

Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung

Eine qualitative Studie

Dissertation zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. Phil.)
im Fachbereich Germanistik
der Universität Kassel
vorgelegt von:
Silvia Demmig
Kassel im Juli 2003
Gutachter: Prof. Dr. Gerd Neuner und H. D. Dr. habil. Annette Berndt
Datum der Disputation: 12.11.2003

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Gerd Neuner, H. D. Dr. habil. Annette Berndt, Rolf Köhler, Isolde Demmig und Karina Schauberick sowie bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen des Sprachverbandes und den interviewten Lehrkräften.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	9
2.	Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung und der Schwerpunkt Deutsch für ausländische Arbeitnehmer	13
3.	Binnendifferenzierung: theoretischer Hintergrund.....	17
3.1	Definition von Binnendifferenzierung.....	19
3.2	Binnendifferenzierung, Individualisierung und Lernerautonomie	20
3.3	Motivation und Ziele der Binnendifferenzierung.....	24
3.4	Der Lernbegriff in der Diskussion um Binnendifferenzierung.....	26
3.5	Die Rolle der Lehrenden als Beratende und Beobachtende	28
3.6	Leistungsmessung und Lernkontrolle.....	29
3.7	Grundfragen der Binnendifferenzierung.....	31
3.8	Klassifizierung der Binnendifferenzierung	34
3.9	Umfassende Konzepte und Bilder binnendifferenzierenden Unterrichts im DaF/DaZ-Unterricht	37
4.	Unterrichtskonzepte, die mit Binnendifferenzierung arbeiten	39
4.1	Einsatz verschiedener Sozialformen im Unterricht.....	39
4.2	Lernen an Stationen	42
4.3	„Reformpädagogische“ Unterrichtskonzepte	42
4.4	Teamentaching	46
5.	Methodengeschichte des Sprachunterrichts im Hinblick auf Möglichkeiten des binnendifferenzierten Unterrichts.....	48
5.1	Das staatliche Schulsystem: geschichtlicher Überblick	48
5.2	Parallel zur Geschichte des staatlichen Schulwesens: Alternative Konzepte des Lernens	55
5.3	Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts	56
6.	Methode.....	59
6.1	Perspektive der Lehrenden	59

6.2	Das professionelle Handlungswissen von Lehrenden	61
6.3	Auswahl des Forschungsfeldes.....	66
6.4	Forschungsdesign: Entwicklung des Ansatzes	67
6.5	Verhältnis Interviewte – Interviewerin	69
6.7	Ziel der Untersuchung	70
6.8	Abgrenzung gegenüber anderen möglichen Forschungsdesigns	71
6.9	Triangulation der Forschungsverfahren.....	72
6.10	Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner.....	73
6.11	Interviews	73
6.12	Unterrichtsbeobachtungen	74
6.13	Memos	74
6.14	Verortung der Methode im wissenschaftstheoretischen Diskurs	75
6.15	Weiterverwertbarkeit des Untersuchungsansatzes	80
7.	Wissenschaftliche Verortung der Arbeit im Rahmen der Fremdsprachenlehr-Lernforschung	82
7.1	Die Orientierung auf die Lernenden	83
7.2	Erforschung des Fremdsprachenunterrichts	84
8	Ergebnisse: Daten zu den Bildungsträgern und Lehrkräften.....	87
8.1	Die Bildungsträger.....	87
8.1.1	Die Gesamt-Volkshochschule Kassel.....	88
8.1.2	Das Kulturzentrum Schlachthof	91
8.1.3	Der Internationale Bund (IB).....	92
8.1.4	Die Arbeiterwohlfahrt (AWO)	93
8.1.5	Der Verein Gemeinsam e. V.....	94
8.2	Die interviewten Lehrkräfte: Ausbildung und Berufstätigkeit	96
8.3	Die einzelnen Lehrkräfte: Porträts.....	98
8.3.1	Simone, die Kreative	99
8.3.2	Paula, die Kommunikative	99
8.3.3	Ingrid, die Planerin	100
8.3.4	Erkan, der interkulturelle Vermittler	101

8.3.5	Petra, die „Einzelkämpferin“	102
8.3.6	Bei Kim gibt es den offenen Unterrichtsbeginn	102
8.3.7	Elena arbeitet mit wechselnden Gruppenzusammenstellungen.....	103
8.3.8	Nils, dem das „Lernen lernen“ wichtig ist.....	103
8.3.9	Claudia, die ein solidarisches Verhältnis in der multikulturellen Gruppe wichtig findet.....	104
8.3.10	Susanne, die Praktikerin	105
9.	Durchführung und Auswertung der Interviews	107
9.1	Verlauf der Interviews	107
9.2	Aufzeichnung, Transkription, kommunikative Validierung.....	109
9.3	Auswertungsschritte	109
10.	Ergebnisse: Konzepte und Probleme bei der Arbeit mit heterogenen Gruppen im DaZ-Unterricht	110
10.1	Heterogene Lerngruppen: Darstellung des Status quo	110
10.1.1	Vorbildung, Ausbildungsstand, Schulbildung, Lerntypen	110
10.1.2	Lerntyp, Lerngeschwindigkeit, Lernvoraussetzungen und -gewohnheit(en).....	111
10.1.3	Kulturell bedingte Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, Lerntraditionen	113
10.1.4	Sprachstand.....	114
10.1.5	Unterschiede im kulturellen, familiären und persönlichen Hintergrund	114
10.1.6	Interkulturelles Lernen als Chance und Lernziel.....	117
10.2	Probleme, die sich für die Lehrenden aus dieser Heterogenität der Teilnehmenden ergeben	118
10.2.1	Passung des Unterrichts, Zeitmanagement.....	118
10.2.2	Interkulturelle Konflikte	120
10.2.3	Lernprobleme der Teilnehmenden auf Grund ihrer Lebenssituation in Deutschland	121
10.3	Binnendifferenzierung oder andere Konzepte zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen.....	123
10.3.1	Partnerarbeit und Helferprinzip	123
10.3.2	Niveaudifferenzierung durch unterschiedliche Aufgaben und Arbeitsblätter	126
10.3.3	Dialogarbeit als Mittel zur Binnendifferenzierung.....	128
10.3.4	Computereinsatz im Unterricht: Individualisiertes Lernen	130
10.3.5	Differenzierung durch Hilfestellung, durch unterschiedliche Ansprache der einzelnen Lernenden, durch unterschiedliche Fehlerkorrektur.....	130

10.3.6	Gezielte Förderung schwach alphabetisierter Teilnehmender.....	132
10.3.7	Unterricht mit zwei Großgruppen	134
10.3.8	Teamteaching	134
10.3.9	Latente Differenzierung durch unterschiedliche Ansprache im Plenum oder Frontalunterricht	135
10.3.10	Differenzierung durch unterschiedliches Korrekturverhalten	136
10.3.11	Differenzierung durch Hausaufgaben.....	136
10.3.12	Quantitative Differenzierung.....	137
10.3.13	Differenzierung durch Einsatz unterschiedlicher Materialien, Medien und Methoden im Frontal- oder Großgruppenunterricht.....	138
10.3.14	Aufzeigen von Lerntechniken, Lernen lernen, Lernerautonomie und Wahldifferenzierung.....	141
10.3.15	Gemeinsames Lernen, Soziales Lernen.....	143
10.3.16	Interkulturelles Lernen.....	144
10.4	Materialien und Lehrwerke	146
10.4.1	Angemessenheit der Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke für die Zielgruppen der vom Sprachverband geförderten Deutschkurse.....	146
10.4.2	Deutsch lernen im Gefängnis	150
10.4.3	Didaktisch-methodische Überlegungen zu Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien	151
10.5	Der letzte Fragenkomplex: Nachfragen zum Status quo: Sozialformen im Unterricht, Projektmethode, offener Unterricht, freie Arbeit, Lernen an Stationen, offene oder geschlossene Arbeitsaufträge	155
10.5.1	Sozialformen	155
10.5.2	Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Lernen an Stationen und andere Unterrichtskonzepte	164
10.6	Kontakt und Zusammenarbeit mit der Forschung, mit anderen Lehrenden	170
10.6.1	Austausch der Lehrenden untereinander	174
10.6.2	Teamteaching	175
10.6.3	Isolierte Situation der Lehrenden an abgelegenen Kursstandorten.....	175
10.6.4	Idee einer Arbeitsgruppe zur Kooperation von Lehrenden	176
10.6.5	Gegenseitige Unterrichtsbesuche	177
10.6.6	Zusammenarbeit als Weg zur professionellen Entwicklung	178
10.7	Wünsche der Interviewten und Tipps für andere Lehrende bzw. für die Forschung im Fach DaF/DaZ.....	179
10.7.1	Material.....	180

10.7.2	Förderung (nicht nur) für schwach alphabetisierte Teilnehmende, Teamteaching	180
10.7.3	Partnerarbeit und Helferprinzip.....	182
10.7.4	Mehr berufsbezogene oder zielgruppenspezifische Themen.....	183
10.7.5	Interkulturelles Lernen: Begegnungsprojekte, Förderung der Integration in die deutsche Gesellschaft: Wünsche und Ideen zur Verbesserung der Situation	183
10.7.6	Autonome Lernende	185
10.7.7	Mehr Zeit, unterschiedliche Schnelligkeit der Lernenden.....	186
10.7.8	Freie Arbeit.....	187
10.7.9	Referate halten lassen	187
10.7.10	Konversationskurs	188
10.8	Tipps für andere Lehrende.....	188
10.8.1	Kontakt mit der Hochschule.....	189
10.8.2	Innere oder äußere Differenzierung.....	189
10.8.3	Differenzierung durch unterschiedliche Aufgaben- und Übungsangebote, Spiele	189
10.8.4	Niveaudifferenzierte Arbeitsblätter mit ZARB erstellen.....	190
10.8.5	Lernerorientierung, die Lernenden da abholen, wo sie stehen	190
10.8.6	Kulturvermittlung: „sich in der Kultur der Lernenden auskennen“	191
10.8.7	Die Sprache der Lernenden können.....	191
10.8.8	Ein Vertrauensverhältnis zu den Lernenden aufbauen	192
10.9	Tipps für die Forschung.....	192
10.9.1	Ein adäquates Lehrwerk für DaZ existiert immer noch nicht.....	192
10.9.2	Die Zusammenarbeit mit der Hochschule müsste intensiver sein.....	193
10.9.3	„Die Didaktiker müssen gucken, welches Niveau die Gruppe hat“	193
11.	Die Unterrichtsbeobachtungen.....	194
12.	Diskussion der Ergebnisse: Möglichkeiten zur Weiterentwicklung.....	195
12.1	Kurzer Rückblick: Problemanalyse	195
12.2	Diskussion der Ansätze zur Weiterentwicklung des Unterrichts	196
12.2.1	Schwach alphabetisierte Teilnehmende.....	196
12.2.2	Partnerarbeit und Helferprinzip.....	199
12.2.3	Spiele	200
12.2.4	Rollenspiele und Dialogarbeit	200
12.2.5	Niveaudifferenzierende Arbeitsblätter und Tests	201

12.2.6	Computereinsatz zur Niveaudifferenzierung	201
12.2.7	Lehrende-Lernende: Interaktion, Reflexion, Evaluation und Selbstevaluation..	202
12.2.8	Teamteaching	203
12.2.9	Interkulturelles Lernen.....	203
12.3	Konzepte aus der Theorie der Binnendifferenzierung, die im Unterricht der interviewten Lehrkräfte nur wenig oder gar nicht verwirklicht werden	210
12.3.1	Gruppenarbeit	210
12.3.2	Projektarbeit, Offener Unterricht, Freie Arbeit, Lernen an Stationen	211
12.4	Weitere Ergebnisse der Studie.....	212
12.4.1	Material.....	213
12.4.2	Offenheit und Geschlossenheit von Arbeitsaufträgen	213
12.4.3	Plenum und Frontalunterricht.....	216
12.4.4	Einfluss von übergreifenden Konzepten und Programmen von Bildungsträgern auf die Arbeit der Lehrenden.....	216
12.4.5	Bereitschaft der Lehrenden zur Zusammenarbeit.....	219
13.	Vergleich zwischen den thematischen Schwerpunkten der empirischen Studie und den Ergebnissen der Literaturlauswertung zur Theorie der Binnendifferenzierung	220
13.1	Bestandteile einer Didaktik des DaZ-Unterrichts mit Erwachsenen	223
13.1.1	Partnerarbeit und Helferprinzip, Dialogarbeit.....	223
13.1.2	Interkulturelles Lernen.....	223
13.1.3	Schwach alphabetisierte Teilnehmende: Teamteaching.....	224
13.1.4	Freie Arbeit.....	225
13.1.5	Lernerautonomie.....	225
13.1.6	Material.....	225
13.1.7	Berufssprache	226
13.1.8	Offener Unterricht, Projektunterricht, Wochenplan, Werkstattunterricht, Lernen an Stationen	226
13.2	Zusammenfassung und Ausblick.....	226
13.4	Annäherung an eine Berufskultur der DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung	229
13.5	Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Unterrichts im Hinblick auf Binnendifferenzierung	231
14.	Forschungsmethodische Konsequenzen	232

15	Schlussfolgerungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden	233
15.1	Ein Fort- und Weiterbildungskonzept, das von den Bedürfnissen der Lehrenden ausgeht.....	233
15.2	Analyse der bestehenden Ausbildungssituation	234
15.3	Vorschläge zur Entwicklung des Weiterbildungskonzeptes DaF/DaZ	235
16.	Bibliografie.....	238

Anhang

A1-A18

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Binnendifferenzierung, Individualisierung und Lernerautonomie.....	22
Abb. 2: Ziele von Binnendifferenzierung Abgeändert nach: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen – Abteilung Lüneburg (Hrsg.) 1978: 137.	25
Abb. 3: der curriculare Zirkel (Neuner et al. 1981: 177).....	30
Abb. 4 Baumschema nach Feuser 1998: 31.....	33
Abb. 5: Schema zur Klassifikation von Binnendifferenzierung.....	35
Abb. 6: Kriterienraster zur schematischen Analyse von Binnendifferenzierung	36
Abb. 7: Handlungswissen und Wissenschaftswissen	62
Abb. 8: Transformationsmodell.....	65
Abb. 9: Hermeneutische Spirale.....	77
Abb. 10: Aktionsforschungszirkel nach: Hitchcock/Hughes 1989.....	78
Abb. 11: Aktionsforschungsspirale, erweitert als Modell für den Unterrichtskontext (Rea Dickins 1992, nach McNiff 1988).....	79
Abb. 12: Sozialformen im Durchschnitt der Interviews.....	163
Abb. 13: Modell 1, geläufigstes Modell: der Grad der Offenheit der Aufgabe steigt im Verlauf der Unterrichtsphasen	214
Abb. 14: Modell 2: Einstieg mit offener Aufgabe, dann Erarbeitung mit geschlosseneren Arbeitsaufträgen.....	214
Abb. 15: Vergleich der Theorie der Binnendifferenzierung mit dem Status quo des DaZ- Unterrichts für ausländische Arbeitnehmer	221
Abb. 16: Vergleich der Wünsche und Ideen der Lehrenden zur Weiterentwicklung des Unterrichts DaZ für ausländische Arbeitnehmer mit der Theorie der Binnendifferenzierung	222
Abb. 17: Ergänzttes Schema: Ziele von Binnendifferenzierung Abgeändert nach: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen – Abteilung Lüneburg (Hrsg.) 1978: 137.....	224
Abb. 19: Didaktik der Binnendifferenzierung: Unterrichtsmodell.....	228
Abb. 20: Bausteine einer Kultur des DaZ-Lehrens in der Erwachsenenbildung.....	230

1. Einleitung

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Abschnitt wird die Theorie der Binnendifferenzierung dargestellt. Dabei wird erstmals für das Fach DaF/DaZ die pädagogisch-didaktische Fachliteratur aufgearbeitet. Der zweite Teil der Arbeit stellt in einer empirischen Studie, die mit einem qualitativen Forschungsansatz arbeitet, die Probleme dar, die für die Lehrenden in der Praxis des DaZ-Unterrichts in der Erwachsenenbildung mit dem Thema Binnendifferenzierung verknüpft sind. Die Gliederung spiegelt deutlich die Kluft wider, die zwischen „Theorie“ und „Praxis“ besteht. Diese Divergenz wird im Verlauf der Arbeit immer wieder thematisiert, im Kontext der Fremdsprachenlehr-Lernforschung und der pädagogischen Forschung zum professionellen Handlungswissen von Lehrenden diskutiert. Im Schlusskapitel wird dann ausgehend von der Auswertung des empirischen Teils der Arbeit eine konstruktive Sichtweise des Problemfeldes Binnendifferenzierung im pädagogischen Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung erarbeitet.

In Kapitel 6.1 und 6.2 wird das in der Allgemeinsprache sowie vielfach auch in der Fachliteratur zum Fremdsprachenunterricht als Verhältnis „Theorie“ – „Praxis“ bezeichnete Phänomen mit den präziseren Begriffen *Wissenschaftswissen* und *pädagogischem Handlungswissen* in Zusammenhang gebracht und diskutiert. Übernimmt man die von Dewe vorgeschlagene Metapher des kubistischen Bildes, so lassen sich die beiden Perspektiven als verschiedene Ansichten ein und desselben Gegenstandes „Fremdsprachenunterricht“ erkennen. Diese Sichtweise vermeidet eine ältere, defizitäre Deutung des Phänomens der Kluft zwischen „Theorie“ und „Praxis“, nach der ähnlich einer Sanduhr die Erkenntnisse der Wissenschaft nur langsam in die „Praxis durchrieseln“ (Dewe 1992: 72). Eine Weiterentwicklung des Unterrichts kann demnach nur aus dem *reflektierenden* pädagogischen Handeln der Lehrenden entstehen (Dewe 1992: 79).

Unter der hier kurz skizzierten veränderten Perspektive auf „Theorie“ und „Praxis“ bzw. *Wissenschaftswissen* und *pädagogisches Handlungswissen* müssen in der Konsequenz nicht nur, wie in dieser Arbeit bereits umgesetzt, die Forschungsansätze der Fremdsprachenlehr-Lernforschung, sondern auch die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden neu definiert werden. Neuner sieht bereits die Beschäftigung mit der Unterrichtspraxis als einen Kernpunkt der Ausbildung im Fach DaF/DaZ (Neuner 2001: 33) und formuliert an erster Stelle von fünf Untersuchungsgegenständen, die sich aus dem didaktisch-methodischen Ansatz im Fach DaF/DaZ unter lehr-lernwissenschaftlicher Perspektive ergeben, die „Un-

tersuchung des Fremdsprachenlehrers und des Vorgangs des Lehrens fremder Sprachen“ (Neuner 2001: 37).

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung dieses didaktisch-methodischen Schwerpunktes im Fach DaF/DaZ und zeigt Perspektiven für eine Weiterentwicklung des Unterrichts auf. Bezogen auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaZ-Lehrenden ergeben sich aus den Erkenntnissen dieser Studie vielfältige Perspektiven, die in Kapitel 15 vorgestellt und diskutiert werden. Darüber hinaus eröffnet diese Arbeit mögliche Wege für weitere kooperative Forschungsprojekte: Der beschrittene Forschungsweg hat ausgehend von einer qualitativen Studie vielfältige Kooperationsmöglichkeiten innerhalb des Handlungsfeldes „Forschung und Praxis“ aufgezeigt. Vor allem trägt diese Arbeit dazu bei, den Forschungsansatz zum pädagogischen Handlungswissen von Lehrenden für das Fach DaF/DaZ zu erschließen. Dieser Ansatz ist erst in den letzten Jahren, während die Forschungsarbeit an dieser Untersuchung schon lief, für die Forschungsrichtung *language classroom research* in den USA gefordert (Golombek 1998) und in bisher einer deutschsprachigen Dissertation (Appel 2000) und einer Habilitationsschrift (Schocker v. Dittfurth 2001) im Fach Fremdsprachenlehr-Lernforschung umgesetzt worden. Ein angrenzender Forschungsbereich, die Beschäftigung mit dem Professionellen Selbst von Lehrenden, ist parallel dazu in den letzten zwei Jahren eröffnet worden (Caspari 2001, Duxa 2001).

Persönlicher Bezug zum Thema, Ziel der Arbeit

Seit 1995 unterrichte ich Deutsch als Zweitsprache¹ bzw. Deutsch als Fremdsprache² in Intensivkursen in verschiedenen Kontexten: von Volkshochschulkursen über Spätaussiedlerkurse bis hin zu DSH-Kursen an der Universität, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Eine wichtige Etappe meiner beruflichen Entwicklung war die Arbeit in Intensivkursen „Deutsch für Ausländer“³ in der Justizvollzugsanstalt Kassel, die vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer⁴ e. V. gefördert wurden. Diese Kurse waren sehr heterogen zusammengesetzt, weil der pädagogische Dienst aus Personal- und Raumgrün-

¹ Im Folgenden als „DaZ“ abgekürzt.

² Im Folgenden als „DaF“ abgekürzt.

³ Unter diesem Titel wurden die Kurse schon angeboten, bevor ich eingestellt wurde, und er ließ sich auch nicht ändern.

⁴ Im Folgenden DfaA abgekürzt.

den höchstens zwei Parallelkurse anbieten konnte. So konnte es vorkommen, dass ein Teilnehmer⁵ schon Mittelstufenniveau hatte, während andere noch kaum lesen und schreiben konnten. Unter diesen Voraussetzungen war es unerlässlich, den Unterricht binnendifferenzierend zu gestalten. Obwohl im DaF-Studium das Thema Binnendifferenzierung in der „Theorie“⁶ behandelt wurde, musste ich mir in der „Praxis“ die verschiedenen Methoden, Konzepte und Ideen erst mühsam erarbeiten. Eine 1:1 Umsetzung der „Theorie“ in die „Praxis“ schien nicht möglich zu sein. Die Kooperation mit anderen Lehrenden, aus der sich ein informelles Netzwerk entwickelte, in dem Materialien und Erfahrungen ausgetauscht wurden, sofern es ein erfüllter Arbeitsalltag zuließ, hat mir sehr geholfen, meine eigenen Ideen und Theorien in der täglichen Unterrichtspraxis reflektierend umzusetzen.

Ziel dieser Arbeit ist es, didaktische Vorschläge zur Binnendifferenzierung zu entwickeln, die sowohl an den Bedürfnissen der Lehrenden ausgerichtet sind als auch den Erfahrungsschatz und das innovative Potential der Praxis⁷ nutzen. Die Lehrenden, die hier als *reflective practioner* (Richards/Lockhart 1994) verstanden werden sollen, sind Ausgangspunkt der Untersuchung: Der Prozess der Theoriebildung ist ausgerichtet an den Reflexionen, welche die Lehrkräfte über ihren eigenen Unterricht äußern. Anhand dieser Aussagen sollen auch die vorhandenen Konzepte der Binnendifferenzierung auf ihre Verwertbarkeit für den DaF/DaZ-Unterricht geprüft werden, um daraus eine Theorie der Binnendifferenzierung für den DaZ-Unterricht, Perspektiven für die Zusammenarbeit von Lehrenden untereinander, von Lehrenden und Forschenden und für die Aus- Fort- und Weiterbildung von Lehrenden zu entwickeln.

Seit 2003 ist durch die in der Entwicklung befindliche Neuregelung des Sprachkursbereichs für Einwanderer eine neue Situation entstanden. Das im Umfeld der Sprachver-

⁵ Bei den Teilnehmern handelte es sich ausschließlich um Männer.

⁶ Die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ sind hier in Anführungszeichen gesetzt, weil die Alltagssprachliche Bedeutung gemeint ist, im Gegensatz zur wissenschaftstheoretischen Diskussion in Kap. 6.1 und 6.2.

⁷ Der DaZ-Unterricht verfügt im Gegensatz zum schulischen Fremdsprachenunterricht über viel innovatives Potential, da zum einen die heterogenen Lerngruppen mit individuellen Ansprüchen (z. B. Berufsvorbereitung, Interkulturelles Lernen) ein hohes Maß an Flexibilität, Kreativität und Methodenreichtum von den Lehrenden fordern, zum anderen die Verbindung von Theorie und Praxis nicht über den langen Weg der zweiten Ausbildungsstufe, sondern direkt in Fort- und Weiterbildungen stattfindet. Nach Neuner muss „Deutsch als Fremdsprache als Hochschulfach [...] deshalb – so scheint es wenigstens – schneller und flexibler auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse eingehen, als dies bei den traditionellen Fremdsprachendidaktiken der Fall ist, deren Bezugsgruppen vergleichsweise stabil sind (Schule, Erwachsenenbereich) und deren Praxisaufgaben daher relativ konstant bleiben.“ (Neuner 2000: 141).

bandskurse entstandene Know-how könnte nun Eingang finden in eine Strukturierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung für DaZ-Lehrende.

2. Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung⁸ und der Schwerpunkt Deutsch für ausländische Arbeitnehmer

Der größte Teil der fachdidaktischen Literatur im Fach DaF/DaZ bezieht sich auf DaF. Die Forschung im Bereich DaF wiederum ist eng verbunden mit der Fremdsprachenlehr-Lernforschung. In der vorliegenden Arbeit werden viele Studien aus diesem Umfeld diskutiert, da für das Fach DaZ nur sehr wenig Referenzarbeiten vorhanden sind. Als einzige empirische Arbeit ist hier die kürzlich erschienene Dissertation von Susanne Duxa (2001) zu nennen.⁹ Einige Ergebnisse der Fremdsprachenlehr-Lernforschung lassen sich, wie im Folgenden gezeigt wird, auf die Situation im DaZ-Unterricht übertragen, andere nicht ohne weiteres.

Eine befriedigende Abgrenzung des Fachs DaZ ist noch nicht geleistet worden. Hinzuweisen ist auf die vier Artikel im Handbuch Deutsch als Fremdsprache, die ausdrücklich dem Fach DaZ gewidmet sind (Schmitt 2001, Barkowski 2001, Luchtenberg 2001) und auf den Artikel von Herrmann Funk zur Berufssprache (Funk 2001), der einen wichtigen Teilaspekt der Spracharbeit mit Einwanderern ausmacht. Das Fach DaZ selbst befasst sich zu großen Teilen mit der Situation von nicht muttersprachlichen Kindern an deutschen Schulen. Ein großes Forschungsthema ist dementsprechend die Arbeit in Klassen mit heterogenen Deutschkenntnissen und unterschiedlichen Kulturen. Der entscheidende Unterschied zu den DaZ-Kursen in Erwachsenenbildung besteht darin, dass hier von der Situation gemischter Klassen im muttersprachlichen Deutschunterricht ausgegangen wird, der interkulturell nach dem Sprachsensibilisierungs- oder Nachbarsprachenansatz gestaltet wird (dazu Kap. 12.2.9.5). In Zukunft ist eine weitere Annäherung der Fachgebiete DaF/DaZ und DaM zu erwarten.

Nur ein kleiner Bereich des Fachs DaZ betrifft die Erwachsenenbildung. Hier steht Hans Barkowski zumeist als einzige Referenz zur Verfügung (Barkowski 1980, 1986), so auch im Handbuch Deutsch als Fremdsprache (HSK) von 2001. Eine internationale oder zumindest europäische Vernetzung des Fachs DaZ mit beispielsweise „English as a second lan-

⁸ In dieser Arbeit wurde der Terminus Erwachsenenbildung gewählt, da der Zweitsprachenunterricht m. E. nicht zur klassischen Weiterbildung zu rechnen ist.

⁹ Die Dissertation von Gadatsch (1990) wertet Ergebnisse einer unveröffentlichten empirischen Studie zu den Sprachkursen DfaA aus, sie erhebt keine eigenen Daten unter einer vorab gewählten Forschungsfragestellung.

guage“ (ESL) oder „français langue étrangère“ (FLE) ist noch nicht in Sicht. Die zukünftigen Entwicklungen einer gemeinsamen Einwanderungspolitik in Europa lassen jedoch eine solche Zusammenarbeit sinnvoll erscheinen.

Die besonderen Voraussetzungen der Sprachverbandskurse DfaA

Im Folgenden wird eine Charakterisierung des Sprachkursangebots „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.“ vorgenommen, das in dieser Studie Ausgangspunkt der Untersuchung ist.

a) Berufssprache

Das entscheidende Charakteristikum ist hierbei der Aspekt der Berufssprache. Obwohl seit über 30 Jahren Arbeitsmigranten in Deutschland Deutsch lernen, ist erst seit einigen Jahren das Forschungsgebiet Berufssprache Deutsch bearbeitet worden (Funk 2001). Für die Definition des Unterrichts Deutsch für den Beruf ist zunächst eine Abgrenzung gegenüber dem traditionellen Konzept des Fachsprachenunterrichts notwendig. Im Unterricht Deutsch für den Beruf sollen diejenigen Fertigkeiten erworben werden, die für eine Arbeitsaufnahme im Zielsprachenland erforderlich sind. Funk (2001) analysiert diese Bedingungen und kommt zu dem Ergebnis, dass dabei zunächst grundlegende Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Selbstbewertung (nach Huisinga 1990) erforderlich sind. Für den Sprachunterricht bedeutet das, dass er sich „weg vom grammatischen und fachsprachlichen Spezialwissen hin zu verstärktem Kommunikationstraining unter Integration berufsspezifischer und je nach Kursrahmen auch betriebsspezifischer Elemente“ entwickeln muss (Funk 2001: 967).

b) Kurse mit türkischen Frauen

Als eine besondere Ausprägung der vom Sprachverband geförderten Kurse haben sich die Sprachkurse für (hauptsächlich türkische) Frauen ergeben. Besonders in Großstädten befinden sich viele türkische Frauen in einer Lebenssituation, in der sie zunächst sehr wenig Kontakte mit der deutschen Sprache haben. Erst wenn Kinder in Kindergarten und Schule kommen, nehmen Berührungspunkte zu, sodass Sprachkenntnisse für diese spezifischen

Anlässe notwendig sind. Gürkan et. al. (1982) haben ein Curriculum für den Sprachunterricht mit türkischen Frauen entwickelt, das nach entsprechenden Handlungsfeldern gegliedert ist.

c) Große Heterogenität der Teilnehmenden

Im Gegensatz zu den Gastarbeiterkursen der 70er Jahre, die aus dem Grund weniger heterogen waren, weil die Außenstellen des Arbeitsamtes bereits eine Vorauswahl der Bewerber durchgeführt hatten, sind die Kurse heute dadurch charakterisiert, dass eine sehr große Heterogenität der Vorkenntnisse, Interessen und Bildungsgeschichte – um nur einige wichtige Merkmale zu nennen¹⁰ – der Teilnehmenden besteht.

d) Besondere Anforderungen an die Kursleitenden

Neben der großen Heterogenität der Teilnehmenden sind unter anderen folgende außergewöhnliche Anforderungen an die Kursleitenden diskutiert worden:

- Materialauswahl und -beschaffung: Für den Unterricht mit erwachsenen DaZ-Lernenden gibt es kein adäquates Lehrwerk (Gadatsch 1990: 60ff). Zu diesem Punkt siehe auch Kapitel 10.4 und 10.9.1 dieser Arbeit.
- Die Lehrenden sind gleichzeitig auch Problemmanager (Paleit 1994: 18f).
- Alphabetisierung (Schramm 1996)
- Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte (Duxa 2001: 20ff, Christ 1990: 122ff)

Den institutionellen Rahmenbedingungen der DfaA-Sprachkurse ist in der kürzlich erschienenen Untersuchung von Susanne Duxa (2001) viel Raum gewidmet. Für eine eingehendere Analyse der Lebens- und Lernbedingungen der Zielgruppe des Sprachverbands DfaA sei auf die grundlegenden Arbeiten von Barkowski (1986) und Barkowski et al. (1980) sowie auf die neuere Studie des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung (1999, u.a. erstellt von Baur et al.), verwiesen.

¹⁰ Eine ausführliche Diskussion der Heterogenitätsfaktoren folgt in Kap. 10.1.

Focus der vorliegenden Arbeit ist das professionelle Handlungswissen der Lehrenden in Bezug auf Binnendifferenzierung. Entsprechend der gewählten Methode, die sich an der Grounded Theory (gegenstandsbezogene Theoriebildung) orientiert, werden diejenigen institutionellen Bedingungen, die in den Interviews zur Sprache kommen, bzw. die das konkrete Handeln der Lehrenden beeinflussen, im Auswertungsteil dieser Studie ab Kapitel 10 diskutiert.

3. Binnendifferenzierung: theoretischer Hintergrund

Die folgende kurze Beschreibung einer typischen Gruppenzusammensetzung von Teilnehmenden eines DaZ-Kurses in der Erwachsenenbildung ist aus meiner Erfahrung als Lehrende entstanden. Sie soll zur Einführung in das Problemfeld „heterogene Lerngruppen“ dienen.¹¹

- m., 47 Jahre, Muttersprache Albanisch, schwach alphabetisiert, kann sich aber sehr gut mündlich ausdrücken, verfügt über einen großen aktiven Wortschatz. Lebt seit fünf Jahren in Deutschland, ist lernungewohnt und scheint sehr wenig motiviert, was u. U. auf Unsicherheiten und Angst zurückzuführen ist, da er die Buchstaben nicht genau kennt.
- w., 30 Jahre, Muttersprache Russisch, in der Muttersprache hat sie ein hohes Niveau an schriftlicher und mündlicher Ausdrucksfähigkeit, ist aber in der lateinischen Schrift noch sehr schwach, hat bisher nur einen geringen Wortschatz erworben, da sie erst seit drei Monaten in Deutschland ist. Sie ist hochmotiviert und lerngewohnt, allerdings nicht in Bezug auf Fremdsprachen.
- m., 18 Jahre, Muttersprache Türkisch, ist in Deutschland schon drei Jahre zur Schule gegangen, hat aber trotzdem große Lücken sowohl in der Entwicklung der Schreib- als auch der Sprechfertigkeit. Sein Wortschatz ist gut, seine Motivation eher gering, da er nicht über grundlegende Lerntechniken verfügt.
- m., 25 Jahre, Muttersprache Persisch, „guter Fremdsprachenlerner“, lerngewohnt, Niveau: fortgeschritten.
- w., 45 Jahre, Muttersprache Türkisch, lernungewohnt, aber sehr motiviert, weil sie mit den Kindern Hausaufgaben machen möchte, Anfängerin.

Die Liste ließe sich noch fortsetzen, da die Kurse bis zu 20 Teilnehmende haben können. Genauso könnte die Liste der aufgeführten Beschreibungskriterien noch erweitert werden (Kilian 1995). Als erster Eindruck kann dieser Ausschnitt jedoch genügen. Darüber hinaus wird beim Lesen dieser Liste deutlich, wie sehr die Aufnahmefähigkeit und Aufgeschlossenheit der Lehrenden für die individuellen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden in

¹¹ Eine ausführliche Diskussion der Analyse individueller Lernvoraussetzungen folgt in Kap. 3.4.

einem solchen Kurs gefordert ist. Bei einigen Trägern, wie zum Beispiel der Volkshochschule, ist die Möglichkeit der Niveaugruppenbildung gegeben. Die äußere Differenzierung nach Sprachstand ändert aber nicht viel an der Heterogenität der Gruppen in Bezug auf weitere Kriterien wie: Lernertyp, Lerngewohnheit, Fremdsprachenlernerfahrungen und persönliche Motivation.

Einen wichtigen Bereich der DaZ-Kurse stellen zurzeit noch die Aussiedlerkurse dar. In diesen Kursen haben die Teilnehmenden zwar zumeist dieselbe Muttersprache, sind aber trotzdem stark unterschiedlich in Bezug auf die restlichen Merkmale.¹² Die Kurse, die vom Sprachverband DfaA e. V. gefördert werden, weisen eine besonders starke Heterogenität der Teilnehmenden auf, weil nicht alle Deutschlernenden die Voraussetzungen des Sprachverbandes in Bezug auf ihre Herkunftsländer erfüllen¹³, das heißt, innerhalb eines Bildungsträgers können oft nur ein oder zwei Sprachverbandskurse angeboten werden, sodass die äußere Differenzierung durch Niveaugruppenbildung nicht immer möglich ist.

Die Heterogenität der Teilnehmenden wird in der Theorie des Fremdsprachenunterrichts nicht durchgängig als Problem wahrgenommen. In der englischsprachigen Forschung zur Second Language Acquisition (siehe Kap. 7) beispielsweise werden zwar die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernwege auf kognitiver Ebene untersucht, wenn es jedoch um die Verarbeitung dieser Erkenntnisse in der Didaktik geht, dann steht das Konzept der Lernerautonomie als einziger Ansatz zur Individualisierung des Lernens im Vordergrund. Die Idee der Binnendifferenzierung unterscheidet sich jedoch in wichtigen Punkten vom Konzept der Lernerautonomie: Das Gewicht liegt stärker auf der Gruppe, auf der Kooperation der Lernenden, auf dem Fremdsprachenlernen im Unterricht.¹⁴

Hier zeigt sich eine eigenständige Ausprägung der deutschen didaktischen Literatur zum Fremdsprachenunterricht, die für das Fach DaZ besonders charakteristisch ist. Die in den 60er und 70er Jahren entwickelte Idee der Binnendifferenzierung ging in die didaktische Diskussion des neu entstandenen Fachgebietes DaF/DaZ in den 70er und 80er Jahren ein und ließ neue, kreative und kooperative Lernkonzepte entstehen.

¹² In Kapitel wird ein Kriterienraster vorgestellt, nach dem die einzelnen Teilnehmer beschrieben werden können.

¹³ Diese Vorgaben sollen in Zukunft geändert werden. Genauso sollen die Aussiedlerkurse in den Förderbereich des Sprachverbandes fallen.

¹⁴ In Kap. 3.2 werden die Definitionen von Lernerautonomie, Binnendifferenzierung und Individualisierung eingehend diskutiert.

3.1 Definition von Binnendifferenzierung

Als Ausgangspunkt soll hier eine grundlegende Definitionen von Binnendifferenzierung¹⁵ stehen. Diese offene Formulierung von Klafki bietet einen guten Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Diskussion des Begriffs, da sie im Gegensatz zu anderen Aussagen zur Binnendifferenzierung den Blickwinkel nicht auf einen einzigen Aspekt der Differenzierung einengt.

Abgrenzung zur äußeren Differenzierung

Klafki und Stöcker (1991) stellen an den Anfang ihrer Studie zur Binnendifferenzierung eine Definition der inneren Differenzierung, die sich aus der Abgrenzung zum Phänomen der äußeren Differenzierung herleitet.

„Innere Differenzierung‘ meint dabei alle jene Differenzierungsformen, die *innerhalb* einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. *äußerer* Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – zum Beispiel den Gesichtspunkten unterschiedlichen Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.“ (Klafki/Stöcker 1991: 173)

Irene Demmer-Dieckmann (1991: 24) diskutiert diese Definition aus der Blickrichtung der integrativen Didaktik nach Feuser (1989) und kommt dabei zu dem Schluss, dass nicht alle Maßnahmen, die innerhalb eines Raumes stattfinden, automatisch auch Maßnahmen der Binnendifferenzierung sind und umgekehrt auch Maßnahmen der Binnendifferenzierung in verschiedenen Räumen stattfinden können und von verschiedenen Lehrpersonen betreut werden können. Wesentlich ist nach ihrer Auffassung die Erhaltung eines gemeinsamen Lerngegenstandes im „weiten Sinne“ und die Transparenz des Geschehens für alle Lernenden.

¹⁵ Alternativ zum Terminus Binnendifferenzierung werden die Begriffe innere Differenzierung oder didaktische Differenzierung verwendet.

Lernerzentrierung oder Lehrerzentrierung im binnendifferenzierten Unterricht

Schwartz (1969) nimmt noch eine eher lehrerzentrierte Sichtweise ein, indem er das Prinzip der Passung zu Grunde legt, bei dem die Lehrenden als Unterrichtsplanende und Vermittelnde zwischen Lehrplan und Lernenden im Zentrum stehen:

„Die didaktische Differenzierung zielt auf eine optimale individuelle Begabungsentfaltung unter schulischen Bedingungen, indem sie nach dem Prinzip der Passung laufend, partiell und wechselnd die unterschiedlichen Lernziele nach Anspruchsniveau, Zielhöhe und Begabungsrichtung in Beziehung setzt zu der individuellen Ausgangslage. Zu diesem Zwecke bedient sie sich wechselnd der verschiedenen Methoden, Medien und sozialen Gruppierungen.“ (Schwartz 1969: 48)

Göbel (1981) spricht von „kooperativer Binnendifferenzierung“ und entwirft ein Bild von gleichberechtigtem Handeln und individueller Entfaltung in einem idealen Lernraum (Göbel 1993). In den letzten zehn Jahren wird Binnendifferenzierung zumeist lernerzentriert betrachtet und im Zusammenhang mit den Begriffen Lernerautonomie und Individualisierung genannt. Dabei sind die Abgrenzungen zwischen den Termini nicht eindeutig festgelegt. Es gibt sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede, die in der didaktischen Literatur wenig thematisiert werden.

3.2 Binnendifferenzierung, Individualisierung und Lernerautonomie

In den letzten 15 Jahren sind viele Arbeiten erschienen, die sich mit den individuellen Lernstrategien, Lernstilen und mit dem bewussten Umgehen der Lernenden mit ihren Lernvoraussetzungen beschäftigen.¹⁶ Die Begriffe Lernerautonomie und Individualisierung des Lernens werden in diesem Zusammenhang als Schlüsselbegriffe verwendet. Vor allem der Begriff Individualisierung überschneidet sich mit dem der Binnendifferenzierung. In einigen Veröffentlichungen werden die beiden Begriffe sogar synonym verwendet. In englisch- und französischsprachigen Texten ist ausschließlich von „individualisation“ die Rede, da der Begriff „Differenzierung des Unterrichts“ in der Bedeutung, so wie er in Deutschland diskutiert wird, nicht existiert.

¹⁶ Eine Übersicht siehe in: Bimmel/Rampillon 1996.

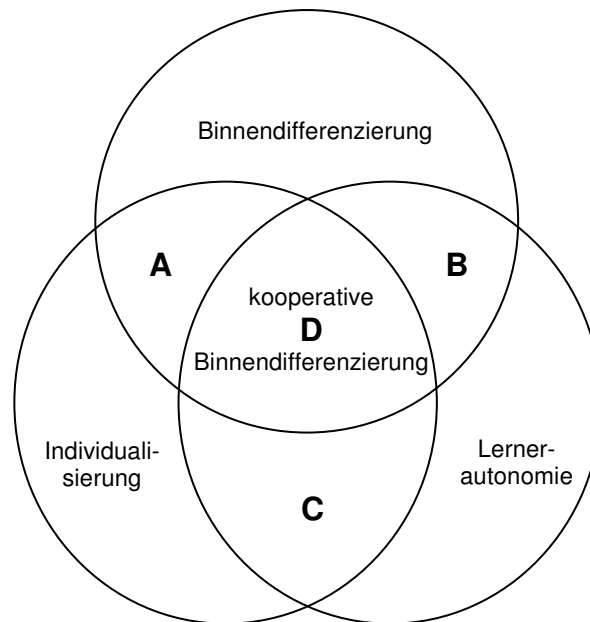
Diskussion der Begriffe in Bezug auf die Kriterien: Lernerzentriertheit und gemeinsames Lernen

Binnendifferenzierung kann sowohl in lerner- als auch in lehrerorientiertem Unterricht durchgeführt werden, Individualisierung dagegen ist immer lernerzentriert. Somit wäre Individualisierung eine konsequent lernerzentrierte Form der Binnendifferenzierung.

Der Begriff Individualisierung wird aber, besonders in Bezug auf das Zweitsprachenlernen auch auf das Selbstlernen ohne Gruppe angewendet. Ähnlich wie beim Begriff Autonomie/Autonomisierung kann sowohl die stärkere Lernerorientierung und Selbstständigkeit der Lernenden im Unterricht als auch das Lernen im selbstgesteuerten Spracherwerb ohne Lehrperson, wie es zum Beispiel in Sprachlernzentren praktiziert wird, gemeint sein. Einige Sprachlernzentren, u. a. Barcelona (Rampillon 1995) bieten ein Konzept an, das beide Formen verbindet, sodass sich die einzelnen Lernenden phasenweise in Gruppen mit oder ohne Lehrperson zusammentun.

Die Grafik auf der folgenden Seite zeigt die Überschneidungen der Begriffe:

Binnendifferenzierung, Individualisierung und Lernerautonomie



A: Binnendifferenzierung beinhaltet stärker den sozialen Aspekt des Lernens, Individualisierung kann die Interessen der einzelnen Lernenden deutlicher in den Vordergrund stellen. Im Überschneidungsbereich A decken sich die beiden Begriffe, da vielen Konzepten der Individualisierung auch das Konzept des sozial vermittelten Lernens zu Grunde liegt.

B: Binnendifferenzierung kann eher lehrer- oder eher lernerzentriert angelegt sein. Dementsprechend ist die Autonomie der Lernenden ein wichtiger Bestandteil binnendifferenzierender Unterrichtskonzepte (Überschneidungsbereich B). Lernerautonomie bezeichnet aber auch das selbstständige, selbstbewusste Lernen außerhalb von Unterricht.

C: Individualisierung und Lernerautonomie überschneiden sich in vielen Punkten. Dennoch gibt es Konzepte individualisierten Lernens wie in den 70er Jahren den Versuch mit Individually Prescribed Instruction (IPI), in denen die Lernwege so streng vorgezeichnet sind, dass von Autonomie nur in einigen Bereichen wie zum Beispiel der Zeitvorgabe gesprochen werden kann.

D: Der Überschneidungsbereich D ist die ideale Form der kooperativen Binnendifferenzierung, die sowohl lernerzentriert ist, also von den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der einzelnen Lernenden ausgeht, als auch die Autonomie der Lernenden in Bezug auf Lerntechniken und Lernwege fördert.

Abb. 1 Binnendifferenzierung, Individualisierung und Lernerautonomie

Schon die Schwierigkeit, diese verschiedenen Ausprägungen des Lehr-Lernprozesses zu benennen, zeigt, wie wenig präzise die Unterschiede bisher diskutiert wurden. Für die methodisch-didaktische Betrachtung spielt es aber eine große Rolle, ob die Lernenden allein, in einer Gruppe, mit oder ohne Lehrperson, zu Hause oder in einem Sprachlernzentrum mit großer Medienauswahl lernen.¹⁷ Insofern müssen die Begriffe Binnendifferenzierung, Individualisierung und Autonomisierung immer in Zusammenhang mit der Lernsituation, auf die sie angewandt werden, diskutiert werden.

Es wäre ein interessantes Forschungsprojekt herauszufinden, wie das Konzept des autonomen Lernens im Unterricht umgesetzt wird. Die Erfahrungen aus der vorliegenden Studie geben Anlass zu der Vermutung, dass dieser Ansatz nicht zu grundsätzlichen Änderungen in der Unterrichtsorganisation geführt hat, sondern dass die Lehrenden nur einzelne Aspekte wie das Training von Lerntechniken in den Unterricht integrieren, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, außerhalb des Unterrichts autonom weiter zu lernen. Eine kritische Betrachtung der Geschichte des Autonomiebegriffs liegt seit kurzem vor (Benson 2001). Benson geht dabei erstmals gezielt auf die Begriffskonfusion zwischen *autonomy* und *interdependence* ein sowie auf die Abdrängung des Konzepts des autonomen Lernens in den Bereich des Selbstlernens (Benson 2001: 13ff).

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist der Lehr-Lernprozess in Lerngruppen mit Lehrperson. Für diese Voraussetzung ist der Begriff Binnendifferenzierung adäquat. Der Begriff Individualisierung würde über die beschriebene Lernsituation hinausreichen. Die ideale Form der Binnendifferenzierung ist die lernerzentrierte, kooperative Binnendifferenzierung. Sie will die größtmögliche Autonomie der Lernenden erreichen und dabei gleichzeitig die Interaktion innerhalb der Lerngruppe fördern. Im Folgenden soll der Begriff Binnendifferenzierung als diese Idealform der kooperativen Binnendifferenzierung verstanden werden.

Besonders wenn es um den DaZ-Unterricht für Migrantinnen und Migranten geht, spielt der Erwerb von sozialen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kritikfähigkeit eine große Rolle.¹⁸ Diese sozialen Lernziele sind eng mit den sprachlichen Lern-

¹⁷ Vor allem bei der Entwicklung von Lehrmaterialien wird den Lernsituationen, in denen die Lehrwerke eingesetzt werden sollen, viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (siehe Nodari 1995).

¹⁸ Siehe Kap. 2.

zielen verknüpft. Bei der Konzeption von binnendifferenzierenden Maßnahmen in Kursen mit solcher Zielsetzung wird dementsprechend der Aspekt der Kooperation besonders berücksichtigt werden müssen. An dieser Stelle wird deutlich, dass keine Definition von Binnendifferenzierung losgelöst gesehen werden kann von den Zielen und Voraussetzungen, die der Differenzierungsmaßnahme zu Grunde liegen. Im Folgenden werden Ziele von Binnendifferenzierung, die in der pädagogisch-didaktischen Fachliteratur diskutiert werden, dargestellt.

3.3 Motivation und Ziele der Binnendifferenzierung

Grundlegendes Ziel von Binnendifferenzierung ist, eine größtmögliche Chancengleichheit aller Lernenden zu erreichen. Gleichzeitig bietet binnendifferenzierender Unterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten des sozialen Lernens (zum Lernbegriff siehe 3.4). Im Folgenden wird die Diskussion um die Ziele von Binnendifferenzierung zusammenfassend dargestellt und auf die Situation des DaZ-Unterrichts mit erwachsenen Lernenden bezogen.

Chancengleichheit

Nach Klafki/Stöcker (1991: 180ff) ist eine Zielsetzung der Binnendifferenzierung die optimale Förderung *aller* Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Formulierung beinhaltet die Auffassung, dass die Schule über die Vermittlung fachlicher Kenntnisse hinausgehend die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen auch in weiteren Bereichen fördern soll.

Weitere Ziele von Binnendifferenzierung

Preuß (1976: 130f) nennt als Ansprüche und Ziele von Differenzierung die Förderung individueller Lernmöglichkeiten, die Stärkung sozialer Kompetenz und Kooperation, die Behebung sogenannter Lerndefizite, die Aktivierung von Selbstständigkeit und die Ermöglichung von Selbstentfaltung.

Sowohl Klafki/Stöcker als auch Preuß gehen von der Situation des Lernens im schulischen Unterricht aus. Ein Schema, das sich für die Übertragung auf den außerschulischen Unterricht in der Erwachsenenbildung gut eignet, ist das folgende:

Ziele von Binnendifferenzierung

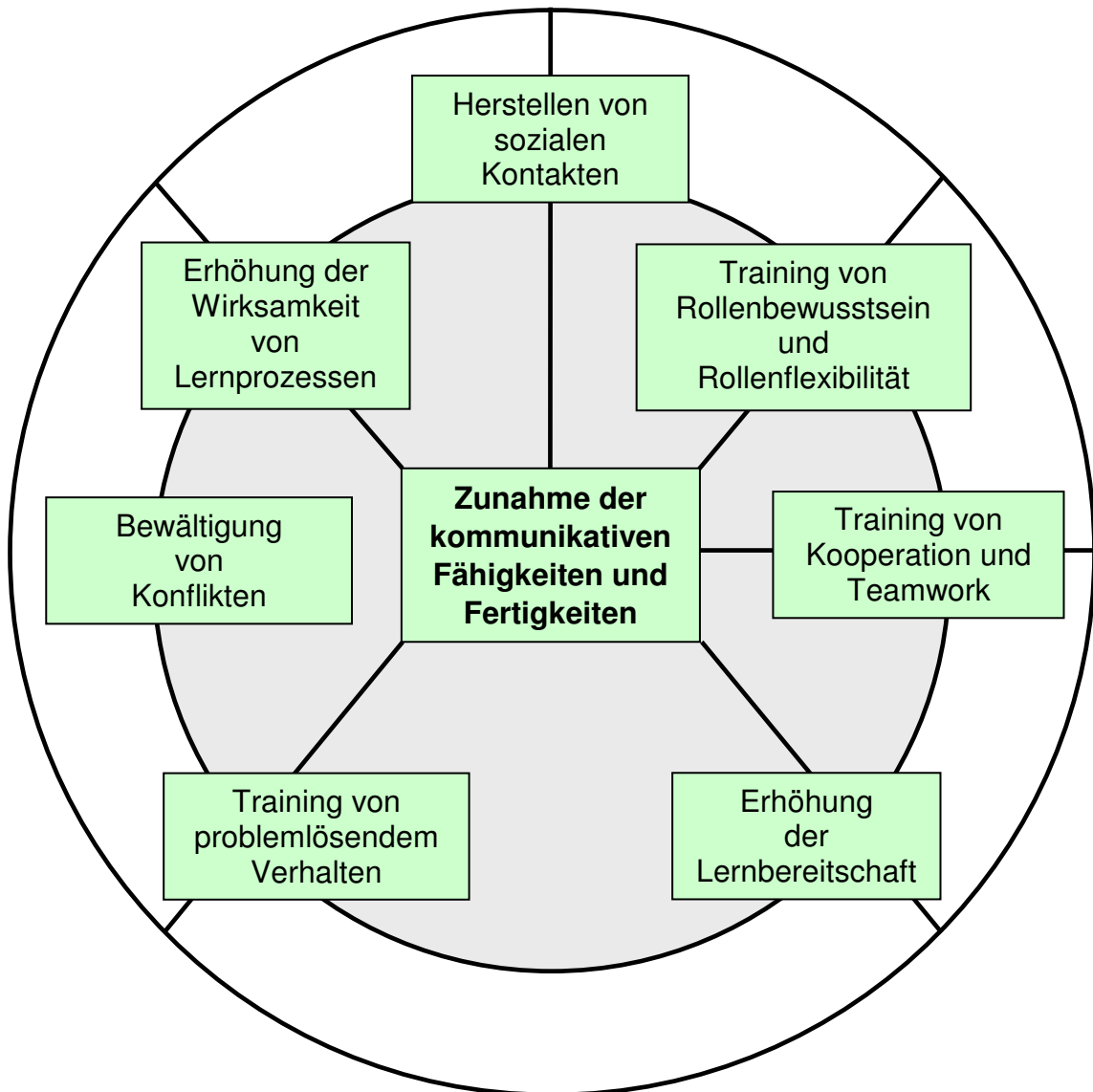


Abb. 2: Ziele von Binnendifferenzierung Abgeändert nach: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen – Abteilung Lüneburg (Hrsg.) 1978: 137.

Der Lernbegriff, der diesem Schema zu Grunde liegt, beinhaltet den Aspekt des sozialen Lernens. Im Folgenden soll dieses Verständnis von Lernen weiter ausgeführt und auf die Situation in den DaZ-Kursen des Sprachverbandes DfaA e.V. übertragen werden.

3.4 Der Lernbegriff in der Diskussion um Binnendifferenzierung

Soziales Lernen und fachbezogenes Lernen können zwar in der Theorie getrennt diskutiert werden, sind jedoch in der Interaktion im Unterricht nicht trennbar. Zwar gibt es übergeordnete Konzepte oder einzelne Aufgaben, bei denen der eine oder der andere Aspekt mehr im Vordergrund steht, aber Lernen ist im Unterricht ohne Interaktion nicht möglich. Lernen ist in diesem Zusammenhang immer sozial vermittelt, der Lernprozess läuft in realen oder symbolisch repräsentierten Interaktionssituationen ab. Die Lernenden verarbeiten Wahrnehmungen, Eindrücke und Erfahrungen, die sie in ihren Person-Umwelt-Beziehungen machen zu kognitiven Strukturen, Handlungsentwürfen und Selbstkonzepten (Ulich 1981: 31ff). Für den Fremdsprachenunterricht hat dieser Ansatz seit kurzem wieder neue Beachtung erfahren (Krumm 2000, Klippel 2000, Vollmer 2000), nachdem der Begriff des sozialen Lernens schon 1989 von Piepho als der für den Fremdsprachenunterricht relevanteste und am besten erforschte beschrieben wurde (Piepho 1989).

Lernen kann also nicht ausschließlich fachleistungsbezogen und losgelöst von sozialen und interaktiven Komponenten gesehen werden. Das gilt auch für den Bereich der Erwachsenenbildung, wobei die Wertung der einzelnen Bereiche je nach Bildungsmaßnahme unterschiedlich sein kann. In einem kommunikativ konzipierten Fremdsprachenunterricht spielen gruppenspezifische Prozesse eine große Rolle (Schwerdtfeger 1998). Darüber hinaus zielt Zweitsprachenlernen auf die Anwendung der Zielsprache in der Interaktion außerhalb des Sprachkurses, bei der soziokulturelle Gegebenheiten berücksichtigt werden müssen. Ziel des Fremdsprachenlernens ist es also auch, gesellschaftlich akzeptiertes Rollenverhalten einzuüben bzw. sich damit auseinander zu setzen (Kramsch 1983). Unter dem interkulturellen Aspekt der Interaktion ergeben sich daraus interessante neue Forschungsansätze (siehe z. B. Barkowski 2000).

Soziales Lernen

Bei der Diskussion um Binnendifferenzierung hat in der Vergangenheit der Begriff des sozialen Lernens eine große Rolle gespielt. In der Gesamtschuldiskussion in den siebziger Jahren wurde für und wider äußere Differenzierung in Fachleistungskursen („setting“) oder in ganzen „streams“ unterschiedlichen Leistungsniveaus argumentiert. Dabei wurde der

Aspekt des sozialen Lernens im Engagement gegen die soziale Segregation benachteiligter Schülergruppen betont.

Für den DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung ist es ebenso wichtig, den Prozess des Deutschlernens vor dem sozialen Hintergrund der Lernenden zu betrachten. Viele Deutschkurse haben zum Ziel, die Teilnehmenden auf eine Berufstätigkeit im Zielsprachenland Deutschland vorzubereiten. Für diese Zielsetzung ist es notwendig, dass Schlüsselqualifikationen erworben werden, die Bereiche des sozialen Lernens, des selbstständigen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung umfassen. In einem interkulturell ausgerichteten, kommunikativen Sprachunterricht wird die Funktion von Sprache, die kulturelle Identität der Sprechenden zu vermitteln und in Beziehungen zu anderen zu setzen, zum Thema gemacht. Dies ist nur in einem Unterricht mit wechselnden Sozialformen möglich, in dem gruppendynamische Prozesse transparent werden und unter Berücksichtigung ihrer interkulturellen Ebene diskutiert werden können.

Als Ziel der Binnendifferenzierung kann formuliert werden, dass alle Lernenden entsprechend ihrer individuellen Lern-, Entwicklungs- und Leistungsmöglichkeiten, Vorerfahrungen, Interessen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden (Demmer-Dieckmann 1991). Ohne Binnendifferenzierung ist ein Unterricht, der die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Lernenden mit einbezieht, nicht denkbar (Klafki/Stöcker 1991: 181, Winkeler 1979: 21). Ein Unterricht, der nur einen standardisierten Lernweg anbietet, berücksichtigt nicht die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden und grenzt immer bestimmte Persönlichkeitsaspekte aus, sodass ganzheitliches, kreatives Lernen nicht möglich ist.

Lernerautonomie und Lernen lernen

Ein weiteres Ziel des binnendifferenzierten Unterrichts ist es, die Selbstständigkeit der Lernenden im Lernprozess zu erreichen (Klafki/Stöcker 1991: 181). Strategien des autonomen Lernens, die im Unterricht, der mit Binnendifferenzierung arbeitet, zur Anwendung kommen, müssen erworben werden. Insofern ist die Lernerautonomie sowohl Weg als auch Ziel des Unterrichts. Binnendifferenzierung beinhaltet viele Aspekte des autonomen Lernens und ist darüber hinaus auf soziale, kooperative Lernformen hin orientiert. Für die Lehrenden bietet die Idee der Binnendifferenzierung die Möglichkeit, sich langsam vom leh-

rerzentrierten Unterricht zu lösen und den einzelnen Lernenden mehr Raum zu geben, ihr Lernen selbstbestimmt zu organisieren.

3.5 Die Rolle der Lehrenden als Beratende und Beobachtende

Die Rolle des Lehrenden verschiebt sich mit zunehmender Selbstständigkeit der Lernenden vom aktiven Unterrichtsleiter bis hin zu einer eher passiven, teilnehmenden Beraterrolle (dazu z. B. Narcy 1994, Steinig 1989). Sowohl im lehrerzentrierten als auch im lernerorientierten Unterricht ist zur Binnendifferenzierung eine genaue Beobachtung der Lernenden und ihres individuellen Lernprozesses notwendig. Die Rolle des Lehrenden ist also auch die eines Beobachters (dazu z. B. Fuhr/Kayser 1979: 65 ff). Je nach Grad der Selbstständigkeit der Lernenden kann auch diese Funktion durch Selbstevaluation entlastet werden (dazu z. B. Piepho 1999). Im Idealfall wären dann auch keine Leistungskontrollen mehr erforderlich.

Analyse der Lernenden

In den letzten Jahren sind zahlreiche Arbeiten zu Lerntypen und Lernstrategien entstanden, die auch Fragenkataloge anbieten, anhand derer Lernende und Lehrende evaluieren können, welche individuellen Lernvoraussetzungen und -strategien die einzelnen Lernenden mitbringen (dazu Piepho 1999).

Lernende im DaZ- Unterricht unterscheiden sich in folgenden Merkmalen:

- in Interesse und Motivation, sowohl in Bezug auf einzelne Themen als auch auf die Teilnahme am Unterricht allgemein
- durch unterschiedliche Lernbiografien
- dadurch, wie viel Zeit und Energie sie investieren wollen
- in Lern- und Wahrnehmungstypen (zum Beispiel: auditiver, visueller, haptischer Typ)
- in ihren Lernstrategien
- im Sprachstand
- im Sprachvermögen in der Muttersprache
- in ihren kognitiven Fähigkeiten

- durch die Größe der Unterschiede des Sprachsystems ihrer Muttersprache zur Zielsprache Deutsch
- Dadurch, ob sie es gewohnt sind zu lernen.
- Dadurch, ob sie Erfahrungen im Sprachenlernen haben.
- in ihrer Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft (Kilian 1995)

Idealerweise sollten die Lehrenden die individuellen Voraussetzungen aller Lernenden in der Gruppe nach diesen Kriterien beschreiben können. Im eher lehrerzentrierten Unterricht stellt dann die Lehrperson auf diese Analyse aufbauend individuelle Lernpläne für die Teilnehmenden zusammen und diskutiert sie mit ihnen. Soll der Unterricht jedoch die Autonomie der Lernenden fördern, ist es das Ziel, die größtmögliche Selbst-Bewusstheit der Lernenden in Bezug auf ihre Voraussetzungen, Fähigkeiten, Vorlieben und Lernwege zu erreichen. Dementsprechend geht das Engagement bei der Entwicklung von Lernplänen dann mehr von den Lernenden selber aus.

Teacher Self-evaluation und Reflective teaching

Im binnendifferenzierenden Unterricht beobachten die Lehrenden außerdem ihr eigenes Lehrverhalten und stimmen es bewusst auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden ab (Preuß 1976: 156ff). Dazu ist ein reichhaltiges Repertoire an Methoden notwendig, die auch spontan und kreativ eingesetzt werden sollten. Lernwege, die hinter Aufgabenstellungen verborgen sind, müssen transparent gemacht werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, welchen Lernweg sie wählen wollen. Lernende können auch Aufgaben selbst abändern oder sich andere ausdenken. Voraussetzung dafür ist ein offenes Zusammenarbeiten zwischen Lernenden und Lehrenden im Unterricht. Kooperative Arbeitsformen können in DaZ-Kursen nicht bei allen Kursteilnehmenden als bekannt vorausgesetzt werden, sodass die Lehrenden zunächst viel Verantwortung in der Rolle von Organisatoren des Lernens übernehmen.

3.6 Leistungsmessung und Lernkontrolle

Der curriculare Zirkel (Neuner et al. 1981: 177) muss im binnendifferenzierten Unterricht individuell gestaltet werden. Eine grundsätzliche Entscheidung ist, ob das Lernziel für alle

Lernenden das selbe sein soll und nur im Lernweg und der Lernkontrolle differenziert geplant wird, oder ob auch unterschiedliche Lernziele angesetzt werden können.

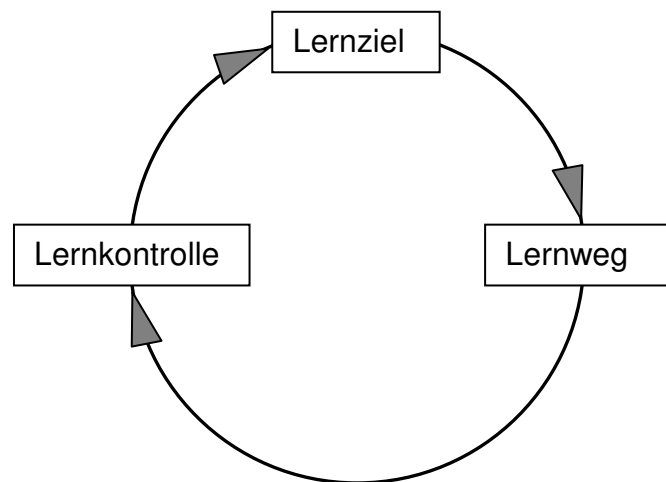


Abb. 3: der curriculare Zirkel (Neuner et al. 1981: 177)

Die Lehrenden machen diese Planung transparent und diskutieren sie mit den Lernenden. Je nachdem, wie lehrer- oder lernerorientiert der Unterricht abläuft, werden die Lernenden an der Evaluation ihres Lernprozesses beteiligt. Im Idealfall der Selbstevaluation der Lernenden ist eine Lernkontrolle durch die Lehrenden nicht mehr notwendig. Die Lernenden können dann selbst entscheiden, in welcher Form die Evaluierung des Lernprozesses stattfinden soll. Denkbar sind weiterhin Tests in flexiblen Zeitabständen, Lerntagebücher, und andere Formen der Selbstevaluation (dazu Preuß 1976: 153f, für den Fremdsprachenunterricht Weskamp 1996).

Für den DaZ-Unterricht ist es entscheidend, ob am Ende des Kurses eine standardisierte Prüfung steht wie das Zertifikat DaF. In diesem Fall muss der Lernweg an diesem Ziel ausgerichtet werden, das heißt, die Beratungsarbeit der Lehrenden muss die Anforderungen der Prüfung mit einbeziehen. Die Leistungsmessung in Form einer Prüfung hat immer se-

lektive Funktion, das Lernen im Hinblick auf eine Prüfung wird folglich weniger prozessorientiert, sondern eher ergebnisorientiert sein.¹⁹

3.7 Grundfragen der Binnendifferenzierung

Der Initiierung von Binnendifferenzierung lassen sich zwei grundsätzliche Fragestellungen voranstellen:

- Wird die Organisation des Lernens von den Lernenden selbst übernommen oder bestimmt die Lehrperson Art und Ablauf der differenzierenden Maßnahme?
- Gibt es ein gleiches Lernziel für alle, das nur auf unterschiedlichem Weg erreicht wird, oder ist das verbindende Element der gemeinsame Unterrichtsgegenstand, wobei die Lernziele individuell definiert werden können?

Initiatoren der Binnendifferenzierung: Lehrender oder Lernende

Entsprechend dem Grad der Autonomie der Lernenden geht der Impuls zur Binnendifferenzierung, zu Gruppenbildung und zu individualisierenden Maßnahmen entweder mehr vom Lehrenden oder mehr von den Lernenden aus. Die beiden Extrempositionen sind lehrergesteuerte Differenzierung und lernergesteuerte Differenzierung. Diese Unterscheidung nach den Initiatoren der Differenzierungsmaßnahme sagt noch nichts aus über Art und Form der binnendifferenzierten Arbeit. Grundsätzlich sind alle Formen sowohl lehrer- als auch lernerorientiert denkbar. Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Bei einer Aufgabenstellung gibt es Lösungshilfen für eine Gruppe, die andere arbeitet ohne Hilfen. Bei der lehrerzentrierten Differenzierung entscheidet die Lehrperson über die Gruppenaufteilung, bei der lernerorientierten Differenzierung entscheiden die Lernenden selbst, ob sie Hilfen zur Bearbeitung der Aufgabe wollen oder nicht.

¹⁹ Die selektive Funktion der Leistungsmessung ist besonders im staatlichen Schulsystem verankert. Dazu Ulich 1979, Schlömerkemper 1981. Auch in der PISA-Studie wurde dies wieder bestätigt (OECD 2001).

Gleiche Lernziele für alle oder unterschiedliche Lernziele bei gleichem Unterrichtsgegenstand?

Fast alle Autoren, die Arbeiten über Binnendifferenzierung veröffentlicht haben, gehen davon aus, dass die Lernziele für alle Lernenden die gleichen sein sollen. Diese Prämisse ergibt sich aus der Tatsache, dass Lehrpläne in Deutschland für jeden Schultyp und jede Jahrgangsstufe einheitliche Lernziele formulieren. Eine Differenzierung kann dementsprechend nur im Stoffumfang stattfinden, nach dem Prinzip von Fundamentum und Additivum. Diese Sichtweise beinhaltet jedoch schon eine Wertung. Der Lehrende teilt die Klasse (oder lässt sie sich selbst einteilen) in „gute“ und „schlechte“ Schüler. Auch wenn die Formulierung „schnelle“ und „langsame“ Lerner gewählt wird, ist die Perspektive immer die vom Lehrenden, einem bestimmten Lernpensum und einer bestimmten Herangehensweise aus, nach der einige Lerner langsamer, andere schneller das Pensum bewältigen. Eine Pädagogik und Didaktik, welche die Lernenden in ihrer individuellen Besonderheit ernst nimmt, muss die Perspektive der Lernenden einnehmen. Aus dieser lernerorientierten Sicht geht es darum, in welcher Qualität (nicht Quantität) der Lernende unter seinen individuellen Bedingungen auf seinem Kenntnis-, Fähigkeits- und Erfahrungsstand aufbauend, sich die Unterrichtsinhalte erarbeitet und in welcher Form er sie in seinem Gedächtnis verankert (Feuser 1989: 28).

Feuser (1989) spricht in seiner entwicklungslogischen Didaktik davon, die Pädagogik vom Kopf auf die Füße zu stellen, d. h. von den Lernenden aus zu planen. Sein Unterrichtsmodell ist projektorientiert und geht dementsprechend von einem gemeinsamen Gegenstand des Interesses für alle Lernenden aus. Je nach Voraussetzung, Interessenslage und Lernweg beschäftigen sich die Lernenden mit Teilbereichen des Ganzen. Feuser wählt als grafische Darstellung seiner Theorie das Schema eines Baumes, um zu verdeutlichen, dass von jedem „Ast“ aus das Ganze, der „Baum“ erkennbar bleibt. Durch eine Unterrichtsplanung, die diesem Prinzip Rechnung trägt kann verhindert werden, dass eine Abspaltung einzelner Lernender oder einer Gruppe von Lernenden erfolgt, wie es zum Beispiel in vielen Integrationsklassen der Fall ist, wenn die Sonderpädagogin im selben Raum mit den „Integrationskindern“ einen Extra-Unterricht durchführt. Die Grafik auf der folgenden Seite zeigt Feusers Ideal des binnendifferenzierenden Unterrichts an einem gemeinsamen Lerngegenstand:

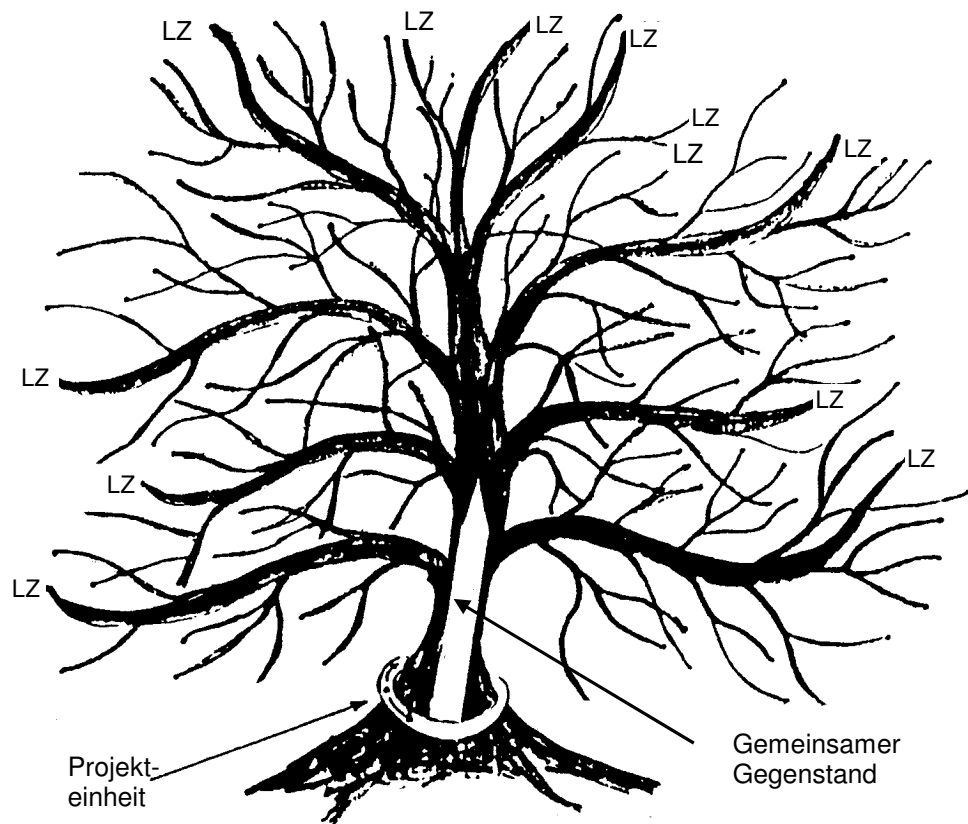


Abb. 4 Baumschema nach Feuser 1998: 31

Die Frage, ob ein gemeinsames Lernziel auf alle Fälle beibehalten werden sollte, muss für jede Unterrichtssituation neu gestellt werden. Im Fall der integrativen Pädagogik muss diese Frage unter Umständen anders beantwortet werden als beispielsweise für den Mathematikunterricht am Gymnasium (Krippner 1992) oder für den außerschulischen Sprachunterricht.

Feusers Projektbeispiel, das Kochen einer Gemüsesuppe, ist folgendermaßen zu verstehen: Gemeinsames Ziel²⁰ ist die Fertigstellung des Produkts in der Gruppe. Dabei gibt es viele unterschiedliche soziale und fachliche Lernziele. Dieses Prinzip ist im integrativen Unterricht adäquat.

²⁰ Bei Feuser: Gemeinsamer Unterrichtsgegenstand.

Für den Mathematikunterricht am Gymnasium – um ein ganz anderes Beispiel zu nehmen – gibt es festgelegte Lernziele, die alle Lernenden, die das Abitur machen wollen, erreichen müssen. Also muss zwangsläufig der Unterricht so konzipiert werden, dass allen Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, die gemeinsamen Lernziele zu erreichen.

Der außerschulische Sprachunterricht in DaZ bietet weitaus mehr Freiheiten in der Festlegung von Lernzielen, als der Sprachunterricht an Regelschulen. Nicht immer steht am Ende des Kurses eine verbindliche Prüfung wie das Zertifikat DaF. Die Lernenden und die Lehrenden können Ziele und Wege des Unterrichts weitgehend frei bestimmen. Die Lehrenden werden dabei zu Moderatoren, welche die Interessen der einzelnen Lernenden zu einem Gruppengeschehen integrieren. Eine Annäherung an das Ideal des Lernzielbaumes nach Feuser ist hier also durchaus denkbar.

3.8 Klassifizierung der Binnendifferenzierung

Zur Klassifikation der Binnendifferenzierung gibt es viele Ansätze. Einige gehen von der üblichen Unterrichtspraxis aus und teilen ein in thematische, methodische, mediale und soziale Differenzierung (Bönsch 1995: 25, ähnlich, wenn auch komplexer: Preuß 1976: 132). Bei dieser Einteilung sind verschiedene Entscheidungsebenen der Unterrichtsplanung miteinander vermischt worden. Die Entscheidung darüber, ob alle Lernenden am selben Thema arbeiten sollen, ob sie sich mit völlig unterschiedlichen Themen oder mit Teilbereichen eines Unterrichtsgegenstandes befassen sollen, gehört in die oberste Ebene der Planung. Wie in Kapitel 3.7 schon besprochen hat diese Entscheidung weitreichende Folgen und sagt unter Umständen viel über die ganze pädagogische Haltung des Lehrenden aus.

Schema zur Klassifikation von Binnendifferenzierung

Grundfragen

gemeinsames Lernziel	oder	gemeinsamer Unterrichtsgegenstand
Lehrer als Initiator	oder	Lernende als Initiatoren

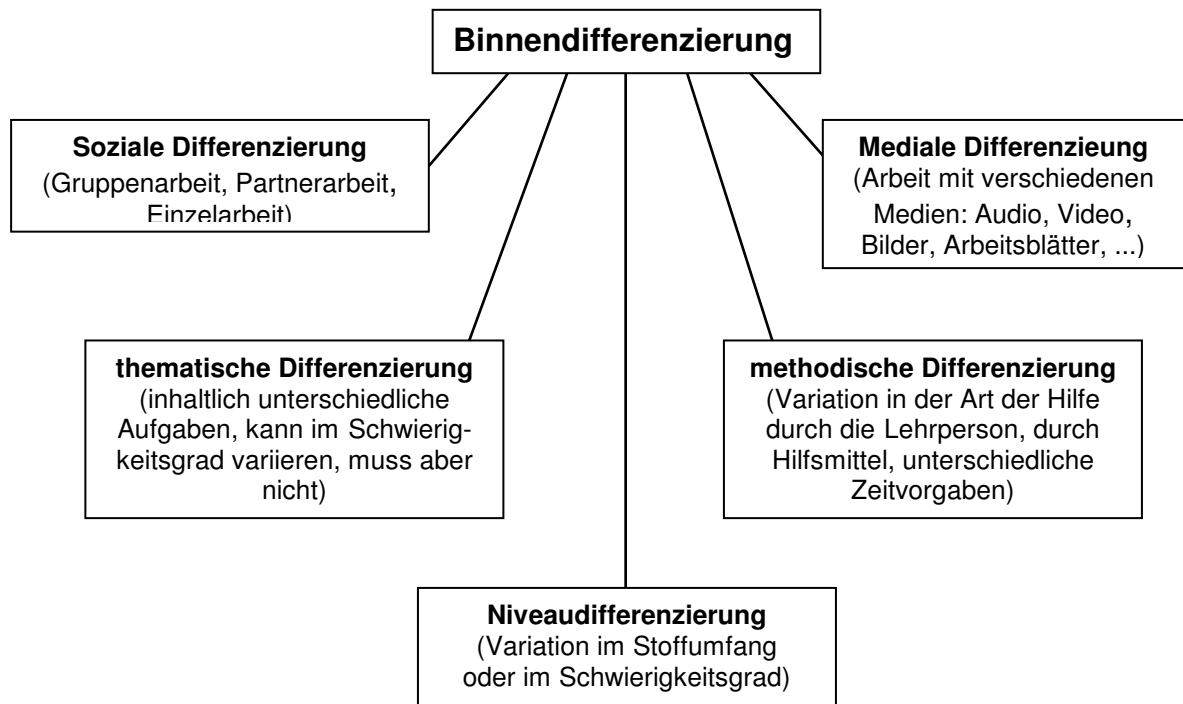


Abb. 5: Schema zur Klassifikation von Binnendifferenzierung

Zurückgehend auf Klafki/Stöcker arbeiten einige Autoren mit einem Kriterienraster zur Planung und Analyse von binnendifferenzierendem Unterricht, das in Unterrichtsphasen aufgegliedert ist. Eine Unterrichtsplanung nach diesem Schema setzt eine starke Lehrerorientierung voraus und ist für einen kooperativen DaZ-Unterricht nicht zu empfehlen. Es eignet sich vielmehr zur retrospektiven Betrachtung von Unterricht. Das folgende Schema ist an Klafki/Stöcker (1991), Winkeler (1979) und Schittko (1984) angelehnt.²¹ Die unter Punkt 3.7 diskutierten Grundfragen der Binnendifferenzierung, die alle Ebenen und Krite-

rien der Schemata betreffen, die Frage nach den Initiatoren der Binnendifferenzierung (Lehrender oder Lernende) und die Frage nach dem gemeinsamen Lernziel oder dem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand sind dem Schema übergeordnet.

Kriterienraster zur schematischen Analyse von Binnendifferenzierung

Grundfragen

gemeinsames Lernziel	<i>oder</i>	gemeinsamer Unterrichtsgegenstand
----------------------	-------------	-----------------------------------

Lehrer als Initiator	<i>oder</i>	Lernende als Initiatoren
----------------------	-------------	--------------------------

Abstimmung auf individuelle Lernvoraussetzungen durch

Aspekte Unter- richts- phasen	Stoff- umfang	Zeit- aufwand	Komplexi- tätsgrad	Methoden	Medien	Sozial- formen	Lehrer- hilfe
Motivation/ Problem- stellung							
Problem- lösung/ Erarbeitung							
Festigung/ Vertiefung							
Anwedung/ Transfer							

Abb. 6: Kriterienraster zur schematischen Analyse von Binnendifferenzierung

Ein solches Analyseraster muss nicht für jede Unterrichtssequenz vollständig ausgefüllt werden. Wie andere Schemata zur Unterrichtsbeschreibung oder die Fragenkataloge zur Analyse von Lehrerverhalten ist es ein Mittel, Beobachtungen zu systematisieren, und eine Grundlage für Diskussionen.

²¹ Eine Übersicht über die verschiedenen Schemata geben Böhnel/Khan-Svik 1995.

Reversibilität und Dauer der Differenzierungsmaßnahme

Bei der Beschreibung einer Differenzierungsmaßnahme und ihrer Wirkungen ist weiterhin entscheidend, ob die Dauer der Differenzierung lang (tendenziell irreversibel) oder kurz (also leicht reversibel) ist. Für den DaZ-Unterricht spielt dieses Kriterium vor allem in Regelschulen eine Rolle. Beim Deutschunterricht mit Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern wird vielfach vorgeschlagen, die Klasse in zwei Untergruppen zu teilen, eine mit Lernenden der Muttersprache Deutsch, eine mit Lernenden anderer Muttersprachen (Neuner 1981). Diese Form des Unterrichts kann zu einer Art „äußerer Differenzierung im selben Raum“ führen und somit letztlich selektive, diskriminierende Funktion haben (Demmer-Dieckmann 1991).

Genauso kann das Prinzip von Fundamentum und Additivum zur Verfestigung von Differenzierungskriterien führen, wenn die Lernenden die Auffassung in ihr Selbstkonzept integrieren, „immer nur das Fundamentum“ zu können (Haußer 1981: 26ff). Ein zu geringer Grad der Reflektiertheit im Verhalten der Lehrenden, die unbewusst eine positive oder negative Erwartung gegenüber einzelnen Lernenden haben, kann einen ähnlichen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Lernenden haben. Haußer (1981: 22) spricht in diesem Zusammenhang von einer latenten Differenzierung durch Lehrerverhalten.

Ein an den neusten Erkenntnissen der Fremdsprachenlehr-Lernforschung orientierter DaF/DaZ-Unterricht, der lernerzentriert, kooperativ und offen gestaltet ist, lässt sich in einem so starren Schema wie dem von Klafki u. a. vorgeschlagenen nicht angemessen darstellen. Die wenigen Autoren, die sich mit dem Entwurf eines übergreifenden Unterrichtskonzeptes beschäftigen, das Binnendifferenzierung zum leitenden Prinzip erklärt, haben auf unterschiedliche Weise eine Beschreibung ihrer Ideen versucht.

3.9 Umfassende Konzepte und Bilder binnendifferenzierenden Unterrichts im DaF/DaZ-Unterricht

Göbel (1993) entwirft das Bild von einem idealen Lernraum²², den er in einer metaphernreichen Sprache beschreibt. Dieser Raum soll keine Begrenzungen vorgeben, sondern ganz

offen sein für die Vereinbarungen und Arrangements, die Lehrende und Lernende gemeinsam treffen. Nach Göbel differenzieren die Lernenden selbst, indem sie diesen Raum gestalten. Dieser Raum wird mit Geschichten angefüllt, welche die Lernenden mitbringen (also auch ihre individuellen Lernvoraussetzungen) und die sie gemeinsam neu gestalten. Piepho (2000) entwickelt ein „Szenario“, das er in einem komplexen Schaubild präsentiert. Neuere Konzepte aus dem Bereich der Fremdsprachenlehr-Lernforschung entwickeln die Idee der Lernwerkstatt weiter (s. u.), die den Prinzipien des binnendifferenzierenden Unterrichts entspricht (Olberding 1999).

Aus dem englischsprachigen Bereich ist Rebecca Oxford eine der wenigen Vertreterinnen, die ein ähnliches Bild vom kooperativen Lernen im Sprachunterricht hat, das Individualität und Gemeinschaft gleichermaßen berücksichtigt. Sie wählt dafür die „tapestry“-Metapher. Lernende und Lehrende weben zusammen an dem „Produkt“ Unterricht (Oxford/Scarcella 1992).

Das Konzept von Leni Dam (1994) sowie die Idee des eigenverantwortlichen Arbeitens (EVA), wie sie Manfred Huth (1997) für den Klassenverband vorschlägt, nähern sich der Idee der kooperativen Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe an. In den letzten Jahren haben die hier genannten Ansätze durch die konstruktivistische Lerntheorie einen weiteren Gültigkeitsbeweis erfahren (Rolff et al. 1998: 37ff). Nach dieser Sichtweise des Lernens konstruiert nicht nur jedes Individuum sein Wissen selbst, sondern es kann dies nur in der Auseinandersetzung mit anderen Individuen und deren Deutungen der sie umgebenden Wirklichkeit. Neben diesen übergreifenden Konzepten, die Binnendifferenzierung verwirklichen, existieren viele Möglichkeiten, Binnendifferenzierung in den Unterricht zu integrieren. Einen Überblick darüber gibt das folgende Kapitel.

²² Das Wort Raum ist hier als Metapher zu verstehen und bezeichnet die Idee des gemeinsamen Lernens in ihrer Gesamtheit.

4. Unterrichtskonzepte, die mit Binnendifferenzierung arbeiten

Binnendifferenzierung ist kein Unterrichtskonzept, das mit speziellen, eigens entwickelten Methoden und Unterrichtsformen arbeitet. Es existieren vielmehr eine Reihe von Unterrichtsverfahren, die zu Binnendifferenzierung führen. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über diese Verfahren und diskutiert den Stand der Forschung in der Fremdsprachendidaktik zu den einzelnen Themenbereichen.

4.1 Einsatz verschiedener Sozialformen im Unterricht

Einige Autoren wie Bönsch (1995) bezeichnen den Einsatz von verschiedenen Sozialformen im Unterricht als soziale Differenzierung, so wie es im Schema zur Klassifikation von Binnendifferenzierung unter 3.8 dargestellt ist. Der Wechsel von Sozialformen gibt verschiedenen Lernertypen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zum Beispiel in Gruppen- oder Partnerarbeit besser zu entfalten. Grundsätzlich gilt: Der Erfolg der Arbeit in verschiedenen Sozialformen hängt von der Aufgabenstellung ab, die der Lehrende wählt. Sie sollte genau auf die gewählte Zielsetzung abgestimmt werden. Für jede Sozialformen sind Aufgabentypen denkbar, die abgestuft sind im Grad der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten der Lernenden. Für einen auf Lernerautonomie abzielenden Unterricht sind offene Aufgabenstellungen sinnvoll, die viel Freiraum zum Einbringen von Interessen, Neigungen und zur Abstimmung auf die individuellen Lernwege und -voraussetzungen der Lernenden lassen.

Einzelarbeit

Die Einzelarbeit bietet, je nach Offenheit der Aufgabenstellung, prinzipiell immer die Möglichkeit, individualisierend, also binnendifferenzierend zu arbeiten. Ein weiterer wichtiger Faktor, der zum Grad der Differenzierung beiträgt, ist die Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden. Bei der Einzelarbeit besteht je nach Größe der Lerngruppe und Anzahl der Lehrpersonen grundsätzlich die Möglichkeit, auf jeden einzelnen Lernenden einzugehen. Ein Defizit der Einzelarbeit ist, dass die Möglichkeit des sozialen Lernens sehr eingeschränkt ist, genauso wie die Chance, von den Kenntnissen und Erfahrungen der anderen Gruppenmitglieder profitieren zu können gering sind. Einzelarbeit sollte immer in

Phasen von Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit oder im Plenum aufgehen. Auch das Helferprinzip kann der Vereinzelung vorbeugen. In einem offenen Unterrichtsgeschehen können sich spontan Paare oder Gruppen finden, die Aufgaben gemeinsam bearbeiten.²³

Partnerarbeit

Nicht jede Form der Partnerarbeit beinhaltet den Aspekt der Binnendifferenzierung, aber bei vielen offeneren Aufgabenstellungen können sich die beiden Lernpartner gegenseitig ergänzen und helfen. Insofern werden die individuellen Voraussetzungen der Lernenden genutzt, Heterogenität wird so zur Chance für das gemeinsame Lernen. Göbel schlägt Partnerarbeit als kurze Phase zur Vorbereitung einer Diskussion im Plenum vor, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Ideen im geschützten Raum zwischen den Lernpartnern zu entwickeln, bevor sie in der Gesamtgruppe vorgetragen werden. Weiterhin ist Partnerarbeit eine gute Vorbereitung auf die Arbeit in Kleingruppen, besonders für Lerngruppen, die diese Form des Unterrichts noch nicht gewohnt sind (Hahn 1990).

Das Thema Partnerarbeit im Fremdsprachenunterricht ist bisher noch wenig theoretisch bearbeitet worden, obwohl in Form von „Unterrichtsrezepten“ für diese Sozialform schon viele Ideen veröffentlicht worden sind.²⁴ Einen besonderen Bereich der Partnerarbeit stellt das Tandemlernen dar. Zurzeit ist unter Lernen im Tandem noch eine selbstorganisierte Aktivität außerhalb des Unterrichts zu verstehen. Die didaktische Diskussion über diese Lernform entwickelt sich jedoch schnell, daher ist eine Adaption für den Unterricht in Zukunft denkbar. Erste Ansätze, die im Rahmen von interkulturellen Schülerbegegnungen erprobt wurden, sind vorhanden.²⁵

Gruppenarbeit in Kleingruppen

Für die Kleingruppenarbeit gibt es viele gut ausgearbeitete Konzepte, die vor allem in den 70er Jahren im Zuge der Gesamtschulentwicklung entstanden sind. Das Team-Kleingruppen-Modell bindet dieses Unterrichtsverfahren auf der didaktischen Ebene der

²³ So beobachtet im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen zu dieser Studie: Erkan.

²⁴ Z. B. Partnerarbeit Deutsch, Wechselspiel.

²⁵ Z. B. setzt das deutsch-französische Jugendwerk die Tandem-Methode in Begegnungsprojekten ein.

Schulplanung ein, indem es Kleingruppen in Verbindung mit einem Tutorensystem einsetzt um den zur damaligen Zeit sehr schülerstarken Jahrgängen ein überschaubareres Sozialgefüge zu geben. Ein für das Kleingruppenmodell entwickeltes Unterrichtsverfahren ist der „wahldifferenzierte Unterricht“ von Schittko und Bönsch (1981). In projektähnlicher Form arbeiten die nach Interessen gebildeten Gruppen an Teilaspekten eines Themas. Der Unterrichtsverlauf sieht immer wieder Plenarphasen vor, in denen Ergebnisse zusammengetragen, diskutiert und gesichert werden. Die Vorteile der Kleingruppenarbeit sind die Förderung der Kooperationsfähigkeit und die Chance, dass unterschiedliche Lernertypen voneinander profitieren können. Durch Beobachtung und Intervention kann der Lehrende Nachteile der Gruppenarbeit ausschalten, wie zum Beispiel die Gefahr, dass einige Lernende „abschalten“ und andere die ganze Arbeit machen lassen.

Für den Fremdsprachenunterricht ist die Theorie und Praxis der Gruppenarbeit in einigen Arbeiten thematisiert worden (Literaturübersicht bei Schwerdtfeger 1998). Trotzdem scheint Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht noch vergleichsweise wenig zum Einsatz zu kommen (Piepho 1995). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen diese Vermutung für den DaZ-Unterricht (dazu siehe Kap. 10.5.1.2).

Arbeit mit zwei oder mehr Großgruppen, in der Vergangenheit als Abteilungsunterricht bekannt.

Die in der Volksschule seit ihrem Entstehen durchgeführte Form des Unterrichts in Abteilungen (Fischer 1969), die nach Niveau erstellt werden, wurde in den 70er Jahren für Klassen mit hohem Ausländeranteil empfohlen. Die Schwierigkeit dabei besteht darin, die beiden Gruppen nicht zu weit auseinanderfallen zu lassen, sodass ein gemeinsamer Unterricht möglich bleibt. Neuner/Koenig (1983) haben dazu ein Modell entwickelt, das mit Unterrichtsmaterial arbeitet, das für eine Gruppe Entlastungstexte, für die andere Ergänzungstexte anbietet, sodass in der abschließenden Diskussionsphase des Unterrichts alle Lernenden im Plenum zusammengeführt werden können (dazu siehe auch Kilian 1995).

4.2 Lernen an Stationen

In Gruppenarbeit führen die Lernenden verschiedene Aufgaben aus, die an Lernstationen (meistens Gruppentischen) eingerichtet sind. Im Rotationsverfahren werden so unterschiedliche Lernwege beschriftet. Dabei können Medien und Spiele eingesetzt werden sowie Zusatzstationen für schnellere Gruppen aufgebaut werden. Für den Fremdsprachenunterricht eignet sich das Lernen an Stationen gut, weil so auch mit wenig Medienausstattung in Gruppen gearbeitet werden kann, da jedes Gerät nur einmal vorhanden sein muss (Kassettenrecorder, Video, Computer). Voraussetzung für das Lernen an Stationen ist, dass ein flexibel eingerichteter Raum von ausreichender Größe vorhanden ist. Wenn zusätzliche Räume verfügbar sind, können sich die Gruppen noch besser entfalten.

Aus dem Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens gibt es schon einige Berichte über den Unterricht mit Lernstationen. Für den DaF/DaZ-Unterricht ist dieses Konzept bisher selten berücksichtigt worden. Da es eine Öffnung des Kleingruppenunterrichts in Richtung Werkstattlernen darstellt, sollte die Idee des Stationenlernens im DaF/DaZ-Unterricht weiter entwickelt werden. Lernstationen lassen sich leicht aus Lehrwerkktionen ableiten, dadurch kann das Lernen an Stationen als erster Schritt weg von dem lehrwerkbestimmten Unterricht hin zu mehr Flexibilität und Autonomie der Lernenden angesehen werden.

4.3 „Reformpädagogische“ Unterrichtskonzepte

Das Konzept der Freien Arbeit wurde genauso wie der Offene Unterricht, der Projektunterricht und die Arbeit mit Wochenplänen von den Pädagogen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts entwickelt, die unter dem Oberbegriff Reformpädagogik zusammengefasst werden. Heute werden diese Unterrichtskonzepte verstärkt in den Grundschulen angewendet, aber in den letzten Jahren sind auch eine Anzahl von Unterrichtsberichten aus Sekundarschulen zu diesen Themen erschienen. Die didaktische Literatur im Fach DaF/DaZ hat bisher besonders die Projektmethode berücksichtigt.²⁶

²⁶ Dazu Themenheft Unterrichtsprojekte, *Fremdsprache Deutsch* 4, 1991. Eine Übersicht zu Geschichte und Theorie der Projektmethode für den Fremdsprachenunterricht bieten Legutke/Thomas 1991.

Raumgestaltung und Material

Voraussetzung für alle fünf im Folgenden beschriebenen Arbeitsformen ist eine entsprechende Raumgestaltung und Materialausstattung. Die Sitzordnung im Raum sollte so sein, dass verschiedene Sozialformen auch parallel organisiert werden können. Bewährt haben sich dafür Gruppentische, eine Stillarbeitsecke und verschiedene Material- und Arbeitsecken. Der Raum sollte so groß sein, dass eine größere Fläche für Aktivitäten wie Rollenspiele oder Sitzkreisgespräche frei bleibt (Olberding 1999). Eine weniger gute Möglichkeit ist es, die Tische jeweils umzustellen. Die Metapher der Lernwerkstatt illustriert die Raumgestaltung, die mit dem Lernkonzept eng verknüpft ist, sehr gut.

Material zur Freien Arbeit, für die Projektarbeit und den Offenen Unterricht muss von der Lerngruppe und von der Lehrperson selbst angefertigt oder gesammelt werden. Einige Materialien wie Lernkarteien werden von Schulbuchverlagen herausgegeben.

Freie Arbeit

In Phasen der Freien Arbeit sollen die Lernenden selbst entscheiden, mit welchen Themen sie sich beschäftigen wollen und wie sie diese Inhalte bearbeiten wollen. Sie können einzeln arbeiten oder sich mit anderen zusammentun. Der Lehrende hat bei dieser Arbeitsform eine Berater- und Helferrolle. Eine große Bedeutung kommt bei der Freien Arbeit dem Material zu. Es muss anregend gestaltet und für viele Lernwege offen sein. Eine gute Möglichkeit ist, das Material von den Lernenden selbst gestalten zu lassen. Piepho stellt ein Dossier mit Arbeitsmaterialien vor, die von der Lehrperson zusammengestellt sind, und das, ähnlich wie bei Montessori²⁷, die Erkenntniswege der Lernenden leiten soll (Piepho 2000).

Obwohl Phasen von Freier Arbeit ein guter Einstieg zur Öffnung des Unterrichts sind, gibt es über den Einsatz von Lernspielen und Wortschatzlernkarteien (z. B. Hölscher/Rabitsch (Hrsg.) 1993) hinaus wenig Ansätze für Freie Arbeit im Fremdsprachenunterricht.

²⁷ Bei der Freien Arbeit nach Montessori ist das Material standardisiert und soll den Lern- und Erkenntnisweg der Kinder leiten.

Offener Unterricht

Das Konzept des Offenen Unterrichts geht über das der Freien Arbeit hinaus. Es umfasst die gesamte Unterrichtsplanung, nicht nur einzelne Phasen. Der Unterricht soll sich öffnen gegenüber der „Außenwelt“. Lernen ist nicht in einem abgeschlossenen Raum zu sehen, sondern immer im Austausch und mit Anregungen aus der Erfahrungswelt der Lernenden. Verfahren des Offenen Unterrichts sind Ortstermine wie Besichtigungen, Expertenbesuche im Unterricht, Projekte wie Videos drehen, Interviews machen oder eine Zeitung erstellen. In den letzten Jahren wird verstärkt über eine Öffnung der Schule als Ganztagschule oder Stadtteilschule diskutiert. Es laufen einige Projekte in Verbindung mit Jugend- und Kulturzentren und anderen Initiativgruppen. Für die Zielgruppe der DaZ-Lernenden, also Migranten und deren Kinder, sind diese Projekte eine große Chance, eine engere Verbindung von Sprachenlernen innerhalb und außerhalb von Unterricht zu erreichen.

Für den Fremdsprachenunterricht ist eine Öffnung unbedingt notwendig, damit die realen Kommunikationssituationen im Unterricht nicht nur kopiert werden (Caspari/Finkbeiner 1998). Beim DaZ-Unterricht in Deutschland lassen sich viele Möglichkeiten des Offenen Unterrichts entwickeln.

Projektunterricht

Im Idealfall ist der Projektunterricht Offener Unterricht und beschränkt den Wirkungskreis der Lernenden nicht auf die Schule oder den Kursort. Der Projektunterricht ist nach Feuser (1989) die ideale Arbeitsform, um auf die unterschiedlichsten individuellen Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen einzugehen ohne den Zusammenhalt des Unterrichts durch den gemeinsamen Unterrichtsgegenstand aufzugeben. Die Konzeption des Unterrichts in Projektform entspricht auch dem Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts (Meyer 1987). In Projekten kann sprachliches Handeln in authentischen Zusammenhängen erprobt werden. Viele Lehrbuchlektionen sind als Projekte ausbaufähig, sofern sie als Vorbild authentische Kommunikationssituationen haben. Darüber hinaus können auch fächerübergreifende Projekte zum Fremdsprachenlernen geplant werden. Das Feuser-Beispiel (1989: 32): „Wir kochen eine Gemüsesuppe“ ist in zahlreichen Varianten im Sprachunterricht denkbar und auch schon erprobt worden (Salat, Obstsalat, Pizza). Besonders der Bereich des interkulturellen Lernens im DaF/DaZ- Unterricht bietet viele Möglichkeiten, den Projektgedan-

ken zu verwirklichen, zum Beispiel im Rahmen eines Schüler- und Studentenaustauschs oder bei Exkursionen.

Arbeit mit dem Wochenplan

Beim Einsatz von Arbeitsplänen im Schulunterricht handelt es sich meistens um Wochenpläne. Im außerschulischen Fremdsprachenunterricht sind je nach Kursdauer und wöchentlichen Unterrichtsstunden andere Zeiteinheiten denkbar. Im Arbeitsplan wird in Absprache mit dem Lehrenden als Berater festgelegt, welche Themen der Lernende in der nächsten Zeit bearbeiten will. Dabei können die Arbeitsverfahren und Vorgehensweisen individuell mit dem Lernenden abgestimmt werden. Die Lernenden können in einigen Phasen des Arbeitsplans alleine, zu zweit oder in Kleingruppen arbeiten, verschiedene Lernmethoden und Medien einsetzen. Die Aufgaben können in der Anzahl und Komplexität variieren. Der Zeitaufwand muss genau kalkuliert werden, die Lernenden sollen dabei einschätzen lernen, wie sie einen Arbeitsplan für eine bestimmte Zeiteinheit erstellen, den sie auch bewältigen können. Arbeitspläne, die vom Lehrenden allein erstellt werden und die das Prinzip des Fundamentum/Additivum einsetzen, haben den Nachteil, dass die Spaltung zwischen den Lernenden, die oft die Zusatzaufgaben schaffen, und denen, die sie nur selten bearbeiten, mit der Zeit immer größer wird, weil sich die Selbsteinschätzung der Lernenden an der vorgeschlagenen Gesamtstoffmenge orientiert. Solche vom Lernziel ausgehenden Arbeitspläne können dazu führen, dass die Lernenden sich entsprechend einer selbsterfüllenden Prophezeiung auf die Bearbeitung des Fundamentums beschränken und denken, das Additivum nicht schaffen zu können. Deshalb sollte die Konzeption der Arbeitspläne immer beim Lernenden ansetzen.

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht gibt es einige wenige Ideen zur Arbeit mit Wochenplänen, für den DaF/DaZ-Unterricht ist dieser Bereich jedoch bisher kaum erschlossen worden. Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Leni Dam dar (Dam 1994). Wochenplanarbeit ist eine wirksame Maßnahme in Richtung Lernerautonomie und Selbstevaluation und sollte daher in Zukunft stärker berücksichtigt werden.

Werkstattlernen

Der Begriff der Lernwerkstatt wird sowohl für einen Raum, in dem individualisiertes Lernen stattfindet, wie dem Fremdsprachenselbstlernzentrum (Rampillon 1995), als auch für

eine bestimmte Form von Unterricht mit Werkstattcharakter gebraucht. Die Metapher „Werkstatt“ beinhaltet Prinzipien wie Handlungsorientierung, autonomes, individualisiertes Lernen, Lernarrangements, in denen die Lehrenden als Beratende oder Praxisanleitende fungieren. Für einen Unterricht, der als Lernwerkstatt organisiert ist, müssen bestimmte räumliche Voraussetzungen vorhanden sein (s. o.). Der Gedanke des Werkstattlernens ist bisher hauptsächlich für das selbstgesteuerte Lernen in Selbstlernzentren weiterentwickelt worden. Für den Fremdsprachenunterricht sind bisher noch wenige Ansätze beschrieben worden.

4.4 Teamteaching

Die Idee des Teamteachings berücksichtigt die Heterogenität der Lerngruppe von zwei Seiten aus:

- Zwei Lehrpersonen können eher auf einzelne Bedürfnisse eingehen, weil sich beim Teamteaching mehr Raum eröffnet für individuelle Hilfen.
- Die beiden Lehrenden haben selbst unterschiedliche Voraussetzungen, Lerntypen und -strategien, Lehrformen und -strategien. Von diesem breiteren Angebotspektrum können die Lernenden individuell profitieren.

Teamteaching wurde in den 70er Jahren in den Gesamtschulen diskutiert und erprobt, dann trat die Idee wieder in den Hintergrund. Seit einigen Jahren wird Teamteaching im Zusammenhang mit der integrativen Pädagogik weiterentwickelt. Für den DaZ-Unterricht bietet der Sprachverband DfaA e. V. die Möglichkeit, Kurse im Zweierteam zu unterrichten. Literatur zum Thema Teamteaching im DaF/DaZ-Unterricht gibt es nur sehr wenig. Für das Fachgebiet der Erwachsenenbildung skizziert Siebert (1996: 242ff) acht verschiedene Möglichkeiten des Teamteaching:

- Moderator und Experte
- thematisch bedingte Kooperation (Zusammensetzung spiegelt die Zusammensetzung der Gruppe wider: z. B. Einheimische – Ausländer)
- differierende Sichtweisen (Pro und Contra-Team)
- Kooperation mehrerer Fachleute
- Fachlehrer/in und Sozialpädagoge/in

- unterschiedliche Lehr-Lernstile (z. B. zusätzlicher Einsatz von Theaterpädagogen)
- Theorie-Praxis-Team (v. a. in der beruflichen Weiterbildung)
- Seminarleitung und Supervision

In der Theorie sind die Möglichkeiten, mit Binnendifferenzierung zu arbeiten, sehr vielfältig. In der Praxis wirken sich außer der Ebene der Fachdidaktik vielschichtige Faktoren darauf aus, wie der Unterricht abläuft (Neuner 1995: 181). Im Folgenden sollen daher Rahmenbedingungen von Sprachunterricht in ihrer Wirkung auf die Diskussion um Binnendifferenzierung und den Umgang mit differenzierenden Maßnahmen im Unterricht diachronisch skizziert werden.

5. Methodengeschichte des Sprachunterrichts im Hinblick auf Möglichkeiten des binnendifferenzierten Unterrichts

Das folgende Kapitel diskutiert die Methodengeschichte des Sprachunterrichts unter dem Blickwinkel der Möglichkeiten, die die einzelnen Unterrichtsmethoden für Binnendifferenzierung eröffneten. Vorangestellt ist ein kurzer Überblick über die Rahmenbedingungen des Unterrichts: die Entwicklung des staatlichen Schulsystems und die damit verbundene Diskussion um Differenzierung sowie die Entstehung von alternativen, reformpädagogischen Konzepten des Lernens. Da die vorliegende Studie grundsätzlich keinen diachronischen Ansatz verfolgt, ist die Darstellung aufgrund ihrer Kürze sicherlich an einigen Stellen vereinfacht, sie soll vorrangig der historischen Verortung der Diskussion dienen.

5.1 Das staatliche Schulsystem: geschichtlicher Überblick

Das Schulsystem in Deutschland kennzeichnet sich heute durch eine starre Gliederung sowohl in horizontaler Richtung im Nebeneinander von verschiedenen Schultypen für dieselbe Altersstufe als auch in vertikaler Richtung in der Aufeinanderfolge von Grundschule und weiterführenden Schulen. Das eindeutig vorherrschende Differenzierungsprinzip ist die äußere Differenzierung. Dieses Schulsystem hat sich in der heutigen Form erst seit dem Beginn der Neuzeit entwickelt. Die Idee der Aufgliederung in Jahrgangsklassen mit festgelegtem Unterrichtsstoff beispielsweise ist erst etwa 300 Jahre alt und geht auf Comenius zurück. Sein Hauptinteresse lag darin, Bildung ökonomischer zu gestalten, um sie breiteren Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Größere Schülerzahlen erforderten eine straffere Organisation. So wurden neue Schüler nur einmal im Jahr aufgenommen und je nach Wissensstand in Klassen eingeteilt. Am Ende des Jahres, nach Bewältigung eines festgelegten Stoffpensums wurden die Schüler in die nächsthöhere Jahrgangstufe versetzt. Schon am Ende des 17. Jahrhunderts setzten sich Pädagogen kritisch mit den Schwierigkeiten dieses Systems auseinander. August Hermann Francke entwickelte in seinem „Paedagogium“ ein „Fachsystem“, in dem die Schüler je nach „Kapazität“ in „Fachkurse“ aufgeteilt wurden, um ihren individuellen Fähigkeiten Rechnung zu tragen (Fischer 1969).

Solche Konzepte fanden Anwendung in Klosterschulen und im städtischen Raum. In den Dorfschulen dagegen wurden alle Kinder gemeinsam unterrichtet, dies blieb in vielen Gegenden bis ins 20. Jahrhundert hinein so (Petrat 1981). In den Städten wurde das noch aus

der frühen Neuzeit stammende ständische Differenzierungskriterium zunächst abgelöst vom Kriterium Finanzkraft (Schulgeld) um dann wiederum zu dem heute noch gültigen Selektionsprinzip der Leistungsdifferenzierung überzugehen. Dies wurde unter anderem dadurch möglich, dass im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts die Schülerzahlen in dem Maße stiegen, dass mehrzügige Jahrgänge eingerichtet werden mussten. Diese Veränderung war zunächst vom Demokratie- und Gleichberechtigungsgedanken getragen. So schreibt ein anonymes Autor 1874: „So lange also die Ausbildung des Kindes noch abhängig ist von den zufälligen Vermögensumständen deiner Eltern und nicht, wie es allein vernunft- und naturgemäß ist, von den ihm verliehenen Anlagen, so lange sind Recht und Humanität nur leere Begriffe, so lange werden die Gegensätze zwischen den einzelnen Ständen sich mehr und mehr verschärfen [...]“.²⁸ Schon im Marienthaler Experiment (1891 ff), in dem Volksschuljahrgänge in Leistungsklassen aufgeteilt wurden, zeigte sich aber, dass eine äußere Differenzierung nach Leistung bis auf wenige Ausnahmen mit der Auslese nach sozialer Herkunft einherging. Im Mannheimer Experiment (1899 ff), das breiter angelegt und besser konzipiert war, wurde deutlich, dass die Durchlässigkeit des Systems sehr gering war. Nur 4,9 % der Schüler, die in eine der zusätzlich eingerichteten Förderklasse eingewiesen wurden, konnten später wieder in eine Regelklasse übernommen werden (Petrat 1981). Diese beiden Schulexperimente aus dem späten 19. Jahrhundert brachten schon die Nachteile der äußeren Differenzierung klar zu Tage: Mit dem Differenzierungskriterium „Schulleistung“ ging latent die Differenzierung nach sozialer Herkunft einher (Haußer 1981: 22).²⁹ Die Zuweisung in verschiedene Leistungsstufen verfestigte diese Trennung weiter. Die Durchlässigkeit des Systems war sehr gering, das heißt, die Chancen, von einer Leistungsstufe in die nächste überzugehen, bzw. eine spezielle Förderklasse wieder zu verlassen, waren minimal.

Erst Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts, bezeichnenderweise auch im Zuge eines sprunghaften Anstiegs der Schülerzahlen, wird das Thema Chancengleichheit wieder aufgegriffen. Soziologisch-empirische Untersuchungen hatten ergeben, dass die Verteilung der Gesellschaftsschichten auf die verschiedenen Schultypen nicht gleichberechtigt und nicht entsprechend dem Intelligenz- und Leistungspotential der Lernenden verlief.³⁰ Schule hat neben der Funktion der Bildung und Förderung aller Kinder und Jugendlicher offensicht-

²⁸ Zitiert nach Petrat 1981: 85.

²⁹ Die enge Verknüpfung zwischen sozialer Selektion und Schulleistung besteht besonders im deutschen Schulsystem noch fort (OECD: 2001).

lich auch die Funktion der Selektion. Sie trägt dazu bei, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse stabil bleiben (Hurrelmann 1971, Keim 1979, Schlömerkemper 1981).

Zwischen diesen beiden Polen, der Emanzipation, Kooperation und Solidarität auf der einen Seite und der Selektion und Hierarchisierung auf der anderen Seite muss die Funktion von Schule immer wieder neu hinterfragt und durchdacht werden (Schlömerkemper 1981). Sehr ausführlich dokumentiert ist diese Auseinandersetzung in der Gesamtschuldiskussion, die sowohl im Vorfeld in der Planungsphase geführt wurde als auch in begleitenden empirischen Untersuchungen und seit 1990 auch im Rückblick, im Zusammenhang mit den 20-jährigen Jubiläen der Gesamtschulen (Nuhn 1990).

Englischunterricht für alle

Seit den 70er Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland an allen Schulformen der Englischunterricht ab Klasse 5 eingeführt worden. Bis dahin war Fremdsprachenlernen einer privilegierten Gruppe von Schülern an den Gymnasien vorbehalten. Mit der Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für alle Lernenden wurde eine neue didaktische Diskussion eingeleitet, in deren Verlauf das Thema Binnendifferenzierung einen wichtigen Stellenwert hatte (Hellwig/Sauer (Hrsg.) 1984, Rautenhaus 1979).

Exkurs: Fremdsprachenunterricht an den Volkshochschulen

Der verstärkte Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in einer Arbeitswelt, in der die Entwicklung hin zur Internationalisierung erkennbar wurde, führte in den 80er Jahren dazu, dass die Nachfrage nach Fremdsprachenkursen in den Volkshochschulen immer stärker wurde. Auch hier wurden neue didaktische Konzepte diskutiert, welche die Besonderheiten der unterschiedlichen Zielgruppen berücksichtigen sollten. In diesem Zusammenhang wird der Begriff Teilnehmerzentrierung zu einem zentralen Terminus (Kempkes 1987, Vielau 1988, Siebert 1996, Eschmann et al. 2001). Entsprechend der Organisationsstruktur der Volkshochschulen, die stark mit äußerer Differenzierung und speziell zugeschnittenen Kursangeboten arbeitet, wird in der didaktischen Diskussion versucht, einzelne Interessenschwerpunkte von Zielgruppen zusammenzufassen und daraus Kurstypen wie: „Eng-

³⁰ Diese Ergebnisse wurden leider 2000 durch die PISA-Studie erneut bestätigt (OECD 2001).

lich für Erwachsene“, also Kurse für Erwachsene mit mittleren Bildungsabschlüssen oder niedrigem Bildungsniveau, die in der Schule keine Fremdsprache gelernt hatten, oder themenspezifische Kurse wie: „Wirtschaftsenglisch“ und „Spanisch für Urlaubsreisen“ zu entwickeln. Der Begriff Binnendifferenzierung spielt in diesem Diskurs keine Rolle. Erst im Zusammenhang mit den DaZ-Kursen, die vielfach an den Volkshochschulen angeboten werden, u. a. auch mit Förderung des Sprachverbandes, gewinnt das Thema hier mehr und mehr an Bedeutung, sodass es bereits in Fortbildungen aufgegriffen wird. Veröffentlichungen zum Thema Binnendifferenzierung von Seiten des Volkshochschulverbandes gibt es dagegen zurzeit noch keine.

Binnendifferenzierung

Die Diskussion um Binnendifferenzierung setzt verstärkt in den 60er und 70er Jahren ein. Ein Zeitpunkt, zu dem sprunghaft gestiegene Schülerzahlen neue Konzepte in Pädagogik und Schulorganisation erforderten. Es ergab sich die Chance, die Strukturen des dreigliedrigen Schulsystems neu zu überdenken. Die Idee der integrierten Gesamtschule wurde entwickelt. In diesem Zusammenhang wurde Binnendifferenzierung immer nur im Gegensatz zu äußerer Differenzierung betrachtet. Sollten innerhalb eines Jahrgangs Niveaueurse in einzelnen Fächern eingerichtet werden, oder wäre es möglich, ein Konzept zu entwickeln, das innere Differenzierung, Teamarbeit der Lehrenden, Öffnung von Unterricht und andere moderne Unterrichtskonzepte beinhaltet? Vor diesem Hintergrund wurden auch die unterschiedlichen Konzepte von innerer und äußerer Differenzierung diskutiert und in empirischen Untersuchungen überprüft (siehe 4.1).

Aus der so entstandenen Opposition innere Differenzierung gegenüber äußerer Differenzierung könnte der auch heute noch verbreitete Schluss entstanden sein, dass sich durch äußere Differenzierung die Heterogenität einer Lerngruppe derart reduzieren lasse, dass binnendifferenzierende Maßnahmen nicht mehr notwendig seien (dazu siehe z. B. das Interview mit Ingrid in dieser Studie).

Das Erziehungsziel der Gesamtschule war unter anderen, Chancengleichheit für alle Lernenden herzustellen. Unterschiedliche sozialisationsbedingte Voraussetzungen sollten durch die pädagogische Arbeit ausgeglichen werden. Gleichrangig zu fachspezifischen

Lernzielen wurden für die Gesamtschulen³¹ soziale Lernziele wie kooperatives Verhalten formuliert. Der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Untersuchungen lag also auf der Gemeinschaft der Lernenden. Aus diesem Grund ist besonders in den Aufsätzen aus den 70er Jahren ein zentrales Thema die optimale Passung des Unterrichts für die gesamte Lerngruppe (Bloom 1973, Carroll 1973). Die zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Lernstoff und Lernenden ist dabei die Lehrperson. Durch intensive Analyse und Aufgliederung der Lernziele in Unterrichtsschritte sollte allen Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, das im Lehrplan vorgegebene Lernziel zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund sind die detaillierten Modelle der Binnendifferenzierung von Bönsch und Schittko, bzw. Winkeler zu verstehen (siehe S. 22). Aus heutiger Sicht, bei der die Perspektive der Lernenden deutlicher betont wird, erscheinen diese Modelle sehr lehrerzentriert und setzen eine zu große Steuerungsfunktion der Lehrenden voraus.

Äußere Differenzierung

Die Forschung nach dem Prozess-Produkt-Paradigma richtete ihr Interesse auf die Effektivität und Optimierung von Lernprozessen (Dick 1996: 59). In den 70er Jahren sind einige Studien zur Wirksamkeit von schulischer Differenzierung erschienen, die mit Hilfe von Tests und experimentellen oder quasi-experimentellen Forschungsdesigns gemessen haben, ob *äußere Differenzierung* den Lernerfolg der Schüler steigert. Die Tendenz zeigt, dass äußere Differenzierung, etwa in Fachleistungskursen, keine Vorteile gegenüber dem gemeinsamen Lernen aller Schüler hat (wobei keinesfalls klar ist, ob in den Gruppen, in denen alle Schüler gemeinsam lernten, auch mit Binnendifferenzierung gearbeitet wurde).

Im Gegenteil gibt es Anhaltspunkte dafür, dass durch *gemeinsames Lernen* besonders die Schülergruppe, deren Leistungen im unteren Drittel liegt, gefördert wird. (Robinson/Thomas 1968: 57, Goldberg, et al. 1969, Hopf 1974: 24). Diese Erkenntnisse erlangen gerade heute wieder eine neue Relevanz, weil die PISA-Studie zeigt, dass genau dieses untere Drittel der Schüler große Schwierigkeiten im Leseverstehen hat (OECD 2001).

Empirische Studien zur Wirksamkeit von Binnendifferenzierung sind nicht durchgeführt worden. Lediglich der Aspekt der Gruppen- und Partnerarbeit ist Gegenstand einiger Un-

³¹ Genauso für die Orientierungsstufen, siehe: Differenzierung in der Orientierungsstufe 1975, S. 26.

tersuchungen (Nuhn 1983). Die hier zitierten Studien zur schulischen Differenzierung sind im Rahmen der Diskussion um die Reform der staatlichen Schulen in Deutschland in den 70er Jahren erstellt worden. Ihnen lag auch ein politisches Interesse zu Grunde: die Diskussion um Chancengleichheit in der Gesellschaft. Die Gesamtschulen wurden konzipiert und diskutiert und damit wurde das Thema „innere oder äußere Differenzierung“ zu einem wichtigen Streitpunkt (Hopf 1974). Um politische Entscheidungen betreffend einer integrierten Gesamtschule durchzusetzen, bedurfte es offensichtlich dieser Wirksamkeitsstudien. Neuere Synthesen von Studien aus dem englischen Sprachraum zeigen, dass mit den bisherigen Untersuchungsansätzen wahrscheinlich überhaupt keine validen Aussagen über die Wirkungen von äußerer Leistungsdifferenzierung getroffen werden können (Slavin 1990).

Die hier zitierten Studien müssen aber in dem spezifischen Zusammenhang diskutiert werden, in dem sie entstanden sind, und an den Zielen und Methoden gemessen werden, mit denen sie arbeiteten. Die Tests, mit denen in solchen Untersuchungen die Leistung gemessen wird, sind meistens „pen and paper“ Tests, mit denen einfach messbare Items abgefragt werden. Auf den Sprachunterricht bezogen heißt das: fill-ins, Grammatik und Wortschatztests. Getestet wurde also hauptsächlich reproduzierendes, nicht prozedurales Wissen. In einigen der in den Studien verarbeiteten Untersuchungen wurden die Niveaugruppen durch allgemeine Intelligenztests bestimmt. Für den Sprachunterricht ist mittlerweile nachgewiesen, dass diese Tests nicht valide sind in Bezug auf die ohnehin sehr umstrittene Bestimmung von „guten Sprachenlernern“ (Naiman 1978).

Was in diesen Versuchsanordnungen völlig außen vor bleibt, sind alle Aspekte des „sozialen Lernens“. Unter diesem Begriff wurden im Gegensatz zum messbaren fachlichen Lernen alle Lernziele zusammengefasst, die auf den gesellschaftlichen Erziehungsauftrag der Schule hinzielten, denn gleichzeitig mit der Diskussion um die Effizienz von Schulformen und Unterrichtsmethoden wurde in den 70er Jahren verstärkt die Frage nach dem Ziel schulischer Bildung überhaupt gestellt. Ähnlich wie in den 90er Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnete sich zu dieser Zeit ein gesellschaftlicher Wandel ab, auf den das Bildungssystem reagieren musste. Das Bildungssystem sollte demokratisiert werden, um den Anforderungen einer modernen Gesellschaft mit spezialisierten Berufsfeldern gerecht zu werden. Für die Orientierungsstufe, eine weitere in dieser Zeit neu eingeführte Schul-

form, wurden folgende Lernziele im Zusammenhang mit Binnendifferenzierung formuliert (vgl. Schema S. 26):

- Aufhebung der Anonymität
- Erhöhung der Wirksamkeit von Lernprozessen
- Bildung von Rollenbewusstsein und Rollenflexibilität
- Zunahme der kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Bewältigung von Konflikten
- Bereitschaft zu Kooperation und Teamwork
- Aufbau von problemlösendem Verhalten
- Erhöhung der Lernbereitschaft (Der niedersächsische Kultusminister 1975: 137)

Diese Aufzählung zeigt, dass neben der Diskussion um Fachleistung eine Reihe weiterer Aspekte des Lernens im bildungspolitischen Diskurs eine Rolle spielten. Neu war auch, dass Englischunterricht in allen Schulformen eingeführt wurde. Die Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts musste für die neuen Anforderungen adaptiert werden (Rautenhaus 1979).

In vielen Bereichen ist die Diskussion, die in den 70er Jahren geführt wurde, dem aktuellen Diskurs über eine Reform des Bildungssystems in Deutschland ähnlich. Verschieden sind allerdings die Begriffe: Heute wird von Schlüsselqualifikationen gesprochen, von sozialer Kompetenz und von lebenslangem Lernen (Rolff et al. 1998:15ff). Grundlegend sind aber dieselben Phänomene gemeint: Die Schule bereitet die Jugendlichen nicht adäquat auf das Berufsleben vor, und zwar vor allem in den schwer mit schulischen Begriffen von Fachleistung messbaren Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung wie der Fähigkeit selbstständig zu lernen und Probleme zu lösen sowie zu kooperieren.

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht konstatiert Legutke einen „breakdown in communications“ zwischen Lehrenden und Lernenden: Der Sprachunterricht geht an den Bedürfnissen der Lernenden, die sich aus den gesellschaftlichen Anforderungen ergeben, vorbei. In dem Überblick zu „shifts of paradigms“ des kommunikativen Sprachunterrichts nennt der Autor als abschließenden Punkt „a rediscovery of the educational values of language learning – not only for the elites as in the past, but for all citizens“ (Legutke/Thomas 1991: 5ff).

5.2 Parallel zur Geschichte des staatlichen Schulwesens: Alternative Konzepte des Lernens

Parallel zu der dargestellten Entwicklung des Unterrichts an Regelschulen in Deutschland gab es seit dem Ende des 19. Jahrhunderts international alternative Strömungen in der Pädagogik. Diese werden unter dem Begriff Reformpädagogik zusammengefasst, obwohl sie ganz unterschiedliche Ansätze haben (Röhrs 1991). Die folgende Aufzählung soll nur skizzenhaft einige wichtige Vertreter darstellen.

Die Landschulheimpädagogik hat die Handlungs- und Erfahrungsorientierung des Unterrichts zum Prinzip. Handwerkliche Tätigkeiten sind zentraler Bestandteil des Curriculums. In der Odenwaldschule bekommen die Jugendlichen auch heute noch parallel zum Schulunterricht eine handwerkliche Ausbildung. Aus diesen Ansätzen hat sich die Theorie des handlungsorientierten Unterrichts entwickelt.

Die Jena-Plan Schule Petersens arbeitete mit Wochenplänen und Gruppengesprächen, in denen die Lernenden über ihre Vorhaben diskutierten. In der Freinet-Pädagogik steht ähnlich wie bei Petersen die Authentizität, die Realitätsbezogenheit des Unterrichts im Vordergrund. Am Ende der Arbeit, die Projektcharakter hat, soll ein veröffentlichtes Produkt stehen. Eine wichtige Arbeitstechnik ist dabei das Drucken. Unterrichtsverfahren wie Offener Unterricht und Projektmethode gehen auf Pädagogen wie Freinet und Petersen zurück.

Die Montessori-Pädagogik entwickelte sich aus der Arbeit mit Kindern im Vorschulalter und betont die freie Entfaltung des kreativen Lernens, das allerdings mit bestimmten, besonders konzipierten Materialien arbeitet. Freie Arbeit bei Montessori bedeutet dementsprechend, die freiwillige, freie Beschäftigung mit vorgegebenem Material.

Pädagogen und Schulleiter, wie Peter Petersen, Berthold Otto, Adolphe Ferrière, Ovid Decroly, Maria Montessori, Helen Parkhurst und Hugo Gaudig entwickelten Schulkonzepte, die den individuellen Interessen, Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler Raum geben und Beachtung schenken sollten. In der Unterrichtspraxis wurden an diesen Schulen Methoden und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung entwickelt. Diese gemeinschaftlicheren Formen des Lernens konnten zunächst nur außerhalb des staatlichen Schulwesens erprobt werden, dort wo der gesellschaftliche Selektionsdruck nicht so stark war: in privaten Internatsschulen, die zum größten Teil Privilegierteren vorbehalten waren (nach Röhrs 1991).

5.3 Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts

Auf eine vollständige Geschichte der Methoden des Fremdsprachenunterrichts soll hier verzichtet werden. Sie kann in vielen Einführungen nachgelesen werden (Ellis 1985, Germain 1993, Neuner/Hunfeld 1993). Im Zusammenhang dieser Arbeit ist die tatsächliche Unterrichtspraxis interessant, die mit den Methoden verbunden war bzw. ist. Diese lässt sich retrospektiv nur aus Lehrerhandreichungen und didaktischen Anweisungen erschließen, da bis auf wenige Ausnahmen kein Unterricht dokumentiert ist. Für die ersten Jahrzehnte der Geschichte betrifft die Darstellung den schulischen Fremdsprachenunterricht in Deutschland, da für diese Zeit noch kein DaZ-Unterricht in der heute üblichen Kursform bekannt ist.

Grammatik-Übersetzungs-Methode

Der Unterricht lief zumeist in frontaler Sitzordnung ab, die vorherrschende Unterrichtstechnik war das Abfragen, gekoppelt mit erklärenden Lehrervorträgen. Heute ist diese Unterrichtssituation vielen noch aus dem Latein-Unterricht bekannt.

Audiolinguale und audiovisuelle Methode

Auch hier wurde zumeist in der Großgruppe gearbeitet, da der Ablauf: Hörtext rezipieren³² – reproduzieren – transformieren zumeist aufgrund fehlender technischer Ausstattung nur mit einem einzigen Kassettenrekorder (wenn überhaupt) durchgeführt werden musste. In den 70er und frühen 80er Jahren wurde vielfach auf den Hörtext von der Kassette verzichtet, stattdessen trug die Lehrkraft den Text vor. Danach wurde mit verteilten Rollen gelesen und im idealsten Fall dann in der Transformationsphase in Kleingruppen oder Partnerarbeit gearbeitet, um einen veränderten Dialog herzustellen. Die einzige Auflockerung dieses Schemas stellten Rollenspiele und Sprechspiele wie „Kofferpacken“ dar. In der Übungsphase zum Einschleifen von Satzmustern war weiterhin die Abfragetechnik vorherrschend.

³² Bei Lehrwerken, die der Ausprägung der audiovisuellen Methode folgten, diente zusätzlich ein Bild als Unterrichtseinstieg, anhand dessen z. B. Wortschatzvorentlastung durchgeführt werden konnte.

Exkurs: Deutsch als Zweitsprache – die Anfänge

Seit den 70er Jahren entwickelte sich neben dem schulischen Fremdsprachenunterricht der außerschulische DaZ-Unterricht. Auf Grund der Bedürfnisse der Zielgruppe, die sich zunächst aus Arbeitsmigrantinnen und -migranten zusammensetzte, war eine neue Methodik erforderlich. Es gab zunächst noch keine Lehrwerke für DaZ, das heißt, die Lehrenden mussten die Unterrichtsmaterialien selbst entwickeln oder aus Lehrwerken, die für das Ausland bestimmt waren, zusammenstellen. Diese Situation gab einer lernerorientierten Arbeitsweise größeren Spielraum. Die Lehrenden in den ersten Projekten (Göbel 1981, Barkowski 1986) gingen von den Bedürfnissen der Lernenden aus, sie griffen Kommunikationssituationen aus deren Alltag auf und konstruierten daraus gemeinsam mit der Gruppe Dialoge. Anhand dieser Texte wurde dann nach dem Vorbild der audiolingualen Methode verfahren: Sie wurden eingeübt, abgeändert und auf der Basis der Satzstrukturen, die in ihnen vorkamen, wurden Satzmusterübungen und Pattern-drills entwickelt. Ein entscheidender Unterschied zu den Dialogen aus den Lehrwerken der audiolingualen Methode ist hier schon angesprochen: Die Dialoge wurden aus authentischen Kommunikationssituationen abgeleitet, nicht nach den Vorgaben der Grammatikprogression eines Lehrwerks erfunden.

Da die Gruppenstärke in den ersten Pilotmaßnahmen noch gering war, kann davon ausgegangen werden, dass der Unterricht tatsächlich auf die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden abgestimmt war, das heißt, dass Binnendifferenzierung durchaus möglich war. Die Arbeitsweise in den DaZ-Kursen war deutlich stärker lernerorientiert als die des schulischen Fremdsprachenunterrichts nach Lehrbuch.

Unterricht mit Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: Kommunikative Didaktik und darüber hinaus

In den 80er Jahren entstanden die ersten Lehrwerke nach der kommunikativen Didaktik, die mit Kommunikationssituationen aus dem Alltag arbeitete. Über die tatsächliche Unterrichtspraxis, wie sie mit Lehrwerken wie *deutsch aktiv* oder *themen* aussah und heute noch aussieht, wissen wir nur wenig.

Zu Beginn der 90er Jahre entstanden dann Lehrwerke wie *memo*, die als Zusatz- und Selbstlernmaterial konzipiert waren. Dadurch wurde Binnendifferenzierung, zumindest die Differenzierung durch Material und Medien, erheblich erleichtert. Ob die Lehrenden diese

Materialien tatsächlich zur Binnendifferenzierung einsetzen, ist allerdings nicht erforscht worden³³. Es ist durchaus möglich, in der gesamten Lerngruppe ein- und dasselbe Zusatzmaterial zur gleichen Zeit einzusetzen.

Mit der „neuen“ Lehrwerkgeneration, die am Übergang vom 20. Zum 21. Jahrhundert erschienen ist, mit *Eurolingua*, *moment mal*, *em Unterwegs* und *Hauptsache Arbeit*, werden Baukastensysteme angeboten, die den Lernenden und Lehrenden bei der Unterrichtsplanung viel Flexibilität ermöglichen, also Binnendifferenzierung, individualisiertes und autonomes Lernen begünstigen. Bisher fehlen jedoch Untersuchungen darüber, wie diese Lehrwerke in der Praxis eingesetzt werden. Erfahrungen aus Fortbildungen zeigen jedoch, dass Lehrkräfte noch Schwierigkeiten mit der flexiblen Unterrichtsplanung haben. Ein ganz neues Konzept verfolgt das Lehrwerk *Passwort deutsch*, das eine Online-Komponente anbietet, welche die Lernenden zu freien Recherchen im Internet anregt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist dieses Lehrwerk jedoch noch nicht vollständig ausgereift.

³³ Studien zum Lehrwerkeinsatz im Unterricht stehen noch aus.

6. Methode

Das folgende Kapitel stellt die Untersuchungsmethode in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand, das professionelle Handlungswissen von Lehrenden und das Forschungsziel, der Untersuchung des professionellen Handelns von Lehrenden in DfaA-Kursen im Hinblick auf die Entwicklung einer „Didaktik der Binnendifferenzierung“ dar. Da die Sichtweise der Lehrenden als professionell Handelnde für die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts noch nahezu unerschlossen ist, werden die grundlegenden Theorien zum professionellen Handlungswissen von Lehrenden vorab dargestellt.

6.1 Perspektive der Lehrenden

Die Untersuchungsperspektive ist in dieser Arbeit die Perspektive der Lehrenden. Nachdem der Schwerpunkt der Untersuchungen in der Fremdsprachenlehr-Lernforschung in den letzten zehn Jahren eindeutig auf der Lernerperspektive lag (dazu Krumm 1995, Königs 1991), ist es notwendig, auch auf Seiten der Lehrenden zu untersuchen, inwieweit die Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung überhaupt in das alltägliche Unterrichtsgeschehen und die Überlegungen von Lehrenden Eingang finden. Erst im letzten Jahr sind Arbeiten erschienen, die sich explizit mit der Lehrerperspektive beschäftigen (Appel 2001, Schocker v. Dittfurth 2001). Letztlich ist Innovation im Fremdsprachenunterricht zentral an Handeln und Reflexion der Lehrenden gebunden (Appel 2001b: 188).

Lehrende als autonom reflektierende Professionelle

Die US-amerikanische Lehrerforschung (vgl. Dick 1996: 67ff, Doyle 1986) hat das Bild vom Lehrenden als Ausführendem von didaktischen Prinzipien, die es wie Rezepte anzuwenden gilt stark verändert (Dick 1996: 68ff). Lehrende werden als professionell Handelnde in dem komplexen Bedingungsgefüge gesehen, das die Unterrichtssituation in jeder Hinsicht ist. Ein grundlegendes Merkmal, das die Mehrdimensionalität des Settings ausmacht, ist die Heterogenität der Lernenden. Die Lehrenden sehen sich „selten mit dem sogenannten durchschnittlichen (guten) Schüler in einer normalen typischen Alltagsstunde konfrontiert, sondern [sind] (...) fast beständig und vielfach simultan unvorhergesehenen Situationen ausgesetzt, welche sich zeitlich über längere Perioden verteilen.“ (Dick 1996: 74)

Lehrende verknüpfen laut Shulman (1987, siehe Dick 1996: 82ff) Überlegungen zu Unterrichtsinhalt und Methode in jedem Schritt des pädagogischen Handlungsablaufes und generieren so ein pädagogisches Praxiswissen, das Theorie und Praxiserfahrung eng miteinander verbindet. Hier zeigt sich, dass die traditionelle Theorie-Praxis-Unterscheidung nicht mehr greift. Das in den 50er Jahren vorherrschende Bild professioneller Praxis nach dem Modell der „technischen Rationalität“, in dem vorher erworbenes Wissen zum instrumentellen Problemlösen eingesetzt wird, wirkt in der Lehrerausbildung noch viel länger nach. Dieses Bild setzt voraus, dass in der Praxis stabile, institutionelle Kontexte und eindeutige Zielvorstellungen existieren (Altrichter 1990: 69f). Die pädagogische Praxis ist aber im Gegenteil gekennzeichnet durch: Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Geschichtlichkeit, Öffentlichkeit, Nichtvoraussagbarkeit, Einzigartigkeit, Wert- und Interessenkonflikte (Dick 1996: 74ff, Altrichter 1990: 69f).

Die pädagogische Forschung hat sich in den letzten Jahren damit auseinandergesetzt, wie Lernende die Unterrichtsinhalte aufnehmen, nicht aber damit, wie die Lehrenden dazu beitragen, den Unterrichtsstoff zu organisieren (Dick 1996: 81, Shulman 1985: 25). Dick (1996: 71) fordert daher nach Shulman verstärkt fachdidaktische Überlegungen³⁴ zum Forschungsgegenstand zu machen. Dieses Forschungsfeld sieht er als „missing paradigm“.

In der forschungsmethodologischen Diskussion der Sprachlehr-Lernforschung spielt die Perspektive der Lehrenden zur Zeit noch eine sehr untergeordnete Rolle. Die Gründe dafür liegen sowohl in der etwas verzögerten Rezeption von pädagogischer Lehr-Lernforschung als auch in der Geschichte der Fremdsprachenlehr-Lernforschung, die stark von experimenteller, behavioristisch-psychologischer Forschung beeinflusst wurde (Krumm 1995, Stern 1993: 423ff).

Die vorliegende Arbeit setzt genau an dem von Shulman und Dick beschriebenen missing paradigm an, indem sie die Umsetzung von Theoriewissen in der Unterrichtspraxis erforscht und die so gewonnenen Erkenntnisse in einem praxisnahen Theoriebildungsprozess verarbeitet.

In einem ersten Schritt wird mit Hilfe von qualitativen Interviews und Unterrichtsbeobachtungen das professionelle Handeln der Lehrenden im Unterricht mit heterogenen Lerngrup-

pen erforscht. Zentrale Frage ist dabei, wie Binnendifferenzierung eingesetzt wird. In einem weiteren Schritt sollen die Ergebnisse, die aus den Interviews gewonnen wurden, als Schablone dienen, um die vorhandenen didaktischen Konzepte zu überprüfen und den Bedarf an Neuentwicklungen zu definieren.

6.2 Das professionelle Handlungswissen von Lehrenden

Die Wahl der Untersuchungsmethode, hauptsächlich mit qualitativen Interviews zu arbeiten, in denen die Lehrenden ihre Unterrichtspraxis reflektierend kommentieren, rückt diese Studie in den Kontext einer neueren Forschungsrichtung der Lehrerforschung: der Forschung zum professionellen Wissen von Lehrenden.

Ausgehend von US-amerikanischen Forschungsansätzen zum „professional knowledge“ von Lehrenden (Shulman 1985) sind im deutschsprachigen Raum einige Arbeiten zum professionellen Wissen von Lehrenden erschienen. Bromme (1992) forscht zum professionellen Wissen von Mathematiklehrern und stellt genau das „missing paradigm“ des „fachspezifisch-pädagogischen“ (Bromme 1992: 107) Lehrerwissens, das laut Shulman (1986) noch viel zu wenig erforscht ist, in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Die Ergebnisse aus dieser Studie sind jedoch auf die Situation der Lehrenden in heterogenen Gruppen im DaZ-Unterricht nicht übertragbar, da Bromme in seinen Ausführungen von einem Unterrichtsverfahren ausgeht, das sich offensichtlich ausschließlich auf Instruktion im Klassenverband, d. h. Lehrervortrag und Lehrerfrage-Schülerantwort-Methode in der Großgruppe stützt (Bromme 1992: 79ff). Ein zentraler Punkt bei Brommes Untersuchung ist in Anlehnung an die rezipierte US-amerikanische Forschungsliteratur das „classroom-management“, wobei unter diesem Begriff leider hauptsächlich das Umgehen mit „Störungen“ des Unterrichts verstanden wird (ebd.: 76ff). Aus der Betrachtung dieser Kategorien, mit denen Bromme arbeitet, wird deutlich, dass es sich bei dem Unterricht, den er untersucht, um eine Unterrichtsform handelt, die mit der in dieser Untersuchung betrachteten Form des modernen Sprachunterrichts wenig gemeinsam hat.

³⁴ Der Begriff Fachdidaktik entspricht nicht ganz dem des „Pädagogischen Wissens über Inhalte“ mit dem Dick operiert, wird aber von ihm selbst an dieser Stelle verwendet (Dick 1996: 71, vgl. 89).

Brommes Verdienst liegt darin, den Ansatz der Expertenforschung für den deutschsprachigen Raum erschlossen zu haben und auf einen Bereich des Unterrichts (den Mathematikunterricht in der Sekundarstufe II) übertragen zu haben. Dabei sind die Begriffe, mit denen er arbeitet, jedoch unscharf: Für Bromme ist „das professionelle Wissen des Lehrers [...] eine ganz besondere, von den Lehrern selbst entwickelte Mischung curricular-fachlichen und pädagogisch-psychologischen Wissens mit ihren eigenen Erfahrungen über Unterrichtssituationen.“

Für die hier vorliegende Studie ist es besonders interessant zu wissen, wie das fachdidaktische Wissen, das an der Hochschule entwickelt und vermittelt wird, im professionellen Wissen der Lehrenden zur Anwendung kommt. Über diese Prozesse sagt Bromme jedoch nichts aus.

Dewe (1992) stellt die Zusammenhänge zwischen „Handlungswissen“ und „Wissenschaftswissen“ genauer dar und zeichnet auch die diachronische Entwicklung des Verhältnisses dieser Begriffe zueinander im Forschungsdiskurs der letzten Jahrzehnte nach (Dewe 1992: 71ff). In der Grafik auf der folgenden Seite stellt Dewe die Zusammenhänge zwischen den beiden Bereichen dar, wie er sie im aktuellen Forschungsdiskurs repräsentiert sieht:

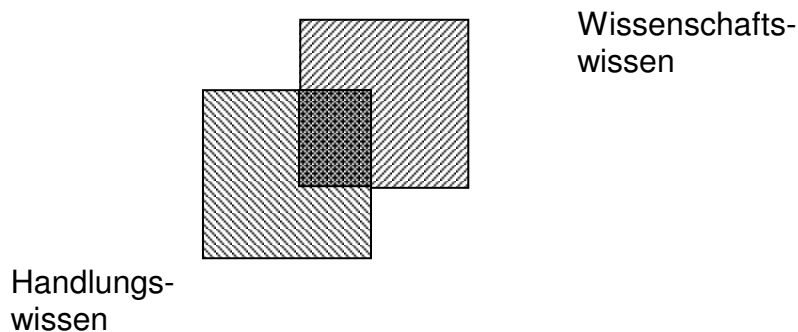


Abb. 7: Handlungswissen und Wissenschaftswissen

Es entsteht hier eine „dritte“ Wissensform, die sich aus der „Begegnung“ von Theorie und Praxis ergibt und die je nach Auffassung der verschiedenen Forschungsmeinungen durch „Übereinanderschieben“, „Kontrastieren und Relationieren“, oder „wechselseitiges Ettikettieren“ hergestellt wird (nach Dewe 1992: 71). Wendet man die Idee des *reflective practio-*

ner auf dieses Modell an, so steht die Lehrperson als professionell Handelnde und Reflektierende im Zentrum dieser beiden Wissensbereiche. Dewe definiert diesen Begegnungspunkt zwischen wissenschaftlichem und praktischem Handlungswissen als „Professionalität“:

„Professionalität wird verstanden als Voraussetzung für das Hervorbringen einer besonderen Handlungsstruktur, die es ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme *aus der Distanz* „stellvertretend“ (Weiß 1986) für den alltagspraktisch Handelnden *wissenschaftlich reflektiert* zu deuten und zu bearbeiten. Dabei ist das professionelle Handeln mit der Tätigkeit des wissenschaftlich ausgebildeten Experten nicht identisch; auch die Gleichsetzung mit dem alltagspraktisch Handelnden wäre unzutreffend.“ (Dewe 1992: 81)

In den Interviews, die im Rahmen dieser Studie geführt wurden, wird genau dieser Überschneidungsbereich zwischen Handlungswissen und Wissenschaftswissen, in dem die professionell Handelnden sich bewegen, thematisiert. Es wird also das professionelle Wissen von Lehrenden in DaZ-Kursen, die vom Sprachverband DfaA e. V. gefördert werden, untersucht. Dieses professionelle Wissen unterscheidet sich sowohl von dem der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht in Deutschland, wie es Schocker von Dittfurth (2001) und Appel (2000) untersucht haben, als auch ganz besonders von dem, was die US-amerikanische Forschung über das Professionswissen von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht herausgefunden hat (z. B. Golombek 1998), da auch die Voraussetzungen betreffend Ausbildung der Lehrenden, institutioneller Bedingungen und Lernergruppen in diesem Praxisfeld ganz spezifische sind (dazu siehe Kap. 2).

Der Standort, die Perspektive, die in dieser Arbeit eingenommen wird, ist eine doppelte: Es wird sowohl die Sichtweise der Lehrenden durch die Auswertung der Interviews geschildert als auch diejenige der Wissenschaft, indem die Interviewdaten mit didaktischer Theorie kontrastiert und ergänzt werden. Dewe verwendet für diese doppelte Perspektive nach Radtke (1988) das Bild des kubistischen Bildes, um das gleichberechtigte Verhältnis zwischen diesen beiden Betrachtungsweisen des Gegenstandes Unterricht zu beschreiben:

„Mit der Metapher des „kubistischen Bildes“ das „ein und denselben Gegenstand zugleich aus zwei oder mehr Perspektiven“ zeigt, hat Radtke (1988) die Begegnung von Theorie und Praxis als eine „Wirklichkeit sui generis“ beschrieben. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat, und die praktische Perspektive, in der der Regel gefolgt wurde, ergänzen sich in dieser Anordnung nicht, sondern bleiben nebeneinander stehen. Wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Handlungswissen beobachten sich gegenseitig und können die blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive aufdecken (Luhmen

1988). Diese artifizielle Wirklichkeit lehrt Sehen und die alltagspraktisch-situative Deutung der Wirklichkeit zu relativieren. Die Betrachtung des kubistischen Bildes erlaubt dem Betrachter die Reflexion der eigenen, subjektiv-natürlichen Sichtweise, die erst auf der Folie der Verfremdung als je besondere sichtbar wird (vgl. Radtke 1988).“ (Dewey 1992: 79)

Eine Versöhnung dieser beiden Perspektiven ist nach Dewey nicht mehr möglich. „An die Stelle von Problemlösungen treten Strukturdeutungen pädagogischer Handlungen, deren Verarbeitung dem beobachteten und beobachtenden Professionellen in eigener Autonomie überlassen bleibt, seinem Können jedoch Reflexivität hinzufügt“ (ebd: 79).

Genau dies soll in der vorliegenden Arbeit geleistet werden: Das professionelle Handeln und Reflektieren von Lehrkräften in DaZ-Kursen, die vom Sprachverband DfaA e. V. gefördert werden, soll in seiner Besonderheit dargestellt werden. Auf dem Hintergrund wissenschaftlicher didaktischer Theorien können Ideen zur Weiterentwicklung angeboten werden, die aber letztlich nur von den im Praxisfeld Handelnden selbst wieder reflektiert und in ihr professionelles pädagogisches Handeln einbezogen werden. Dieser Ansatz unterscheidet sich von den älteren Modellen der Lehrerforschung dadurch, dass es

„[...] nicht mehr darum geht, von der Wissenschaft direkt auf die Entscheidungen in der Praxis „durchzugreifen“, sondern daß es gilt, zunächst das in der Praxis vorhandene Begründungswissen, das der nachträglichen Bedeutungszuschreibung und Bewertung von Handlungen dient, ins Auge zu fassen.“ (Dewey 1992: 85)

Ein weiterer Punkt, der für die Professionalität von Lehrenden laut Dewey eine Rolle spielt, ist die organisatorische Einbindung:

„Der Professionelle ist derjenige, der die Dialektik von Entscheidung und Begründung in seiner Person mit der Ausbildung entsprechender Kompetenzen bewältigen muß und der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist.“ (Dewey 1992: 85)

Lehrende haben durch ihre Professionalität bewusst teil an einer Berufskultur. Für die Lehrenden in DaZ-Kursen ist diese Berufskultur noch nicht explizit definiert worden. In dieser Arbeit geht es also nicht nur darum, einzelne Standpunkte darzustellen, sondern es soll auch ein Beitrag zur Skizzierung des Bildes einer Berufskultur der DaZ-Lehrenden geleistet werden.

Parallel zum Entstehungsprozess dieser Arbeit sind erste Ansätze zu einer Erforschung der Berufskultur von Fremdsprachenlehrenden (nicht DaZ-Lehrenden) entstanden (Appel 2000). Somit ist die vorliegende Studie in einen übergreifenden Prozess der Professionalität

sierung einer Lehr-Lernkultur eingebunden. Diese Entwicklung wird im Schlusskapitel skizziert.

Exkurs: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien

Da das Forschungsprogramm Subjektive Theorien die qualitative Forschung in der Fremdsprachenlehr-Lernforschung stark beeinflusst hat, soll im Folgenden eine Abgrenzung und Kritik an diesem Erklärungsmodell des Verhältnisses von Wissenschaftswissen und Handlungswissen aus der Sicht der Forschung zum pädagogischen Handlungswissen nachvollzogen werden.³⁵

Nach Dewe (1992: 74f) ist das Modell der Subjektiven Theorie als Weiterentwicklung des bis in die achtziger Jahre vorherrschenden Transformationsmodells, nach dem das Wissenschaftswissen direkt in das pädagogische Handlungswissen der Pädagogen hineinwirkt, zu sehen.

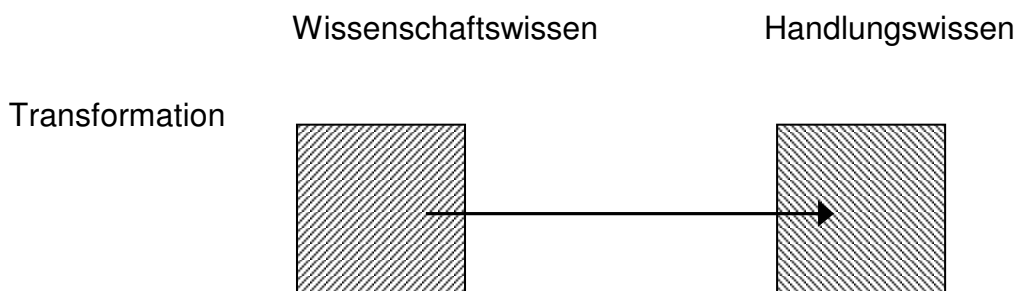


Abb. 8: Transformationsmodell

Im Unterschied zu den bis dahin vorherrschenden Theorie-Praxis Modellen wird hier laut Dewe das Problem als Theorie-Theorie-Verhältnis reformuliert. Damit wäre das dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien zu Grunde liegende Wissenschaftsverständnis noch grundlegend von der oben geschilderten Auflösung des Theorie-Praxis-Gegensatzes durch relationierende Modelle wie das in Grafik 1 dargestellte Verhältnis von Wissenschaftswis-

³⁵ In der Fremdsprachenlehr- Lernforschung ist das Forschungsprogramm Subjektive Theorien in den letzten Jahren auch aus anderen Gründen von verschiedenen Seiten kritisiert worden (Appel 2001, Schocker v. Dittfurth 2001).

sen und Handlungswissen als zwei unterschiedlichen übereinandergeschobenen Perspektiven, die sich im professionell reflektierenden Handeln gegenseitig ergänzen können, unterschieden.

Abgrenzung zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien

In der vorliegenden Studie werden die Lehrenden über ihre eigene Unterrichtspraxis befragt. Das in den Interviews repräsentierte professionelle Handlungswissen soll in seiner Funktion und Eigenheit als *reflektierte Unterrichtspraxis* betrachtet werden. Insofern steht diese Untersuchung in erkenntnistheoretischer Nähe zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien, von dem es sich im Ansatz jedoch dadurch unterscheidet, dass sie nicht die Gleichsetzung von subjektiven Theorien und Theorien im Sinne von Wissenschaft vornimmt, sondern von einer eigenständigen Form des pädagogischen Handlungswissens ausgeht. Dies entspricht der Sichtweise Dewes, der eine dritten Wissensform beschreibt, die aus der Begegnung von „Theorie“ und „Praxis“ entsteht.

6.3 Auswahl des Forschungsfeldes

Als Forschungsfeld für diese Arbeit habe ich die Kurse, die vom Sprachverbandes DfaA e. V. gefördert werden, gewählt.

Die Gründe dafür waren:

- Ich selbst habe in Sprachverbands-Kursen gearbeitet und dabei Erfahrungen mit der großen Heterogenität der Teilnehmenden gemacht. Diese Erfahrungen waren Anlass dafür, mich mit Methoden der Binnendifferenzierung auseinander zu setzen und sie im Unterricht zu erproben.

- Innerhalb des Kreises der Sprachverbandslehrkräfte findet seit den 70er Jahren ein gut dokumentierter didaktischer Diskurs statt, der auch das Thema Binnendifferenzierung beinhaltet (Göbel 1981, Schweckendieck 1994).
- Der Sprachverband DfaA e. V. ist die einzige Organisation, die Institutionen übergreifend bei der Organisation von DaZ-Unterricht mitwirkt.

6.4 Forschungsdesign: Entwicklung des Ansatzes

Obwohl ich Binnendifferenzierung nicht als ein Unterrichtsprinzip betrachte, das von den Lehrenden allein inszeniert wird, sondern das im Rahmen eines kooperativen Unterrichtsgeschehens mit autonomen Lernenden stattfindet, interessierte mich zunächst die Perspektive der Lehrenden. Ich selbst hatte die Heterogenität der Teilnehmenden in Sprachverbandskursen als Problem gesehen, für das eine methodische Lösung erarbeitet werden musste (siehe Kap. 1). Bei der Literaturrecherche stieß ich auf Zitate von Lehrenden wie das folgende:

„Wenn ich von Binnendifferenzierung im Französischunterricht höre, weiß ich, daß das etwas ist, was ich in meinem Unterricht eigentlich viel mehr berücksichtigen müßte. Da ich das nicht tue, verschafft mir der Begriff ein gewisses Unbehagen.“ (Bömmel 1988: 19)

In den Fortbildungen und Seminaren, die ich zu dem Thema geleitet habe, und in vielen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen wurde ich in meiner Vermutung bestärkt, dass es sich hier um ein Thema handelt, zu dem offenbar bei den Lehrenden eine ambivalente Haltung existiert. Das Pre-Test Interview brachte diese Ambivalenz in einer etwas anderen Ausprägung zu Tage: Der Interviewte definierte eine Diskrepanz zwischen „Theorie“ (die an der Hochschule gelehrt wird) und „Praxis“ (im Unterricht):

„Es lief nicht so wie, wie ich immer gehört habe mit der Binnendifferenzierung und wie toll das sein sollte. Es hat nicht gut - es hat nicht hingehauen. Das war für mich natürlich zusätzliche Arbeit, ständig auch in zwei oder drei Situationen gleichzeitig präsent zu sein, und es war ein bisschen Unterforderung für die Guten und umgekehrt, Überforderung für die Schlechteren, also wenn das dann nicht geklappt hat.“

Ähnlich beschreibt Dick (1996: 93) das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Sicht des „Praktikers“:

„Je länger je mehr aber zeigte sich, dass diese Theorien nicht zur Genüge die wirkliche, tägliche Unterrichtsarbeit beschrieben. Jene Praxis nämlich, um die es in diesen Theorien geht, wurde oft nicht adäquat wiedergespiegelt. Der Praktiker fand ‚seine Praxis‘ in den zwar sorgfältig dargestellten Theorien nicht situationsspezifisch abgebildet.“ (Dick 1996: 93)

Liesel Hermes (1996) konstatiert eine „Kluft zwischen Theorie und Praxis“, die sich auftut, wenn junge Lehrende nach dem Referendariat mit dem Schulalltag konfrontiert werden. Auf die Anforderungen der täglichen Unterrichtsarbeit reagieren sie mit der Ausbildung von Routinen, die einer professionellen Entwicklung unter Umständen nicht förderlich sind.

Um die Praxis von Lehrenden in den heterogenen Lerngruppen der vom Sprachverband geförderten Kurse zu evaluieren, führte ich Interviews mit zehn Lehrenden³⁶, die im Frühjahr/Sommer 2000 in Sprachverbandskursen in Nordhessen unterrichteten, durch.

Dieser Forschungsansatz entspricht den Prinzipien der Grounded Theory (gegenstandsbezogenen Theoriebildung) von Glaser und Strauss (Glaser/Strauss 1979, Wiedemann 1995), geht aber dadurch, dass er entscheidend mit der Mitwirkung der Lehrenden im Praxisfeld (Kollaboration und Partizipation) arbeitet und auch die mögliche Veränderung nicht nur der Unterrichtspraxis, sondern auch der Strukturen des Handlungsfeldes zum Ziel hat, zum Beispiel im Rahmen von Vorschlägen für die Konzeption von Aus-, Fort- und Weiterbildung, über diesen Ansatz hinaus und öffnet sich einem praxisverändernden Forschungsansatz oder Handlungsforschungsansatz (vgl. Terhart 1998: 35, Prengel 1998). Für eine Weiterentwicklung des professionellen Handlungsfeldes DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung ist, wie sich in der Diskussion der Ergebnisse dieser Studie zeigt (siehe Kap. 13.5, 14 und 15.3), der Aktionsforschungsansatz (Altrichter 1998) Erfolg versprechend. Im Folgenden wird daher bereits auf Altrichter verwiesen.

Duxa (2001) geht sogar so weit, ihre gesamte Studie, die mit einem rein qualitativen Forschungsansatz arbeitet, in Frage zu stellen, indem sie den Aktionsforschungsansatz als dem

³⁶ Die Zahl zehn ergab sich daraus, dass von den insgesamt 15 Lehrkräften, die im Untersuchungszeitraum in der Region in Sprachverbandskursen tätig waren zwei Drittel zu einem Interview bereit waren.

Thema DaZ-Lehrer Fortbildung adäquater ansieht. Diese Sichtweise wird hier nicht unterstützt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gehe ich ausdrücklich davon aus, dass zur Erschließung eines neuen Forschungsfeldes eine qualitativ-explorative Studie angemessen und notwendig ist, die im Idealfall in eine nachhaltige, kooperative Forschungsarbeit im Sinne der Aktionsforschung münden kann. Ansätze dazu sind in Kapitel 13.5, 14 und 15.3 aufgezeigt.

6.5 Verhältnis Interviewte – Interviewerin

Die Interviews zeichneten sich dadurch aus, dass das Verhältnis von Befragten zur Interviewerin ein möglichst gleichberechtigtes war. Ich stellte mich als forschende Kollegin vor und sprach die Lehrenden in ihrer Funktion als Experten, insbesondere für die Arbeit mit heterogenen Gruppen, an. Dadurch, dass die Lehrenden von mir in ihrer Professionalität als Praktikerinnen und Praktiker, die mit einem großen Hintergrund an Theorie- und Praxiserfahrung arbeiten, anerkannt wurden, waren sie daran interessiert, einen Beitrag zu meiner Untersuchung zu leisten (dazu Meuser/Nagel: 487).

Ethik

Die professionelle Ethik im Rahmen der Aktionsforschung, der ich mich in diesem Punkt anschließen möchte, geht davon aus, dass Lehrer in ihrer Funktion als professionell Handelnde erst genommen werden (Altrichter 1990: 173ff). Zu Beginn der Forschungstätigkeit sollen „demokratische Beziehungsformen“ durch einen ethischen Code hergestellt werden, der mit den Beteiligten ausgehandelt wird (Altrichter 1990: 205)³⁷.

In der vorliegenden Untersuchung entsprach das Verhältnis zwischen den Interviewten und der Interviewerin diesem Idealbild fast vollständig, und zwar dadurch, dass die Interviewerin der Gruppe der Sprachverbandslehrkräfte selbst angehörte, mit einigen der Lehrenden gemeinsam studiert hatte und somit viele der Lebensumstände der Interviewten (Honorartä-

³⁷ Dies ist konsequent geschehen, indem die Interviewten zu jeder Zeit Einblick in das Forschungsdesign, den Verlauf der Untersuchung, den Verbleib der Daten hatten. Noch während des Forschungsprozesses hatten die Interviewten Gelegenheit, Aussagen zu korrigieren, Fragen zu stellen, Ergänzungen vorzunehmen.

tigkeit, Berufsperspektive) teilte. Insofern ist der „herrschaftsfreie Diskurs“ (Ulich 1994: 45, Haußer 1994³⁸: 63, Schnotz 1994: 259) in dieser Untersuchung verwirklicht worden.

6.6 Standpunkt der Forscherin

Durch eigene Lehrtätigkeit in Sprachverbandskursen hatte ich schon lange vor Beginn der Forschungsarbeit einen engen Bezug zu dem Praxisfeld, das Gegenstand dieser Untersuchung ist. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Binnendifferenzierung ist aus meiner eigenen Unterrichtspraxis erwachsen und das Bedürfnis, mit anderen Lehrenden Erfahrungen zu diesem Thema auszutauschen, führte zu einer Reihe von Diskursen im Rahmen eines Seminars, das ich an der Universität Kassel anbot, auf einer Tagung, die der Sprachverband in Mainz mit meiner Beteiligung durchführte, und im Rahmen einer Lehrendenfortbildung am HeLP in Kassel, die von mir geleitet wurde. Altrichter et. al. (1998: 651) sehen in der Vertrautheit mit dem Forschungsfeld einen entscheidenden Vorteil für Forschende, die selber aus der Praxis kommen.

Während eines großen Teils meiner Forschungsarbeit arbeitete ich nur drei Tage die Woche als Lehrkraft, hatte also genügend Zeit, mich in die Methoden der Sozialforschung einzuarbeiten, im Gegensatz zu vielen anderen forschenden Praktikerinnen und Praktikern (Altrichter et al.: 651). Auch der kontinuierliche Kontakt zu den Kolleginnen und Kollegen an der Universität und die Arbeit mit den Studierenden hat mir viele Inspirationen gegeben und die Möglichkeit eröffnet, meine Forschung ständig im wissenschaftlichen Diskurs zu hinterfragen.

6.7 Ziel der Untersuchung

Ziel der Untersuchung ist es herauszufinden, welche Erfahrungen Lehrende mit Binnendifferenzierung im Unterricht gemacht haben, welche Ideen in der Praxis bereits verwirklicht werden und wo es Bedarf zur Weiterentwicklung gibt. Die Ergebnisse der Studie sollen direkt in den Prozess der Theoriebildung einfließen und im Idealfall am Schluss im Dialog mit den Lehrenden wieder in die Praxis eingehen und dort erprobt werden.

³⁸ Nach Moser 1975, Kap. 5.

Altrichter (1990) sieht als einen Bereich, in dem die praktische Entwicklung der Aktionsforschung weiterzuführen wäre, die „Entwicklung und Erprobung neuer Formen der Aufbereitung, Kommunikation und Nutzung von Lehrerwissen“. Die vorliegende Arbeit leistet dazu einen Beitrag. Die in Kapitel 6.5 beschriebene professionelle Ethik führt im Aktionsforschungsansatz von Altrichter zu einer „Professionspolitik“. Sie will Arbeitsbedingungen von Lehrenden optimieren, indem sie ihre Position durch Forschung und Professionalisierung stärkt. Dieses Ziel ist auch für die vorliegende Arbeit zu formulieren, es resultiert direkt aus den Interviews, in denen von den Lehrenden explizit der Wunsch nach professioneller Weiterentwicklung geäußert wurde. In diesem Kontext ist die Forderung nach der Beschreibung einer Kultur des DaZ-Unterrichts zu sehen, die bereits in Kapitel 6.2 formuliert wurde.

Den Ergebnissen dieser Arbeit zufolge ist im Kontext der Sprachverbandskurse viel innovatives Potential³⁹ inhärent. Ein Grund dafür ist die Tatsache, dass sie außerhalb von institutionellen, schulischen Bedingungen stattfindet, die in vielen Fällen innovationsfeindlich wirken (vgl. Posch 1996: 68, Hage 1985: 151, Schocker v. Dittfurth 2001: i). Aus den durch die Interviews in Gang gesetzten Diskursen können konkrete kooperative Projekte entwickelt werden (dazu siehe Kap. 13). Erst in der Endphase dieser Arbeit zeichnete sich ab, dass die hier untersuchten und als innovationsfähig beschriebenen Strukturen umstrukturiert werden sollen, wobei der Sprachverband DfaA aufgelöst wird. Unklar bleibt, in welcher Form die Arbeit zukünftig organisiert werden soll und in wie weit das bisher entstandene Know-how einbezogen werden soll. Der Prozess der Entwicklung von Professionalität und einer Kultur des DaZ-Lehrens und Lernens könnte durch die bevorstehenden Entwicklungen im Zusammenhang mit dem neuen Zuwanderungsgesetz sowohl unterstützt als auch gebremst werden.

6.8 Abgrenzung gegenüber anderen möglichen Forschungsdesigns

Diese Arbeit bewegt sich eindeutig im Paradigma der qualitativ-explorativen Forschung. Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich keine Abgrenzung zu Methoden aufbauen, die mit

³⁹ Auch beim Punkt Innovation hat Altrichter (1990: 221) einige Punkte offen formuliert, um weiteren Forschungsbedarf zu signalisieren. Die Dokumentation und Auswertung von Innovationsprozessen ist als wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung des Aktionsforschungsansatzes zu werten.

quantifizierenden Verfahren arbeiten (Terhart 1998: 28ff)⁴⁰. Schwerdtfeger (1984) sprach sich schon 1984 dafür aus, die Opposition zweier „Methodenlager“ zu überwinden, „um zu verhindern, dass in der Sprachlehrforschung der Positivismusstreit nacherlebt wird.“ Darüber hinaus kann auch eine Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden sinnvoll sein, um sowohl interpretative Tiefe als auch quantitative Generalisierbarkeit einer Studie zu erreichen (vgl. Oswald 1998: 82ff). Dieses Verfahren kann nach Schröder-Lenzen (1998: 108) als eine Form der Triangulation bezeichnet werden. Durch die Verknüpfung unterschiedlicher Forschungsansätze kann eine größere Validität der einzelnen Daten erreicht werden, da sie mit anderen Mitteln jeweils überprüft werden.

Exkurs: Abgrenzung gegenüber der Möglichkeit einer schriftlichen Befragung mit quantifizierenden Methoden

Um eine Verbindung qualitativer und quantitativer Verfahren zu verwirklichen, habe ich zunächst daran gearbeitet, einen Fragebogen zum Thema Binnendifferenzierung im Unterricht zu entwickeln, um eine Ausweitung meiner Untersuchung in dieser Richtung zu erreichen, musste aber feststellen, dass dabei zu viele Faktoren eine Rolle spielen, als dass sie alle in eine Fragebogenuntersuchung Eingang finden könnten. Möglich wäre, im Anschluss an diese Arbeit, einige wenige Aspekte des binnendifferenzierten Unterrichts in einer quantitativen Studie zu erforschen. Die Gefahr liegt dabei darin, eine Reduktion vornehmen zu müssen, die dazu führen kann, dass die Ergebnisse am Ende unbefriedigend bleiben und wenig handlungsweisend für den Unterricht sein können (Dick 1996: 60). Bereits Shulman (1985: 33) warnt davor, mit dem Anspruch der Triangulation einen Methodeneklektizismus nach dem „Gulasch-“ oder „garbage-can“-Modell zu betreiben, der in alle Richtungen unbefriedigend bleibt.

6.9 Triangulation der Forschungsverfahren

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Triangulation (Schröder-Lenzen 1998, Altrichter et. al. 1998: 648) durch die zusätzlichen Unterrichtsbeobachtungen (siehe 6.12) erreicht. Ziel ist

⁴⁰ Dazu siehe auch Shulman 1985: 20.

dabei, entsprechend der kritischen Position der qualitativen Sozialforschung (Flick 1995: 432) nicht eine „objektive Wahrheit“ anzustreben, sondern eine Perspektivenvielfalt zu erreichen, kein einheitliches, sondern ein „kaleidoskopartiges“ Bild zu erhalten.

6.10 Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner

Nachdem als Forschungsfeld die Sprachverbandskurse und als Probandengruppe die Lehrenden festgelegt waren, musste noch das Sample innerhalb dieser Gruppe bestimmt werden. Hier führten pragmatische Überlegungen zu der Eingrenzung auf Nordhessen. Genauso wie in vielen anderen Gebieten Deutschlands sind in Nordhessen städtische Strukturen (Stadt Kassel) und ländliche Gebiete, die sich um Mittelzentren organisieren, zu finden. Kassel hat eine Universität, an der Lehrende ausgebildet werden und die über einen renommierten DaF-Studiengang verfügt. Insofern kann diese Studie in dem Maße als repräsentativ gelten, als sie auf Regionen mit ähnlichen Gegebenheiten übertragbar ist. Davies (1995) definiert die Generalisierbarkeit qualitativer Studien wie folgt:

„One of the common criticisms of qualitative studies is that they are not generalizable. On the one hand, [a strength of qualitative studies is that they allow for an understanding of what is specific to a particular group, that is what can not possibly be generalized within and across populations.] on the other hand, the grounded theory established by interpretive qualitative studies [...] potentially allows for transfer to a wide range of cultures and social situations. Essentially, the onus is on the reader of an interpretive qualitative study to determine whether and how the grounded theory described in one study applies to another situation. This determination is made by accumulating empirical evidence about the contextual similarity between the described situation and the situation to which the theory is to be transferred.” (Davies 1995: 441)

Im Frühjahr 1999 habe ich mit allen Bildungsträgern, die Sprachverbandskurse anbieten, Kontakt aufgenommen und mit allen in diesen Kursen tätigen Lehrenden, die bereit dazu waren, Interviewtermine und Termine für Unterrichtsbeobachtungen ausgemacht.

6.11 Interviews

Als Methode für die Befragung wurde das halbstandardisierte Interview gewählt. Die interviewten Lehrenden werden in ihrer Funktion als Experten für den Unterricht in Sprachverbandskursen befragt. Das Verhältnis von Forscherin zu Interviewpartnern ist dabei ein

gleichberechtigtes, nicht-hierarchisches (Huber/Mandl 1994: 45). Im Pre-Test zeigte sich, dass sich auf eine offene Eingangsfrage hin ein von mir wenig gelenktes Gespräch entwickelte, in dem die meisten Gesichtspunkte, die für das Thema Binnendifferenzierung von Interesse waren, zur Sprache kamen. Einige Punkte, die der Interviewte von sich aus nicht mit dem Thema in Verbindung gebracht hatte, habe ich als kurzen Interviewleitfaden zusammengestellt, um ihn in den weiteren Gesprächsverlauf einzubeziehen. Dieses Verfahren entspricht dem fokussierten Interview oder problemzentrierten Interview (Mayring 1996: 50ff, Huber/Mandl 1994: 128ff, Friebertshäuser 1998: 378f)

6.12 Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden als teilnehmende Beobachtungen ohne technische Hilfsmittel durchgeführt, damit der Unterricht so authentisch wie möglich ablaufen konnte. Als Protokollschema wurde das Verlaufsprotokoll nach Ziebell (1999) gewählt, das im Fachgebiet DaF der Universität Kassel im Rahmen des Unterrichtspraktikums eingesetzt wird. Darüber hinaus wurde ein Beurteilungsbogen zu Stil und Unterrichtstechniken zusammengestellt, der auf die Aspekte des Lehrverhaltens abzielt, die mit Binnendifferenzierung in Zusammenhang stehen: methodische Vielfalt, Aktivität der Teilnehmenden, Einsatz von Sozialformen, Offenheit der Aufgabenstellungen und Bewegung der Lehrenden im Raum.

Eine detaillierte Diskursanalyse ist nicht Bestandteil dieser Arbeit. Die Unterrichtsbeobachtungen dienen in erster Linie zur Triangulierung der Ergebnisse aus den Interviews, durch die Beobachtungen sollen Bezugspunkte hergestellt werden, um das Bild, das in den Interviews entsteht, zu vervollständigen und gegebenenfalls zu relativieren.

6.13 Memos

Entsprechend der Idee der Grounded Theory wurde ein Forschungstagebuch geführt, in dem darüber hinaus in Form von „memos“ (Wiedemann 1995), also kurzen Notizen, die Gedanken der Forscherin zu den Interviews, zu der ausgewerteten Literatur und weiterführende Ideen notiert wurden. Im Verlauf des Forschungsprozesses verknüpften sich die einzelnen Elemente in den memos. Die Aussagen aus den Interviews wurden in Beziehung

gesetzt zu anderen Untersuchungen aus der Forschungsliteratur. So wurden die memos zu einem Bestandteil des Prozesses der Konstruktion und Interpretation bei der Theoriebildung.

6.14 Verortung der Methode im wissenschaftstheoretischen Diskurs

Der Forschungsansatz, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, lässt sich in den Rahmen der qualitativen, interpretativen, explorativen Forschung einordnen. Erickson (1986: 119) verwendet den Begriff interpretativ, weil er eine Opposition qualitativ/quantitativ, die sich ausschließlich auf die Wahl der Forschungsinstrumente bezieht, für nicht ausreichend hält. „Interpretive research on teaching, then, is not only an alternative method, but an alternative view of how society works, of how schools, classrooms, teachers and students work in society“ (Erickson 1985: 158).

Mayring (1996) spricht von „qualitativem Denken“, um den Zusammenhang von Forschungsmethode und wissenschaftstheoretischem Paradigma zu verdeutlichen. Er beschreibt die „qualitative Wende“ die sich seit den 1970er Jahren in den Sozialwissenschaften vollzieht. Sie zeichnet sich aus durch die Orientierung auf das Subjekt der Forschung, den Menschen in seinen sozialen Handlungszusammenhängen und durch Verstehensorientierung, das Ziel, diese Handlungszusammenhänge verstehend zu deuten. Eine Abgrenzung gegenüber statistischen, quantifizierenden Methoden und experimentellen Forschungsdesigns, die den Menschen zum Objekt von Wissenschaft machen, „ohne vorher den Gegenstand verstanden, seine Qualität erfaßt zu haben“ (Mayring 1996: 1) und Skepsis gegenüber Ansätzen in dieser Ausrichtung zeichnet einige Arbeiten aus, die sich der qualitativen Denkrichtung zuordnen.

Für die Lehr-Lernforschung im Fach DaF/DaZ halte ich es für nicht sinnvoll, die Opposition qualitativ vs. quantitativ in der Weise nachzuvollziehen, wie es in der sozialwissenschaftlichen Diskussion zum Tragen kommt (vgl. Schwerdtfeger 1984). Auch die neuere erziehungswissenschaftliche Forschung (Friebertshäuser/Prenzel 1998) arbeitet mit einer Verknüpfung beider Forschungslinien. Besonders relevant für die Erschließung des noch jungen Forschungsfeldes werden sicherlich weiterhin die qualitativ-explorativen Ansätze sein (Hu 2001, Schocker v. Dittfurth 2001).

Für die Erarbeitung des Untersuchungsansatzes der vorliegenden Arbeit haben folgende Forschungsrichtungen eine Rolle gespielt:

a) die sozialwissenschaftliche Forschung

Die Methode, die dieser Untersuchung zu Grunde liegt, kann der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden (Flick 1991, Mayring 1996⁴¹). Die Geschichte des qualitativen Denkens lässt sich bis zu Aristoteles in die Antike zurückverfolgen. Die Entwicklung der Hermeneutik in der Neuzeit stellt einen wichtigen Schritt zur Entwicklung des qualitativen Forschungsansatzes dar (Mayring 1996: 3ff). Auf eine konkrete Anwendung bezogen wurde die hermeneutische, interpretative Weltsicht in den ethnomethodologischen und sozialwissenschaftlichen Studien der Chicagoer Schule (siehe Erickson 1986: 124) und in der Grounded Theory von Glaser und Strauss (Glaser/Strauss 1979). Mayring (1996: 13ff) beschreibt folgende Grundsätze qualitativen Denkens:

- Orientierung am Subjekt

Das Subjekt soll in seiner Ganzheit, Historizität und in Bezug auf die konkreten praktischen Probleme im Handlungsfeld gesehen werden.

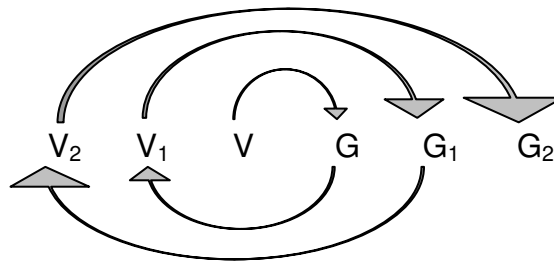
- Deskription

Die sorgfältige Beschreibung ist als Voraussetzung, nicht als Ergebnis von Untersuchungen anzusehen. Angesetzt werden soll am Subjekt, also am Einzelfall, dem mit möglichst großer Offenheit begegnet werden soll. Alle methodischen Schritte unterliegen einer sehr genauen Kontrolle.

- Interpretation

⁴¹ Mayring (1996: 3) zählt selbst die Unterrichtsforschung zu den sozialwissenschaftlichen Forschungsrichtungen. Der Streit zwischen Erziehungs- und Sozialwissenschaft um die Unterrichtsforschung berührt diese Untersuchung nicht, da sie sich im Rahmen der Fachdidaktik auf beide Fachwissenschaften bezieht.

Entsprechend der hermeneutischen Spirale



V = Vorverständnis, G = Gegenstandsverständnis, V₁ = erweitertes Vorverständnis, G₁ = erweitertes Gegenstandsverständnis usw. (Mayring 1996: 18, nach Danner 1979)

Abb. 9: Hermeneutische Spirale

geht die Interpretation von einem Vorverständnis aus, das explizit gemacht werden muss. Die Introspektion, das Einbringen subjektiver Erahrungen ist ein legitimes Erkenntnismittel. Qualitative Sozialforschung ist demnach Forscher-Gegenstands-Interaktion.

- Verallgemeinerung

Die Verallgemeinerung kann nur schrittweise und argumentativ, indem im Vergleich mit anderen Fällen und durch Induktion ein Regelbegriff erarbeitet wird, vollzogen werden. Geprüft werden muss auch, inwiefern Quantifizierungen sinnvoll möglich sind um zur Verallgemeinerung der Ergebnisse beizutragen.

Diese Grundsätze liegen der vorliegenden Arbeit zu Grunde und kommen in der Darstellung, Argumentation und Interpretation immer wieder zum Ausdruck. Auch die bereits im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Ansätze des professionellen Handlungswissens von Lehrenden und einer sich konstituierenden Berufskultur von Fremdsprachenlehrenden stammen ursprünglich aus der Sozialforschung und sind aus der Erforschung anderer Berufsgruppen wie zum Beispiel Ärzten entwickelt worden.

b) die Lehr-Lernforschung in der Erziehungswissenschaft

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung hat sich das qualitative Denken sowohl parallel zur Sozialforschung entwickelt als auch in den letzten Jahrzehnten eigenständige

Richtungen ausgebildet. Ein wichtiger Aspekt, der die interpretative Perspektive (s. o. Shulman 1986) in der Erziehungswissenschaft gegenüber dem oben beschriebenen qualitativen Denken der Sozialwissenschaft auszeichnet, ist die *Handlungsorientierung*. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Menschen sich ihre Umwelt durch Deutung und Interpretation erschließen, die dann in Handlungszusammenhängen erprobt werden, kann die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ausgehend von den Kognitionen, die in Handlungszusammenhängen geäußert werden, erforscht werden (Erickson 1986: 126ff).

Werden dann die Lehrenden entsprechend der Idee der Aktionsforschung (Altrichter 1990: 1998) zu Forschenden oder Co-Forschenden, dann verwandelt sich der hermeneutische Zirkel (oder die hermeneutische Spirale) in einen Aktionsforschungszirkel (oder Aktionsforschungsspirale), und das Merkmal Veränderung wird als Ziel der Forschung mit in den Handlungszusammenhang einbezogen. Die vorliegende Studie erfasst die Kognitionen der Lehrenden zum Handlungszusammenhang Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In einem weiteren Schritt könnten die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse in einen Aktionsforschungszirkel eingehen und dadurch zu einer Veränderung des Unterrichts beitragen. Dazu bedarf es aber weiterer Kooperation der Lehrenden (dazu siehe Kap. 12.4.4ff). Die Modelle des Aktionsforschungszirkels und der Aktionsforschungsspirale sind im Folgenden dargestellt:

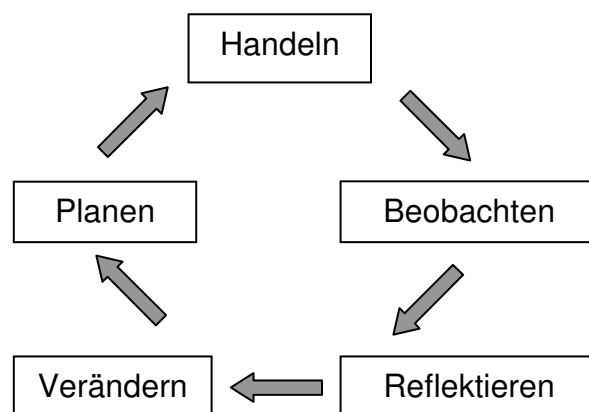


Abb. 10: Aktionsforschungszirkel nach: Hitchcock/Hughes 1989

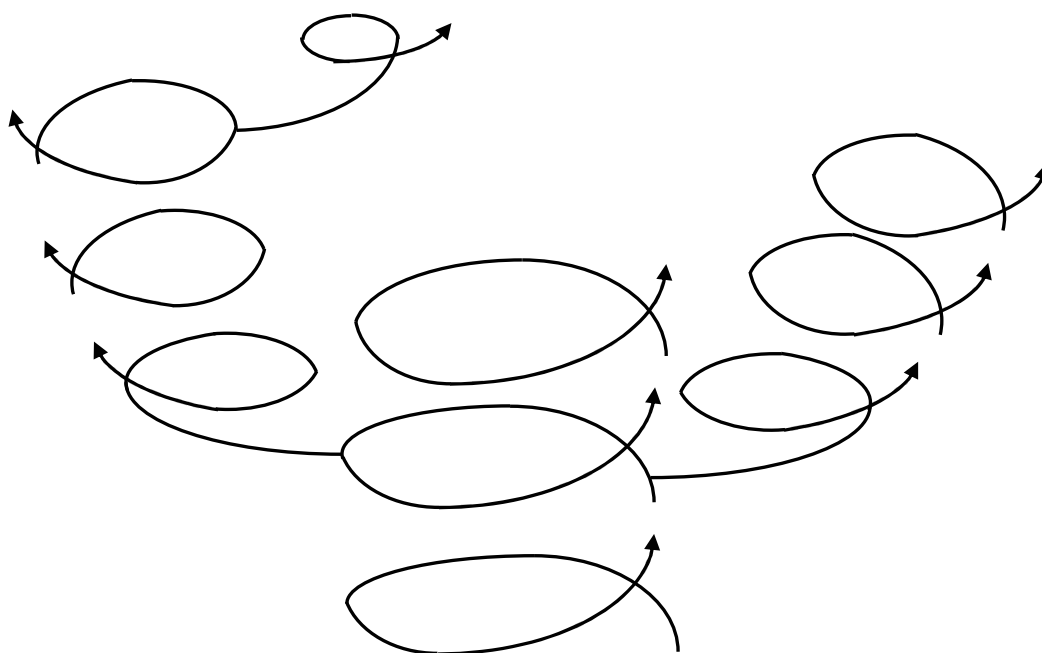


Abb. 11: Aktionsforschungsspirale, erweitert als Modell für den Unterrichtskontext (Rea Dickins 1992, nach McNiff 1988)

c) die Lehr-Lernforschung im Fach DaF/DaZ

Diese Überschrift suggeriert, dass es eine einheitliche Richtung im Fachgebiet DaF/DaZ gibt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Innerhalb der Forschungsdiskussion werden verschiedene Ansätze aus angrenzenden Bereichen, wie zum Beispiel der Fremdsprachenerwerbsforschung, der Fremdsprachenlehr-Lernforschung und der Fremdsprachenunterrichtsforschung weitergeführt. Da diese Richtungen mit ganz unterschiedlichen Methoden arbeiten, ist eine Verständigung nicht leicht. Auch die Synthese von Ergebnissen ist schwierig, da die Methoden auch auf divergenten Wissenschaftstraditionen beruhen. Die Fremdsprachenerwerbsforschung arbeitete in der Vergangenheit hauptsächlich mit experimentellen Untersuchungsdesigns, die an die Forschung der kognitiven Psychologie anknüpfen.

Unter dem Begriff Fremdsprachenlehr-Lernforschung werden auf der anderen Seite mehrere unterschiedliche Forschungsansätze subsummiert. Im Folgenden nenne ich die wichtigsten Entwicklungen dieser Forschungsrichtung, die für diese Studie relevante Ansätze und

Ergebnisse geliefert hat: Nach der Arbeit von Claudia Riemer (1997) erschienen in den letzten Jahren vor allem aus dem Kreis des Gießener Kollegs immer mehr Studien, die mit qualitativen Methoden arbeiten (dazu Müller-Hartmann/Schocker v- Ditfurth (Hrsg.) 2001). Eine spezifische Ausprägung ist das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Es zeichnet sich also auch in der Fremdsprachenlehr-Lernforschung eine qualitative Wende ab. Bezogen auf das junge Fach DaF/DaZ ist diese Entwicklung als konsequent anzusehen, da die Arbeit mit qualitativen, interpretativen Methoden explorativ und theoriegenerierend wirkt und zur Konstituierung eines neuen Forschungsfeldes notwendig ist (dazu Hu 2001).

Die Fremdsprachenunterrichtsforschung (Henrici 1995) arbeitet mit Methoden aus der Erziehungswissenschaft, zum Beispiel der Unterrichtsbeobachtung, die sie mit der linguistischen Methode der Diskursanalyse verknüpft. In den letzten Jahren ist durch einzelne Arbeiten (z. B. Riemer 1997) eine Verbindung zu den oben beschriebenen Ansätzen der Lehr-Lernforschung erreicht worden.

Im Laufe des qualitativen Forschungsprozesses, der im Sinne der Grounded Theory auch eine Weiterentwicklung des Forschungsansatzes beinhaltet, wurden die Ideen der Aktionsforschung für diese Studie immer wichtiger. Dieser Ansatz ist in der Fremdsprachenlehr-Lernforschung noch sehr neu und wird bisher hauptsächlich in der Fremdsprachenlehrrausbildung zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Schulpraktikum angewendet (Schocker-v. Ditfurth 2001).

6.15 Weiterverwertbarkeit des Untersuchungsansatzes

Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Instrumente der qualitativen Sozialforschung im Rahmen der Lehrer- und Unterrichtsforschung im Fach DaZ/DaF zu erproben. Dabei standen auch pragmatische Überlegungen zur Disposition:

- Zeitaufwand
- Theoriemasse
- Anwendbarkeit auf weitere Fragestellungen

- Erlernbarkeit der Instrumente im Rahmen der Ausbildung, zum Beispiel im Masterstudiengang DaF
(vgl. auch Altrichter 1990: 158, Solmecke 1984: 146).

In diesem Zusammenhang kann die Forschungsarbeit auch zu einem weiteren, angrenzenden Handlungsfeld innovativ beitragen, zu dem der Lehrerausbildung. Im Idealfall wurde durch den Entstehungsprozess der vorliegenden Arbeit eine engere Verknüpfung der universitären Ausbildung mit der Unterrichtspraxis hergestellt. Damit wird eine Forderung eingelöst, die schon Altrichter in seinem programmatisch formulierten Buch von 1990 ausspricht (Altrichter 1990: 245ff).

7. Wissenschaftliche Verortung der Arbeit im Rahmen der Fremdsprachenlehr-Lernforschung

Die Forschung im Fach Fremdsprachenlehr-Lernforschung, zu der ich die Forschung im Fach DaF/DaZ im Hinblick auf diese Arbeit zurechne, hat in Deutschland eine sehr junge Geschichte. Ein DFG-Forschungsschwerpunkt Sprachlehrforschung wurde erstmals 1973 eingerichtet (Bausch et al. 1993: 7) und bezieht sich vorwiegend auf den schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Die Didaktik für das Fach DaZ hingegen nahm dagegen seit den 70er Jahren als Reaktion auf verstärkte Einwanderung von Arbeitsmigranten eine eigenständige, interkulturell ausgerichtete Entwicklung. In den letzten Jahren zeigt sich die deutliche Tendenz, die unterschiedlichen Disziplinen, die an der Erforschung und Gestaltung des Zweit- und Fremdsprachenlernens arbeiten, zu vereinen (Neuner 1998: 137). Der Terminus Fremdsprachenlehr-Lernforschung bietet dafür einen begrifflichen Rahmen.

Die englischsprachige Forschung⁴² teilt sich demgegenüber immer noch in zwei Richtungen, die eher psychologisch orientierte Second Language Acquisition (SLA)-Forschung auf der einen und die Language Pedagogy (z. B. Stern 1983) oder Language Classroom Research (z. B. Nunan 1989, Allwright/Bailey 1991, Alderson/Beretta 1992 und Richards/Lockhart 1994) auf der anderen Seite.⁴³ Einige Forscher, wie Ellis oder Widdowson versuchen, die beiden Richtungen mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen zu verbinden. Ein wesentlicher Punkt in der Argumentationskette ist dabei das Verhältnis von Theorie und Praxis. Eine grundlegende Fragestellung lautet: Ist die SLA-Forschung überhaupt der Praxis verpflichtet, und wenn ja, wie weit in das Feld der Praxis hinein reichen ihre Kompetenzen? (dazu siehe z. B. Larsen-Freeman/Long 1991: 200, Edmondson 1999: 259ff) Es zeichnet sich eine deutliche Tendenz weg vom Paradigma des „Implementierens“ oder „Anwendens“ von Theorien in der Praxis ab, hin zum „reflective practitioner“ (Nunan 1989), der Forschungsergebnisse durch Erprobung evaluiert und in einem eigenständigen Theoriebildungsprozess nah an der Praxis weiterentwickelt (Widdowson 1990).

⁴² ich fasse hier Großbritannien, die USA und Australien zusammen, obwohl auch hier Unterschiede festzustellen sind, z. B. die Tendenz zu experimenteller Forschung in den USA oder die starke Richtung der action research in GB.

⁴³ Die Richtung der Spracherwerbsforschung, die den Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb parallel untersucht, vernachlässige ich hier, da für diese Arbeit ausschließlich der gesteuerte Spracherwerb im Unterricht relevant ist, nicht der ungesteuerte „natürliche“ Spracherwerb.

Eine Sonderstellung nimmt die Ausprägung der *action research* ein, die fordert, dass die Theorie direkt aus dem Praxisfeld heraus entwickelt wird. Die Bandbreite reicht dabei von der radikalen Forderung, nur *Teacher-Research* anzuerkennen, bis zu kooperativen Formen der Forschung (Nunan 1989: 99, Legutke/Thomas 1991: 12). In Deutschland hat diese Forschungsrichtung Eingang gefunden in die Ausbildung von Lehrenden, da sich hier an den Universitäten die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis befindet (Legutke 1997, Schocker v. Dittfurth 2001).

7.1 Die Orientierung auf die Lernenden

Die englischsprachige Fremdsprachenforschung hat in den 90er Jahren eine Umorientierung erfahren: Von der process-product-Forschung, die noch die Lehrenden und vor allem die Methode, mit der sie arbeiteten, in den Mittelpunkt stellte, hin zur lernerorientierten Forschung, die den subjektiven Prozess des Lernens fokussiert (dazu siehe Nunan 1989, Allwright/Bailey 1991: 6ff, Ellis 1991: 163ff, Ellis 1994: 565ff). Die Fremdsprachenlehr-Lernforschung in Deutschland hat dagegen schon von Anfang an die Lernerorientierung im Blick (Bausch et al. 1983). In den letzten Jahren sind im Fach DaF einige Arbeiten erschienen, die die Perspektive der Lernenden detailliert behandeln (Riemer 1997, Kallenbach 1996). Im Zusammenhang mit dem Thema Binnendifferenzierung sind besonders die Forschungen zu individuellen Unterschieden von Lernenden relevant (z. B. Skehan 1989). Ausgehend von der Suche nach dem idealen Fremdsprachenlerner (Naiman 1979) wurde eine große Variationsbreite von Faktoren bestimmt, die für das Fremdsprachenlernen im Unterricht eine Rolle spielen.

Zur Frage, wie diesen individuellen Lernvoraussetzungen im Unterricht Rechnung getragen werden soll, bringen diese Studien allerdings wenig Ergebnisse (siehe Tönshoff 1995). Die didaktische Ausrichtung der Fremdsprachenlehr-Lernforschung hat diese Erkenntnisse vor allem in der Diskussion um Lernerautonomie verarbeitet (Königs 1991). Eine Ausnahme stellen die Arbeiten von Rebecca Oxford dar (Oxford 1997), die mit dem Begriff *des Cooperative Learning* oder *Collaborative Learning* operiert. Der Tatsache jedoch, dass immer noch der größte Teil des Fremdsprachenunterrichts lehrerzentriert abläuft (Lörscher

1983: 92 nach Kerschhofer 1995, siehe auch Richards/Lockhart 1994: 148)⁴⁴, wird diese Diskussion um Lernerautonomie nicht gerecht. Das Konzept der Binnendifferenzierung könnte hier eine Brücke bilden zwischen dem traditionellen lehrerzentrierten Klassenunterricht und einem modernen, von den Lernenden selbst gesteuerten, kooperativen Gruppenunterricht.

7.2 Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

Was wirklich in den Fremdsprachenunterrichtsräumen stattfindet, ist kaum erforscht worden. Sowohl deutsch- als auch englischsprachige Forschungen beschränken sich hauptsächlich auf Diskursanalysen des Lehrer-Schüler-Dialogs mit Schwerpunkt auf Fragestellungen zur Fehlerkorrektur, zum negotiating oder scaffolding (Kramsch 1981, Edmonson 1983, Henrici/Koreik 1995). Allwright (Allwright/Bailey 1991: 34) kritisiert, dass der Aspekt der Kooperation in der Forschung zur Interaktion im Unterricht bisher kaum eine Rolle gespielt hat. Schwerdtfeger (1996: 435ff) geht noch weiter und gibt zu bedenken, dass es sich bei der Erforschung der realen Unterrichtssituation mit dem Ziel der Theoriegenerierung um ein gefährliches Paradox handeln könne, dass zur Verfestigung der bestehenden Verhältnisse führen könne.

Die Analysekriterien von Flanders und Moskowitz (1976) legen die Vermutung nahe, dass zunächst sogar von Seiten der Forschung ein eingeschränkter Blickwinkel aus der Perspektive der Lehrenden vorherrschte: Für Lehrer-Aktion gibt es bei Flanders sieben, für Schüler-Aktion nur zwei Kategorien, die dann von Moskowitz durch jeweils zwei Unterkategorien ergänzt wurden. Die Kategorie „Schüler agiert in Richtung Schüler“ gibt es in keinem der beiden Schemata. Erst in den TALOS-Kategorien von 1984 taucht diese Kategorie auf. Hier stehen 45 Kategorien zur Beschreibung der Lehrer-Aktion gegenüber 18 Kategorien für die Schüler-Aktion zur Verfügung (Malamah-Thomas 1987: 22 ff, 65ff). Neuere Untersuchungen zeigen, dass es auch wesentlich darauf ankommt, wer den Diskurs kontrolliert (Ellis 1994: 594, Tönshoff 1995, House 1994, 1996), ob sich die Lernenden ihre „Lerngelegenheiten“ (Tönshoff 1995) selbst schaffen oder nicht.

⁴⁴ Für den DaF/DaZ-Unterricht ist die Situation noch nicht erforscht, diese Untersuchung kann dazu einige Anhaltspunkte bieten.

Sowohl die empirisch orientierte Lernerforschung als auch die Interaktionsforschung hatte es sich zum Ziel gesetzt, die intra- und intersubjektiven Vorgänge im Unterricht so weit zu erforschen, dass es möglich werden sollte zu erklären, wie Lernprozesse ablaufen und wie sie von den Beteiligten so gestaltet werden können, dass optimales Lernen für jede/n Einzelne/n möglich wird (Ellis 1990 199ff). Bisher konnten allerdings erst wenige Aspekte des Lernens im Fremdsprachenunterricht beleuchtet werden. Ellis vergleicht das Forschungsobjekt Fremdsprachenlernen mit einem Prisma: Die Bilder, die es liefert, unterscheiden sich je nach Blickwinkel und Lichteinstrahlung (Ellis 1994: 676).

Es stellt sich auch mittlerweile die Frage, ob es überhaupt möglich und wünschenswert ist, den Prozess des Lernens im Fremdsprachenunterricht in einzelne Aspekte zu zerlegen und wieder zusammensetzen, um eine umfassende Theorie zu entwickeln. Eher subjektorientierte Sichtweisen vom Fremdsprachenlernen widersprechen dieser Herangehensweise entschieden (Schwerdtfeger 1996). Nunan spricht sich für den Blickwinkel des *Reflective Teaching* aus. Aufgabe des *Teacher-Researcher* ist es, für die jeweilige Lerngruppe und Situation die praktikabelste Lösung zu finden. Eine so angelegte Forschung könnte zeigen, dass das komplexe Gefüge von Faktoren, die im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen, dazu führen, dass die Vorgehensweise, die in einer bestimmten Gruppe erfolgreich ist, in einer anderen Gruppe nicht funktioniert (Nunan 1989: 129).

Für die Entwicklung einer Gesamtvorstellung des Fremdsprachenlernens ist es nach Neuner (1998) wichtig, „übergreifende, hermeneutisch konzipierte fremdsprachendidaktische Konzepte“ mit empirisch orientierter Forschung integrativ zu verbinden (siehe auch Stern: 1983: 426). Der hier von Neuner vorgeschlagene Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit verwirklicht, indem zunächst vorhandene Konzepte aus den Referenzwissenschaften, vor allem der Pädagogik, herangezogen werden und auf ihre Übertragbarkeit auf den Fremdsprachenunterricht überprüft werden, während andererseits mit empirischen Methoden erforscht wird, welche Konzepte in der Praxis zur Anwendung kommen, und wohin eine mögliche Weiterentwicklung gehen könnte.

Die Schaltstelle zwischen der Theorieentwicklung in der Fremdsprachenlehr-Lernforschung und dem Geschehen im Unterricht sind die Lehrenden. Wie in diesem Kapitel diskutiert wurde, steht die Realität in den Unterrichtsräumen immer noch in radikalem Widerspruch zu den „Trends“ der Fremdsprachenlehr-Lernforschung. Es geht nun darum, die Kommunikation zwischen der Forschung, wie sie an der Universität betrieben wird,

und der Unterrichtspraxis in den Sprachkursen anzuregen, um aus der Einbahnstraße „Theorie“ → „Praxis“ ein Begegnungsfeld zu machen (zu dem Verständnis von „Theorie“ und „Praxis“, das dieser Arbeit zu Grunde liegt, siehe Kap. 6.2). Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, ein solches Feld zu eröffnen, indem sie Kontakte herstellt und das Forschungsfeld explorativ-beschreibend charakterisiert.

Durch diese Kontakte im Forschungsfeld haben sich bereits vielfältige Ideen zur Weiterarbeit entwickelt, die zu einer echten Begegnung führen können. Diese weiterführenden Ansätze werden in Kapitel 15 beschrieben. Im folgenden Ergebnisteil wird zunächst einleitend das Forschungsfeld dargestellt.

8 Ergebnisse: Daten zu den Bildungsträgern und Lehrkräften

Um die Interviews nicht nur als eine Ansammlung von Daten darzustellen, und vor allem, um den Lesern dieser Studie entsprechend dem Prinzip der dichten Beschreibung, das in der Darstellung von qualitativer Forschung gefordert wird, ein lebendigeres Bild von den Lehrkräften zu vermitteln, deren Ideen hier untersucht werden, werden zu Beginn dieses Kapitels zunächst die Bildungsträger skizziert. Es folgen die vergleichende Auswertung der Daten zu Ausbildung und Berufstätigkeit der Lehrenden und kurze Porträts der einzelnen Interviewten.

8.1 Die Bildungsträger

Die zehn Lehrkräfte, die befragt wurden, arbeiten in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen. Zunächst sollen daher die einzelnen Bildungsträger kurz vorgestellt werden, um einen Überblick über die Diversität der Einrichtungen zu geben.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden alle fünf Bildungsträger erfasst, die im Erhebungszeitraum und -gebiet Kurse mit Förderung durch den Sprachverband anboten. Die beiden bekanntesten Kursträger sind sicherlich die Volkshochschule und der Internationale Bund, die allerdings im Befragungszeitraum jeweils nur zwei Kurse anboten. Weiterhin ist die AWO ein wichtiger Kursträger mit vier Kursen im Sommersemester 2000. Die beiden anderen Sprachkursanbieter sind regionale gemeinnützige Vereine, die sich im Rahmen der interkulturellen Arbeit in Kassel und Umgebung schon seit vielen Jahren betätigen. Seit einigen Jahren, so auch im Erhebungszeitraum, bieten diese beiden Vereine besonders Frauenkurse an. Drei der Kursträger sind direkt in der Innenstadt von Kassel angesiedelt, in der Nordstadt, dem Stadtteil mit der größten kulturellen Vielfalt. Die anderen beiden Kursträger bieten Kurse an verschiedenen Standorten in weiteren Kasseler Stadtteilen und in der Region an. Die Volkshochschule des Landkreises Kassel bot in diesem Semester keinen einzigen Kurs mit Förderung des Sprachverbandes an.

Bei der Auswertung der Interviews deutet sich in einigen Fällen an, dass die Gesamtkonzeption, in die der jeweilige Bildungsträger die Deutschkurse integriert, eine Rolle spielen kann für das gemeinsame Lernen im Unterricht. Exemplarisch ist dies am Beispiel des interkulturellen Lernens in Kapitel 12.2.9.1 dargestellt und diskutiert.

Bei den Unterrichtsbesuchen, die ich bei allen Kursträgern machen durfte, gewann ich außerdem den Eindruck, dass nicht nur die Gesamtkonzeption, die der Bildungsträger hat, sondern auch die räumlichen Gegebenheiten einen großen Einfluss auf die Stimmung im Unterrichtsraum und somit auf das Lernen haben. Die Lehrkräfte äußerten sich im Rahmen der Unterrichtsbesuche auch zu den Vor- und Nachteilen der Räumlichkeiten, sodass dieser Eindruck durch Aussagen der Lehrenden bestätigt werden kann. Drei der fünf Kursträger, diejenigen, die in der Kasseler Innenstadt/Nordstadt angesiedelt sind, haben einen festen Standort, der im Rahmen ihres Bildungsprogramms eingerichtet und gestaltet worden ist. Die anderen beiden Bildungsträger bieten Kurse in mehreren unterschiedlichen Stadtteilen und in der Region an, sodass sie gezwungen sind, Räume ganz unterschiedlicher Qualität zu mieten (dazu Paleit 1991). Als Beispiel für die Zusammenhänge zwischen Räumlichkeiten, Konzeption der Bildungsarbeit und dem Unterrichtsgeschehen in den einzelnen Gruppen möchte ich hier das Beispiel der Volkshochschule diskutieren.

8.1.1 Die Gesamt-Volkshochschule Kassel

Die Gesamt-Volkshochschule Kassel führt Sprachkurse, die vom Sprachverband gefördert werden, im Philip-Scheidemann-Haus in der Nordstadt durch. Dieses Haus ist hell und freundlich gestaltet, seit einiger Zeit befindet sich auch eine Außenstelle der Stadtverwaltung, ein „Bürgerbüro“, im selben Gebäude. Der Hausmeister verkauft in den Pausen Kaffee, der im Stehen im Foyer getrunken werden kann. Darüber hinaus gibt es aber weder Aufenthaltsräume noch Treffpunkte im Haus. Eine Küche ist vorhanden, die jedoch nur für spezielle Anlässe genutzt werden kann, nicht etwa spontan für Projekte. Das „Lehrerzimmer“ ist sehr klein, dort stehen ein Kopierer und ein Tisch, an dem sich die Lehrkräfte in der Pause treffen. Eine Handbibliothek gibt es nicht, im Nebenzimmer beim Fachbereichsleiter befindet sich ein Schrank mit einigen Lehrwerken, der aber immer abgeschlossen ist.

Die vom Sprachverband geförderten Deutschkurse finden parallel zum breit gefächerten Sprachkursangebot der Volkshochschule am Vormittag statt, die Lehrkräfte sind dieselben wie in den Deutsch-Intensivkursen. Auch das verwendete Lehrwerk ist das gleiche, nämlich *themen neu*. Lediglich eine der befragten Lehrkräfte hat durchsetzen können, dass in ihrem Kurs *Eurolingua* eingesetzt werden konnte.

Die Vorteile des Kursorts sind vor allem, dass die Medien spontan verfügbar sind. Der Hausmeister bringt Fernseher und Videorekorder und holt sie nach dem Unterricht wieder ab. In jedem Raum steht ein Kassettenrekorder mit regulierbarer Geschwindigkeit. Ein Computer-Lernzentrum existiert, das nach Voranmeldung, aber auch durch spontane Absprache von allen Kursen während der Unterrichtszeit genutzt werden kann. Die Unterrichtsräume werden von verschiedenen Gruppen belegt, sodass Lernplakate, Arbeitsergebnisse, Poster nur in begrenztem Rahmen aufgehängt werden können. Einige Räume wirken, obwohl sie hell und freundlich eingerichtet sind, kahl. Das Gebäude ist sehr gepflegt, es wurden offensichtlich hochwertige Materialien bei der Innenausstattung verwendet, was den Personen, die es nutzen, in gewissem Rahmen das Gefühl vermittelt, privilegiert zu sein.

In diesem Gebäude der Volkshochschule herrscht eine angenehme Arbeitsatmosphäre, die Lehrenden und Lernenden im Vormittagsbereich vermitteln unter anderem durch ihr Auftreten und ihre Kleidung, dass es sich beim Deutschlernen nicht um eine Freizeitbeschäftigung handelt, sondern um Arbeit im positiven Sinne. Diese Arbeit wird jedoch nicht als über die Grenze des Klassenraums hinausgehend verstanden,⁴⁵ in den Pausen ziehen sich die Lehrenden ins Lehrerzimmer zurück und nach dem Unterricht verlassen sie das Gebäude. Es handelt sich bei den Lehrenden ausschließlich um Honorarkräfte. Der Fachbereichsleiter für DaF ist eine Verwaltungsfachkraft, die hinter dem Büro der Sekretärin in einem eigenen Büro sitzt und zwar freundlich, aber doch wenig in Erscheinung tritt.

Die beiden an diesem Standort interviewten Lehrkräfte berichten, dass sie den Unterricht in den vom Sprachverband geförderten Kursen genauso gestalten wie in den anderen von der Volkshochschule angebotenen Kursen:

„Ja, ich mache keine Unterschiede, muss ich sagen, keine Unterschiede in diesen anderen Kursen oder speziell für den Sprachverband.“ (Ni201, S. A95⁴⁶)

Allerdings berichten sie beide von spezifischen Schwierigkeiten. Die eine Lehrkraft erklärt, dass einige der Teilnehmenden Schwierigkeiten mit dem Schreiben hätten, die sie durch Diktate auszugleichen versuche, die andere Lehrkraft macht sich Gedanken über das geeig-

⁴⁵ Zitate die dies belegen siehe auch bei der Beschreibung der Lehrkraft „Nils“.

⁴⁶ Die Nummerierung „A95“ bezieht sich auf die Seitenzahl im Anhang. (die Interviews sind in der Online-Version nicht veröffentlicht.)

nete Lehrwerk für den Sprachverbandskurs und kommt dabei zu dem Schluss, dass keines existiere, dass sie Zusatzmaterial suchen müsse, was sie aber bisher noch nicht getan habe.

Eine der interviewten Lehrkräfte erklärt darüber hinaus, dass ihr ein gutes persönliches Verhältnis zu den Lernenden wichtig sei:

„Ja, also ich denke mir das hat wahrscheinlich nichts mit Binnendifferenzierung zu tun, was für mich wichtig ist, ist dass es im Prinzip eine gute Stimmung in dem Kurs gibt. Also mir ist wichtig, dass man sich ein bisschen näher kennt, bisschen besser kennt und dass ich die Leute kenne und dass die Leute mich auch kennen. Also ich muss ein Stück von mir auch in den Unterricht einbringen und das scheint mir wichtig, denn ich denke mir man kann sich wirklich viel ersparen und man kann den Unterricht leichter gestalten, wenn eine Vertrauensbasis da ist.“ (Ni211, S. A99)

Diese Lehrkraft organisiert auch im Gegensatz zu den anderen Lehrenden bei diesem Träger ein Grillfest am Ende des Kurses. Dieser Ansatz, dass die Lernenden und Lehrenden „sich gut verstehen“, wird in der Volkshochschule insofern institutionell gepflegt, als es zum Beispiel jedes Jahr ein gemeinsames Weihnachtsfest gibt.

Besonders interessant ist die Aussage einer Lehrkraft über die Lernschwierigkeiten, die einige der Teilnehmenden in ihrem Kurs haben und die sie sich aus ihrer Lebenssituation in Deutschland erklärt. Diese Aussage wird unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens in Kapitel 10.3.16 und 12.2.9 diskutiert. Hier möchte ich sie in einen anderen Zusammenhang stellen: Die Lehrkraft bedauert, diesen Kursteilnehmenden nicht beim Lernen über den Unterricht hinaus helfen zu können, sie hat das Gefühl, (mit einem Magisterabschluss in Germanistik ohne DaF-Zusatzausbildung) dafür nicht adäquat ausgebildet zu sein. Ihrer Meinung nach fehlen ihr Kenntnisse in den „Nachbardisziplinen“:

„Was vielleicht ein bisschen damit zu tun hat, und noch ein Verbesserungsvorschlag sein könnte, ist, ich denke mir, oder das habe ich jedenfalls in diesem Kurs bemerkt, ist dass da, wo ich sehe, dass die Leute nicht lernen oder wenig lernen, dass das oft Bereiche sind, wo ich denke, dann müsste ich mich vielleicht in anderen Nachbardisziplinen besser auskennen oder so was, also ich denke, dass man die Leute hier viel mehr motivieren müsste, besser motivieren müsste und da merke ich dass da oft meine Grenzen sind oder so.“ (Ni212, S. A100)

Meines Erachtens spiegelt diese Aussage nicht allein das Defizit der Ausbildung dieser Lehrkraft, sondern kann auch in der Konzeption, die der Bildungsträger hat, gesehen werden. Der Kontakt und Austausch mit den Migranten im Stadtteil ist nicht ausdrückliches Programm der DaF-Abteilung der Volkshochschule. Diese Arbeit leistet das Kulturzentrum

Schlachthof, ein weiterer Bildungsträger, der direkt nebenan seinen Standort hat, zurzeit jedoch im DaZ-Bereich ausschließlich Frauenkurse anbietet.

Die aktuelle Diskussion um Schulprogramme in Deutschland geht ebenfalls von der Erkenntnis aus, dass ein durchdachtes pädagogisches Programm, das nach außen vertreten wird, sich positiv auf die Unterrichtssituation und das Lernen auswirkt (Philip/Rolff 1998, Klippert 2000). Als positives Beispiel kann in diesem Zusammenhang das Kulturzentrum Schlachthof gesehen werden, das in seiner Gesamtkonzeption die Idee der interkulturellen Begegnung angelegt hat und in der Bildungsarbeit, also auch in den Deutschkursen, den Aspekt des interkulturellen Lernens besonders in den Mittelpunkt rückt. Die dort interviewten Lehrkräfte äußern sich detailliert zu Fragen der Lebenssituation der Kursteilnehmerinnen, die im Unterricht auch thematisiert wird.

8.1.2 Das Kulturzentrum Schlachthof

Im Kulturzentrum Schlachthof ist eine geglückte Kombination aus Bildungs- und Begegnungszentrum verwirklicht worden. Die hellen, freundlichen und gut ausgestatteten Unterrichtsräume befinden sich zusammen mit einer Küche, die jederzeit genutzt werden kann, und einem Kinderspielzimmer im ersten Stock, im Erdgeschoss sind der Veranstaltungsraum und das Café, die für verschiedene thematische Veranstaltungen und offene Treffpunkte genutzt werden. Das Koordinationsbüro, in dem sich auch die Lehrkräfte treffen, hat eine Glastür und befindet sich direkt auf dem Weg zwischen Erdgeschoss und Unterrichtsräumen. Die Handbibliothek steht in einem offenen Schrank direkt hinter dieser Glastür. Die Unterrichtsräume sind mit Lernpostern, persönlichen Arbeiten der Lernenden und Bildern aus einem interkulturellen Kontext geschmückt. Die Heimatländer der Lernenden spielen hier offensichtlich eine der deutschen Umgebung gleichgeordnete Rolle. Das drückt sich auch darin aus, dass im selben Haus, im zweiten Stock, mehrere Kulturvereine ihre Räume haben.

Die Deutschkurse sind im Bildungsangebot des Kulturzentrums zusammen mit einem Kurs, der sich speziell mit dem Thema Kulturvermittlung beschäftigt und verschiedenen Weiterbildungsangeboten für Frauen im Rahmen des AFADA-Projektes („Ausländische Frauen auf den Arbeitsmarkt“) angesiedelt, bilden aber einen eigenständigen Bereich, der sich regelmäßig zu „Deutschkonferenzen“ trifft, auf denen neben organisatorischen auch

fachliche Themen diskutiert werden. Die Zielsetzung, den Migrantinnen zu einem guten Start ins (Arbeits-) Leben in Deutschland zu verhelfen, ist der Grundtenor der gemeinsamen Arbeit. Diese Frauenkurse haben in Kassel eine so gute Reputation, dass ich im Rahmen meiner eigenen Unterrichtstätigkeit schon von männlichen Deutschlernenden Beschwerden darüber gehört habe, dass das Kulturzentrum Schlachthof keine Kurse für Männer mehr anbiete.

8.1.3 Der Internationale Bund (IB)

Der Sprachkursbereich des IB ist genauso wie die ersten beiden vorgestellten Bildungsträger in der Kasseler Nordstadt angesiedelt, in der viele Migranten leben, in unmittelbarer Nähe der Universität Gesamthochschule. Die Kursräume befinden sich in einer Wohnung, die der IB zu diesem Zweck gemietet hat. Sie sind nicht besonders hell und auch nicht sehr groß. Ein Lehrerzimmer gibt es nicht, zu diesem Zweck wird die Küche genutzt, in der sich die Kursteilnehmer aber auch Tee kochen können. Trotz dieser beengten Situation ist die Stimmung sehr positiv. Der Kontakt zwischen den Lehrenden und Lernenden scheint sehr gut zu sein, während der Pausen kommen immer wieder Teilnehmer in die Küche, die Tür ist eigentlich nie geschlossen. An den Wänden der Kursräume hängen verschiedene Lernposter und Arbeiten von Lernenden. Der Eindruck, sich in einer Wohnung zu befinden, in der sich die Mieter schon seit längerer Zeit gut eingelebt haben, drängt sich auf.

Die Medienausstattung ist eher bescheiden, die Lehrkräfte, die über lange Unterrichtserfahrung verfügen, geben jedoch an, dass Sie ihren reichhaltigen Fundus an Unterrichtsmaterial zu Hause haben. Im Gegensatz zu den beiden vorher besprochenen Bildungsträgern gibt es beim IB kaum Fluktuation unter den Lehrkräften. Eine der Interviewten erzählt, dass sie trotz der zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit bei diesem Träger noch vergleichsweise geringen Bezahlung schon seit Jahren lieber beim IB arbeite als bei einem anderen Träger, weil die Atmosphäre mit den Teilnehmenden dort so gut sei. Zum IB kommen in erster Linie jüngere Lernende, zwischen 20 und 35 Jahren etwa, die viel Schwung mitbringen. Die Kursabschlussfeste des IB seien auch immer sehr schön, berichten die beiden befragten Lehrkräfte.

Bei der Unterrichtsbeobachtung wurde deutlich, dass der kleine Kursraum auch Vorteile hat: Die Tische der Lernenden waren alle zusammengeschoben, sodass sich ein großer

Tisch ergab, über den sich die einzelnen Teilnehmenden gut miteinander unterhalten konnten und sich so auch bei Aufgaben spontan Hilfe anboten.

8.1.4 Die Arbeiterwohlfahrt (AWO)

Die AWO bietet an verschiedenen Standorten in und um Kassel Kurse an. Leider hatte ich nicht die Gelegenheit alle diese Standorte zu besuchen. Die Zentrale mit dem Koordinationsbüro und einigen Kursräumen befindet sich in Kassel-Bettenhausen im Industriegebiet auf einem ehemaligen Fabrikgelände, etwas zurückgesetzt und durch ein hohes Gitter von der Straße getrennt. Das Gebäude selbst ist hell und renoviert, allerdings ist der Eingang schwer zu finden, da er sich auf der Rückseite befindet. Bei diesem Bildungsträger war es am schwersten, den Zugang zum Forschungsfeld zu bekommen.

Zum Interview bereit erklärte sich eine Lehrkraft, die in Baunatal und Kassel-Mattenberg Frauenkurse anbietet, die an zwei verschiedenen Standorten stattfinden, zum einen in einer Moschee (in Mattenberg), zum anderen im Stadtteilzentrum in Baunatal. Die Kursleiterin berichtet im Zusammenhang mit dem Kursstandort in der Moschee über Probleme mit der ungenügenden Beheizbarkeit des Raumes. Was den Standort des Sprachkurses im Stadtteilzentrum betrifft, so beschreibt sie, dass er sich aus einem Familiennachmittag, zu dem hauptsächlich Frauen kamen, entwickelt habe und weiterhin gut in die Arbeit des Zentrums eingebunden sei. Die Kursleiterin macht seit vielen Jahren Kulturarbeit in Baunatal und setzt sich nach eigenen Angaben auch persönlich für die Kursteilnehmerinnen ein. Sie erzählt, dass sie in Baunatal viele Leute kennt, weil sie schon lange dort lebt, und dass sie auch in der hauptsächlich türkischen Zuwanderergemeinschaft als „die Lehrerin“ bekannt ist. Sie hilft den Frauen und Familien auch außerhalb der Arbeitszeit bei allen möglichen Erledigungen. Im Interview wird deutlich dass sie auch im Unterricht auf Themen eingeht, die die Lebenswelt der Frauen betreffen, so wie Kindergarten, Arztbesuch und Elternsprechtag in der Schule.

Die mediale Ausstattung an den Kursorten ist mangelhaft, die Lehrkraft berichtet, sogar den Kassettenrekorder selbst gekauft zu haben. An einem Kursort gebe es nicht einmal eine Tafel. Die Kurse haben jedoch sehr guten Zulauf und mein Eindruck war der, dass dies vor allem das Verdienst der Kursleiterin ist, die sogar am Anfang selbst auf die AWO als Träger zugegangen ist, als sie vor etwa zehn Jahren die ersten Kurse organisierte.

8.1.5 Der Verein Gemeinsam e. V.

Dieser Verein, der dem Ausländerbeirat Kassels zugeordnet ist, bietet an zwei verschiedenen Standorten in Kassel Kurse für Frauen an. Der eine Standort ist ein AWO-Zentrum, das sich in einer sehr kleinen Dreizimmerwohnung in einer fast ausschließlich türkischen Siedlung am nördlichen Stadtrand Kassels befindet, der andere Standort ist das Olof-Palme-Haus der Gesamt-Volkshochschule Kassel im Stadtteil Niederzwehren. Das-Olof-Palme Haus ist ganz anders als das oben beschriebene Philip-Scheidemann-Haus. Hier ist die Ausstattung aus den sechziger Jahren, die Vorhänge eingeschlossen, die Scheiben sind zum Teil blind oder gesprungen. Trotzdem strahlt das Gebäude eine gewisse Wärme aus, die allerdings eher aus vergangenen Zeiten zu stammen scheint. Die Plakate und Dekorationen an den Wänden erinnern an Städtebegegnungen und Austauschprojekte, die in den siebziger und achtziger Jahren durchgeführt wurden. Der Sprachkurs findet hier nachmittags statt und außer den Teilnehmerinnen und der Lehrkraft befindet sich zu diesem Zeitpunkt nur der Hausmeister im Haus, das immerhin mehrere Stockwerke und etliche Räume hat. Unten im Erdgeschoss ist eine kleine Gastwirtschaft, die aber mit dem Haus nicht in Zusammenhang steht und zu diesem Zeitpunkt auch nur von einigen Stammgästen besucht wird.

Die Atmosphäre strahlt etwas von Vernachlässigung aus, eine Tatsache, der sich die Lehrkraft durchaus bewusst ist⁴⁷ und der sie durch die Schaffung einer besonders lernerorientierten Vorgehensweise im Unterricht entgegenwirkt. Auch der Hausmeister ist ihren Angaben zufolge ausgesprochen nett und fürsorglich.

Der Kursstandort in der AWO-Wohnung ist dagegen fast gemütlich. Es gibt ein Kinderspielzimmer, ein Wohnzimmer, das offensichtlich in deutsch-türkischer Zusammenarbeit eingerichtet worden ist, eine Küche zum Teekochen und einen größeren Raum, in dem der Unterricht stattfindet. Dieser ist eher wie eine Teestube ausgestattet und wird wahrscheinlich auch als solche genutzt. Man sieht, dass sich die Teilnehmerinnen hier zu Hause fühlen. Fast entsteht der Eindruck, als ob die Lehrerin hier zu Gast sei, denn sie bekommt in der Pause Tee und Kekse angeboten. Der Raum ist allerdings sehr klein, sodass Bewegung kaum möglich ist. Die Aufteilung in Gruppentische, die durch die Teestubeneinrichtung entstanden ist, ist für den lehrerzentrierten Unterrichtstyp, den ich hier beobachtet habe,

eher ungünstig. Dies wird auch von der Lehrkraft so wahrgenommen.⁴⁷ Die Atmosphäre ist ausgesprochen freundschaftlich, obwohl die Lehrkraft im Unterricht für mein Empfinden „streng“ wirkt. Sie hat allerdings einen offenen Unterrichtsbeginn eingeführt, das heißt, die Frauen können schon vor dem offiziellen Kursanfang am Morgen kommen, um in ungezwungener Atmosphäre etwas nachzuarbeiten oder gezielte Hilfe zu bekommen.

Die Medienausstattung ist auch hier sehr mangelhaft, die Lehrkraft beschwert sich sogar ausdrücklich, dass es keine Handbibliothek und keinen ständig verfügbaren Kopierer gibt.

Die fünf zuletzt besprochenen Kursstandorte Bettenhausen, Baunatal, Mattenberg, nördlicher Stadtrand und Niederzwehren können meines Erachtens mit den drei Einrichtungen Volkshochschule, Schlachthof und IB in der Kasseler Nordstadt überhaupt nicht verglichen werden. Hier wird deutlich, wie schnell beispielsweise Ansätze der Qualitätskontrolle an ihre Grenzen stoßen. Nach Maßstäben der Qualitätssicherung wären die mangelhafte Ausstattung, die Vereinzelung der Lehrkräfte und die fehlenden Parallelkurse anderer Niveaus an diesen Standorten ein derart negatives Argument, dass die Wichtigkeit der Arbeit, die hier geleistet wird, überhaupt nicht zum Ausdruck käme. Paleit schreibt dazu:

„Qualität zu erreichen wird vor Ort immer in der Abwägung von gegebenen Fakten bestehen, um in dieser bestimmten Situation optimale Bedingungen zu erzielen. Die Erreichbarkeit der Kursstätte hat möglicherweise eine höhere Priorität als die Raumausstattung, die Möglichkeit der ungehinderten Kinderbetreuung steht vielleicht vor der Verfügbarkeit sämtlicher Medien und die menschliche Qualifikation der Kursleitung vor der fachlichen. Auch einer solchen Hierarchisierung liegen offensichtlich immer bestimmte Ansprüche an den Unterricht zu Grunde.“ (Paleit 1998: 151)

Am Beispiel der Kursleiterin in Baunatal wird schon in etwa deutlich, welche zentrale Rolle diese „Außenstellen“ im Sozialgefüge eines Vorortes spielen können. Leider werden in Kassel immer mehr Begegnungsstätten und Sprachkurse in sozialen Brennpunkten eingestellt, weil die Stadt angibt, dass ihr die Mittel fehlen, um die Vereine zu unterstützen. Die Gemeinde Baunatal stellt eine glückliche Ausnahme dar, da sie durch das VW-Werk und die Infrastruktur in seiner Umgebung einigermaßen wohlhabend ist und auch Wert auf Kulturarbeit legt. Die Lehrkräfte, die an den hier beschriebenen Standorten arbeiten, erfüllen eine sehr wichtige Rolle als Vermittlerinnen zwischen Einheimischen und Zugewanderten.

⁴⁷ Sie äußert dies im informellen Teil des Gesprächs nach dem Interview.

⁴⁸ Äußerung im informellen Gespräch.

8.2 Die interviewten Lehrkräfte: Ausbildung und Berufstätigkeit

Von den 15 Lehrenden, die im Erhebungszeitraum in Kursen unterrichteten, die vom Sprachverband gefördert wurden, erklärten sich zehn zu einem Interview bereit. Die Interviews fanden in den meisten Fällen am Kursort statt. Sie dauerten jeweils ca. 90 Minuten. Die im Folgenden zusammengefassten Daten wurden in einem kurzen Fragebogen erhoben, der mit den Lehrenden vor dem Interview durchgesprochen wurde.

Von den zehn interviewten Lehrenden haben vier den DaF-Studiengang in Kassel entweder fertig absolviert oder sind schon seit langer Zeit eingeschrieben und besuchen mehr oder weniger regelmäßig Seminare, ohne den Abschluss bisher gemacht zu haben. Eine weitere Lehrkraft studiert im Studiengang Interkulturelle Kommunikation, der ein großes Modul DaZ enthält. Drei weitere Lehrkräfte haben die Fortbildung des Goethe-Instituts mitgemacht, die vom Projekt DfaA für den Sprachverband angeboten wird. Zwei weitere Lehrkräfte geben an, keine Fortbildung gemacht zu haben. Diese Lehrkräfte verfügen jedoch über fünf bzw. sechseinhalb Jahre Lehrerfahrung in DaF/DaZ. Die Lehrerfahrung der interviewten Lehrkräfte ist insgesamt sehr groß: sieben der zehn befragten Lehrenden verfügen über fünf und mehr Jahre Berufserfahrung im DaF/DaZ-Unterricht. Die drei übrigen Lehrkräfte können zu den Berufsanfängern gerechnet werden, da sie jeweils über höchstens ein bis zwei Jahre Unterrichtserfahrung verfügen.

Bis auf zwei Interviewte, von denen eine Person einen Magisterabschluss in Germanistik, die andere ein Diplom in Sozialwesen hat, sind alle Kursleitenden von der Ausbildung her Lehrer. Nicht alle haben diese Ausbildung in Deutschland gemacht: Drei Lehrkräfte haben ihren ersten Studienabschluss nach Deutschland mitgebracht und hier das Ergänzungsstudium DaF absolviert (bzw. fast abgeschlossen). Zwei der interviewten Lehrkräfte haben das Referendariat gemacht. Bis auf zwei Lehrkräfte haben alle Deutsch als Fach im grundständigen Studiengang studiert.

Nur drei der zehn befragten Lehrenden geben an, dass es ihr ausdrücklicher Berufswunsch war, DaF/DaZ-Lehrerin zu werden. Von diesen drei Personen ist nur eine Deutsche und hat ihr grundständiges Studium in Deutschland absolviert, die anderen beiden haben ihr erstes Studium in ihren Heimatländern gemacht und haben auch dort schon als Deutschlehrende gearbeitet, hier war der Berufswunsch also zunächst der, Fremdsprachenlehrende an einer Schule vor Ort zu werden. Die Tatsache, dass von zehn befragten Lehrkräften nur eine den

Berufswunsch hatte, DaF/DaZ-Lehrende zu werden, eröffnet viele Fragen, denen es sich lohnen würde, in einer weiteren Untersuchung nachzugehen. Sicher ist, dass das Berufsbild des DaF/DaZ-Lehrenden in Deutschland zu wenig klar definiert und auch zu wenig bekannt ist, dass der überwiegende Teil der Stellen als Honorarstellen, also im Prinzip nicht als hauptberufliche Tätigkeit ausgewiesen ist und dass das Sozialprestige dieser Berufsgruppe nicht besonders hoch ist. Ein weiterer Grund könnte sein, dass viele Stellen direkt an die Einwanderungssituation (z. B. Aussiedler) gebunden und somit unsicher sind, weil sie von politischen Entscheidungen und internationalen Migrationsbewegungen abhängig sind. Diese Einschätzung des Berufsbildes von DaZ-Lehrenden teilt auch Duxa (2001) in ihrer kürzlich erschienenen Studie zu Fortbildungsveranstaltungen in der Weiterbildung.

Im Rahmen einer Einwanderungspolitik- und Gesetzgebung der Bundesregierung wäre es durchaus empfehlenswert, auch über die Frage der Lehrkräfte, des Berufsbildes und der Ausbildungssituation neu nachzudenken und dementsprechende Studien vorzunehmen. Zu dem hier dargestellten Berufsfeld ist als erste Arbeit, parallel zu der hier vorliegenden Studie, die Dissertation von Susanne Duxa entstanden, die eine sehr detaillierte Beschreibung der beruflichen Situation der DaZ-Kursleitenden in der Weiterbildung liefert (Duxa 2001: 15ff).

Auf die nächste Frage in dem kurzen Fragebogen, ob die Interviewten gerne auf längere Sicht DaF/DaZ-Lehrende bleiben wollten, antworteten dagegen alle bis auf eine Person mit ja. Bei der Frage, wie viel Spaß ihnen ihre Arbeit macht, antworteten acht der Befragten mit „sehr viel“, zwei mit „viel“. Bei der Frage, wie zufrieden die Lehrenden mit ihren Arbeitsbedingungen sind, antwortete nur die Hälfte mit „zufrieden“, die andere Hälfte war „nicht so zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“. Einige der Befragten präzisieren diese Aussage während des Interviews und differenzierten zwischen Bezahlung, Status und allgemeinen Arbeitsbedingungen wie Arbeitszeit und Kollegium. Dabei wurde deutlich, dass die Hauptursache der Unzufriedenheit der schlecht bezahlte Honorarkraftstatus war⁴⁹.

⁴⁹ In der unmittelbaren Folge dieser Untersuchung gab es eine Erhöhung des Honorars um ca. 50 % auf 46.-DM pro Stunde für die Kurse, die vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. gefördert werden. Gleichzeitig wurden die Lehrkräfte jedoch verpflichtet, in die staatliche Rentenversicherung einzuzahlen, sodass die Honorarerhöhung zu keiner Verbesserung im Nettoeinkommen führte.

Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen Schweckedieck/Tietze, die nach einer internen Umfrage des Projektes DfaA e. V. beim Goethe-Institut schreiben:

„Wegen der unsicheren Beschäftigungslage und der fehlenden sozialen Absicherung wird die Sprachlehrstätigkeit als vorübergehend betrachtet. Das heißt aber nicht, daß die Arbeit selbst als unbefriedigend empfunden würde. Nach einer internen Umfrage des Projekts bei ehemaligen Seminarteilnehmern ist die Zahl derer, die kein Interesse mehr an dieser Arbeit hat, auffallend gering. Viele würden gern in diesem Bereich weiter arbeiten, wenn die Arbeitsbedingungen besser wären.“ (Schweckedieck/Tietze 1994: 35)

Die Hälfte der interviewten Kursleitenden arbeitet 20 und mehr Stunden in der Woche als Lehrkraft in DaZ-Kursen. Drei weitere haben etwa eine halbe Stelle, mit 12-15 Stunden, und nur zwei Lehrende arbeiten wirklich nebenberuflich mit acht Stunden als Lehrende im Deutschkurs. Hier wird deutlich, dass das Konzept der nebenberuflich beschäftigten Lehrkraft nicht greift. Für die vorliegende Studie hat diese Tatsache insofern Gewicht, als dass an dieser Stelle ein Defizit an allen strukturellen Voraussetzungen, die mit einer vollen Stelle in Festanstellung verbunden wären, aufgedeckt wird, die unter anderem bildungspolitischer Art sind, wie zum Beispiel das Recht auf Fort- und Weiterbildung und deren innerbetriebliche Förderung. Hier ist der Bereich des DaZ- Unterrichts noch nicht sehr weit entwickelt.

8.3 Die einzelnen Lehrkräfte: Porträts

An dieser Stelle soll auf eine dichte Beschreibung im Sinne der qualitativen Sozialforschung zugunsten der Lesbarkeit verzichtet werden.⁵⁰ Stattdessen werden die einzelnen Lehrenden in kurzen Zügen skizziert. Um die Vielfalt der Eindrücke wiederzugeben, die durch die Interviews und Unterrichtsbeobachtungen entstanden sind, werden zunächst die Besonderheiten hervorgehoben, nicht die Gemeinsamkeiten. Es handelt sich jedoch nicht um den Versuch einer Typologie, sondern um eine Beschreibung von einzelnen, markanten Merkmalen. Die zitierten Äußerungen sind jeweils charakteristisch für die vorgestellten Lehrenden, sie dienen in diesem Zusammenhang dazu, die Individualität der Interviewten aufzuzeigen. Eine inhaltliche Diskussion dieser Zitate folgt dann im Auswertungs- und Ergebnisteil.

⁵⁰ Im Anhang sind verschiedene Dokumente zur näheren Anschauung abgedruckt.

8.3.1 Simone, die Kreative

Die zweitjüngste Lehrkraft in dieser Studie ist 27 Jahre alt, hat seit einem Jahr das Lehramtsstudium Deutsch/Kunst absolviert und studiert jetzt freie Kunst. Das Interview fand in den Räumen einer Ausstellung statt, wo sie ihre Arbeiten zeigte und während der Aufsichtszeiten etwas Freiraum hatte. In dem Interview kommt zum Ausdruck, dass sie sehr viel Wert auf Kreativität und Spaß beim gemeinsamen Lernen legt. Ohne das Modewort „ganzheitlich“ zu verwenden, das von der DaF-Didaktik mittlerweile auch kritisch betrachtet wird (Schwerdtfeger 2001), beschreibt sie, dass sie „*spielerisches*“ (Si156, S. A70), selbstentdeckendes Lernen fördern will, den „*Forscherdrang der Lernenden anregen will*“ (Si155, S. A71). Sie spricht von verschiedenen Lerntypen, für die sie es wichtig findet, „*dass man einfach möglichst viele Dinge anbietet, ja verschiedene Stärken zu entdecken, die vielleicht auch gar nichts mit der Sprache [zu tun haben], oder die nicht nur auf diese Sprachvermittlung fixiert sind*“ (Si157, S. A71). Sie reflektiert besonders intensiv das Helferprinzip und würde sich dafür didaktische Weiterentwicklungen wünschen.

8.3.2 Paula, die Kommunikative

Diese Lehrkraft hat auch erst 1998 ihr Lehramtsstudium abgeschlossen und studiert jetzt seit 1999 DaF. Der Sprachkurs mit türkischen Frauen, den sie leitet, ist ausgesprochen kommunikativ ausgerichtet. In Form von Rollenspielen und Gruppendiskussionen werden Alltagsthematiken und Kommunikationssituationen erarbeitet. Dies ist bei einer idealen Gruppengröße von zehn Teilnehmerinnen, die selten alle gleichzeitig anwesend sind, sehr gut möglich.⁵¹ Die Kursleiterin geht spontan auf Wünsche der Kursteilnehmerinnen ein und bezieht die Gruppe ausdrücklich in die Gestaltung des Unterrichts mit ein. Im Interview antwortet sie auf die Frage nach Wünschen in Bezug auf eine Weiterentwicklung des Unterrichts, dass sie sich selbstständigere Lernende wünschen würde, die genau wissen, was sie wollen und dies auch äußern:

„Also gut fände ich es natürlich schon, wenn wirklich die noch mehr hier rausziehen könnten, also wenn die herkommen und sagen so, heute wollen wir das⁵² lernen. So

⁵¹ Am Tag der Unterrichtsbeobachtung sind es nur 5.

⁵² Stark betont. Dies ist die einzige Stelle, an der die Betonung gekennzeichnet ist. Der Grund dafür ist der, dass sich hier das Textverstehen eindeutig nur durch die Kennzeichnung der Betonung erreichen lässt.

flexibel bin ich ja dann auch nicht, dass ich alles aus dem FF immer kann, aber wenn die zum Beispiel noch mehr mit konkreten Vorschlägen kommen würden. Also wenn ich frage: ‚Was wollt ihr denn noch machen?‘, oder: ‚Gibt es irgendwas in der Grammatik was ihr oft falsch macht?‘, [dann antworten sie] ‚alles ist schwer‘ und das wäre natürlich [schön] wenn [sie] dann gezielt sagen würden: ‚ja und das wollen wir lernen‘ und dann treffen sich die Frauen dazu und arbeiten zusammen und ich gebe Material oder Hilfestellungen, und so ist es oft. Ja manchmal kommen die mit konkreten Fragen aber manchmal lassen die sich dann auch [bedienen], gucken so, was hast du mitgebracht, oder was machen wir heute und die sind irgendwie auch ganz dankbar. Ich glaube man könnte hier alles mögliche machen.“ (Pa127, S. A62)

8.3.3 Ingrid, die Planerin

Ingrid ist das, was man bei der Volkshochschule Fachbereichsleiterin nennen würde, sie hat den Sprachkursbereich im Kulturzentrum Schlachthof aufgebaut und arbeitet auch in verschiedenen anderen Projekten mit. Sie ist seit langer Zeit an der Konzeption des Kulturzentrums Schlachthof beteiligt. 17 Jahre lang hat sie Schreib- und Lesekurse für deutsche Muttersprachler angeboten, seit fünf Jahren arbeitet sie als DaF/DaZ-Lehrerin. Sie äußert, dass Binnendifferenzierung für sie nicht mehr so ein Thema sei, da sie ein fein abgestimmtes System der äußeren Differenzierung eingerichtet hätten. Es werden in der Grundstufe fünf verschiedene Niveaustufen angeboten, in die die Teilnehmerinnen durch Tests eingeteilt werden. Ingrid äußert sich in dem Interview sehr reflektiert. Auf Fragen wie, was sie sich noch wünschen würde oder: was sie gern anders machen würde, antwortet sie, dass sie sich nichts wünsche und auch nichts ändern möchte. Sie macht einen sehr selbstbestimmten Eindruck und sagt mehrfach:

„Also ich würde nicht gerne mehr machen, sonst würde ich es ja machen.“ (In74, S. A106)

bevor Sie dann doch eine Einschränkung macht und zugibt, dass eine gezielte Leseförderung für einige Teilnehmerinnen wichtig wäre:

„Aber ich sehe so, dass man eigentlich vielleicht noch differenzierter sich vorbereiten müsste, um den jeweiligen sehr unterschiedlichen Frauen dann gerecht zu werden, aber das ist bei der Bezahlung und diesem beruflichen Status meiner Ansicht nach nicht zu erwarten. Ich schaffe das auch gar nicht und das ist so ein Kompromiss, ich mache das so und so finde ich es auch in Ordnung. Aber ich habe zum Beispiel in dem höheren Kurs, wo wir jetzt Präteritum gelernt haben, also schon ein bisschen eine höhere Stufe, drei Frauen drin, die ganz schwach lesen. Ja sie verstehen ganz gut, sie machen ganz viel mit dem Ohr wett, sprechen zum Teil auch viel besser als die anderen. Aber sobald sie einen Stift in die Hand nehmen oder Buchstaben lesen müssen, ist es eine

Katastrophe. Und man müsste eigentlich entweder durch einen Zusatzkurs oder durch in den Unterricht integrierte Formen bei denen das Lesen fördern, weil das ja, also das richtige Schreiben ist meiner Ansicht nach nicht so wichtig, aber das Leseverständnis zu fördern ist schon wichtig und das fällt flach. Das wäre schon gut, weil die fallen extrem raus aus der anderen Gruppe, die kommen mit der Grammatik mit, mit dem Verständnis mit, aber sie kommen mit dem Schreiben und Lesen halt nicht so mit.“ (In75, S. A106)

Neben dem Lesen und Schreiben ist das Thema „Lehrwerk“ für Ingrid ein zentraler Punkt, bei dessen Diskussion sie sich sehr engagiert, weil sie auch selbst an der Entwicklung eines Lehrwerks für Migranten mitgearbeitet hat, das dann doch nicht aufgelegt wurde. Auf die Frage, was Sie denn für Anregungen für die Forschung habe, antwortet sie:

„Ich weiß ja nicht, inwieweit, also die Forschung hat ja nun auch mit Lehrwerksproduktion zu tun. Ich finde es eine Katastrophe, dass es nach dreißig Jahren oder nach fünfunddreißig Jahren Einwanderung, Migration, Gastarbeiter und so weiter, immer noch kein Lehrwerk gibt für Leute, die nicht akademisch sind und nicht aus dem umliegenden europäischen Ausland kommen und die hier als zweite Heimat leben wollen oder leben müssen und sämtliche Lehrbücher gehen daran vorbei (...).“ (In78, S. A107)⁵³

8.3.4 Erkan, der interkulturelle Vermittler

Erkan hat selbst die Erfahrung gemacht, wie es ist, nach Deutschland zu kommen und nicht nur die Sprache, sondern auch Routinen und Rituale kennen lernen zu müssen. Aus diesem Grund würde er sich wünschen, für die Lernenden auch etwas über den Sprachkurs hinaus anbieten zu können. Tandemkurse, interkulturelle Projekte, bei denen die Kursteilnehmenden auch die deutsche Gesellschaft kennen lernen können und umgekehrt. Er findet, dass das Lernen ein gegenseitiger Prozess sein könnte, bei dem beide Seiten profitieren, auch die deutsche Gesellschaft:

„Also ich gehe nicht davon aus, dass unsere Kursteilnehmer Schwächlinge sind, sie bringen auch sehr viele Stärken und sehr viele Erfahrungen in diese Gesellschaft, und diese Gesellschaft könnte auch davon Gebrauch machen. Aber die möchten auch diese deutsche Gesellschaft kennen lernen, und dafür lernen sie auch die Sprache. Gegenseitig, denke ich, voneinander lernen, das ist schon ein wichtiger Aspekt.“ (Er14, S. A28)

⁵³ Dieses Thema wurde auch in der Sektion Berufssprache auf der FaDAF-Tagung 2000 diskutiert.

8.3.5 Petra, die „Einzelkämpferin“

Das Wort „Einzelkämpferin“ verwendet Petra in dem Interview wiederholt. Sie hat vor zehn Jahren den Sprachkurs für Frauen selbst ins Leben gerufen, und zwar auf Bitte der Frauen hin. Bis dahin hatte sie einen (hauptsächlich türkischen) Familiennachmittag organisiert. In dem Interview kommt zum Ausdruck, dass Petra im Sozialgefüge der Gemeinde Baunatal ihren festen Platz hat, dass sie als „die Lehrerin“ bezeichnet wird und sich an vielen Stellen für die Interessen der türkischen Frauen in Baunatal einsetzt. Sie spricht auch etwas türkisch, wie sie selbst sagt. Sie findet es wichtig „Brücken zu bauen“, sich auch in der Kultur der Lernenden auszukennen. Sie fühlt sich aber insofern isoliert, als ihr der Austausch mit anderen Lehrkräften fehlt. Vor allem, weil sie selbst kein DaF-Studium absolviert hat, würde sie sich über Informationen und Anregungen freuen. Was ihr auch fehlt, ist ein passendes Lehrwerk, speziell für Frauen. Ein großer Teil des Interviews geht um die Themen, die in ihrem Sprachkurs wichtig sind und die sich in keinem Buch finden lassen, wie zum Beispiel:

„Ein ganz anderes Thema ist Schwangerschaft und Geburt. Wenn eine achtzehnjährige in der Gruppe ist, die das erste Kind bekommt, wird dieses Thema eingeschoben. Wir schauen uns den Mutterpass an, besprechen den Geburtsablauf, versuchen die Angst zu nehmen. Was sagen die da, was kann passieren und wie schaffst du das auf jeden Fall.“ (Pe101, S. A48)

8.3.6 Bei Kim gibt es den offenen Unterrichtsbeginn

Die Idee, den Frauen die Möglichkeit zu geben, schon eine Stunde früher zum Unterricht zu kommen, ist zunächst aus pragmatischen Gesichtspunkten heraus entstanden: Die Busse fahren so ungünstig von Kims Wohnort zum Kursort, dass sie immer schon eine Stunde früher da ist. Also hat sie den Frauen vorgeschlagen, dass diejenigen, die noch etwas wiederholen möchten, Fragen haben oder einfach früher kommen wollen, um Tee zu trinken und sich zu unterhalten, ab acht Uhr eintreffen können. Um neun beginnt dann der Unterricht offiziell. Das hat den Vorteil, dass dann auch wirklich alle Kursteilnehmerinnen da sind.⁵⁴ Kim spricht auch etwas türkisch, sie hat es gelernt, um die Lernenden, ausschließ-

⁵⁴ Maurer-Kartal (1991:144) schlagen dieses informelle Zusammensein vor Kursbeginn im Rahmen der Diskussion um sozialpädagogische Begleitung vor, um den Kursteilnehmenden Raum zum Besprechen persönlicher Belange zu geben.

lich türkische Frauen, zu motivieren, sagt sie. Was sie sich für die Frauen wünschen würde, ist, dass sie nach zwei Semestern Sprachkurs noch ein drittes Semester lang einen Konversationskurs vom Sprachverband finanziert bekämen.

Kim hat ihr Deutschlehrerstudium in Korea absolviert und äußert im Interview, dass dieses Studium sie auf ihre Arbeit mit den türkischen Frauen nicht adäquat vorbereitet hat.

8.3.7 Elena arbeitet mit wechselnden Gruppenzusammenstellungen

Elena hat zu Hause Kärtchen gestaltet, mit denen sie die Gruppe in Kleingruppen aufteilen kann. Besonders zeitsparend sind Kärtchen, die sowohl ein Symbol als auch eine Farbe haben, sodass sie die Gruppen zuerst nach Symbol und dann nach Farbe zusammensetzen kann, ohne dass die Karten neu gemischt und verteilt werden müssen. Zeit ist ein wichtiges Thema für Elena.⁵⁵ Sie sagt im Interview, dass sie „nie mit der Zeit hinkommt“. Die Unterrichtsbeobachtung bestätigt dies jedoch nicht. Die Stunden sind sehr gut geplant, die Aktivitäten wechseln sich ab, es gibt Phasen von Steuerung durch die Lehrkraft und Phasen, in denen sie sich zurücklehnt und die Kursteilnehmer diskutieren lässt, ohne sie zu unterbrechen. Elena ist mit 25 Jahren die jüngste Lehrkraft in dieser Studie, sie ist keine Muttersprachlerin, sondern hat ihr erstes Studium in Russland absolviert, spricht aber perfekt und fehlerfrei.

8.3.8 Nils, dem das „Lernen lernen“ wichtig ist

Ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als Basis für den Unterricht wünscht sich Nils. Dieses zentrale Zitat ist bereits bei der Vorstellung der Kursträger (siehe 8.2.1) diskutiert worden. Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Interview ist das „Lernen lernen“. Nils spricht davon, dass er den Kursteilnehmern ermöglichen will, Vorwissen zu aktivieren und Lernstrategien zu nutzen. Das Konzept des Lernens, das er vertritt, geht über den Unterricht hinaus. Er möchte die Teilnehmenden in die Lage versetzen, zu Hause selbstständig weiter zu lernen. Allerdings hat er das Gefühl, damit bei einigen Kursteil-

⁵⁵ Nach Appel (2000: 132ff) ist die Zeitgestaltung ein wichtiger Aspekt des professionellen Handlungswissens von Lehrenden.

nehmern nicht genug Erfolg zu haben. Seiner Meinung nach haben diese Kursteilnehmer Lernschwierigkeiten, die mit ihrer Lebenssituation in Deutschland zusammenhängen.

„Ja, vielleicht wäre das eine Idee, dass man einfach die Kenntnisse, die es schon gibt, das Wissen, was es schon gibt, aktiviert. Aber es ist die Frage, wer bringt es eben mit in so einen Kurs. Ja, ich meine, es wird, hier wird Sprachunterricht gemacht und dann gehen die Leute nach Hause und dann ist Schluss. Wie ist die Situation zu Hause, das wird, glaube ich, überhaupt, also ganz gering wahrscheinlich nur berücksichtigt, wie leben die Leute, ich weiß nicht, in meinen Unterricht geht das jedenfalls nicht ein, (...).“ (Ni212, A100)⁵⁶

Als Magister ohne DaF/DaZ-Zusatzausbildung (allerdings mit viel Lehrerfahrung in Deutschkursen an der Hochschule) fühlt sich Nils für diese Aufgabe nicht gut ausgebildet:

„Was vielleicht ein bisschen damit zu tun hat, und noch ein Verbesserungsvorschlag sein könnte, ist, ich denke mir, oder das habe ich jedenfalls in diesem Kurs bemerkt, ist, dass da, wo ich sehe, dass die Leute nicht lernen oder wenig lernen, dass das oft Bereiche sind, wo ich denke, dann müsste ich mich vielleicht in anderen Nachbardisziplinen besser auskennen oder so was, also ich denke, dass man die Leute hier viel mehr motivieren müsste, besser motivieren müsste und da merke ich, dass da oft meine Grenzen sind.“ (Ni212, S. A100)⁵⁷

8.3.9 Claudia, die ein solidarisches Verhältnis in der multikulturellen Gruppe wichtig findet

In dem Interview mit Claudia nimmt das gemeinsame und interkulturelle Lernen einen zentralen Platz ein:

„Ich [finde] das wirklich also aus meiner Erfahrung total wichtig (...) für so eine Gruppe, dass irgendwie möglichst viele Frauen mit vielen anderen Frauen aus unterschiedlichen Nationalitäten einfach im Gespräch, im Kontakt sind und dass dann einfach, also ich hatte das jetzt auch wieder bei dieser Gruppe, auch ein sehr schönes, solidarisches Verhältnis untereinander entsteht.“ (Cl34, S. A18)⁵⁸

Claudia spricht davon, dass dieses Thema nicht nur ihr persönliches Anliegen ist, sondern auch einen Teil der Gesamtkonzeption des Sprachkursbereiches im Schlachthof repräsentiert. Der Zusammenhang zwischen übergreifenden Konzepten und dem professionellen

⁵⁶ Diese Textstelle ist an anderer Stelle (Kap. 10.2.3 und 10.7.5) ausführlicher zitiert und besprochen.

⁵⁷ Siehe Fußnote 56.

⁵⁸ Auch dieses Zitat wird an anderer Stelle (Kap. 10.1.6 und 10.3.15) ausführlicher besprochen.

Handeln der einzelnen Lehrenden im Unterricht ist bereits am Anfang dieses Kapitels diskutiert worden. Sie formuliert diesen Sachverhalt in dem Interview so:

„Und dass es, glaube ich, für das Gesamtgefüge und die Gesamtstimmung in dem Kurs immens wichtig ist, dass irgendwie jeder mit jedem irgendwie in irgendeiner Form Kontakt hat. Also das war auch in Deutschkonferenzen im Schlachthof immer wieder Thema.“ (Cl33, S. A18)

Um die Begegnung zwischen den Frauen zu fördern, setzt Claudia Partnerarbeit ein. Mit diesem Thema beschäftigt sie sich auch theoretisch im Rahmen einer Hausarbeit im Studienbereich DaZ/ interkulturelle Kommunikation.

8.3.10 Susanne, die Praktikerin

Susanne stellt sich als sehr erfahrene Lehrkraft mit einem reichen Fundus an Unterrichtsmaterialien dar. Auf die Frage nach Tipps für andere Lehrende sagt sie:

„Dann würde ich ihm, ja, meine Materialsammlung zeigen oder die Spiele, die ich gemacht habe – und ich glaube, da kann ich schon auf einen reichhaltigen Fundus zurückgreifen und – eigentlich auch zu allem Gesprächsanlässe und Spiele zeigen.“ (Su57, S. A44)

Sie wünscht sich ein Lehrwerk in Ringbuchform, mit differenzierten Übungsformen, weitere Anregungen für Strukturen von Arbeitsblättern und Übungen, die sie sich auch gerne im Internet suchen würde. Sie sagt: *„Es müsste mal eine zündende neue Idee auf den Markt“* (Su57). In dem Interview spricht sie auch von verschiedenen Lerntypen, unter anderem von haptischen Typen, für die es zu wenig spielerische Übungsformen gibt, *„wirklich gute didaktische Spiele“* (Su60), und für die sie sich immer wieder selber etwas ausdenken muss. Außerdem macht sie sich über die Lehr- und Lernmethoden in den Heimatländern der Kursteilnehmer Gedanken. Auf die in diesem Zusammenhang in dem Interview zusätzlich gestellte Frage, wie sie denn ihre Rolle als Lehrerin sieht, antwortet sie:

„Also ich bin keine autoritäre Lehrerin, oder, höchst- also ganz, ganz selten und ich versuche eigentlich mehr die Vermittlerin der Sprache zu sein und auch die Vermittlerin in dieser interkulturellen Welt, die sich da auftut.“ (Su63, S. A44)

Susanne arbeitet bei zwei Bildungsträgern, der eine ist der Schlachthof, wo auch die im vorigen Absatz zitierte Claudia arbeitet. Hier wird ein weiteres Mal deutlich, wie sehr die

Mitarbeiterinnen dieses Bildungsträgers sich mit der Zielsetzung des Kulturzentrums identifizieren, die verschiedenen, im Stadtteil lebenden Kulturen zusammen zu bringen.

9. Durchführung und Auswertung der Interviews

Vor der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 10 wird im Folgenden kurz der technisch-methodische Ablauf der Interviewsituation, der Transkription und der Auswertung dargestellt. Eine detaillierte Beschreibung der Auswertungstechnik findet sich im Anhang.

9.1 Verlauf der Interviews

Die Interviews begannen alle mit einer kurzen Erläuterung des Forschungsvorhabens durch die Interviewerin:

„Also, ich schreibe meine Doktorarbeit über das Thema Binnendifferenzierung im DaF/DaZ-Unterricht. Mein Ansatz ist herauszufinden, welche Ideen in der Praxis bereits verwirklicht werden und wo es Bedarf zur Weiterentwicklung gibt. Ich möchte den Erfahrungsaustausch zwischen Lehrenden in der Praxis untereinander und den Dialog mit den Forschenden an den Hochschulen fördern. Ein Ziel meiner Arbeit ist es, eine Materialsammlung zusammenzustellen, ein weiteres Ziel ist es, Anregungen und Wünsche aus der Praxis an die Forschung zu formulieren.“

Das Forschungsinteresse und -design wurde auch schon vor Beginn der Interviews in einem Gespräch thematisiert, wodurch ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Interviewerin und Interviewten entstand, das eine gute Zusammenarbeit ermöglichte. Die Lehrenden wurden in dieser Studie als Experten und professionell Handelnde ernst genommen und aktiv am Forschungsprozess beteiligt. Erickson (1986: 142) bezeichnet die ideale Beziehung zwischen Interviewenden und Interviewten als „collaborative relationship“, in der deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung wird in diesem Zusammenhang der Begriff „herrschaftsfreier Diskurs“ verwendet (Ulich 1994: 45), der aber den Aspekt des Handelns gegenüber dem englischsprachigen Terminus deutlich weniger betont.

Das Interview wurde mit einer offenen Eingangsfrage begonnen:

„Ich hoffe, dass du jetzt eine Vorstellung davon bekommen hast, worum es mir geht und möchte Dich nun bitten, einfach mal aus Deiner Unterrichtspraxis zu berichten, was du so für Erfahrungen mit Binnendifferenzierung gemacht hast. Vielleicht beschreibst du zuerst mal, wie du Binnendifferenzierung im Unterricht einsetzt, und sagst dann ein paar Sätze dazu, was du darüber denkst, wie du den Unterricht mit Binnendifferenzierung so für Dich selber ausgewertet hast.“

Der Begriff Binnendifferenzierung wird hier absichtlich nicht näher definiert, um den Interviewten Freiraum für eigene Auslegungen zu lassen. Im weiteren Verlauf des Interviews entwickelten sich dann unter Umständen Diskussionen darüber, wie denn Binnendifferenzierung zu verstehen sei.

Im Interviewleitfaden sind weiterhin folgende Fragen vorgesehen, die im Laufe des Interviews gestellt werden. Dabei wurde versucht, den natürlichen Gesprächsablauf nicht zu beeinträchtigen, das heißt, nach Möglichkeit zu warten, bis die Lehrkraft von selbst das entsprechende Thema ansprach.

Weitere Fragen:

- Was würdest du gerne noch machen?
- Was wünschst du dir dafür?
- Was würdest du als Anregung und Tipps für andere Lehrende formulieren?
- Was würdest du als Anregung für die Forschung formulieren?
- Was würdest du als Anregung für die Lehrwerkentwicklung formulieren?

Die folgenden zusätzlichen Fragen wurden am Ende des Interviews gestellt, um noch einige gezielte Informationen zu bekommen:

- In welchen Merkmalen unterscheiden sich die Lernenden in deinem Kurs besonders (Niveau, Alter, ...)?
- Was tust du konkret, um auf diese Unterschiede einzugehen?
- Wendest du folgende Methoden im Unterricht an: Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Lernen an Stationen u. ä.? Wenn ja, bitte beschreibe das kurz.
- Wie setzt du die verschiedenen Sozialformen im Unterricht ein?
- Wenn du Arbeitsaufträge gibst, formulierst du diese dann eher offen, sodass die Lernenden großen Spielraum haben, sich entsprechend ihrem Lerntyp, Tempo, Niveau etc. einzubringen, oder gibst du Arbeitsaufträge eher in Form von geschlossenen Fragen, auf die nur eine eingeschränkte Antwort möglich ist (z. B. ein Lückentext zur Grammatik)?

9.2 Aufzeichnung, Transkription, kommunikative Validierung

Die Interviews wurden auf Audiokassetten aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Das dabei gewählte Verfahren war das der wörtlichen Transkription (Mayring 1996: 69)⁵⁹. Der fertige Text wurde daraufhin den Interviewpartnern zur Durchsicht zugeschickt, damit sie eventuelle Änderungen einfügen konnten. Dieses Verfahren ist sowohl aus ethischen Gesichtspunkten notwendig als auch im Sinne einer kommunikativen Validierung. Auf diese Weise wird erreicht, dass die Interviewten ihre Aussagen noch einmal überprüfen können.

9.3 Auswertungsschritte

Das so gewonnene Datenmaterial wurde nach den Kodierregeln der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1996: 91ff) bearbeitet. Bei diesem Verfahren wird mit den Methoden der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung gearbeitet. Das Verfahren erlaubt eine schrittweise Kategoriebildung und Theorieentwicklung im Sinne der Grounded Theory, ohne jedoch das offene Codieren anzuwenden, für das unter anderem Teamarbeit und Supervision erforderlich sind (Böhm 2000). Während des Forschungsprozesses wurden fortlaufend Memos geschrieben, die bei der Auswertung der Interviews mit herangezogen wurden. Eine detailliertere Beschreibung der einzelnen Auswertungsschritte befindet sich im Anhang.

⁵⁹ Die im Text der vorliegenden Arbeit zitierten Passagen aus den Interviews sind zusätzlich „lesbar“ gemacht, d. h. Wortwiederholungen und Füllwörter sind gestrichen worden.

10. Ergebnisse: Konzepte und Probleme bei der Arbeit mit heterogenen Gruppen im DaZ-Unterricht

Bei der vorliegenden Auswertung der Interviews wurde im Wesentlichen dem Interviewleitfaden gefolgt. Dementsprechend können sich einige wichtige Punkte wiederholen, da die Interviewten die zentralen Aussagen als Antworten auf verschiedene Fragen formulierten. Am Schluss des Kapitels steht eine zusammenfassende Analyse, die gezielt auf die sich herauskristallisierenden Schwerpunkte eingeht.

10.1 Heterogene Lerngruppen: Darstellung des Status quo

Um eine nähere Beschreibung des Forschungsfeldes zu geben und gleichzeitig in die Auswertung der Interviews einzusteigen, werden im Folgenden die Aussagen der Lehrenden zum Thema Heterogenität der Lerngruppen analysiert.

Auf die Frage:

- In welchen Merkmalen unterscheiden sich die Lernenden in deinem Kurs?

antworteten die Befragten sehr detailliert. Das lässt darauf schließen, dass die Heterogenität der Kursteilnehmer ein Thema ist, über das die Lehrenden regelmäßig reflektieren. Was erstaunt, im Vergleich mit den von der Forschung aufgestellten Kategorien (siehe Kap. 3.4), ist, dass der Großteil der genannten Merkmale nicht die Lernstrategien, Lernstile oder Fertigkeiten und Fähigkeiten der Teilnehmenden betrifft, sondern eher kulturelle, persönliche und soziale Faktoren des Lernens im Kurs charakterisiert. Von ca. 19 genannten Merkmalen beschreiben nur ca. sieben die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, wobei diese allerdings mehrfach genannt werden:

10.1.1 Vorbildung, Ausbildungsstand, Schulbildung, Lerntypen

Bis auf eine sehen die Befragten alle die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Schulbildung und Lernerfahrung als ein wichtiges Merkmal an, das in vielen Fällen schon ganz am Anfang des Interviews zur Sprache kommt. Die Unterschiede in der Vorbildung der Lernenden sind so groß, dass fast alle Kursleitende von Teil-

nehmenden berichten, die gar nicht oder nur schwach alphabetisiert sind und daher Schwierigkeiten mit dem Schreiben und Lesen haben. Auf dieses Problem der Unterschiede im Alphabetisierungsgrad der Teilnehmenden gehen mehr als die Hälfte der Interviewten in unterschiedlichen Zusammenhängen ein. Es hat sich als eines der Hauptthemen dieser Studie herauskristallisiert, daher wird es im weiteren Verlauf der Auswertung wiederholt diskutiert.

10.1.2 Lerntyp, Lerngeschwindigkeit, Lernvoraussetzungen und -gewohnheit(en)

Die meisten Interviewten gehen in ihrer Analyse der Lernvoraussetzungen über die einfache Beschreibung der unterschiedlichen Schulbildung der Teilnehmenden als Erklärungsmuster hinaus und operieren mit Begriffen wie „Lernen lernen“ oder umschreiben das Phänomen der unterschiedlichen Lerntypen und -voraussetzungen und -gewohnheiten mit Formulierungen wie: „welche Arten von Lernen man gelernt hat“, „wie verstehen sie die Dinge und wie nicht“. In diesem Zusammenhang wird auch von einem der Interviewten explizit der Begriff „Lerntyp“ genannt. Drei weitere Lehrkräfte beschreiben verschiedene Übungstypen, die sie für bestimmte Lernende für wichtig halten, ohne jedoch den Begriff Lerntyp explizit zu verwenden. Eine der drei Lehrenden spricht von „haptischen Sachen“, die in den Unterrichtsmaterialien zu wenig berücksichtigt seien und die sie immer wieder selbst entwickeln müsse. Sie vergleicht die Lerngruppen zweier Kursträger, die jeweils vom Sprachverband geförderte Kurse anbieten:

„Zum Beispiel, wenn ich mit dem Material vom IB hier unterrichte. Im ersten Kurs hat mir mal eine Schülerin gesagt, das ist total schwer, also hier muss man viel, viel kleinschrittiger unterrichten, viel, viel mehr wiederholen, und um diese Wiederholungsgeschichten zu machen, da muss man sich auch eigentlich immer wieder neue Übungen überlegen, finde ich, damit die Schüler nicht gelangweilt sind, auch durch haptische Sachen. Und das ist was, was ich auch gerne hätte, also ich bring dann immer Männchen mit bei Wechselpräpositionen oder lass die so ein bisschen legen und gucken, aber eigentlich finde ich, für ein ganz bestimmtes Klientel müsste es mehr Spiele geben, wirklich gute, didaktische Spiele.“ (Su60, S. A43)

Eine weitere Lehrkraft wünscht sich bessere Unterrichtsmaterialien, die selbstentdeckendes Lernen fördern:

„Gute Materialien, die spielerischer mit so trockenen Themen umgehen und wo die Schüler selber die Lösungen [finden], also auch die Regeln und auch die Notwendigkeit erkennen, eine Regel zu finden, das würde ich mir wünschen.“ (Si152, S. A69)

und mehr mit Visualisierung arbeiten:

„(...) vielleicht, indem man das einfach besser visualisiert.“ (Si153, S. A71)

Vier der befragten Lehrkräfte haben eindeutig keinen statischen Begabungsbegriff⁶⁰, sondern sind der Auffassung, dass sie im Unterricht Lerntechniken vermitteln, das „Lernen Lehren“ können. Ein Beispiel für diesen Ansatz ist folgende Äußerung:

„Aber am wichtigsten finde ich, dass man den Kursteilnehmern klar macht, dass jeder seine Lernmethode finden soll und das auch als Strategie gibt, also du sollst deine Methode finden und du sollst so und so lernen. Also in diesem Ansatz gibt es was, die sollen in dieser Hinsicht gefördert werden. Und zusätzlich, man kann das machen, aber jeder Kursteilnehmer soll auch über seine Lernpraxis, seine Lernmethode nachdenken, damit sie weiter kommen können.“ (Er16, S. A30)

Der Schluss des Zitats deutet in Richtung einer Autonomisierung der Lernenden. Ein Konzept, das eine weitere Lehrkraft im Interview explizit diskutiert (dazu siehe 10.3.14).

Diese Auswertung zeigt, dass sich die befragten Lehrkräfte detailliert mit dem Phänomen des Lernens auseinandergesetzt haben und auch neuere Ansätze wie den des „Lernen lernen“ und des „autonomen Lernens“ rezipiert haben.

Eine Lehrkraft erwähnt darüber hinaus das Alter der Lernenden als Kriterium dafür, wie schnell die Kursteilnehmenden lernen:

„Dann ist es natürlich abhängig vom Alter, wie alt sind die Frauen, wie flexibel sind die noch, wie schnell können sie sich Sachen merken.“ (Cl40, S. A20)

Das heißt, dass selbst ein so neues Forschungsgebiet wie die Fremdsprachengeragogik (Berndt 2001) als Erklärungsrahmen für unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten im Repertoire des professionellen Handlungswissens der Lehrkräfte verfügbar ist.

⁶⁰ Preuß 1976: 47: „Die wissenschaftliche Erkenntnis eines dynamischen Begabungsbegriffes ist die wichtigste Voraussetzung und Begründung für die Notwendigkeit differenzierender Maßnahmen.“

10.1.3 Kulturell bedingte Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, Lerntraditionen

Ein Komplex von Merkmalen, der sowohl im Zusammenhang mit der Nationalität und Kultur als auch mit den Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden geäußert wird, betrifft die Lerntraditionen in den einzelnen Herkunftsländern. Hier werden sowohl Beobachtungen geäußert wie:

„Die Leute, die aus Asien kommen, die sind immer ganz tüchtig, ganz fleißig, schreiben immer mit und üben viel zu Hause.“ (E1192, S. A89)

als auch differenzierte Überlegungen zu den schulischen Lerntraditionen in den jeweiligen Heimatländern der Teilnehmenden dargelegt:

„Ja und da hätte ich auch einen sehr großen Informationsbedarf, das würde mich mal sehr interessieren: Also jetzt hab ich wieder Schüler aus Kamerun, zwei, drei und ich find das so interessant, wie gut die sind, dass ich denke, ich muss mal nach Kamerun fahren und muss da mal gucken, was die für ne Lerntradition haben. Oder auch bei den Russen würde mich das mal sehr interessieren (...) wie da die Schule ist und wie die Lehrer sich verhalten, weil die russischen Schüler werden, glaube ich, ganz schön an die Kandarre genommen und können dann aber, hab ich das Gefühl, je nach Alter, mit diesen hiesigen Lehrmethoden nicht so viel anfangen. (...) Und da hätte ich gerne, würde ich wirklich noch sehr viel mehr wissen über das Schüler-Lehrer Verhältnis in dem jeweiligen Land, weil ich denke, dass wenn die dann in ein Land kommen, wo der Lehrer überhaupt eigentlich fast nicht mehr strafen darf, in so einer Institution wie IB sowieso nicht, aber in der Schule ja auch nicht, dann fehlt denen von ihrer Erfahrung her der nötige Ernst an der Sache.“ (Su62, S. A44)

Die kulturheterogene Zusammensetzung der Kurse stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. In den Interviews wird an vielen Stellen deutlich, dass die Lehrenden intensiv über den kulturellen Hintergrund der Lernenden und die interkulturellen Kommunikationssituationen im Sprachkurs reflektieren. Den Lehrkräften kommt hierbei eine Vermittlerrolle zu (siehe Kap. 10.1.6 und 12.2.9), die viel Flexibilität und Einfühlungsvermögen erfordert. Inwieweit dabei vorübergehend auf Stereotypen zurückgegriffen wird, ist eine Fragestellung, die gesondert bearbeitet werden müsste⁶¹.

⁶¹ Die Interviews, die im Rahmen dieser Studie geführt wurden, lassen keine tiefenhermeneutischen Deutungen zu.

10.1.4 Sprachstand

Die Heterogenität in Bezug auf den Sprachstand am Anfang des Kurses ist in allen Interviews ein Thema, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Ein Grund dafür liegt in den verschiedenen Konzeptionen von äußerer Differenzierung, die von den Kursträgern umgesetzt werden: Eine Institution kann so viele Parallelkurse anbieten, dass sie die Lernenden in der Grundstufe in bis zu fünf verschiedene Kursniveaus einteilt und zusätzlich noch Alphabetisierungskurse anbietet. Andere Kursträger bieten nur jeweils einen Kurs an einem Standort an, der im Semesterwechsel jeweils als Anfänger- oder Fortgeschrittenenkurs ausgewiesen ist. Die Lehrkräfte an diesen Standorten berichten, dass in dem Semester, in dem der Fortgeschrittenenkurs stattfindet, auch immer Anfängerinnen kommen, die sie nicht abweisen möchten und deswegen in den Kurs zu integrieren versuchen:

„Für mich ist es schwer, Frauen, die sich aufgerafft haben und wieder in die Schule gehen wollen, abzuweisen und zu sagen, du kannst und darfst nicht mehr hierher kommen: Das geht nicht. Manchmal, denke ich, die Frauen kommen auch, weil es ihnen vielleicht doch was bringt.“ (Pe 96, S.A48)

Aber auch in den Institutionen, die mehrere Kursstufen anbieten, berichten die Lehrenden von großen Unterschieden im Sprachstand der Teilnehmerinnen. Ein vorherrschendes Thema ist dabei die Lese- und Schreibfertigkeit der Kursteilnehmenden. Die starke Heterogenität in Bezug auf die Schnelligkeit, mit der die Lernenden Lesen und Schreiben, kommt nicht nur in den Anfängerkursen zum Tragen, sondern auch in den höheren Kursstufen. Fast alle befragten Lehrpersonen äußern sich detailliert zu diesem Thema und machen sich Gedanken darüber, wie sie die Lese- und Schreibfertigkeit dieser Teilnehmenden besonders fördern könnten. Auf das Thema Alphabetisierung wird in Kapitel 12.2.1 genauer eingegangen.

10.1.5 Unterschiede im kulturellen, familiären und persönlichen Hintergrund

Die Mehrzahl der Merkmale, die auf die Frage nach der Heterogenität der Kursteilnehmenden genannt werden, betreffen Religion, Sozialisation, die berufliche und familiäre Situation der Teilnehmenden oder deren unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale. Von der Hälfte der Interviewten werden jeweils mehrere dieser Charakteristika zu Merkmalkomplexen zusammengefasst, die als Erklärungsmuster für die unterschiedliche Motivation und Lernhaltung der Kursteilnehmenden dienen. So schildern zum Beispiel die Mehrzahl der

Lehrkräfte, die in reinen Frauenkursen unterrichten, die Anzahl der Kinder und die Belastung der Frauen durch den Haushalt als ein wichtiges Kriterium für die Aufnahmefähigkeit und Motivation der Lernenden.

Drei Lehrpersonen sehen die unterschiedliche Einbindung der Lernenden in die deutsche Gesellschaft (Ehe mit Deutschen, mit Mann oder Frau gleicher Nationalität oder ohne Ehepartner; Umgangssprache zu Hause, Freundeskreis, Arbeit, Kinder) als wichtige Ursache für die Motivation und Geschwindigkeit, mit der Fortschritte im Sprachkurs erzielt werden können. Eine der interviewten Lehrkräfte diskutiert die Frage der Muttersprache der Ehepartner, die ihrer Meinung nach Einfluss auf das Deutschlernen hat:

„Und ich denke mir [die Heterogenität der Teilnehmenden liegt] auch in der sozialen Einbindung hier in der Gesellschaft, ja, ich denke mir, die Türken leben mehr unter sich, sprechen mehr Türkisch untereinander, das weiß ich ganz genau. Ich habe eine Ausnahme, der mit einer Deutschen verheiratet ist. Und die Jugoslawen sind mindestens, wenn sie nicht mit Deutschen verheiratet sind, sind sie mindestens mit ehemaligen Jugoslawen verheiratet, die hier aufgewachsen sind zum Teil, ja, und da wird eigentlich fast immer zu Hause Deutsch gesprochen.“ (Ni 203, S. A95)

Eine weitere Lehrkraft spricht die Unterschiede zwischen allein lebenden Frauen und anderen, die in einer Ehe leben, an:

„Und dann ist noch eine andere Frau, die, ja da ist es mir eigentlich auch wichtig, dass sie ja, also was heißt differenzieren, aber da habe ich dann eigentlich immer noch mal ein bisschen mehr nach, weil sie wirklich die Sachen auch selbst alle erledigen muss, so beim Arzt und Ämtern und so weiter, weil die anderen, die schicken oft ihre Kinder oder ihre Männer und sie ist halt geschieden, oder lebt in Scheidung und die muss wirklich selbst überall hin latschen und das macht die auch, aber bei ihr finde ich es halt besonders wichtig, dass die das alles kann und die ist auch total motiviert.“ (Pa128, S. A64)

Die dritte Lehrende diskutiert zum einen die Frage der Belastung durch Kinder und vergleicht zum anderen die Lebenssituation von Türkinnen und Asylbewerberinnen im Hinblick auf die Motivation und Notwendigkeit Deutsch zu lernen:

„Dann gibt es auch eine unterschiedliche Motivation und verschiedene Ziele beim Deutschlernen. Einige wenige kommen, unterhalten sich, treffen eine Bekannte, die Probleme hat, reden mit ihr, wenn etwas vom Kurs hängen bleibt, dann ist es gut und wenn nicht, dann ist sie mal unter Frauen gewesen. Wenn das Bett im Winter warm und gemütlich ist, werden sie nicht aufstehen, vor allem nicht, wenn der Mann Nachtschicht hatte. Für die meisten ist der Kurs wirklich wichtig, sie sagen, ich will das jetzt lernen, möglichst schnell und effektiv, und die Hausaufgaben habe ich immer gemacht. Sie fehlen nur, wenn ein Kind krank ist, oder sie einen ganz wichtigen Termin haben.“

Während die anderen sagen, ich habe so viel Arbeit mit meinen Kindern, haben die jungen Frauen noch keine Kinder und alle Zeit der Welt, um zu lernen. Wenn sie ihr erstes Kind bekommen oder mit dem Führerschein anfangen, hören sie mit dem Deutschkurs auf, sodass in den Kursen auch immer eine ständige Fluktuation ist. Manchmal bin ich, vor allem in den Anfängerkursen, gespannt, wer heute wieder da ist, das ist auch nicht einfach für die Vorbereitung. Die türkischen Frauen leben nicht so isoliert, sie sind eingebunden in ihre Nachbarschaft, Verwandtschaft usw. Wenn viele Türken in einem Gebiet zusammenwohnen, das ist sowohl hier in Baunatal als auch in Mattenberg der Fall, ist es oft für sie nicht so lebenswichtig, Deutsch zu lernen. Die Männer können Deutsch und kümmern sich um die Familienangelegenheiten. Anders ist es für die Asylbewerberinnen, ihnen fehlt diese Gemeinschaft und Umgebung, sie müssen Deutsch lernen.“ (Pe 98, S. A53)

Forschungen zur Motivation beim Fremdsprachenlernen zeigen, dass persönliche Faktoren wie diese tatsächlich eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg der einzelnen Teilnehmenden im Sprachkurs spielen (Mantle-Bromley 1995).

Eine interviewte Lehrkraft führt das unterschiedliche Temperament der Lernenden als Unterscheidungsmerkmal an, eine weitere Lehrkraft stellt unterschiedliche Begabungen der Teilnehmenden fest, die ihrer Meinung nach nicht unbedingt mit Fremdsprachenlernen zu tun haben, aber im Sozialgefüge der Gruppe eine Rolle spielen können:

„Und es kommen ganz andere Stärken zum Vorschein, was weiß ich, der eine hat dann ein schauspielerisches Talent, ist aber sprachlich irgendwie nicht so und kann sich dann dadurch auch wieder beweisen und behaupten in der Gruppe. So was finde ich halt wichtig, dass man einfach möglichst viele Dinge anbietet, ja verschiedene Stärken zu entdecken, die vielleicht auch gar nichts mit der Sprache zu tun haben, oder die nicht nur auf diese Sprachvermittlung fixiert sind.“ (Si157, S. A71)

Andere Merkmale wie Religion (von zwei Interviewten genannt), Stadt-Land Gegensatz (auch von zwei Befragten genannt), Rolle der Frau in der Gesellschaft (einmal genannt) werden nicht nur im Zusammenhang mit den Lernvoraussetzungen diskutiert, sondern als Konstituenten der interkulturellen Kommunikation in der Gruppe gesehen, mitunter sogar als Ursache von Konflikten geschildert.

P: *„Einmal war ein Konflikt in der Gruppe und ich stand da und habe nur gedacht, oh, jetzt kämpft die rechte Seite gegen die linke, ich hatte keine Ahnung, um was es geht. Es war eine nebensächliche Sache. Wir hatten ein Spiel gemacht, jeder sollte ein Tier beschreiben, die anderen sollten fragen und raten. Im Türkischen gibt es aber ein Wort für Fell und Federn, das war der Anlass, dann ging es drunter und drüber. Dann hielten die Frauen mit und ohne Kopftuch jeweils zusammen, die Frauen aus der Stadt und die vom Land.(...) Ja gut, die Unterschiede zwischen Stadt und Land und so, das versuche ich halt auszugleichen, die kenne ich. In bestimmten Situationen denke ich, jetzt musst du aufpassen, jetzt könnte es religiöse Konflikte geben, nicht dass sie aufeinander*

der losgehen., Wenn eine die andere angreift, dann muss ich mich auf Seite von der anderen stellen und Gegenargumente suchen.“

I: *„Du versuchst dann so zu schlichten...“*

P: *„Ja, auszugleichen, das geht auch ganz gut und ist kein großes Problem, ich muss die Unterschiede kennen. Es geht ja auch meistens recht friedlich zu, es wird mehr gelacht als gestritten.“ (Pe98, S. A53)*

Die hier angeführten Zitate belegen deutlich, wie stark die Sensibilität der Kursleitenden für die kulturellen Hintergründe und die persönliche Situation der Lernenden ist.

10.1.6 Interkulturelles Lernen als Chance und Lernziel

Die Kulturheterogenität der Kurse wird trotz der geschilderten Konflikte als positiv und bereichernd wahrgenommen. Sechs der zehn interviewten Lehrkräfte definieren spontan das interkulturelle Lernen explizit als Lernziel. Die folgenden zwei Zitate sollen als Beispiele für diesen Ansatz dienen. Eine vertiefende Diskussion dieses Schlüsselthemas folgt in Kapitel 12.2.9.

Eine Lehrkraft nennt als Ziel, ein solidarisches Verhältnis im Kurs herzustellen:

„Und ich [finde] das wirklich aus meiner Erfahrung total wichtig (...) für so eine Gruppe, dass irgendwie möglichst viele Frauen mit vielen anderen Frauen aus unterschiedlichen Nationalitäten einfach im Gespräch, im Kontakt sind und dass dann einfach, also ich hatte das jetzt auch wieder bei dieser Gruppe, auch ein sehr schönes, solidarisches Verhältnis untereinander entsteht. Das ist das, was ich eigentlich am wichtigsten finde, weil ich finde, dass es sonst ganz leicht auch vorkommt, dass man plötzlich so Fraktionen, so verschiedene Gruppen, so ganz merkwürdige Stimmung in einem Kurs kriegt.“ (Cl34, S. A18)

Eine der Interviewten definiert ihre Rolle als Lehrerin über das interkulturelle Lernen: Sie sieht sich als *„die Vermittlerin der Sprache (...) und auch die Vermittlerin in dieser interkulturellen Welt, die sich da auftut“ (Su63, S. A44).*

Die Detailliertheit, mit der sich die Lehrenden über die unterschiedlichen Merkmale der Lernenden in ihren Sprachkursen äußern, lässt darauf schließen, dass die Lernenden und Lehrenden in den Sprachkursen für ausländische Arbeitnehmer eine Kommunikationsebene entwickelt haben, die von Verständnis und persönlicher Anteilnahme geprägt ist. Eine Lehrkraft äußert dies auch explizit, als sie nach Tipps für andere Lehrende gefragt wird:

„Ja, also ich denke mir, das hat wahrscheinlich nichts mit Binnendifferenzierung zu tun, was für mich wichtig ist, dass es im Prinzip eine gute Stimmung im Kurs gibt. Also mir ist wichtig, dass man sich ein bisschen näher kennt, [ein] bisschen besser kennt und dass ich die Leute kenne und dass die Leute mich auch kennen. Also ich muss ein Stück von mir auch in den Unterricht einbringen und das scheint mir wichtig. Denn ich denke mir, man kann sich wirklich viel ersparen und man kann viel den Unterricht leichter gestalten, wenn eine Vertrauensbasis da ist.“ (Ni211, S. A99)

Im Schlusskapitel dieser Arbeit wird eine neue Sichtweise des DaZ-Unterrichts in der Erwachsenenbildung als Kultur entwickelt. Die in diesem Abschnitt diskutierten Aspekte, die die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden betreffen, sind ein zentrales Charakteristikum dieser Lehr- Lernkultur.

10.2 Probleme, die sich für die Lehrenden aus dieser Heterogenität der Teilnehmenden ergeben

Ausgehend von der Darstellung der Situation in den Kursen schildern die Lehrenden die sich daraus ergebenden Probleme. Diese lassen sich in drei Themenkomplexe zusammenfassen: Die Passung des Unterrichts, die interkulturellen Konflikte und die in der Lebenssituation der Teilnehmenden begründeten Lernschwierigkeiten.

10.2.1 Passung des Unterrichts, Zeitmanagement

Fast alle befragten Lehrkräfte äußern Unzufriedenheit mit der Passung des Unterrichts. Mehr als die Hälfte der befragten Kursleiter berichtet von Schwierigkeiten mit schwach alphabetisierten Teilnehmenden. Dieses Phänomen ist besonders typisch für die Sprachverbandskurse. Zwei Lehrpersonen sprechen darüber, dass einige Kursteilnehmende auch in den höheren Kursen eigentlich noch gezielte Leseförderung benötigen würden. Dieser Fragenkomplex wird als ein weiterer Ergebnisschwerpunkt in Kapitel 12.2.1 gesondert behandelt.

Zwei Lehrende äußern, dass sie das Gefühl haben, den stärkeren Kursteilnehmenden nicht gerecht zu werden, allerdings in verschiedener Hinsicht: Eine Lehrperson denkt, dass sie die „Guten“ nicht genug fördert:

„Ich finde es teilweise ein Problem, also jetzt zum Beispiel habe ich einen B-Kurs und da sind Leute drin, die keinen Platz mehr im C-Kurs gekriegt haben, und die aber schon einen D-Kurs besuchen. Also den Vorbereitungskurs für die Uni und da finde ich das dann teilweise schon ein Problem, weil die sind dann sehr, sehr gut und haben auch ganz klar vor Augen, sie wollen die DSH schaffen und sind eigentlich ein bisschen deplaziert in diesem Kurs. (...) Ja das ist mein Problem, dass ich dann manchmal denke, ja was mache ich jetzt mit denen, die so wirklich herausragend sind, ich mein, ich hab einfach das Gefühl, die kommen hin und wieder zu kurz. Aber so richtig einschätzen kann ich das auch nicht. Ich hab mit A. [dem Grammatiklehrer] geredet und der sagt, denen fehlen so viele Strukturen, und die sind da schon ganz gut aufgehoben. Und ich denke, die lernen da auch was, aber die kommen halt nicht so regelmäßig wie die anderen und dann denke ich mir schon, die sind teilweise sicherlich unterfordert.“ (Su48, S. A41)

Die andere Lehrkraft hat das Gefühl, dass sie die „Quasselstrippe“ nicht genügend bremst:

„Die eine ist wirklich eine Quasselstrippe, die (Name), manchmal habe ich das Gefühl, ich muss die eigentlich bremsen, die anderen kommen zu kurz.“ (Pa131, S. A63)

Außerdem denkt sie, dass sie einige Teilnehmerinnen „überfordert“:

„Ja, und wenn jeder wirklich optimal nach seinem oder nach ihrem Tempo arbeiten könnte, weil, manchmal merke ich schon, huch, die eine überfordere ich jetzt und dann habe ich immer ein komisches Gefühl, oder einige sind schon fertig, da bin ich immer ein bisschen unsicher, oder wie ich das halt noch optimieren könnte.“ (Pa128, S. A61)

Eine weitere Lehrperson hat das Gefühl, dass sich in ihrem Kurs eine „Schere auftut“, die nicht wieder zusammenzubekommen ist (Cl21, S. A14). Eine Lehrkraft fragt sich, ob es wirklich gut ist, die Schwachen „so von den anderen zu sondieren,“ indem sie diese gezielt fördert und ihnen Extraaufgaben gibt, die sie mit Hilfe ihrer Lernpartner erledigen:

„Also ich mein, du kennst ja selbst auch die Kurse im Gefängnis, die sind immer sehr heterogen und deswegen ist es, also ich denke auch oft darüber nach, ist es gut, die sehr Schwachen so zu sondieren, von den sehr [viel] Stärkeren.“ (Si135, S. A68)

Auch diese Lehrkraft hat das Gefühl, dass die Gruppe leicht zerfällt:

„Manche sind halt sehr langsam, sehr, sehr langsam, auch im Schreiben und Abschreiben und manche sind sehr schnell, und wie beschäftige ich die dann weiter, ohne dass die anderen dann wieder hinterherhinken, also wie kann man das zum Beispiel bremsen (...) manchmal kriegen sie dann auch eine Extraaufgabe, wo dann die anderen das aber auch haben wollen, sodass es sich dann immer weiter auseinander läuft, also es ist, weiß ich nicht, bin ich mir auch unschlüssig, also bin ich am Probieren, wie ich damit umgehe, ohne dass sie sich die ganze Zeit langweilen dann und warten auf die andern.“ (Si161, S. A73)

In dem Interview bezeichnet sie die „*superheterogenen Gruppen*“ als schwierig (Si148, S.A70).

Die hier zitierten Probleme betreffen alle die Passung des Unterrichts, die in sehr heterogenen Gruppen kompliziert ist. Soll ein gemeinsames Niveau für alle Teilnehmenden festgelegt werden, so ist die Frage, an welchem Lernstand und -tempo sich dieses orientieren soll. Dementsprechend werden entweder die Schwachen „überfordert“ oder die stärkeren Kursteilnehmenden „gebremst“. Wird bei einem niedrig festgelegten Niveau die Lösung gewählt, dass die schnelleren Teilnehmenden Zusatzaufgaben bekommen, so wie es in einigen Interviews berichtet wurde, dann stellt sich wiederum das Problem, die unterschiedlichen Arbeitsaufträge zeitlich zu koordinieren.

10.2.2 Interkulturelle Konflikte

Mehrere der befragten Lehrkräfte sprechen das Thema des interkulturellen Lernens an, stellen kulturell bedingte Konflikte dar (siehe 10.1.5 und 10.1.6), als sie über die Heterogenität der Kursteilnehmer befragt werden.

Bei einem der Bildungsträger, dem Kulturzentrum Schlachthof, ist das interkulturelle Lernen ausdrücklich Teil des Curriculums, dementsprechend äußern sich die befragten Lehrkräfte auch sehr differenziert und qualifiziert zu diesem Thema:

„Untereinander [unterscheiden sich die Frauen] schon groß im Bildungshintergrund, die kommen zum Teil aus Ländern, Thailand, Eritrea, wo sie je nach Alter nur vier Jahre Schulpflicht hatten oder Schulmöglichkeit, wenn sie auf dem Dorf gewohnt haben, während die Frauen aus der Sowjetunion durchgängig zehn Schuljahre hinter sich haben, dann oft noch Technikum oder so, das ist schon schwierig. Dann natürlich kulturell, also quasi noch ein bisschen sozialistisch geprägt, die jüngeren jetzt nicht mehr so, aber die älteren Frauen, und dagegen dann Länder, Türkei oder so, wo halt von Sozialismus nichts ist, also wo auch die Stellung der Frau eine ganz andere ist. Das ist auch ein großer Unterschied, dass natürlich für die islamisch großgewordenen Frauen das Kopftuch und die Hausarbeit und die Kinder noch lebensprägend sind, während die Frauen aus der ehemaligen Sowjetunion sich ganz stark über den Beruf definieren und das ist bei den anderen Frauen aus islamischen Ländern zum Teil so: bei den iranischen und afghanischen aber bei den türkischen nicht und denen aus Eritrea auch nicht. Also, ob eine Frau einen Beruf ausgeübt hat oder nicht, das ist schon ein großer Unterschied hier und das ist zum Teil dann schwierig zu vermitteln, also auch dann, auch der kulturelle Hintergrund, dass die Eltern den Bräutigam aussuchen. Also, es sind immer die großen Unterschiede, sagen wir mal so, zwischen den Aussiedlerinnen und den anderen. Zwischen den anderen an sich gibt es auch wieder Unterschiede, aber die großen Unterschiede sind im Prinzip zwischen den Aussiedlerinnen

und den islamisch geprägten Frauen, was den Beruf angeht, was die Bildung angeht, Stellung der Frau, Kinderanzahl, die sowjetischen Frauen haben in der Regel auch, ich sage immer sowjetisch, also die Frauen aus der ehemaligen Sowjetunion, das ist ein großer Unterschied, auch in der Ausstrahlung, also die sowjetischen Frauen, die dann viel Druck erlebt haben, viel sozialistischen Druck, also viel lernen, also viel mehr Druck haben zu lernen, lernen zu müssen und die anderen Frauen einfach freundliche Frauen sind, die sich freuen, dass sie hier andere freundliche Frauen treffen und nebenbei auch was lernen, das ist auch ein großer Unterschied, also türkisch, iranisch, afghanisch, das passt immer so gut zusammen, obwohl es da auch Unterschiede gibt, die afrikanischen Frauen fallen ein bisschen raus, auch untereinander, Bildungshintergrund, Beruf, Stellung der Frau in der Gesellschaft, Religion, das sind so diese Merkmale, wo sie sich unterscheiden.“ (In82, S. A109)

Diese Lehrkraft analysiert nicht nur die unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und setzt sie in Beziehung zu den jeweiligen Lernsituationen, sondern sie beschreibt und deutet auch die Konflikte, die aus dieser Situation im Sprachkurs entstehen. Im Unterschied zu der am Schluss von Kapitel 10.1.5 zitierten Lehrenden, die zwischen zwei Gruppen türkischer Frauen zu vermitteln und auszugleichen versucht, hat diese Lehrende ein Konzept zum interkulturellen Training entwickelt, im Rahmen dessen sie von den Teilnehmerinnen u. a. Referate über ihre Heimatländer halten lässt, um das gegenseitige Verständnis zu fördern. In Kapitel 10.6.1 und 12.4.4 wird diskutiert, dass die Gesamtkonzeption der Kursträger sich in den Aussagen der einzelnen Lehrenden spiegelt und einen positiven Einfluss auf das professionelle Handeln der Lehrenden hat. Dieses Zitat ist ein weiteres Beispiel dafür, dass eine übergreifende Zielsetzung des Kursträgers, in diesem Fall die der Kulturvermittlung, bis in den Unterricht und das professionelle Handlungswissen der Lehrenden hineinwirkt.

Das Thema des Interkulturellen Lernens hat sich als ein ganz zentraler Punkt in den Interviews erwiesen, aus diesem Grund wird ihm im Abschnitt 12.2.9 im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse ein gesondertes Kapitel gewidmet.

10.2.3 Lernprobleme der Teilnehmenden auf Grund ihrer Lebenssituation in Deutschland

Eine Lehrkraft äußert, dass einige Teilnehmende im Sprachkurs Lernprobleme habe, die sich aus ihrer Lebenssituation in Deutschland ergeben. Diese Gruppe hätte ihres Erachtens besondere Hilfe nötig, für die sie selbst sich nicht adäquat ausgebildet fühlt.

„Was vielleicht ein bisschen damit zu tun hat, und noch ein Verbesserungsvorschlag sein könnte, ist, ich denke mir, oder das habe ich jedenfalls in diesem Kurs bemerkt, ist, dass da, wo ich sehe, dass die Leute nicht lernen oder wenig lernen, dass das oft Bereiche sind, wo ich denke, dann müsste ich mich vielleicht in anderen Nachbardisziplinen besser auskennen oder so was, also ich denke, dass man die Leute hier viel mehr motivieren müsste, besser motivieren müsste und da merke ich, dass da oft meine Grenzen sind.“ (Ni212, S. A100)

Dieses Schlüsselzitat wird in Kapitel 12.2.9.2 im Zusammenhang mit der Frage der sozialpädagogischen Begleitung von Sprachkursen, die vom Sprachverband DfaA e. V. gefördert werden, diskutiert. Interessant ist hier jedoch zunächst, dass die interviewte Lehrkraft ihre Reflexion über die Lebenssituation der Teilnehmenden an der Analyse der individuellen Lernvoraussetzungen festmacht.

„Ja, vielleicht wäre das eine Idee, dass man einfach die Kenntnisse, die es schon gibt, das Wissen was es schon gibt, aktiviert. Aber es ist die Frage, wer bringt es eben mit in so einen Kurs, ja ich meine, es wird hier wird Sprachunterricht gemacht und dann gehen die Leute nach Hause und dann ist Schluss. Ja, wie ist die Situation zu Hause, das wird, glaube ich, überhaupt, also, ganz gering wahrscheinlich nur berücksichtigt, wie leben die Leute, ich weiß nicht, in meinen Unterricht geht das jedenfalls nicht ein. Ja, und ich kann mir sehr gut vorstellen, weiß ich nicht, vielleicht braucht man gar nicht so viel Sprachlehrer, vielleicht braucht man andere Leute, die sich ein bisschen mit Sprache auskennen, aber die Leute auf eine ganz andere Art und Weise packen können. (...) Also, das müsste auf jedenfalls bei einem Teil der Gruppe gemacht werden, das kann ich zumindest von meiner Gruppe sagen, wo ich weiß zum Beispiel, dass also entweder die Arbeitsbelastung zu Hause von den Frauen so groß ist, dass sie gar keine Zeit haben, das zu machen “ (Ni212, S. A100)

Wie andere Lehrende auch (siehe Kap. 10.1.5) stellt diese Lehrkraft hier fest, dass besonders die Frauen (es handelt sich hier um einen gemischten Kurs) zu Hause einer großen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind, die das Lernen beeinträchtigt. Im Gegensatz zu den anderen Lehrenden jedoch, die diese Unterschiede in der Motivation und Lernbereitschaft der Kursteilnehmenden zunächst wertfrei feststellen, analysiert die hier zitierte Lehrkraft die Situation im Hinblick auf eine Integration der Lernenden in die deutsche Gesellschaft und Arbeitswelt:

„Ja also, das fällt mir jedenfalls zu meiner türkischen Gruppe ein, dass die, also mir scheint es so, dass sie die Situation, in der sie stecken, oder die Möglichkeiten, die sie bekommen, wahrscheinlich gar nicht wahrnehmen, oder ganz anders wahrnehmen und die Chance, so einen geförderten Kurs zu bekommen. Ich weiß nicht, ob die das wirklich verstehen, was damit sozusagen bezweckt wird, oder welche Chancen gegeben werden sollen oder so und ich denke mir, das hat natürlich auch was mit Bildung zu tun, ja, mit dem Durchschauen der eigenen Situation und dem Durchschauen, wie

funktioniert es hier in Deutschland, wie kann man, wie qualifiziert man sich.“ (Ni212, S. A100)⁶²

10.3 Binnendifferenzierung oder andere Konzepte zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der Status quo in Bezug auf die Heterogenität der Lerngruppen und die sich daraus ergebenden Probleme diskutiert wurden, sollen in diesem Kapitel die unterschiedlichen Konzepte und Erfahrungen der Lehrkräfte in Bezug auf Binnendifferenzierung und andere von ihnen genannte Methoden zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen dargestellt werden. Im nächsten Schritt werden dann die Aussagen der Lehrenden über ihre Wünsche und Ideen zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts und die Tipps, die sie für andere Lehrende formulieren, ausgewertet. Im Anschluss daran werden im folgenden Kapitel gezielt die wichtigsten Ergebnisse diskutiert und Perspektiven für die Didaktik des DaZ-Unterrichts mit erwachsenen Lernenden entwickelt.

10.3.1 Partnerarbeit und Helferprinzip

Auf die relativ offen formulierte Eingangsfrage (siehe Kap. 9.1) begannen die Lehrkräfte zunächst damit, das Phänomen der heterogenen Lerngruppe zu analysieren. (siehe Kap. 10.1), um dann ihre Lösungsmöglichkeiten darzustellen. Mehrere der befragten Lehrkräfte arbeiten mit Partnerarbeit (siehe Kap.10.5.2). Besonders zwei Lehrende diskutieren die Möglichkeiten, die sich durch das Lernen in Paaren in Bezug auf Binnendifferenzierung bieten.

Die eine Lehrkraft setzt Partnerarbeit und Gruppenarbeit mit wechselnden Zusammensetzungen ein, bei denen auch das Helferprinzip eine Rolle spielt. Sie hat mit diesem Prinzip sehr gute Erfahrungen gemacht, wie sie mehrfach betont:

„Ich denke, dass ich hauptsächlich versuche, so in Partnerarbeit das in den Griff zu kriegen. Also entweder eben verschiedene Gruppen bilden lasse, die dann eben irgendwie auf verschiedenen Niveaus mit verschiedenen Aufgaben arbeiten, oder aber, dass ich es auch ganz gerne mache, leistungsstarke und leistungsschwächere Frauen

⁶² Auch dieses Zitat wird in Kap. 12.2.9.2 diskutiert.

zusammenzubringen. Dann gibt es halt so eine leichte Lehrer-Schüler-Konstellation, aber das fand ich immer relativ erfolgreich, also einfach möglichst wenig im Großplenum zu arbeiten, wo man dann so drei, vier Zugpferde hat und der Rest sagt dann irgendwie nichts mehr, sondern das möglichst auch immer wieder mal zu differenzieren und immer verschiedene Unterrichtseinheiten zu machen.“ (Cl23, S. A14)

Den Aspekt des niveaudifferenzierenden Lernens in Partnerarbeit beschreibt diese Lehrende im weiteren Verlauf des Interviews folgendermaßen:

„Also, es hängt sich ja meistens an irgendeinem Thema im Buch auf, dass man dann entweder den Leistungsstärkeren einfach Zusatzaufgaben gibt, oder eben eine ganz andere Aufgabe, dass leistungsstärkere Teilnehmer zum Beispiel einen freien Dialog schreiben sollen, während leistungsschwächere Teilnehmerinnen, die man jetzt zusammenbringt, dann vielleicht einen im Buch vorgeschlagenen, viel festeren Dialog schreiben sollen und dann aber am Schluss bei der Auswertung eben alle was haben, was sie vortragen, was sie vorspielen können.“ (Cl23, S. A14)

Obwohl es sich bei diesem Konzept um Niveaudifferenzierung handelt, versucht diese Lehrende den Kursteilnehmerinnen das Gefühl zu geben, dass alle Lösungen gleichwertig sind. Dies ist besonders wichtig, um einer negativen Selbsteinschätzung entgegen zu wirken, zu der es bei dieser Form der Differenzierung nach Lernniveau bei den schwächeren Teilnehmenden leicht kommen kann:

„Und ich [habe] auch immer versucht (...), deutlich zu machen, es gibt ganz verschiedene Möglichkeiten, Aufgaben zu lösen und [es] ist auch alles gut und richtig, sondern dass man auch gerade denen, die eher leistungsschwächer sind auch so einen Rahmen gibt, wo sie sich produzieren und darstellen können, ist natürlich immer auch ein interessantes Thema, wie macht man das so, dass es bei den teilnehmenden Frauen nicht zu so einer Frustration kommt ‚na ja ich bin ja eh nur die Schlechteste‘. Aber ich finde in Gruppenarbeit oder Partnerarbeit ließ sich das leichter auffangen als in so einem Großplenum, denn da wird es dann so offensichtlich. Damit habe ich eigentlich immer ganz gute Erfahrungen mit gemacht, und im Schlachthof werden ja [mehrere] Stunden [gegeben], also die Kurse sind vierstündig, das heißt, man hat eben auch für solche Sachen ausreichend Zeit, weil Partnerarbeit und Vorbesprechung und Auswertung und Darstellung dauert ja auch seine Zeit.“ (Cl 23-26, S. A15)

Die zweite Lehrkraft arbeitet auch mit dem Helferprinzip, fragt sich aber, ob das in der Form, wie es in ihrem Kurs abläuft, wirklich gut ist. Bei der Frage nach Verbesserungsvorschlägen (s. u.) geht sie auch auf dieses Thema wieder ein.

S: *„Also ich denke auch oft darüber nach, ist es gut, die sehr Schwachen so ja so zu sondieren, von den sehr [viel] Stärkeren, bei mir ist zum Beispiel einer, der halt total schlecht sprechen und verstehen kann und die anderen sind schon fortgeschritten und es ist halt ein Kurs. Und was von vorneherein gemacht wurde, ist, dass er mit jemandem, der sehr gut Deutsch sprechen kann, zusammengesetzt wurde, der ihm oft über-*

setzt hat. Wo ich auch oft mich frage, ob das wirklich gut ist, denn er übersetzt ihm alles und er muss sich nicht mehr unheimlich viel Mühe geben, Deutsch zu verstehen und spricht auch sehr wenig auf Deutsch. Er antwortet nämlich auf Türkisch und sein Nachbar übersetzt dann wieder weiter und das ist so eine Situation, die ich sehr schwierig fand, ich fand das dann aber auch schwierig, zu sagen, ich setze die beiden auseinander.“

I: „Zusammengesetzt wurde, heißt, das hast du nicht gemacht?“

S: „Das hat der Herr B. von vorneherein gesagt: ‚Herr Yildiz⁶³ kann sich um den Erdokan kümmern‘ und ab dem Tag war das ein Team. Und ich denke, man muss immer sehen, was für Persönlichkeiten das sind, wie man damit umgehen kann, also ich denke, der Erdokan ist auch nicht so sonderlich selbstbewusst und ich möchte den nicht so gesondert in der Klasse haben.“ (Si135, 136, S. A68)

Im weiteren Verlauf des Interviews erklärt diese Lehrkraft, dass Sie es schwierig finde, das Helfen so zu organisieren, dass es für beide Seiten fruchtbar ist:

„Ja also, was ich schwierig finde, was ich vorhin schon angesprochen hatte, dieses Helfen, zwischen den anderen, dass man irgendwie auch versucht zu erklären, denjenigen, die helfen, dass sie auch so helfen, dass es auch wirklich was bringt, also dass sie nicht einfach die Dinge für die ausfüllen. (...) Also, bei uns ist es meistens so, dass die Lösungen vorgesagt werden, dass die Arbeitsblätter ausgefüllt werden von den Helfenden oder dass es keine Erklärungen gibt, sondern dass sie einfach die Dinge für die Schwächeren mit erledigen sozusagen, (...) Zu zweit meistens (...) das machen die spontan, also es ist ja von vorneherein klar, wer schwächer ist, und die sind sehr hilfsbereit untereinander. (...) Also, da muss man nichts sagen, aber das finde ich einerseits auch schwierig, also, da würde ich gern ja da müsste es irgendwie eine Möglichkeit geben, dass man Aufgaben stellt, die trotzdem dazu anregen, zu zweit nachzudenken. Oder dass dieses „die Lösungen vorgeben“ nicht mehr da ist, sodass man denjenigen, also diesen Helfenden noch mal irgendwie klar machen kann, dass es so nicht viel bringt. (...) Man merkt es ja dann auch hinterher, dass die Lösungen einfach vorgegeben sind, aber dass derjenige vielleicht trotzdem gar nicht weiß, worum es geht. Also, das finde ich schon auch schwierig, aber ich weiß auch nicht, wie man so was lösen kann. Also, ich finde es sowieso sehr schwierig diese so superheterogenen Gruppen zu haben.“ (Si146-148, S. A70)

Das Thema Partnerarbeit und Helferprinzip hat sich in dieser Studie als ein zentraler Punkt herauskristallisiert, zu dem sich alle Interviewten mehr oder weniger ausführlich äußern. Diese beiden sehr unterschiedlichen Darstellungen können einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie viele Faktoren eine Rolle dabei spielen, ob dieser didaktische Ansatz gelingt oder nicht. (dazu Nunan 1989: 129). Eine weitere Diskussion des Themas folgt in Kapitel 12.2.2.

⁶³ Die Namen wurden geändert.

10.3.2 Niveaudifferenzierung durch unterschiedliche Aufgaben und Arbeitsblätter

Die Hälfte der Interviewten berichtet von niveaudifferenzierenden Aufgaben und Arbeitsblättern, die sie im Unterricht von Zeit zu Zeit einsetzt. Eine Lehrkraft arbeitet sogar mit niveaudifferenzierenden Tests.

In den Gesprächen und Interviews, die im Rahmen dieser Studie geführt wurden, wird deutlich, dass einige Lehrende den Begriff Binnendifferenzierung mit Niveaudifferenzierung gleichsetzen. Das erklärt, warum dieser Aspekt der Differenzierung in den Interviews relativ häufig genannt wird, obwohl er im Unterrichtsgeschehen vielleicht gar nicht in dieser Frequenz vorkommt.

Die ersten beiden Äußerungen betreffen niveaudifferenzierende Aufgaben, die in Partnerarbeit gelöst werden. Das erste Zitat ist daher schon aus dem vorangegangenen Absatz bekannt:

„Also, es hängt sich ja meistens an irgendeinem Thema im Buch auf, dass man dann entweder den Leistungsstärkeren dann einfach Zusatzaufgaben gibt oder eben eine ganz andere Aufgabe, dass leistungsstärkere Teilnehmer zum Beispiel einen freien Dialog schreiben sollen, während leistungsschwächere Teilnehmerinnen, die man jetzt zusammenbringt, dann vielleicht einen im Buch vorgeschlagenen, viel festeren Dialog schreiben sollen.“ (Cl23, S. A14)

Bei dem folgenden Zitat liegt der Schwerpunkt der Diskussion auf der Analyse der niveaudifferenzierenden Aufgabenstellung:

„Oder, wenn ich Partnerarbeit mache, dann gucke ich zu Hause, wenn ich verschiedene Aufgaben habe, welches sind leichte, welches sind schwere Aufgaben, setze die Frauen eventuell um und ordne die leichten Aufgaben dann den schwächeren zu und die schwierigeren Aufgaben den stärkeren, also auf die Weise differenziere ich dann noch (...) wenn ich komplexere, schwierigere Sachen habe, dann gucke ich schon, dass ich die Paare so bilde, dass die die Anforderungen beide gleich gut oder gleich schlecht können und staffele die Anforderungen dann eben dementsprechend, indem ich, was weiß ich, wir machen jetzt Wegbeschreibung, nur als Beispiel, dann sollen sie den Weg von der Haustür unten zu verschiedenen Räumen beschreiben und die ganz Schwachen, die sollen dann den Weg zum Café unten beschreiben, das ist nur: Treppe hoch links (...) und die ganz Cleveren, die sollen dann hier hoch den Weg zur Kinderbetreuung beschreiben, das ist im anderen Haus, eventuell da noch im anderen Stockwerk und so.“ (In70, S. A104)

Neben diesen beiden Lehrenden, die das Prinzip der Niveaudifferenzierung in Partnerarbeit anwenden, berichten zwei weitere Lehrende von niveaudifferenzierenden Aufgaben, die sie in Einzelarbeit einsetzen.

„Oder, was ich auch manchmal mache, ist, dass ich Arbeitsblätter unterschiedlich gestalte, beispielsweise (...) Adjektivendungen ist das Thema und die sollen Adjektive einsetzen, dass sich die, die weiter sind, selber Adjektive ausdenken müssen, die dazu passen könnten, und bei den Schwächeren schreibe ich dann drunter eine Liste von Adjektiven, die sie selber einsetzen können, aber die schon vorgegeben sind also. (...) Das bereite ich zu Hause vor, also ein Arbeitsblatt muss man ja zu Hause vorbereiten, (...) zwei verschiedene Arbeitsblätter. (...) Dann sage ich auch, sie können sich aussuchen, also wer möchte das leichtere, wer möchte das schwerere, so und dann wählen die das dann selber, weil ich das auch nicht so bestimmen will, du bist schlecht, du kriegst das leichtere. Also das ist so das, was ich was ich mit Binnendifferenzierung gemacht habe, ansonsten sind das dann so spontane Dinge im Unterricht, dass ich denen einfach leichtere, oder dass ich denke, die Aufgaben, die sie bewältigen können, dass sie dann die erledigen müssen.“ (Si141, 142, S. A69)

Ein besonderer Aspekt sind die für unterschiedliche Niveaus konzipierten Test, die von der Lehrkraft in diesem Zitat beschrieben werden. Interessant ist, dass auch hier der Grund für die Differenzierung die Heterogenität in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben ist, die auf den Grad der Alphabetisierung in der Muttersprache zurückgeführt wird. (Zum Thema Heterogenität in Bezug auf den unterschiedlichen Grad der Alphabetisierung bzw. Lese- und Schreibfertigkeit siehe auch Kapitel 10.3.6, 10.7.2 und 12.2.1.)

„Zum Beispiel, wo ich das ganz gezielt mache, das ist im Test, dass ich immer mindestens zwei Varianten von dem Test habe. Zum Beispiel in dieser Gruppe habe ich immer die Leute, die sehr schlecht schreiben, also die haben nur vier Jahre lang die Grundschule besucht und das war es, und da muss man schon extra Aufgaben für die stellen, und da mache ich immer so zwei Varianten von dem Test, für die Leute, die ein bisschen besser sind und die schneller schreiben können, dass sie also vielleicht in einer Aufgabe zehn Sätze haben und die anderen eben fünf Sätze haben. Oder wo sie wirklich nur so einzelne Wörter einsetzen müssen, also nicht so viel schreiben. Ich kann wiederum die grammatikalischen Kenntnisse kontrollieren oder Wörter kontrollieren, ohne sie die ganzen Sätze schreiben zu lassen, das mache ich schon ganz gezielt, in jedem Test, und die Tests mache ich nach jeder Lektion, also in dieser Gruppe und in der letzten Gruppe habe ich das gemacht. Und was noch so zu diesem Stichwort Binnendifferenzierung mir einfällt, also dieses Computerprogramm ZARB, da kann man auch sehr schnell Arbeitsblätter erstellen und bis jetzt habe ich das erst einmal im Unterricht gemacht, mit dieser Aufgabe, wo sie unterschiedliche Arbeitsblätter bekommen haben.“ (E1183, S. A85)

Quantifizierende Aussagen zu machen ist im Rahmen einer qualitativen Studie durchaus möglich. Eine Möglichkeit, die Reliabilität zu gewährleisten ist, genau wiederzugeben, wie

die Interviewten Quantitäten versprachlichen. Die Mengenangaben in den beiden letzten Zitaten lauten „erst einmal“ und „manchmal“ in Bezug auf den Einsatz niveaudifferenzierender Arbeitsblätter im Unterricht. Eine weitere Lehrkraft berichtet davon, „schon mal verschiedene Arbeitsaufträge“ zu geben, wenn es um Hörverstehensaufgaben geht. Das heißt, dass drei von zehn Interviewten jeweils „erst einmal“ bzw. schon mal“ oder „manchmal“ niveaudifferenzierende Arbeitsblätter im Unterricht einsetzen.

10.3.3 Dialogarbeit als Mittel zur Binnendifferenzierung

In den beiden ersten Zitaten, die oben aufgeführt sind, ist von Niveauunterschieden in Bezug auf die sprachliche Komplexität beim Schreiben von Dialogen die Rede. Außer diesen beiden Lehrkräften berichten noch vier weitere über die Arbeit mit selbsterstellten Dialogen, wobei diese Lehrkräfte nicht gezielt mit niveaudifferenzierenden Aufgabenstellungen arbeiten. Die erste Lehrende arbeitet mit Wahldifferenzierung, bzw. offener Aufgabenstellung (die Lehrkraft benutzt hier den Begriff quantitative Differenzierung, weil offensichtlich auch quantitativ unterschiedliche Ergebnisse erzielt wurden):

„Oder, wir haben jetzt, aber das ist alles nur so eine quantitative Differenzierung, also zum Beispiel so Partnerinterviews gemacht. Und die haben dann die Fotos gezogen, jede Frau hat ein Foto blind gezogen von irgendeiner anderen Frau und sollte dann über die was schreiben. Und weil wir uns so ganz gut kennen, dachte ich, geht das ziemlich schnell, da kann man schreiben: OK, das ist so und so, sie hat drei Kinder, sie wohnt in Mattenberg. Dann meinte aber eine Teilnehmerin zu Recht: ‚Ah das ist langweilig, wir wissen das‘, und da dachte ich, natürlich, das hat überhaupt keinen Anreiz und dann haben wir daraufhin an der Tafel Fragen gesammelt, Dinge, die wir noch nicht wissen (...) und da kamen dann so Sachen wie: Worüber freust du dich? Was macht dich wütend? Was ist dein Lieblingsfilm? Und solche Sachen: Was isst du gerne? Und da hatten wir dann einen Riesenkatalog von Fragen hier an der Tafel, und da habe ich gesagt, jeder soll die Fragen beantworten, die er will und was ihn interessiert. Wenn man das als Differenzierung [bezeichnen kann].“ (Pa121, S. A59)

Die zweite Lehrende erreicht die Differenzierung durch unterschiedliche Hilfestellung durch die Lehrperson, wie in dem folgenden Zitat beschrieben:

„Partnerarbeit mache ich schon mal, dass ich sage, so, ihr schreibt jetzt mal zu diesem Thema einen Dialog oder ihr versucht diese Übung zusammen zu machen und je länger ich das mache, desto besser klappt das. Wenn zwei Schwächere zusammen sitzen, helfe ich ihnen bei der Formulierung (...), damit sie ein paar Dialogsätze haben, die dann auch vorgelesen werden.“ (Pe115, S. A55)

Durch die hier dargestellten unterschiedlichen Möglichkeiten der Differenzierung bei der Partnerarbeit mit Dialogen wird deutlich, dass diese klassische Übungsform der kommunikativen Didaktik (dazu Neuner et al. 1981b) viele Vorteile für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen bietet.

Ein wichtiger Reflexionsansatz bei der Beurteilung von Dialogarbeit ist der Zeitfaktor, den drei Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Vortragen von Dialogen und der damit verbundenen Fehlerkorrektur formulieren: Eine der drei Lehrkräfte ist unzufrieden, weil das Vortragen der Dialoge viel Zeit in Anspruch nimmt und die Korrektur der Fehler nicht leicht für sie ist:

„Wo ich auch noch Schwierigkeiten habe, ist, Dialoge effektiver zu gestalten. Wenn ich dann sage: ‚So, ihr Beiden telefoniert jetzt, du bist die Frau, deren Waschmaschine kaputt ist, und du bist der Service Meyer, du sollst dann kommen und die Waschmaschine reparieren.‘ Wir versuchen dann, den Dialog etwas zu strukturieren, indem wir Standardfragen an die Tafel schreiben. In Partnerarbeit wird der Dialog ausgearbeitet, aber beim Vortragen, besonders wenn viele Frauen da sind, zieht sich das so in die Länge. Dann bin ich auch unzufrieden, weil ich denke, oh, da waren so viele Fehler drin, aber ich kann sie auch nicht unterbrechen. Wichtig ist, dass sie auch einmal reden, ohne Angst zu haben und dass sie sich das trauen. Aber da hätte ich noch Hilfe nötig, wie ich die Dialoge verbessere.“ (Pe118, S. A55)

Der Kurs, von dem hier die Rede ist, dauert zweimal drei Unterrichtsstunden in der Woche und hat bis zu 20 Teilnehmerinnen. Eine andere Lehrkraft, die mit der Arbeitsweise in Partnerarbeit sehr zufrieden ist, sagt dagegen ausdrücklich, dass der Zeitrahmen von vier Unterrichtsstunden (drei mal in der Woche) mit 14-16 Teilnehmerinnen ausreichend sei für diese Art von Unterrichtsorganisation:

„Und damit habe ich eigentlich immer ganz gute Erfahrungen gemacht, und im Schlachthof die Kurse sind vierstündig, das heißt, man hat eben auch für solche Sachen ausreichend Zeit, weil Partnerarbeit und Vorbesprechung und Auswertung und Darstellung dauert ja auch seine Zeit.“ (Cl 23-26, S. A15)

Unterstützt wird diese Aussage von einer weiteren Lehrkraft, deren Kurs vierstündig pro Sitzung, dreimal in der Woche stattfindet. Sie äußert, dass sie ausreichend Zeit habe, sich Dialoge anzuhören, nicht jedoch für die Vorstellung von Ergebnissen aus Einzelarbeit, die sie aus diesem Grund im Unterricht „eher selten“ einsetze:

„[Einzelarbeit] eher selten, weil ich einfach nicht Zeit habe, die alle zu korrigieren. Wenn sie so elf sind, ja gut, in dieser Gruppe geht es, aber wenn da achtzehn Leute sitzen, dann haben sie auch den Anspruch, dass sie diesen Text noch mal später vorlesen,

und dafür habe ich einfach keine Zeit, da muss man auch gucken, entweder wir lesen jetzt vier Texte und dann vier morgen, oder ich nehme die mit nach Hause und korrigiere die zu Hause, weil ich denke, wenn sie was produzieren, dann haben sie automatisch den Anspruch, das wird entweder auch gelesen oder erzählt oder korrigiert, dafür habe ich leider keine Zeit. Wenn sie zu dritt arbeiten, gut, vier Dialoge kann ich mal hören, aber nicht zehn Erzählungen, das auch wird langweilig, deswegen.“ (El 184, S. A92)

Offensichtlich hängt die Unterrichtsorganisation im Bewusstsein der Lehrenden mit dem Zeit- und Organisationsrahmen der Kurse zusammen. Aus den aufgeführten Zitaten den generalisierenden Schluss zu ziehen, dass für erfolgreiche Partner- und Gruppenarbeit ein pro Sitzung dreistündiger Kurs, der nur zweimal in der Woche stattfindet, zu kurz ist, ist jedoch nicht möglich. Ein Gegenbeispiel ist hier der Kurs von Paula, der in demselben Zeitrahmen ganz auf dem Prinzip von Rollenspielen und Dialogarbeit aufbaut.

10.3.4 Computereinsatz im Unterricht: Individualisiertes Lernen

Eine Lehrkraft nutzt die Möglichkeit, eine Unterrichtseinheit pro Woche (ca. zwei Unterrichtsstunden) im Computerlernzentrum durchzuführen. Dort arbeitet sie mit dem Programm: „Diktat Deutsch als Fremdsprache“⁶⁴, das Niveaudifferenzierung bietet. Zwei weitere Lehrkräfte hätten am Kursort die medialen Voraussetzungen, sogar eine bessere Ausstattung mit Software, nutzen diese aber nicht.

10.3.5 Differenzierung durch Hilfestellung, durch unterschiedliche Ansprache der einzelnen Lernenden, durch unterschiedliche Fehlerkorrektur

Ein Zitat, das die unterschiedliche Hilfestellung durch die Lehrperson als Differenzierungsprinzip belegt, ist bereits im Abschnitt über Dialogarbeit aufgeführt worden (Pe115, S.21). Fast alle befragten Lehrkräfte berichten, dass sie auf die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Lernenden individuell eingehen, indem sie diese im Unterricht gezielt ansprechen und ihnen helfen, bzw. Hilfe für sie organisieren, ihnen Zusatzaufgaben während des Unterrichts oder als Hausaufgaben geben. Diese Art der Differenzierung wurde in der

⁶⁴ Es handelt sich hierbei um ein Diktatprogramm, das viele Schwächen hat, aber den Lernenden ermöglicht, selbstgesteuert Schreiben, Hören, Autokorrektur zu trainieren. Für die Lernenden in diesem Kurs, die vor-

Fachliteratur aus dem Bereich der Schulpädagogik unter dem Begriff „latente Differenzierung“ (siehe Kap. 3.8) als negativ dargestellt, da Untersuchungen gezeigt hatten, dass eine Selektion im Unterricht stattfand, die sozial besser gestellte Schüler bevorzugte und somit dem Anspruch der Chancengleichheit zuwiderlief. Da es sich bei den hier untersuchten DaZ-Kursen nicht um einen Bestandteil des staatlichen Schulsystems handelt, das ein festgefügtes Curriculum und Prüfungssystem hat, das zu gesellschaftlicher Selektion direkt beiträgt, soll das Phänomen der Differenzierung durch Hilfestellung hier aus einem anderen Blickwinkel diskutiert werden: Die Situation, die sich in dieser Studie gezeigt hat, erinnert in weiten Zügen an die Situation des Schulunterrichts vor der Schaffung eines staatlichen Erziehungs- und Schulsystems (siehe Kap. 5.1). Einige Modellschulen haben sich ein Schulprogramm und ein festes Curriculum mit äußerer Differenzierung gegeben, andere Unterrichtssituationen erinnern eher an die Form des Hauslehrerunterrichts, bei der jeder Schüler individuell unterrichtet wurde. In dieser Phase der Entwicklung des staatlichen Schulwesens wurden viele Reformideen und moderne Unterrichtskonzepte entwickelt, die in der Folge durch die Vereinheitlichung von Lehrplänen und Schulformen immer weiter an den Rand gedrängt wurden. Für den DaZ-Unterricht sind zurzeit ähnliche Normierungsbestrebungen zu erkennen, sodass die Gefahr besteht, dass auch in diesem Bereich innovative Ideen und Konzepte außen vor bleiben könnten.⁶⁵

Wie schon in Abschnitt 8.3 dargestellt wurde, sind die in dieser Studie befragten Lehrkräfte fast alle persönlich und individuell sehr stark engagiert und setzen sich für die Interessen der Kursteilnehmenden auch über die Grenzen des Unterrichts hinaus ein. Die zusätzliche Hilfeleistung während, vor und nach dem Unterricht und in den Pausen gehört, wie in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt werden konnte, zum professionellen Selbstverständnis der interviewten Lehrenden.

Über die Hälfte der interviewten Lehrkräfte (sechs von zehn) berichtet, dass sie einzelne Kursteilnehmende gezielt fördert. In zwei Fällen betrifft dies Anfängerinnen, die in dem Semester, in dem an diesen Kursstandorten nur ein Fortgeschrittenenkurs angeboten wurde,

her zum größten Teil noch nie mit dem Computer gearbeitet haben, ist es ein großes Erfolgserlebnis, wenn sie ein Diktat fehlerfrei geschrieben haben.

⁶⁵ Die neusten Entwicklungen im Bereich DaZ in der Erwachsenenbildung stehen in engem Zusammenhang mit dem noch nicht verabschiedeten Zuwanderungsgesetz. Im Anschluss an eine vorauszusehende neue Gesetzeslage sind auch Normierungen des Deutschunterrichts für Zuwanderer zu erwarten. Inwieweit die in dieser Studie dargestellten dynamischen und innovativen Strukturen in diesen Normierungsprozess eingehen werden, bleibt abzuwarten.

hinzugekommen sind, in einem Fall einen Anfänger in einem sehr heterogenen Kurs im Gefängnis, ein Kursort, an dem keine äußere Differenzierung möglich ist, da es nur einen Sprachkurs gibt, der vom Sprachverband gefördert wird. Die vierte Lehrperson äußert eine vom Sprachstand ganz unabhängige Motivation für die besondere Förderung einer Kursteilnehmerin:

„Und dann ist noch eine andere Frau, da ist es mir eigentlich auch wichtig, dass sie, also was heißt differenzieren, aber da habe ich dann eigentlich immer noch mal ein bisschen mehr nach, weil sie wirklich die Sachen auch selbst alle erledigen muss, beim Arzt und Ämtern und so weiter, weil die anderen, die schicken oft ihre Kinder oder ihre Männer und sie ist halt geschieden oder lebt in Scheidung und die muss wirklich selbst überallhin latschen, und das macht die auch, aber bei ihr find ich es besonders wichtig, dass die das alles kann und die ist auch total motiviert.“ (Pa128, S. A64)

Dieses Zitat wurde bereits im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Motivation der Teilnehmenden diskutiert. Offensichtlich führt hier die besondere Motivation der Lernenden auch zu einer gezielten Förderung durch die Lehrperson.

10.3.6 Gezielte Förderung schwach alphabetisierter Teilnehmender

Ein wichtiger Aspekt bei der gezielten Förderung von einzelnen Lernenden ist die Schreib- und Lesefertigkeit. Die eben zitierte Lehrkraft fördert neben der geschiedenen Kursteilnehmerin, von der im vorangegangenen Zitat die Rede war, eine weitere Lernende, die schwach alphabetisiert ist:

„[Eine TN war nur ein Jahr in der Schule] und auf die nehme ich natürlich schon immer Rücksicht, klar ist es eine Differenzierung, aber von ihr erwarte ich nicht, dass die Sachen aufschreibt, oder wenn, dann immer nur mal einen Satz. Oder ich setze mich zu ihr, und wenn die anderen einen Text lesen sollen, dann lese ich den mit ihr zusammen, dann lese ich abwechselnd einen Satz vor und sie liest einen Satz langsam und dann kommen wir ungefähr hin mit dem Tempo.“ (Pa128, S. A64)

Zwei Lehrkräfte, die bei demselben Träger arbeiten, berichten von jeweils mehreren schwach alphabetisierten Teilnehmenden in den Kursen. Die eine Lehrperson versucht diesen Kursteilnehmenden während des Unterrichts und durch Hausaufgaben gezielte Schreib- und Leseförderung zu leisten, verweist aber darüber hinaus auf das Konzept des Kursträgers, der schwachen Lernenden empfiehlt, das jeweilige Kursniveau zu wiederholen:

„Aber wenn ich den anderen KTN irgendwelche Schreibübungen gebe und merke, dass sie nicht damit zurechtkommen können, dann mache ich mit denen so zusätzlich Leseübungen, damit sie was lesen können oder schreiben sollen, so Extra-Arbeitsblätter oder Extra-Aufgaben gebe ich denen. Aber denen – also wir gehen davon aus, dass sie den Kurs noch mal wiederholen sollen, das ist auch eine Differenzierung.“ (Er2, S. A25)

Hier wird das bereits für das staatliche Schulsystem in Frage gestellte⁶⁶ „Sitzen bleiben“ auf den außerschulischen Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung übertragen. Eine ähnliche Vorgehensweise verfolgt die Volkshochschule, die einzelnen Teilnehmenden empfiehlt, Kurse, die in einer Progression angelegt sind wie Grundstufe I, II, III bei Bedarf zu wiederholen. Dass die oben zitierte Lehrkraft dies als Differenzierung bezeichnet, ist ein Euphemismus, denn hier ist ganz deutlich der Mangel an Differenzierungsmaßnahmen der Grund für das Rekurren auf das Prinzip des Wiederholens von Kursen.

Die zweite Lehrkraft, die bei diesem Träger arbeitet, berichtet davon, wie sie eine Zusatzförderung für mehrere schwach alphabetisierte Kursteilnehmer nach dem Helferprinzip organisiert hat:

„Und im letzten Kurs war es zum Beispiel so, dass ich Leute hatte, die im Deutschen nicht alphabetisiert waren und einer von den Teilnehmern auch in seiner eigenen Sprache nicht alphabetisiert war. Und das war schon eine sehr große Aufgabe, fand ich, und dann habe ich das dadurch gelöst – ich hatte eine Schülerin, die aus Venezuela kommt und dort auch Lehrerin gewesen ist, für Englisch und die schon, das habe ich so gemerkt, schon sehr viel Interesse daran hat, zu vermitteln und die vorhat, hier in Kassel Lehramt zu studieren, und ich habe sie dann gefragt, ob sie Interesse daran hat, diesen Schülern, die wirklich sehr schlecht mitkamen, an einem Vormittag Unterricht zu geben. Und das hat sie dann gemacht, und sie hat mit ihnen einfach den Stoff wiederholt. Das war natürlich nicht genug, die Schüler haben alle den Kurs wiederholt, einer macht das jetzt zum dritten Mal, ja, es war für die eine sehr große Hilfe, und, muss ich sagen, es wurde nicht von allen angenommen. Also diese Afghanen waren sehr jung teilweise, so siebzehn, achtzehn Jahre, und hatten dann auch nicht kontinuierlich an diesem Angebot Interesse.“ (Su48, S. A37)

Eine weitere Lehrkraft organisiert in den Pausen gezielt Hilfe unter den Kursteilnehmenden. Zwei Lehrkräfte berichten von ihren Erfahrungen mit Teamteaching, das so organisiert wurde, dass jeweils eine Lehrkraft spezielle Förderangebote machen konnte.⁶⁷ In den allermeisten Fällen jedoch sind die Lehrkräfte gezwungen, diese Aufgabe der zusätzlichen Förderung selbst zu leisten. Die wichtigsten Mittel dabei sind zusätzliche Aufgaben, die die

⁶⁶ In Frankreich beispielsweise existiert dieses Mittel nicht mehr.

Lernenden entweder während des Unterrichts oder zu Hause erledigen. Zwei Lehrkräfte berichten, dass sie diese in den Pausen oder vor dem Unterricht besprechen, eine der beiden Lehrkräfte kommt regelmäßig eine Stunde früher in den Kursraum, um für zusätzliche Fragen und Hilfe zur Verfügung zu stehen. Dabei werden u. a. die differenzierenden Hausaufgaben gemeinsam besprochen.

10.3.7 Unterricht mit zwei Großgruppen

Diese Situation des Hausaufgabenkorrigierens geht dann bei dieser Lehrenden zum Teil in die Unterrichtsstunde über, sodass die Lehrkraft unter Umständen mit zwei Gruppen arbeitet: Die eine erledigt selbstständig eine weitere Aufgabe, während die Lehrperson mit der anderen Gruppe noch die Hausaufgaben bespricht. In der beobachteten Stunde war der Fall so, dass der Teil der Gruppe, der die Hausaufgabe gemacht hatte, sie mit der Lehrenden besprach, während der andere Teil diese Aufgabe nacharbeitete. Auch eine weitere Lehrerin berichtet von Erfahrungen mit der Arbeit in zwei Großgruppen. Diese Form der Unterrichtsorganisation, die auch als Abteilungsunterricht bezeichnet wird, erinnert an den ehemaligen Volksschulunterricht, bei dem verschiedene Niveaus in einer Gruppe gemeinsam unterrichtet wurden. Eine weitere Lehrkraft berichtet von Versuchen mit dieser Unterrichtsform, die offensichtlich bei den Lernenden zunächst auf Kritik stieß:

„Aber in letzter Zeit gibt es schon häufiger Situationen, wo manche noch was wiederholen wollen und dann mache ich mit einer anderen Gruppe was anderes und das fanden die am Anfang total komisch, die eine hat dann gesagt: ‚Was machst du, ihr macht Privatunterricht‘, weil ich mit der einen Gruppe hier vorne saß und die anderen haben was wiederholt.“ (Pa124, S. A59)

Wie schon in Kapitel 10.2.1 diskutiert, wird hier erneut deutlich, dass der Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ein hohes Maß an Organisationsvermögen erfordert.

10.3.8 Teamteaching

Eine besondere Ausprägung des Unterrichts in niveaudifferenzierenden Großgruppen wird durch Teamteaching erreicht, wenn es lediglich als Angebot einer zusätzlichen Förder-

⁶⁷ Das Thema Teamteaching wird in Kap. 10.6.2 eingehender behandelt.

gruppe verstanden wird. Dementsprechend berichtet eine Lehrkraft, die Erfahrungen mit einem Kurs hat, in dem in dieser Form gearbeitet wurde, von ähnlichen Problemen wie die im vorangegangenen Abschnitt (10.3.7) zitierten Lehrenden, die mit zwei Großgruppen arbeiten:

„Genau, man muss natürlich immer aufpassen, dass sich das nicht so festigt, es gibt da die Loosergruppe und es gibt die, die eben immer besonders gut sind, und ich glaube, dass man es nicht wirklich verhindern kann, oder ich war nicht in der Lage es so in diesem Kurs zu verhindern, also zu vermeiden, dass sich ein leistungsstarker Part und ein leistungsschwacher Part herausgebildet hat. Das lässt sich aber, glaube ich, auch nie vermeiden, also ich glaube das lässt sich weder vermeiden, wenn man kein Teamteaching hat und praktisch versucht, die Gruppen so in Partnerarbeit ein bisschen zu differenzieren und auch mal zu mischen. Es ist so, das wird man nicht ändern können, man kann nur versuchen, für jede einzelne Teilnehmerin eine optimale Förderung zu gewährleisten, und da ist es natürlich völlig klar, je mehr Lehrer da sind und gucken können, desto schöner. (...) Obwohl, wie gesagt, man muss da wirklich aufpassen, dass es dann nicht so eine Zwei-Gruppen-Geschichte gibt. (...) allerdings habe ich es auch erst einmal gemacht, glaube ich, mit diesem Teamteaching.“ (Cl21, S. A14f, Cl30, S. A16)“

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Differenzierung in verschiedene Niveaugruppen die Gefahr birgt, statisch zu werden. In Kapitel 3.8 wurde dieses Phänomen bereits theoretisch dargestellt.

10.3.9 Latente Differenzierung durch unterschiedliche Ansprache im Plenum oder Frontalunterricht

Zwei der befragten Lehrenden sind sich dieser subtilen Form der Differenzierung bewusst, die bereits in den siebziger Jahren im Zusammenhang mit der Forderung nach sozialer Chancengleichheit⁶⁸ diskutiert wurde:

„Ansonsten überlege ich mir manchmal, wenn ich Ergebnisse abfrage, ob ich bestimmte Leute zum Anfang einer Übung drannehme, oder ob ich sie zum Ende drannehme, ob bestimmte gute Beispiele schon im Raum stehen, an denen sich dann die Schwächeren orientieren können, so was zum Beispiel.“ (Ni205, S. A96)

Eine Lehrende bezeichnet dieses gezielte Ansprechen einzelner Kursteilnehmer völlig korrekt als Binnendifferenzierung:

⁶⁸ Siehe Kap. 5.1.

„Und man differenziert ja schon allein, wenn man [etwas] in die Gruppe wirft, wenn man anspricht, wem traut man das zu, das ist ja schon allein eine Binnendifferenzierung.“ (Si143, S. A69)

10.3.10 Differenzierung durch unterschiedliches Korrekturverhalten

Zwei weitere Lehrkräfte schildern, dass sie ihr Korrekturverhalten auf die einzelnen Kursteilnehmenden einstellen:

„Die beiden, die waren beide heute nicht da, die korrigiere ich häufiger, weil ich den Eindruck habe, die sind ein bisschen fitter, manchmal ist es nur aus Faulheit, die sagen dann irgendwas falsch, was weiß ich, ‚gestern ich putzen gemacht‘, oder so was und dann muss ich nur irgendwie die Augenbrauen hochziehen und dann sagen die sofort: ‚gestern ich habe geputzt‘ und dann sagt die andere: ‚nein, gestern habe ich geputzt‘ und da habe ich irgendwie öfters nach oder da muss ich wirklich irgendwie nur manchmal gucken oder: ‚wie bitte?‘ und dann kommt das schon. (...) Und dann ist noch eine andere Frau, die ja da ist es mir eigentlich auch wichtig, dass sie ja, also was heißt differenzieren, aber da habe ich dann eigentlich immer noch mal ein bisschen mehr nach.“ (Pa128, S. A64)

Auch im Zusammenhang mit dem unterschiedlichen Korrekturverhalten verwendet eine der interviewten Lehrkräfte den adäquaten Begriff der Binnendifferenzierung:

„Ja schon, zum Beispiel für diese Stärkeren, sozusagen, in Anführungsstrichen, kann ich sagen: ‚wohin, das ist Akkusativ.‘ Und die verstehen schon sofort, dass der Artikel zum Beispiel falsch ist: ‚ah ja, in den Garten.‘ Und dann für die Schwächeren, da sage ich schon die richtige Form, die sind im Garten oder sie gehen in den Garten und dann vielleicht diese, grammatikalische Erklärung, das schon auf jeden Fall. Oder heute, die Fehler, wenn ich die korrigiere, ich sage: ‚Der Vater und der Sohn, das ist Plural.‘ Bei manchen Leuten also macht es sofort Klick, bei den anderen, wenn man sagt: ‚Plural‘, dann muss man schon: ‚Der Vater und der Sohn sind, das ist Plural‘ sagen, und dann sagen sie: ‚Aha, jetzt verstehe ich‘, wenn sie die richtige Form gehört haben und nicht vorher, vielleicht kann man das auch als Binnendifferenzierung definieren.“ (El186, S. A86)

10.3.11 Differenzierung durch Hausaufgaben

Die Hälfte der Lehrkräfte berichtet über differenzierte Hausaufgaben, wobei mehrere Formen von Differenzierung eine Rolle spielen. Zwei Lehrkräfte arbeiten mit Niveaudifferenzierung: Die eine erstellt verschiedene Arbeitsblätter mit ZARB und lässt die Lernenden selbst auswählen, welche Bereiche sie noch üben wollen, allerdings berichtet sie, dass

meistens alle Blätter mitgenommen werden, die Lernenden also keine sichtbare Auswahl treffen. Die zweite Lehrerin stellt gezielt unterschiedliche Hausaufgaben für verschiedene Lernende:

„Die sollen auch öfter mal Aufsätze schreiben und die gut sind dann komplizierte Sätze und die anderen einfache Sätze.“ (Ki180, S. A81)

Zwei weitere Lehrende arbeiten mit offenen Aufgaben, die unterschiedliche Lösungen zulassen: Eine Lehrkraft lässt die Kurseilnehmenden als Hausaufgabe kleine Projektaufträge ausführen, zum Beispiel Interviews durchführen, bei denen jeder einzelne Lernende individuelle Ergebnisse erarbeiten kann. Eine weitere Lehrkraft stellt als Hausaufgaben offene Schreibaufträge, sodass jede Teilnehmerin ihren Vorkenntnissen entsprechend einen Text produzieren kann:

„Wenn ich Hausaufgaben aufgabe und es ist eine freie Hausaufgabe, also einen Dialog, eine kleine Geschichte schreiben oder so etwas, dann sage ich ihnen: ‚Probiert das, egal, ob da Fehler drin sind, versucht es.‘ Diese Hausaufgaben korrigiere ich alle zu Hause und rede dann mit ihnen darüber, was man hätte besser machen können oder was schon ganz gut war.“ (Pe100, S. A48)

Die fünfte Lehrperson arbeitet mit quantitativer Differenzierung bei den Hausaufgaben:

„Und bei Hausaufgaben, da sage ich auch immer: ‚Ihr könnt irgendwie vielleicht so drei Sätze‘, oder so, ich gebe dann eigentlich immer nur wenig und wer will kann mehr schreiben und manchmal kommen sie dann ohne Hausaufgaben und manchmal kommen sie halt mit, wenn ich dann sage: ‚drei Sätze‘, aber oft kommen die dann auch und haben eine halbe Seite.“ (Pa128, S. A64)

Nicht berücksichtigt in dieser Darstellung sind die oben schon besprochenen Zusatzaufgaben, die einige Lehrende den schwächeren Kursteilnehmenden mit nach Hause geben.

10.3.12 Quantitative Differenzierung

Die quantitative Differenzierung wurde schon in Bezug auf die Hausaufgaben von einer Lehrkraft angesprochen (s. o.). Zwei weitere Lehrkräfte berichten, dass sie von einzelnen Lernenden nicht so viel erwarten wie von den anderen. Wie auch schon in den vorangegangenen Zitaten zu sehen war, ist die Lehrende dabei unsicher, was die Zuordnung des Begriffs Differenzierung betrifft:

„Klar mache ich vielleicht eine qualitative Differenzierung, eine quantitative wollte ich sagen, wobei das natürlich nicht so eine richtige ist, sodass die Schnellen fünf Sätze zu irgendeiner Sache schreiben, und die eine Frau, die zum Beispiel ganz schlecht nur lesen und schreiben kann, die schreibt dann vielleicht nur einen Satz. Also (...) es ist nicht so, dass ich von allen dasselbe erwarte, und ich freue mich natürlich, wenn zum Beispiel (Name), die ich eher ein bisschen schwächer einschätzen würde, wenn von ihr Sachen kommen, die die anderen schon längst können, ja aber das ist ja keine Differenzierung eigentlich.“ (Pa120, S.A58)

Die zweite Lehrkraft verwendet, vielleicht um Missverständnisse in Bezug auf die Terminologie zu vermeiden, die Formulierung „variable Gestaltung“, beschreibt aber genau das gleiche Prinzip, nicht an alle Teilnehmenden quantitativ dieselben Erwartungen zu richten:

„Genau, ja ansonsten, was mir spontan einfällt, wäre, dass ich dass ich Aufgaben, die ich verteile mit einer Zeitvorgabe versehe und eigentlich nicht wirklich von jeder Gruppe erwarte, dass sie auch genau die zehn Sätze zu Papier bringt, die ich vielleicht vorgegeben habe, sondern ich bin mit bei anderen Gruppen natürlich damit zufrieden, wenn sie sechs oder sieben zu Papier bringen, ja, also so was wäre ein bisschen variabel gestaltet.“ (Ni202, S. A95)

In diesen beiden Zitaten wird der Focus auf diejenigen Lernenden gelenkt, die bei gleicher Zeitvorgabe weniger Sätze schreiben. Nur eine Lehrkraft schildert den Fall umgekehrt, dass von Stärkeren im Gegensatz dazu mehr erwartet wird, und bezeichnet dieses Vorgehen ausdrücklich als Binnendifferenzierung:

„Wir sagen bei der jeweiligen Übung dann: ‚Schreibt mal drei Sätze, die ihr beim Arzt fragen wollt‘ drei Fragen beispielsweise und dann merken wir, wenn die einen eine Frage schreiben, ist OK und wenn die anderen schnell fertig sind, schreiben sie noch zwei Fragen und auf diese Weise, so spontan aus der Situation heraus passiert die Binnendifferenzierung hauptsächlich und das reicht in der Regel weil die Niveaus nicht mehr so unterschiedlich sind wie früher, also so mache ich das fast immer aus der Situation heraus.“ (In69, S. A104)

10.3.13 Differenzierung durch Einsatz unterschiedlicher Materialien, Medien und Methoden im Frontal- oder Großgruppenunterricht

Eine weitere Form der Differenzierung, die Differenzierung durch Material, Medien und Methoden, kommt im Rahmen dieser Studie nur im Plenum bzw. im Frontalunterricht zum Einsatz, das heißt, die Situation, dass mehrere Kleingruppen mit unterschiedlichen Materialien oder Medien arbeiten, wie es zum Beispiel beim Lernen an Stationen, im Projektunterricht oder bei der Freien Arbeit vorkommen kann, spielt in dem hier untersuchten Feld

keine Rolle. Die Hälfte der Lehrkräfte berichtet jedoch, dass sie durch unterschiedliche Übungs- und Aufgabenangebote, durch verschiedene Erklärungsansätze zu ein und demselben Problem, durch Aufzeigen unterschiedlicher Lerntechniken auf die einzelnen Lernertypen und Bedürfnisse in der Gruppe eingehen:

„Bei meinen Vorbereitungen versuche ich unterschiedliche Lernertypen anzusprechen, also die Leute, die sehr gerne was lesen möchten, bekommen auch was zum Lesen, für die Leute, die gerne sprechen gibt es auch solche Aufgaben, für die Kursteilnehmer, die was schreiben möchten, die bekommen auch [etwas], also nicht nur irgendeinen einzigen Übungstyp, so Grammatik, Grammatik, Grammatik oder Sprechen, Sprechen, Sprechen, sondern unterschiedliche Übungsformen oder Aktivitätsformen biete ich an.“ (Er16, S. A28)

Zwei Lehrende sprechen jeweils über einen bestimmten Lerntyp oder Lernweg, die eine Lehrkraft beschreibt den haptischen Lerntyp, den sie bei der Unterrichtsvorbereitung gezielt berücksichtigt:

„Da muss man sich auch eigentlich immer wieder neue Übungen überlegen, finde ich, damit die Schüler nicht gelangweilt sind, auch durch haptische Sachen und das ist was, was ich auch gerne hätte. Also ich bring dann immer Männchen mit bei Wechselpräpositionen oder lass die so ein bisschen legen und gucken und, aber eigentlich finde ich für ein ganz bestimmtes Klientel müsste es mehr Spiele geben, wirklich gute, didaktische Spiele (...) also dass die sich auch im Raum bewegen sollen zum Beispiel, bei der Satzstellung, wenn sie es gar nicht gebacken kriegen, dann kriegen die alle Satzteile groß und müssen sich hin- und herstellen.“ (Su59-61, S. A 43)

Die zweite Lehrkraft berichtet, dass sie mit Visualisierungen arbeitet, also den visuellen Lerntyp besonders ansprechen möchte, der sich von der Gesamtgruppe abhebt, und der gezielt von ihr bei der Unterrichtsplanung bedacht wird:

„Dass natürlich noch mal vieles öfters erklärt wird und leichter erklärt wird, mit einfachen Worten, sodass man noch mal irgendwie einen Extrazettel macht oder versucht, das möglichst anschaulich darzustellen, dass man mit Zeichnungen arbeitet, mit Bildern.“ (Si144, S. A69)

Weiterhin berichtet diese Lehrende, dass durch spielerisches Lernen „ganz andere Stärken“ zum Vorschein kommen:

„Was immer gut ist, ist spielerisch vorzugehen, also viele Spiele einzubringen, das geht auch, finde ich, total gut im Gefängnis, die spielen sehr gerne und sehr gut miteinander und haben auch so einen Wettkampfeifer und dadurch werden auch die Schwächeren einbezogen. Und es kommen ganz andere Stärken zum Vorschein, der eine hat dann ein schauspielerisches Talent, ist aber sprachlich irgendwie nicht so und kann sich dann dadurch auch wieder beweisen und behaupten in der Gruppe. So was finde ich wichtig, dass man einfach möglichst viele Dinge anbietet, ja verschiedene Stärken zu entdecken, die vielleicht auch gar nichts mit der Sprache [zu tun haben] oder die nicht nur auf diese, auf diese Sprachvermittlung fixiert sind. Oder irgendwie versuche ich auch immer viel mit Spielen, mit Zeichnen, mit Zeigen, [zu arbeiten, um den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben etwas] rauszufinden also, selbst zu erarbeiten.“ (Si156, 157, S. A71)

Auch diese Lehrkraft spricht in diesem Zusammenhang von „spielerischem Lernen“ und „Spielen“, die bestimmte Lerntypen ansprechen sollen.

In den anderen Interviews kommt das Thema Spielen nicht in dieser Wichtigkeit zum Tragen. Drei weitere Lehrkräfte erwähnen, dass sie auch Spiele anbieten, machen das aber nicht zum Thema einer didaktischen Reflexion. Eine Lehrkraft erwähnt spielerische Aktivi-

täten lediglich in dem Zusammenhang, dass sich in der Zeit, in der die Gruppe spielt, eine gute Möglichkeit bieten würde, im Rahmen von Teamteaching gezielte Leseförderung anzubieten:

„Ideal wäre, wenn mal das so kursbegleitend machen könnte, wenn man dann in so Phasen, wo es meinetwegen um, um spielerische Sachen geht oder um inhaltliche Themen, die die nicht so berühren, Schulalltag der Kinder, dass man diese Zeit nutzen kann um diese Frauen dann parallel zu unterrichten.“ (In76, S. A106)

Hier wird Spielen offensichtlich als eine weniger wichtige Aktivität aufgefasst, die eher zusätzlich angeboten wird und auf die daher im Ernstfall auch verzichtet werden kann. Auf der anderen Seite spricht diese Lehrkraft das Thema Lesen an, das sich in der vorliegenden Untersuchung als zentrale Fragestellung herausstellt.

In diesem Abschnitt wurden unterschiedliche Aspekte der Differenzierung im Frontal- oder Großgruppenunterricht zusammengestellt. Sowohl die Einschätzungen zum Thema Spiele als auch die Wahrnehmung der verschiedenen Lerntypen durch die Lehrenden sind Themenkomplexe, die auch in der neueren Entwicklung der Fremdsprachenlehr-Lernforschung relevant sind. Das im letzten Zitat behandelte Thema der Leseförderung wird für die Didaktik des DaZ-Unterrichts in Zukunft sicherlich an Bedeutung gewinnen, nachdem es für den schulischen Bereich des muttersprachlichen Deutschunterrichts bereits in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit gerückt ist.

10.3.14 Aufzeigen von Lerntechniken, Lernen lernen, Lernerautonomie und Wahldifferenzierung

Drei Lehrkräfte schildern, dass sie die Lernenden dazu befähigen wollen, ihren eigenen Lernweg, ihre Lernstrategien zu reflektieren und gezielt neue Lerntechniken zu erwerben:

Zitat 1:

„Aber am wichtigsten finde ich, dass man Kursteilnehmern klar macht, dass jeder seine Lernmethode finden soll, und das auch als Strategie gibt, also du sollst deine Methode finden und du sollst so und so lernen. Also in diesem Ansatz gibt es was, die sollen in dieser Hinsicht gefördert werden, aber jeder Kursteilnehmer soll auch über seine Lernpraxis, seine Lernmethode nachdenken, damit sie weiter kommen können.“ (Er16, S. A32)

Zitat 2:

„Ich habe auch mich bemüht, so Runden zu machen, wie lernt man, also Lernstrukturen, was gibt es für Möglichkeiten, so Lerntechniken, also mit Karteikarten oder wann lernt man. Also, weil viele Frauen so das Gefühl hatten, sie können das gar nicht schaffen, weil sie so viel lernen müssen. Und ich einfach so denke, wenn sie (...) sich mit den Hausaufgaben auseinandersetzen oder jeden Tag nur eine Viertelstunde oder eine halbe Stunde mal reingucken, bringt das mehr, als sich dann einen Tag drei Stunden zu quälen.“ (Cl41, S. A21)

Zitat 3:

„Also ich unterscheide das nicht nach den Gruppen oder so, meine Tipps zum Lernen lernen oder wie man strategisch sich vielleicht was aneignet, richten sich eigentlich immer an alle, wobei es natürlich öfter passiert, dass die, die fortgeschrittener sind, das zum Teil erläutern können, beziehungsweise Beispiele geben können, also schon eigene Erfahrungen damit gemacht haben. Das lasse ich dann sozusagen noch mal als Beispiel erzählen, und ansonsten stelle ich halt verschiedene Möglichkeiten vor, wie man sich vielleicht Wortschatz aneignen kann oder nicht, das, das stelle ich vor, aber das ist nicht wirklich auf eine Gruppe abgezielt.“ (Ni204, S. A96)

Besonders in dem letzten Zitat betont die Lehrkraft, dass sie ihr Angebot an alle richtet und keine Unterschiede zwischen den Lernenden macht. Die Lernenden sollen ihren Lernweg dann selbst reflektieren, wie es auch in dem ersten Zitat explizit geäußert wird. Der wissenschaftliche Diskurs, der hier durchscheint, ist die Diskussion um Lernstrategien, Lerntechniken und deren Lehrbarkeit (Chamot/O'Malley 1990). Zitat 1 und 3 betonen die Bedeutung der Reflexion der einzelnen Lernenden, Zitat 2 stellt die Position der Lehrbarkeit von Lerntechniken dar.

Eine Lehrkraft diskutiert im Rahmen des Interviews die Begriffe Binnendifferenzierung und Lernerautonomie. Die Wahl- bzw. Niveaudifferenzierung, die sie durch zwei unterschiedlich schwierige Aufgaben, die zur Auswahl standen, vorgenommen hat, bezeichnet sie als „Lernerautonomie“. Im Folgenden wird die Textsequenz wiedergegeben, in der im Gespräch versucht wurde, ohne die interviewte Person zu stark zu beeinflussen, eine Diskussion über dieses Thema zu führen, um herauszubekommen, wo sie die Unterschiede zwischen Lernerautonomie und Binnendifferenzierung sieht:

I: *„Also du hattest zum Beispiel an der Tafel heute auch einmal A und B Aufgaben, den Wetterbericht, was schon vorher besprochen wurde, oder wie es im Buch stand, das war schwieriger,“*

E: *„Ja“*

I: *„den internationalen.“*

E: „Ja gut, aber ich habe dann eher dann an die Lernautonomie gedacht und nicht so an Binnendifferenzierung.“
 I: „Für mich gehört das zusammen.“
 E: „Ach so, ja gut, OK.“
 I: „Also, dass du sie entscheiden lässt, wie sie selber wollen.“
 E: „Ja genau, also gut, wenn du das sagst, aber für mich ist es wirklich Stichpunkt Lernautonomie und dann finde ich das interessant.“⁶⁹
 I: „Also für dich ist ein Unterschied zwischen Lernerautonomie und Binnendifferenzierung.“
 E: „Also, wie gesagt, da kenne ich mich nicht so gut aus in dieser Fachliteratur.“
 I: „Ja, [das] habe ich jetzt so rausgehört, dass du denkst, Binnendifferenzierung“
 E: „Ja, Binnendifferenzierung ist das für mich so dieses unterschiedliche Niveau also, kann ich das akzeptieren so von den Teilnehmern unterschiedliche Fähigkeiten, ja das verstehe ich eher unter dem Wort Binnendifferenzierung und Lernerautonomie, wie können sie selbst damit umgehen, was sie machen, wie sie machen, also so habe ich einen Unterschied für mich gemacht, Binnendifferenzierung...“
 I: „...ist dann mehr vom Lehrer aus für dich.“
 E: „Ja genau, und Lernerautonomie, was sie selbst machen, wie sie sich selbst steuern eigentlich und Binnendifferenzierung, das ist schon die Steuerung von dem Lehrer, denke ich mal.“ (E1185, S. A86)

Die hier besprochene Aufgabenstellung ist eindeutig als Wahldifferenzierung (mit unterschiedlichen Niveaustufen) zu klassifizieren. Offensichtlich führt die Tatsache, dass die Lernenden eine Wahlmöglichkeit haben, dazu, dass die Lehrende die Aufgabenstellung nicht als Binnendifferenzierung bezeichnen möchte. Das heißt, dass für sie Binnendifferenzierung bedeutet, dass etwas von der Lehrperson alleine entschieden wird.

10.3.15 Gemeinsames Lernen, Soziales Lernen

Ein zentraler Aspekt der Binnendifferenzierung ist das gemeinsame Lernen, das soziales Lernen ermöglicht. Diesen Punkt betonen zwei der befragten Lehrenden, nachdem sie dargestellt haben, wie sie mit Partner- bzw. Gruppenarbeit differenzierend arbeiten. Die erste Lehrkraft betont den interkulturellen Aspekt des gemeinsamen Lernens:

„Und ich das wirklich aus meiner Erfahrung total wichtig finde für so eine Gruppe, dass möglichst viele Frauen mit vielen anderen Frauen aus unterschiedlichen Nationalitäten im Gespräch, im Kontakt sind und dass dann, also ich hatte das jetzt auch wieder bei dieser Gruppe, auch ein sehr schönes, solidarisches Verhältnis untereinander entsteht. Das ist das, was ich eigentlich so am wichtigsten finde, weil ich finde, dass es

⁶⁹ Zu Beginn hatte diese Interviewte geäußert, dass sie eben das Thema Binnendifferenzierung nicht so interessieren würde.

sonst ganz leicht vorkommt, dass man plötzlich so Fraktionen, so verschiedene Gruppen, so ganz merkwürdige Stimmung in einem Kurs kriegt, und ich das wichtig finde, dass sich ein Kurs für die Zeit, die er zusammen ist, also für diese drei, vier, fünf Monate wirklich auch als ein Kurs und eine Einheit empfindet, unabhängig von der Leistungsfähigkeit.“ (Cl34, 35, S. A18f)

Die zweite Lehrkraft stellt den Aspekt der Solidarität trotz der Niveauunterschiede zwischen den Lernenden in den Vordergrund:

„Ansonsten, was ich zur Differenzierung sehr oft mache, weil ich auch finde, dass das soziale Lernen ein wichtiger Punkt ist im Unterricht, dass ich die Guten und die Schlechten immer zusammenbringe. Also ich versuche das so abzuschätzen, ob die Guten genug Geduld haben, ob denen das nicht zu langsam ist, und ich mache im Unterricht sehr oft Partnerarbeit oder Gruppenarbeit oder denke mir Spiele aus, wo man sehr viel wiederholen muss, im Sprechen, weil ich denke, dass die Schlechten einfach übers Hören das aufnehmen.“ (Su49-51, S. A37f)

Die beiden hier zitierten Lehrerinnen arbeiten beim selben Kursträger, der auch regelmäßig Deutschkonferenzen abhält und ein klares Konzept in Bezug auf gemeinsames und interkulturelles Lernen hat. Zusammen mit vielen anderen Hinweisen, die im Verlauf dieser Studie hervorgetreten sind, zeigt dies, dass eine Konzeption, die von allen Mitarbeitern getragen wird, bis in die einzelnen Unterrichtssituationen hinein wirkt (dazu siehe auch Kap. 8.1.1/8.1.2).

10.3.16 Interkulturelles Lernen

Obwohl dieser Begriff mittlerweile überstrapaziert worden ist, soll er hier in Ermangelung eines besseren weiter verwendet werden. Im Laufe der vorliegenden Studie ist erneut deutlich geworden, dass der Themenkomplex des Kulturkontaktes zwischen Lernenden in den Deutschkursen untereinander und mit Deutschen außerhalb des Sprachkurses einen großen Einfluss auf das Lernen im Unterricht hat. Besonders im zweiten Teil der Interviews, in dem die Lehrenden dazu angeregt wurden, Wünsche und Ideen zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts zu äußern (Auswertung in Kap. 10.7.5), kommt dieses Problem zur Sprache.

Aber auch in den Aussagen, die den Status quo beschreiben, spielt das interkulturelle Lernen eine Rolle. Die oben zitierte Lehrkraft beschreibt, dass es ihr wichtig sei, dass *„viele Frauen mit vielen anderen Frauen aus unterschiedlichen Nationalitäten, (...) im Gespräch,*

im Kontakt sind und dass (...) ein sehr schönes, solidarisches Verhältnis (...) untereinander entsteht.“ (CI34, S. A18) Eine andere Lehrkraft desselben Bildungsträgers lässt Länderreferate halten, damit die Kursteilnehmerinnen sich gegenseitig ihren unterschiedlichen kulturellen Hintergrund nahe bringen können (In82, S. 18). Eine dieser beiden Lehrkräfte berichtet, dass es in ihrer Einrichtung einmal im Monat ein interkulturelles Café gibt, in dem die Lernenden auch Deutsche treffen können, und dass sie im Unterricht weitere Tipps gibt, wo die Teilnehmerinnen deutsche Frauen (es handelt sich hier um reine Frauenkurse) treffen können, sie hat in diesem Rahmen einen Ausflug ins Mütterzentrum organisiert, wo die Frauen, die zum größten Teil selbst Kinder haben, „Gleichgesinnte“ treffen können (CI42, 43, S. A21).

Eine Lehrkraft, die bei zwei Bildungsträgern arbeitet, unter anderem mit den beiden eben zitierten zusammen im Kulturzentrum Schlachthof, beschreibt ihre eigene Rolle als Lehrende als *„Vermittlerin in dieser interkulturellen Welt, die sich da auf tut“* (Su63, S. A44, dazu siehe auch Kap. 8.3.10).

Außer diesen drei Lehrkräften schildern noch zwei weitere Lehrkräfte, die für unterschiedliche Bildungsträger arbeiten, dass sie aktiv daran arbeiten, die Lernenden mit Deutschen in Kontakt zu bringen: Eine Lehrende hat ein Treffen mit der Schulleiterin der benachbarten Grundschule organisiert, in die einige Kinder der Kursteilnehmerinnen in der nächsten Zeit eingeschult werden oder schon eingeschult sind. Ziel dieser Begegnung ist neben der sprachlichen Verarbeitung auch, *„dass man (...) ein Stück dieser Barrieren vielleicht auch abbauen kann“*, weil die Frauen sich bisher nicht trauten, auf Elternabende zu gehen. Die andere Lehrkraft arbeitet in einem Vorort von Kassel, der kulturell sehr durchmischt ist, in dem es eine große türkische Gemeinschaft gibt, in deren Rahmen sie schon lange Zeit kulturelle Begegnungsarbeit macht (siehe Kap. 8.1.4/8.3.5). Diese Lehrkraft ist äußerst sensibilisiert für kulturelle Konflikte und gibt auch als Tipp für andere Lehrende, dass es wichtig sei, sich in der Kultur der Teilnehmenden auszukennen. In dem Interview schildert sie einige Unterrichtssituationen, in denen kulturelle und religiöse Unterschiede zum Tragen kommen, das heißt, dass sie diese Probleme im Unterricht häufig thematisiert. Sie sagt, es sei ihr wichtig, dass die Kursteilnehmerinnen über Religion und Feste reden können (Pe103, S. A49). Sie berichtet von einem offenen Frühstück im Stadtteilzentrum, das im Anschluss an einen der Sprachkurse stattfindet und bei dem sie mit einigen Frauen auch privat ins Gespräch kommt (Pe106, S. A51). Die Leiterin des Stadtteilzentrums kommt

dort auch in den Sprachkurs und lädt zu Veranstaltungen ein (Pe112, S. A54). Sie selbst gibt „*Informationen zu Festen, Feiern, Informationsveranstaltungen usw. Es gibt jetzt ein neues Frauencafé.*“ Denn: „*Sie brauchen auch Gelegenheit, deutsch zu reden*“ (Pe101, S. A49).

Die hier diskutierten Zitate belegen den hohen Stellenwert, den das interkulturelle Lernen in den Sprachkursen DfaA hat. Die Diskussion zu diesem Thema folgt in Kapitel 12.2.9.

10.4 Materialien und Lehrwerke

Fast alle Lehrenden äußern sich spontan zum Thema Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke. Obwohl nicht alle Aussagen sich auf Material zur Binnendifferenzierung beziehen, werden sie in diesem Kapitel gemeinsam ausgewertet.

10.4.1 Angemessenheit der Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke für die Zielgruppen der vom Sprachverband geförderten Deutschkurse

Der Hauptakzent der Äußerungen zum Thema Materialien und Lehrwerke liegt auf der Angemessenheit des Materials für die jeweilige Zielgruppe der Lernenden in den vom Sprachverband geförderten Kursen. Diese Problematik wird in den letzten Jahren wieder verstärkt in den Veröffentlichungen des Sprachverbandes diskutiert und war bereits bei der FaDaF-Tagung 2000 in Dortmund Thema in der Sektion berufsbezogener Deutschunterricht.

Hier handelt es sich also zunächst um eine äußere Differenzierung: Die vom Sprachverband geförderten Kurse stellen das berufsbezogene Deutschlernen in den Vordergrund. Eine Sonderform sind die reinen Frauenkurse, bei denen neben berufsbezogenen Themen, die hier den Beruf Hausfrau betreffen, auch andere Bereiche aus der Lebenswelt von Frauen eine Rolle bei der Themenauswahl im Unterricht spielen.

Im Erhebungszeitraum arbeiteten von zehn Kursleitenden vier mit *themen neu*, vier mit *deutsch aktiv neu*, einer mit *Eurolingua* und eine ganz ohne Lehrwerk. Von den großen Kursträgern, die in dieser Studie berücksichtigt sind, weil sie im Sommersemester 2000 Deutschkurse mit Förderung durch den Sprachverband anboten, arbeiteten zwei mit *themen*

neu und einer mit *deutsch aktiv neu*. Eine Lehrkraft hat sich die Erlaubnis vom Arbeitgeber geben lassen, mit *Eurolingua* zu arbeiten, das seit 2000 vom Sprachverband zugelassen ist.

Keines dieser Lehrwerke ist nach Aussagen der Kursleitenden für die jeweilige Lerngruppe adäquat. Fast alle Lehrenden berichten davon, einerseits Zusatzmaterial einzusetzen, andererseits ganze Kapitel aus den Hauptlehrwerken im Unterricht wegzulassen. Ein Kursträger, das Kulturzentrum Schlachthof, hat in der in dieser Untersuchung schon mehrfach erwähnten regelmäßig stattfindenden Deutschlehrerkonferenz das Curriculum mit *deutsch aktiv* festgelegt. Die Koordinatorin für den Deutschbereich berichtet davon folgendermaßen:

„Wir nehmen nur deutsch aktiv neu obwohl das auch nicht geeignet ist, aber es gibt nichts Besseres, das ist unserer Meinung nach am geeignetsten.“ (In66, S. A103)

Sie beginnt ihre Reflexion über die Angemessenheit des Lehrwerks, indem sie die Bedürfnisse der Zielgruppe in Bezug auf die Redesituationen analysiert, in denen diese Deutsch sprechen muss:

„Wir haben als Konzept, dass die Frauen im Alltag auf jeden Fall erst mal klarkommen sollen, denn viele werden auch nicht den Weg gehen, also in die Ausbildung oder in die Arbeit, wir haben viele Frauen, die auch über dreißig sind, Kinder haben, jetzt nicht mehr eine Berufskarriere anstreben, sondern einfach nur hier klarkommen wollen und müssen mit Arzt, Bank, Einkauf, Versicherung, Schule ihrer Kinder und so weiter, und wir versuchen dann, die einzelnen Kolleginnen natürlich unterschiedlich, möglichst viel mündlich zu machen.“ (In73, S. A105)

Weiterhin beschreibt sie die inhaltliche Arbeit der Lehrkräfte, die im Rahmen der Deutschkonferenzen in ihrer Einrichtung geleistet wird:

„Ja, also wir haben Konferenzen, wo wir viel Organisatorisches besprechen, wir versuchen aber immer, bei unseren fünf Konferenzen pro Semester, dass wir bei einer oder bei zweien mindestens inhaltliche Themen besprechen, wir hatten jetzt neulich ‚Lernblockaden‘, also was ist mit Frauen los, die unserer Meinung nach gar nicht vorwärts kommen, was können wir da noch machen, woran liegt das, oder wir hatten ein Thema, ja ein großes Thema war ‚Sprechanlässe‘, also wie kriegen wir die Frauen zum Sprechen, nicht grammatisch richtig, sondern überhaupt zur Überwindung dieser Riesenbarriere, den Mund aufzumachen, überhaupt was von sich zu geben und die Angst zu verlieren, dass es falsch sein könnte. Und da ist das dann auch immer ein Thema, wie krieg ich die Frauen zum Sprechen und dann hatten wir eben mal so ein Konferenzthema gemacht, wo wir im Prinzip ausgetauscht haben, welche Übungen, welche Unterrichtsformen macht jede, damit gesprochen wird. Angefangen vom Lesen, einfach Vorlesen, bis hin zur Diskussion dann so, als höchstes Ziel.“ (In74, S. A105)

Diese Lehrkraft bezeichnet es als Katastrophe, dass es nach 35 Jahren Einwanderung und Migration immer noch kein Lehrwerk gibt, das speziell für Migranten entwickelt wurde. Sie äußert dies im Zusammenhang mit Tipps und Wünschen an die Forschung und diskutiert detailliert die Themen, die für die Frauenkurse im Kulturzentrum Schlachthof wichtig bzw. weniger wichtig sind:

„Ich weiß ja nicht inwieweit, also die Forschung hat ja nun auch mit Lehrwerksproduktion zu tun, ich finde es eine Katastrophe, dass es nach dreißig Jahren oder nach fünfunddreißig Jahren Einwanderung, Migration, Gastarbeiter und so weiter, immer noch kein Lehrwerk gibt für Leute, die nicht akademisch sind und nicht aus dem umliegenden europäischen Ausland kommen und die hier als zweite Heimat leben wollen oder leben müssen. Und sämtliche Lehrbücher gehen daran vorbei, (...) wenn sich in der Richtung die Forschung mal ein bisschen bemüht hätte, wie bringt man türkischen Hausfrauen sinnvoll Deutsch bei, ohne dass man ihnen die Grammatik da so von Anfang an so um die Ohren haut, oder wie bringt man das Flüchtlingen oder thailändischen Ehefrauen bei. Es gibt ja für Aussiedler und Aussiedlerinnen ein Buch, das ist aber das einzige. (...) Aber alles andere, das Problem Flucht, Krieg, Zwangsmigration, binationale Ehen, das gibt es alles nicht als Thema. Gut, ich habe jetzt nur Frauen, ich sehe das aus dem Blickwinkel für Frauen speziell, gut wären Bücher, wo das deutsche Schulsystem noch mal ein bisschen ausführlich dargestellt wird, dass die wissen, wo sie ihre Kinder hinstecken können und sollten, also da sind dann die deutschen Dichter und die europäischen Maler vertreten, aber diese Frauen, die kennen ja überhaupt keinen Dichter aus ihrer Heimat, das ist ihnen fremd. Und da kann ich hier nicht mit Heine und Rilke ankommen und, das wäre natürlich schön, aber ganz wenige von unserem Klientel hier interessiert das, an den meisten geht so was vorbei. Und das sind die Seiten, die wir reihenweise nur umblättern und immer stöhnen. Und dann gibt es das Problem ‚Angeln ohne Angelschein‘, im zweiten oder dritten Kapitel. Also wenn man irgendwas mit Schein machen will, dann Krankenschein vielleicht, aber nicht Angelschein, oder Parkschein ist selbst noch lebensnäher. Das ist ein großes Problem, und ich denke da hätten die Unis sich auch, wenn sie näher am Puls des Lebens wären, ich unterstelle jetzt mal, dass das nicht so ist, vielleicht mehr drum kümmern können, auch weil sie Lehrbücher schreiben.“ (In78-80, S. A107)

Für viele Themen müssen in den Frauenkursen bei diesem Bildungsträger Zusatzmaterialien gefunden werden, besonders für die frauenspezifischen Themen, die in keinem Lehrwerk vorkommen:

„Es war auch immer sehr situationsabhängig, also es kommen dann ja immer mal so Themen, also beim Kapitel Körper, zumindest war bei den Frauenkursen auch immer Gynäkologie [ein Thema], also wie heißen eigentlich die einzelnen Körperteile, und da ging es oft um Verhütungsmittel und wo ich dann, wenn Interesse bestand, den Frauen versucht habe was zu kopieren, was sie interessiert hat.“ (Cl44, S. A21)

Die Kritik an den Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien wird bei allen Bildungsträgern und von fast allen Lehrkräften geäußert.

Zwei Lehrkräfte, die völlig selbstständig an ihrem Kursort arbeiten, haben jeweils ihr Curriculum selbst entwickelt. Die eine Lehrkraft hat eigenes Material erstellt, sie sagt, sie könne in diesem Kurs nicht mit einem auf dem Markt befindlichen Buch arbeiten (Ki175, S. A80). Sie hat sogar Lust, selbst ein Lehrwerk für diese Gruppe (türkische Frauen) zu schreiben (Ki178, S. A80). Die andere Lehrkraft arbeitet sehr stark lernerorientiert, indem sie gemeinsam mit den Lernenden Gesprächssituationen in Form von Rollenspielen erarbeitet.

„Oder ich frage auch, was die machen wollen, also das war von Anfang an, wo ich gefragt habe, was die von diesem Kurs wollen und habe ganz deutlich gesagt, das ist euer Sprachkurs, ihr bezahlt Geld. Wo müsst ihr denn Deutsch reden, und dann kam das, also Situationen, in der Schule, beim Arzt, auf dem Arbeitsamt, also auf Behörden, wenn man in einer anderen Stadt ist und nach dem Weg fragen muss, und solche Sachen. Und so was haben wir auch hauptsächlich dann gemacht.“ (Pa125, S. A59)

Das Lehrwerk *deutsch aktiv neu*, das die Lernenden bei ihrer Vorgängerin anschaffen mussten, benutzt sie nur selten, nach eigenen Aussagen auch nur, um den Kursteilnehmerinnen nicht das Gefühl zu vermitteln, dass der Kauf dieses Buches überflüssig war (Pa, S. A59). Eine weitere Lehrkraft arbeitet ähnlich selbstständig an ihrem Kursort und beschreibt, dass sie das Lehrwerk *deutsch aktiv*, mit dem sie arbeitet, mit anderen Materialien ergänzt und auf der anderen Seite auch Themen, die im Buch angeboten werden, völlig weglässt. Sie hat offensichtlich eine ähnliche Überarbeitung des Materials vorgenommen wie die Lehrkräfte der Deutschlehrerkonferenz im Schlachthof:

„Bei der Grammatik halte ich mich an das Buch, aber manches kann ich auch gar nicht einsetzen, zum Beispiel diesen Abschnitt über Schriftsteller, das ginge über den Horizont und die Köpfe der Frauen hinweg. Ich versuche, neben dem Buch Themen zu finden, die die Frauen interessieren oder die meiner Meinung nach wichtig sind. Um diese Themen aufzuarbeiten, brauche ich viele Arbeitsblätter. Die mache ich dann selber und kopiere sie. Ich habe zum Beispiel das Thema Kindergarten. Wenn die Kinder neu in den Kindergarten kommen, was brauchen sie da, wozu brauchen sie das, wie ist der Tagesablauf, warum ist das wichtig. Welche Ängste hast du, dein Kind da abzugeben, was willst du die Erzieherin fragen. Wir schreiben Sätze auf lernen neue Wörter usw. Es kommt dann auch darauf an, wie in der Gruppe das Bedürfnis zu bestimmten Themen ist. Ich habe auch schon mal über Hausordnungen, was steht da eigentlich in deiner Hausordnung, was musst du putzen, gesprochen. (...) Wenn mir eine Nachbarin vom Stadtteilzentrum sagt, in einem bestimmten Haus geht es drunter und drüber, da hält keiner die Hausordnung ein, sprich mal drüber, dann mache ich das auch. Ein ganz anderes Thema ist Schwangerschaft und Geburt. Wenn eine Achtzehnjährige in der Gruppe ist, die das erste Kind bekommt, wird dieses Thema eingeschoben. Wir schauen uns den Mutterpass an, besprechen den Geburtsablauf, versuchen die Angst zu nehmen. Was sagen die da, was kann passieren und wie schaffst du das

auf jeden Fall. Danach sind vielleicht die Vorsorgehefte der Kinder ein Thema. Mülltrennung kann auch ein wichtiges Thema sein, besonders bei Asylbewerberinnen. Bei den türkischen Frauen wissen die Männer in solchen Bereichen Bescheid. Aber wenn dann eine fragt: ‚Was ist eigentlich Sperrmüll und Sperrmüllkarte, wir stellen unser Sofa immer raus, wenn es uns nicht mehr gefällt.‘ Wie gesagt, das gibt Konflikte in diesen großen Wohnblocks. Dann gebe ich Informationen zu Festen, Feiern, Informationsveranstaltungen usw. Es gibt jetzt ein Stadtteilstfest oder ein neues Frauencafé. Sie brauchen auch Gelegenheit deutsch zu reden. Das waren jetzt so die Themen, die ich nebenbei noch bespreche, die nicht im Buch stehen. Es steht in dem ganzen Buch nicht einmal das Wort Schwiegermutter, (...) Oma, Opa ja, aber Schwiegermutter kommt da überhaupt keine vor und die sind ja auch manchmal ein Problem. Die jungen Paare wohnen in der ersten Zeit meistens bei den Schwiegereltern und den jüngeren Geschwistern, bis sie dann eine eigene Wohnung gefunden haben. Die Familie ist wichtig, man muss sie beschreiben können.“ (Pe101, S. A49f)

Die Lehrkraft, die mit *Eurolingua* arbeitet, äußert, dass sie zufrieden sei mit dem Lehrwerk, obwohl sie einschränkend sagt, dass in diesem Buch die berufsbezogenen Materialien fehlen, die für den Sprachverbandskurs nötig wären:

„Also speziell für den Sprachverbandskurs würde ich, könnte ich mir vorstellen, dass man noch mehr berufsbezogene Sachen mit reinbringt, das ist sicherlich natürlich nicht in Eurolingua groß berücksichtigt, aber ich meine, das liegt nur an mir, da müsste man vielleicht mehr Arbeitsblätter dazu selber erstellen oder sich aus anderen Büchern Material beschaffen.“ (Ni209, 210, S. A99)

10.4.2 Deutsch lernen im Gefängnis

Ein besonderer Kurs ist der von der Volkshochschule in Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Dienst der Justizvollzugsanstalt Kassel I organisierte Deutschkurs. Die Lehrkraft in diesem Kurs arbeitet, wie die meisten anderen Lehrkräfte in der Volkshochschule auch, mit *themen neu*. Sie äußert, dass sie sich „lebensnahe Themen“ im Unterricht wünscht, dies aber im Gefängnis schwierig findet:

„Also erst mal also lebensnahe Themen natürlich, ich meine, das ist halt schwierig, im Gefängnis, Lehrmaterialien zu finden, also da muss man eigentlich viel selbst machen und viel selbst suchen, was sie interessiert.“ (Si154, S. A71)

Eine weitere Schwierigkeit stellt für sie die Lehrwerkwahl dar:

„Also ich finde es auch superschwierig, ein gutes Lehrwerk zu finden, dieses themen neu eins und zwei, ich meine es ist, also diese Arbeitsbücher finde ich eigentlich ganz gut, um etwas zu üben, aber die Thematiken entsprechen einfach meinen Schülern

*nicht, die interessieren sich auch alle nicht dafür, da muss man viel selbst machen.“
(Si154, S. A75)*

Im Unterricht arbeitet diese Lehrkraft dann ähnlich lernerorientiert wie die oben zitierte Lehrende, die türkische Frauen unterrichtet, indem sie zunächst sammelt, was an Material von den Lernenden selbst kommt:

„Ich versuche oft mit dem Material, das sie mir bieten, zu arbeiten, dass sie erst mal ganz offen, ja selber Sätze bilden müssen, an denen ich das dann erkläre oder wo ich dann die Gruppe fokussiere, also ich versuche, ihr Material, ihr eigenes Sprachmaterial zu benutzen, um Dinge zu erklären. Also es ist im Knast ja auch eine andere Situation, die kommen ja rein und erzählen irgendwas und dann kann man sich immer irgend was rauspicken.“ (Si165, S. A74)

10.4.3 Didaktisch-methodische Überlegungen zu Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien

Neben den bisher zitierten inhaltlichen Kritikpunkten, die zu Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien geäußert wurden, kommen im Rahmen dieser Studie methodisch-didaktische Gesichtspunkte zur Sprache, die vor allem die Möglichkeiten, die das betreffende Lehrwerk zur Binnendifferenzierung bietet, betreffen.

Eine Lehrkraft formuliert ihren Anspruch an Lehrwerke besonders prägnant:

„Ich finde, Lehrwerke müssten grundsätzlich differenzierter aufgebaut werden und zwar in Form eines Ringbuches.“ (Su56, S. A42)

Obwohl sie sagt, dass sie schon im Laufe ihrer jahrelangen Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrerin viel Material angesammelt habe, würde sie sich noch weitere Sammlungen von Übungen, Übungsstrukturen und Spielen wünschen:

„Ja, das wäre zum Beispiel mal was, (...) unterschiedliche Übungen fürs Perfekt, ganz viele unterschiedliche Übungen für Wechselpräpositionen oder so, dass man da wirklich ganz viel Material an der Hand hat und das dann umarbeitet für seine Gruppe, (...) oder dass man einfach Anregungen für neue Strukturen erhält, weil, wie gesagt, ich denke, den Wortschatz, den muss ich dann selbst in das Arbeitsblatt reinbringen und dass ich vielfältigere Übungsmaterialien an der Hand hätte. (...) Oder auch vielleicht so ganz spielerische Formen, weil gerade hier so das Klientel lernt viel durch Spielen (...) auch durch haptische Sachen und das ist was, was ich auch gerne hätte, also ich bring dann immer Männchen mit bei Wechselpräpositionen oder lass die so ein bisschen legen und gucken und. Aber eigentlich finde ich, für ein ganz bestimmtes

Klientel müsste es so mehr Spiele geben, wirklich gute, didaktische Spiele.“ (Su57, 60, S. A43)

Sie sagt, dass sie gerne auch das Internet nutzen würde, um Zugang zu „neuen Sachen“ zu haben (Su58, S. A42). Von den auf dem Markt befindlichen Vorschlägen, wie zum Beispiel dem Aufgaben-Handbuch von Häussermann und Piepho (1996), das sie zur Erklärung zeigt, ist sie nach ihren eigenen Worten „ganz enttäuscht“:

„Das hatte ich jetzt mit zu Hause und habe das durchgeblättert und es ist einfach so, dass ich denke, das sind die Beispiele aus Büchern, die ich kenne und ich finde, es müsste mal eine zündende neue Idee auf den Markt.“ (Su57, S. A41)

Eine weitere Lehrkraft wünscht sich Lehrwerke oder Materialsammlungen, allerdings konkret unter dem Aspekt der Binnendifferenzierung, wobei sie Binnendifferenzierung hier ausschließlich als Niveaudifferenzierung versteht:

„Na ja, ich fände es natürlich für die Arbeit hilfreich, wenn es Lehrbücher geben würde, die sich genau mit dem Thema auseinandersetzen würden, also mit so Übungsvorschlägen und Beispielen, wie man zu einem Thema in verschiedenen Schwierigkeitsgraden arbeiten könnte, also zum Beispiel auch als Begleitheft zu deutsch aktiv oder zu themen, ich meine, es gibt ja so Lehrerhandreichungen, es werden ja durchaus Vorschläge gemacht, aber es macht auch immer unheimlich viel Arbeit, sich zu überlegen, wie beschäftigt man die einzelnen Gruppen und wie teilt man es auf und ich fände das ganz schön, auch so von außen noch mal Anregungen zu bekommen, auch so ganz pragmatisch mit Übungsbeispielen, das würde ich ganz gut finden, das finde ich, fehlt so ein bisschen.“ (Cl32, S. A18)

An anderer Stelle verwendet diese Lehrkraft explizit den Begriff Binnendifferenzierung im Zusammenhang mit der Idee des Zusatzmaterials:

„Also, ich würde mir eher ein größeres Feld an praktischen Sammlungen wünschen, was man machen kann, wo ich selber einfach als Lehrerin auswählen kann und auch gucken kann, was passt zu so einem Kurs, weil jeder Kurs ist verschieden und da einfach noch mal praktische Anregungen zu bekommen, weniger so theoretische, (...) dass ich gerne mal so eine Sammlung hätte, die sich ausschließlich mit dem Thema Binnendifferenzierung beschäftigt und eben zum Beispiel als Beigabe zu diesen speziellen Lehrbüchern vorhanden wäre.“ (Cl39, S. A20)

Unter dem Aspekt der Möglichkeiten, mit Binnendifferenzierung zu arbeiten, wird das Lehrwerk *deutsch aktiv neu* von dieser Lehrkraft positiv beurteilt:

„Die bieten ja sehr freie Texte an, und es gibt einfach viele Möglichkeiten, zu den Texten auch Aufgaben zu stellen, also gerade diese freie Dialogebene bietet einerseits an, dass man feste Übungen dazu machen kann, aber dass man eben auch für die etwas

Leistungsstärkeren da auch kreativere Parte rausziehen kann, also ich finde das ganz gut.“ (Cl27, S. A15)

Eine weitere Lehrkraft, die mit *themen neu* arbeitet, wünscht sich Material zur Niveaudifferenzierung, das sie ergänzend zu dem Hauptlehrwerk einsetzen kann. Ein besonderer Akzent liegt für diese Lehrende auf dem niveaudifferenzierenden Testen:

„Ja, vielleicht so wirklich unterschiedliche Aufgaben, wo die Leute sich entscheiden müssen, A oder B, was jetzt in den neueren Lehrwerken schon da ist, wählen Sie eine Aufgabe von den folgenden Aufgaben, zum Beispiel, oder auch unterschiedliche Texte, Text A zum Beispiel, was ein bisschen leichter ist und Text B, was schon ein bisschen anspruchsvoller ist, und nicht ein Text für alle, vielleicht auch so Varianten von Tests, unterschiedliche Varianten, gut, nicht Binnendifferenzierung, einfach dass der Lehrer wählen kann zwischen unterschiedlichen Tests, das vielleicht noch als Beilage zum Lehrerheft und so weiter.“ (El183, S. A89)

Von dieser Lehrkraft wird auch das Lehrwerk *themen neu* unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung als brauchbar beurteilt:

„Obwohl themen, die haben schon mal so ein paar interessante Ideen, die haben noch mal so ein extra Heft mit Spielen und Kopiervorlagen für den Unterricht, da nehme ich mal auch so was, ab und zu, von diesem Buch.“ (El183, S. A89)

Eine vierte Lehrkraft wünscht sich Material, das zum selbstentdeckenden Lernen anregt:

„Und überhaupt, bei der Vermittlung von Grammatik und so, finde ich, gibt es wenig Material, das die Schüler selbst darauf stößt, nach der Lösung, (...) also den Weg zu suchen, wie die Regel ist, was dahinter steckt, das ist meistens oder oftmals einfach vorgegeben, baff, das machen wir jetzt, und somit besteht auch kein großes Interesse, so ein Arbeitsblatt zu, – also da passiert ja [nichts], meistens [wird] nur abgefragt, kannst du das, also ich würde mir andere Materialien wünschen, vielleicht, indem man das einfach besser visualisiert und vor allen Dingen auch dann daran ein Interesse [zu] entwickeln, also auf ein grammatisches Phänomen gestoßen zu werden und dann das Interesse zu entwickeln, das auch zu lösen oder zu knacken oder die Regel dahinter hinter zu entdecken, selbst, ohne zu denken, dass es alles schon fertig ist oder so, das, also so selbst den Forscherdrang durch das Material anzuregen.“ (Si151-155, S. A71)

Diese Idee vom materialgeleiteten, selbstständigen, entdeckenden Lernen entspricht den neuesten lernpsychologischen Erkenntnissen, die tatsächlich erst in wenigen Lehrwerken in Ansätzen verwirklicht werden.

Ein weiterer methodisch-didaktischer Ansatz, mit dem sich diese Lehrkraft beschäftigt, ist das Helferprinzip (dazu siehe auch Kap. 10.3.1). Dementsprechend wünscht sie sich Material für die Partnerarbeit, das speziell diesen Aspekt des Helfens effektiv macht:

„Also, da müsste es irgendwie eine Möglichkeit geben, dass man Aufgaben stellt, die trotzdem irgendwie dazu anregen, zu zweit nachzudenken, oder dass dieses ‚die Lösungen vorgeben‘ nicht mehr da ist, sodass man den Helfenden klar machen kann, dass es so nicht viel bringt.“ (Si147, S. A70)

Die hier formulierte Idee, in den Aufgaben selbst die Arbeitsform und die Art der Kooperation festzulegen, ist aus den didaktischen Überlegungen zur Kleingruppenarbeit bereits bekannt. Für die Sozialform Partnerarbeit gibt es neben den Aufgaben nach dem Muster des „Wechselspiels“ bisher wenig spezifische Ausprägungen. Das hier zitierte Desideratum kann daher als sehr innovative Idee bezeichnet werden. Nicht minder fortschrittlich sind die komplexen Reflexionen einer anderen Lehrkraft zum Thema Lehrwerkentwicklung, die auch das Themenfeld des „Theorie“-„Praxis“-Bezugs mit einschließt:

„Die Lehrwerkautoren sollen mit den Kursleitern zusammenarbeiten, das finde ich sehr gut, also dass sie, nicht alle, aber einige, sollen auch Unterrichtserfahrungen haben, (...) miteinander ins Gespräch kommen und vielleicht verschiedene Lehrwerkektionen oder Lehrwerke auch im Unterricht erproben, aber bei der Erprobung, das hängt von den Kursleitern ab oder von den Gruppen, manche sagen, ich unterrichte mit deutsch aktiv neu, ich weiß es, dieses Kapitel kommt bei den KTN sehr gut an, die lernen sehr viel, die lachen sehr viel und die können auch viel Wortschatz mitnehmen, viele Sätze mitnehmen. Nächstes Mal, mit diesem Elan: das kommt doch gut an, (...) gibst du den Leuten die gleichen Aufgaben, aber das kommt nicht so gut an, das hängt von der Gruppe ab, von deiner Verfassung, ob du in dieser Situation gut gelaunt bist, gut ausgeschlafen hast, persönlich ausgeglichen bist, das spielt auch eine Rolle. Gut, was ich sagen wollte, die Lehrwerkautoren sollen die Kursteilnehmer in Betracht ziehen, die Erfahrungen von Kursleitern sollen die benutzen, aber Forschungsansätze sollen sie auch dazu bringen.“ (Er20, S. A33)

Diese Lehrkraft geht sogar so weit, dass sie sagt, die Lehrwerkautoren sollten die Innovationsmüdigkeit der Lehrenden mit einbeziehen, allerdings nicht so, wie es oft praktiziert wird, dass die Lehrwerkautoren die Lehrwerke an die „Bequemlichkeit“ der Lehrenden anpassen, sondern im Gegenteil:

„Also einmal, wenn man lange Zeit mit einem Lehrwerk Deutsch unterrichtet, viele Kursleiter, neigen dazu: ‚Ich kenne das Buch auswendig, ich kenne seine Stärken und Schwächen, ich kann da das einsetzen, da das einsetzen und das ist auch für mich bequem und nicht so zeitintensiv und es ist auch effizienter‘ und sind deswegen für neuere Sachen nicht unbedingt offen. Also diese Entwicklung sehe ich, sowohl bei meiner Institution und auch bei Gesprächen mit den Kollegen sehe ich das. Das sehe ich auch als ziemlich gefährliche Entwicklung, weil, die Gesellschaft verändert sich, die Lehrwerke sollen sich auch verändern. Aber diesen Aspekt muss man bei jeder Lehrwerkentwicklung in Betracht ziehen.“ (Er20, S. A33)

Diese Funktion des Lehrwerks, gleichzeitig auch der Lehrerfortbildung zu dienen wird auch von Nodari (1995: 163) gefordert. Weiter äußert die hier interviewte Lehrkraft, die Institutionen sollten genauso darauf achten, dass die Kursleiter nicht ein Lehrwerk wählen, das für sie einfach nur bequem sei, sondern sie sollten auch berücksichtigen, ob dieses Lehrwerk erfolgsversprechend sei:

„Wenn ich ein neues Lehrwerk sehe, ob ich das benutze oder nicht benutze das soll nicht nur mir als Kursleiter überlassen werden, das ist dieser Weg, das andere, die Institutionen sollen auch über ihre Kurse über ihre Erfolge oder über ihre Misserfolge sich Gedanken machen, das finde ich auch wichtig.“ (Er20, 21, S. A33)

Zwar wird hier nicht explizit die Forderung nach der Evaluierung des Lehrwerkeinsatzes im Unterricht gestellt, jedoch wünscht sich diese Lehrkraft Kursevaluationen und eine begründete und reflektierte Lehrwerkauswahl.

10.5 Der letzte Fragenkomplex: Nachfragen zum Status quo: Sozialformen im Unterricht, Projektmethode, offener Unterricht, freie Arbeit, Lernen an Stationen, offene oder geschlossene Arbeitsaufträge

Der Begriff Binnendifferenzierung wird offensichtlich von den einzelnen befragten Lehrkräften jeweils individuell ausgelegt. Um die Interviewten nicht zu beeinflussen und von Beginn an in eine bestimmte Richtung zu lenken, wurde die Begriffsdiskussion in den Interviews außen vor gelassen. Um aber dennoch alle relevanten Daten zu erheben, folgten im Anschluss an die relativ offene Gesprächsphase am Anfang des Interviews noch einige Fragen zu Unterrichtsmethoden und Sozialformen im Unterricht. Die Relevanz der hier genannten methodischen Aspekte für die Binnendifferenzierung wurde in Kapitel 4 bereits ausführlich dargelegt.

10.5.1 Sozialformen

Die im Folgenden diskutierten Werte beruhen auf den Selbsteinschätzungen der Lehrenden und sind nicht in weiteren Untersuchungen überprüft worden. Auch die Unterrichtsbeobachtungen konnten in dieser Hinsicht keine Messungen vornehmen. Die von den Interviewten genannten Anteile der einzelnen Sozialformen am Unterricht können jedoch als Anhaltspunkte zur Einschätzung der Situation dienen. Da in dieser Untersuchung der Un-

terricht in Deutschkursen, die außerhalb des staatlichen Schulsystems, in der Erwachsenenbildung stattfinden, erstmals erfasst wird, sind die Äußerungen der Lehrenden wichtige Daten zur Erschließung des Forschungsfeldes. Sie werden durch die Daten, die bei den Unterrichtsbeobachtungen gewonnen wurden, ergänzt sowie mit bereits bekannten Daten aus benachbarten Forschungsfeldern verglichen. In dieser Untersuchung geht es auch in erster Linie nicht um quantifizierbare, messbare Daten, die etwa die „Effizienz“ eines bestimmten Unterrichtsverfahrens oder einer bestimmten Sozialform beweisen sollen. Vielmehr soll ein Bild des DaZ-Unterrichts in der Erwachsenenbildung entstehen, wie es von den Lehrkräften selbst entworfen wird.

Eine Lehrende, die sich mit dem Thema Partnerarbeit im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit beschäftigt hat, bezieht die Forschungslage in ihre Reflexion mit ein:

„Also, im Rahmen der Auseinandersetzung mit Partnerarbeit fand ich es schade, dass man nicht konkret sagen konnte: ‚OK, so und so viel Prozent erreichen bei den und den Sozialformen dann das und das Niveau.‘ Also das ist ja immer ganz schön, das mal so zu lesen, trotzdem glaube ich, dass die Praxis dann auch noch mal, also dass man auch so seine eigenen Erfahrungen machen muss, dass es auch immer davon abhängt, wie ist man selber drauf, weil ich glaube, dass man auch nur das unterrichten kann, wo man selber auch dahinter steht, selbst wenn andere Formen noch so sinnvoll sind.“ (Cl38, S. A19)

Aus dieser Aussage wird erneut das komplizierte „Theorie“-„Praxis“-Verhältnis ersichtlich, das dem professionellen Handeln von Lehrenden zu Grunde liegt. In dieser Studie geht es dementsprechend vor allem darum herauszufinden, was für die Lehrenden in den vom Sprachverband geförderten, heterogenen Kursen subjektiv erfolgreiche Unterrichtsverfahren sind und in welche Richtung eine Weiterentwicklung möglich ist. Dabei sind besonders die Aussagen der Lehrenden, die sich evaluierend und reflektierend zu ihrem Unterricht äußern, relevante Daten, wie zum Beispiel im folgenden Zitat, in dem eine Lehrkraft äußert, dass sie gerne mehr Partnerarbeit und Gruppenarbeit im Unterricht einsetzen würde:

„Also ich glaube, schon öfter Partnerarbeit und Gruppenarbeit, wobei ich da oft nicht dran denke und gebe ihnen einen Arbeitsauftrag und dann wurschtelt da jede alleine vor sich rum und dann denke ich, oh, (...) das wär doch besser zu zweit, gut, manchmal sage ich es dann noch, aber (...) Also ich würde es gerne öfter machen, (...) ich vergesse es oft einfach.“ (Pa133, S. A65)

Diese Lehrkraft beobachtet in ihrem Unterricht, dass die Lernenden zu zweit die Aufgaben besser bearbeiten können, hat aber noch Schwierigkeiten, diese Erkenntnis in ihre Unterrichtsplanung mit einzubeziehen. Auf die Frage nach der prozentualen Verteilung von Sozialformen im Unterricht antwortet sie:

„Nein, ich weiß nicht, eigentlich zu selten, ich glaube (...) ein Großteil läuft schon oft auch noch frontal, (...) wo ich wirklich in der Mitte [bin], und ich mach noch zu viel, das merke ich schon, das möchte ich schon auch ändern, aber das ist halt nicht so einfach. Ja und am besten gefällt mir das natürlich auch, wenn ich vielleicht Sachen auch zu Hause so gut vorbereitet hab, dass sich dann so eine eigene Dynamik entwickelt und wo ich wirklich Zeit habe rumzugehen, zu den einzelnen Pärchen und da zu helfen. Wo alles klar ist, wo die genau wissen, aha, das machen wir jetzt und da sind wir jetzt zehn Minuten beschäftigt, oder dafür haben wir jetzt zehn Minuten Zeit und wo die dann vielleicht auch noch mal was präsentieren und dann bin ich immer noch nicht wieder im Mittelpunkt, dann hocke ich mich auch da zu denen an den Tisch und dann kommen die vor und sagen (...) was. Ja das finde ich eigentlich am besten aber das ist leider nicht, da muss ich mich wirklich selbst immer dran erinnern.“ (Pa133, S. A66)

Eine solche Aussage hat im Rahmen dieser Untersuchung deutlich mehr Validität als eine Prozentangabe: An ihr lassen sich Fragestellungen anknüpfen und entsprechend der Zielsetzung dieser Arbeit Lösungsmöglichkeiten entwickeln.

Die folgende kurze Zusammenfassung der Selbsteinschätzung der Lehrenden zur Zeitverteilung der einzelnen Sozialformen soll dazu dienen, einen Einblick in den Status quo zu bekommen. Detailliertere Aussagen zur Selbstevaluation wie die eben zitierte werden im Anschluss behandelt.

10.5.1.1 Gruppenarbeit

Sieben von zehn befragten Lehrkräften geben an, Kleingruppenarbeit im Unterricht einzusetzen. Bei fünf der Lehrenden gehört Gruppenarbeit zu den regelmäßig im Unterricht wiederkehrenden Sozialformen. Die unterschiedliche Gewichtung im Unterricht der jeweiligen Lehrenden ist schwer einzuschätzen.

Eine Lehrkraft hat sich als Ziel gesetzt, jede Sozialform einmal pro Tag einzusetzen. In ihrer Argumentation liegt der Akzent auf dem Wechsel der Sozialformen:

„Also, ich schreibe mir das nicht auf, aber ich habe mir immer mal vorgenommen, mir eine Liste zu machen, dass ich alles an einem Tag immer einmal einsetze, weil, wir un-

terrichten ja fünf Stunden beim IB zum Beispiel, an einem Tag, und das ist einfach ganz mühselig, wenn man nicht genügend Unterrichtsformen, Sozialformen benutzt. Es klappt natürlich nicht immer, weil, man muss sich ja auch immer auf das Buch ein bisschen konzentrieren, und das, aber ich versuche das eigentlich nach Möglichkeit schon, jeden Tag einmal zu machen.“ (Su52, S.A38)

Eine weitere Lehrkraft gibt an, einmal pro Tag Gruppenarbeit zu machen, nicht zwei oder dreimal, weil sie in ihrem Studium selbst als Lernende erfahren hat, dass Gruppenarbeit sehr mühsam sein kann, sie schätzt den Anteil von Gruppenarbeit in ihrem Unterricht auf 10 bis 15 %:

„Ich habe da auch selbst die Erfahrung gemacht, und wir haben auch darüber lange diskutiert, im einem Seminar geht es, aber wenn ich vier Seminare am Stück habe und alle Professoren, sagen: ‚Ja gut, jetzt besprechen Sie das in der Gruppe.‘ Für mich war das eigentlich auch schon zu viel und deswegen versuche ich, ein, zwei- aber nicht dreimal so eine Gruppenarbeit zu machen, an einem Tag, also zehn Prozent oder fünfzehn Prozent, würde ich mal sagen.“ (E1184, S. A91).

Eine andere Lehrende äußert, wie oben zitiert, dass sie noch viel zu wenig Gruppenarbeit anbiete. Drei Kursleitende geben an, dass sie Partnerarbeit gegenüber Gruppenarbeit bevorzugen. Die Anteile, die hier für Gruppenarbeit genannt werden, sind: Weniger als die Hälfte der Hälfte (< 25 %), etwa 20 % und 30 % (gegenüber 70 % für Partnerarbeit, wobei offensichtlich die Plenarphasen vergessen wurden, sodass diese Zahl auch deutlich geringer einzuschätzen ist)

Eine Lehrkraft handelt Gruppen- und Partnerarbeit zusammen ab:

„Also Partnerarbeit und Gruppenarbeit, würde ich mal sagen, so ein Viertel der Zeit, so ein Viertel bis ein Drittel der Zeit.“ (Er6, S. A26)

Das bedeutet, bei angenommener Gleichverteilung von Partner- und Gruppenarbeit, jeweils ca. 15 %.

Drei Lehrkräfte sagen eindeutig, dass sie keine Gruppenarbeit anbieten. Eine der befragten Lehrenden begründet dies:

„Gruppenarbeit, zumindest in Anfängerkursen ist ganz schwierig, finde ich, also schon Partnerarbeit bedeutet üben und vorbereiten, bis die Frauen miteinander arbeiten, wirklich kommunizieren, und Gruppenarbeit finde ich eher schwierig, da braucht es auch einfach ein gewisses sprachliches Niveau, damit die Rollen verteilt werden können. Also, ich hatte immer das Gefühl, sobald mal wirklich drei Frauen miteinander gearbeitet haben, dass es eher sehr chaotisch und unstrukturiert geworden ist, also

sich mehr denn als auf noch eine andere Partnerin zu beziehen, vor allem weil die Frauen ja auch eher aus ihren Herkunftsländern in der Regel sehr zentralen Unterricht gewohnt sind und eh schon Schwierigkeiten haben hinzunehmen, dass man jetzt mal mit einer Partnerin zusammen arbeitet und nicht der Lehrerin zuhört oder mit der im Gespräch ist.“ (Cl29, S. A16)

Die meisten Argumente, die hier gegen Gruppenarbeit geäußert werden, sind aus der didaktischen Literatur schon lange bekannt (Schwerdtfeger 1977). Neu ist der Hinweis auf die Lerngewohnheiten der Kursteilnehmenden aus verschiedenen Kulturen. Inwieweit dies jedoch ein Argument gegen den Einsatz von Gruppenarbeit in Deutschland sein kann, bleibt zunächst der subjektiven Einschätzung der Lehrenden überlassen. In den DaF-Didaktik Seminaren, die ich zurzeit an der Uni Konstanz leite, versuche ich, ähnliche Überzeugungen der angehenden Lehrenden zu diesem Thema zu diskutieren und nach Möglichkeit aufzubrechen. Die Präferenz für Partnerarbeit gegenüber Gruppenarbeit, die in dem hier diskutierten Zitat geäußert und qualifizierend begründet wird, entspricht dem Trend, der sich insgesamt in dieser Studie abzeichnet.

10.5.1.2 Partnerarbeit

In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits deutlich, dass der Komplex Partnerarbeit eine besondere Bedeutung innerhalb dieser Studie gewinnen würde. Die auf die explizite Frage nach der Rolle von Partnerarbeit geäußerten Antworten bestätigen dies. Wie schon im Zusammenhang mit Gruppenarbeit erwähnt (s. o.) bevorzugen mehrere Lehrkräfte eindeutig Partnerarbeit gegenüber Gruppenarbeit. Die Werte, die sich für Partnerarbeit ergeben, sind: 25-30 %, etwas mehr als die Hälfte der Hälfte (> 25%: nach Aussage der Lehrkraft nimmt Partnerarbeit etwas mehr Raum ein als Gruppenarbeit, beide zusammen machen etwa 50 % des Unterrichts aus) und 70 %, wobei hier wieder berücksichtigt werden muss, dass der Anteil an Plenarphasen nicht mit einkalkuliert ist.

Von den beiden Lehrenden, die gar keine Gruppenarbeit anbieten, setzt die eine die Sozialform der Partnerarbeit nach eigenen Aussagen in der Hälfte der Unterrichtszeit ein, die andere gibt an, die Teilnehmenden jeden zweiten Tag mit ihrem Lernpartner arbeiten zu lassen. Eine Lehrkraft bietet, wie oben zitiert, „möglichst einmal am Tag“ auch Partnerarbeit im Wechsel der Sozialformen an. Die Lehrperson, die Gruppen- und Partnerarbeit zusammenfasst, kommt, wenn man eine Gleichverteilung der beiden Sozialformen annimmt,

auf 15 % für Partnerarbeit. Die Lehrkraft, die nach den oben zitierten Aussagen gerne mehr Gruppenarbeit machen lassen würde, äußert das gleiche auch zum Thema Partnerarbeit (s. o.). Auch hier ist hervorzuheben, dass für den interpretativen Forschungsansatz dieser Arbeit, der in Richtung einer reflexiven Lehreraus- Fort- und -Weiterbildung weist, eine solche Äußerung besonders wertvoll ist, weil sie Ansätze zur Weiterentwicklung bietet.

Zwei Lehrkräfte arbeiten dagegen überhaupt nicht mit Partnerarbeit. Eine der beiden setzt allerdings Gruppenarbeit ein, die andere nicht. Insgesamt arbeiten also acht Lehrkräfte von zehn mit Partnerarbeit im Unterricht.

10.5.1.3 Einzelarbeit

Diese Sozialform ist offensichtlich für die Kurse, die vom Sprachverband gefördert werden, fast ohne Bedeutung. Am häufigsten wird diese Sozialform von derjenigen Lehrkraft eingesetzt, die keine Gruppenarbeit und auch nur jeden zweiten Vormittag Partnerarbeit macht, nämlich auch jeden zweiten Vormittag im Wechsel, manchmal auch öfter, noch zusätzlich zur Partnerarbeit. Die Aussage derjenigen Lehrenden, die mehr Gruppen- und Partnerarbeit machen will, kann umgekehrt natürlich so verstanden werden, dass sie zurzeit noch viel Einzelarbeit macht, dies kann aber durch die Unterrichtsbeobachtung nicht bestätigt werden. Im weiteren Verlauf des Interviews spricht sie auch davon, dass der Unterricht ihrer Meinung nach zu lehrerzentriert abläuft, was dafür spricht, dass sie viele Unterrichtsphasen im Großplenum hat, die sie gerne auflösen würde. Ansonsten schätzen die Lehrkräfte den Anteil an Einzelarbeit auf: unter 5 %, „kaum“, „am geringsten“, „eher selten“, „auch mal“.

Begründungen für den geringen Einsatz von Einzelarbeit sind:

„Weil ich einfach nicht Zeit habe, die alle zu korrigieren, wenn sie so elf sind, ja gut, in dieser Gruppe geht es, aber wenn da achtzehn Leute sitzen, dann haben sie auch den Anspruch, dass sie diesen Text noch mal später vorlesen, und dafür habe ich einfach keine Zeit, da muss man auch gucken, entweder wir lesen jetzt vier Texte und dann vier morgen. Oder ich nehme die mit nach Hause und korrigiere die zu Hause, weil ich denke, wenn Sie was produzieren, dann haben Sie automatisch den Anspruch, das wird entweder auch gelesen oder erzählt, oder korrigiert, dafür habe ich leider keine Zeit. Wenn sie zu dritt arbeiten, gut, vier Dialoge kann ich mal hören, aber nicht zehn Erzählungen, das wird langweilig, deswegen.“ (El 184, S. A90)

Einzelarbeit wird von einer Lehrkraft nur zum speziellen Zweck der Selbstevaluation eingesetzt:

„Einzelarbeit habe ich, weiß ich nicht, wenn es darum geht, etwas für sich selbst auch feststellen zu können, sich selbst zu überprüfen, das kann dann ein Test sein oder eine Wiederholungsübung oder so etwas.“ (Ni207, S. A97)

10.5.1.4 Plenum

Die Anteile der Sozialform Plenum am Gesamten der Unterrichtszeit sind nach Aussagen der Lehrenden: 35-40 %, > 25 % (mehr als die Hälfte der Hälfte), ca. 40 % (etwas weniger als die Hälfte: zur Hälfte Partnerarbeit, zur Hälfte Plenum und Einzelarbeit, wobei Einzelarbeit einen geringen Anteil ausmacht).

Von den meisten Lehrenden waren keine konkreten Aussagen zum Anteil der Arbeit im Plenum zu bekommen. Eine Lehrkraft vergisst den Anteil an Plenum völlig, indem sie 30 % für Gruppen- und 70 % für Partnerarbeit angibt. Zwei Lehrkräfte machen Angaben über den Einsatz der Sozialformen, die „einmal pro Tag“ lauten, das würde bei der einer Lehrenden, die einmal pro Tag jeweils Partner- oder Einzelarbeit einsetzt, zum Beispiel bedeuten, dass die restliche Unterrichtszeit im Plenum verläuft. Die zweite Lehrende setzt nach eigenen Angaben jede Sozialform einmal pro Tag ein, das würde bei einer Gleichverteilung bedeuten, dass für Plenum 25 % der Zeit zur Verfügung stehen. Eine Lehrkraft, die nach eigenen Angaben weder Gruppen- noch Partnerarbeit anbietet, wechselt im Unterricht offensichtlich Plenarphasen mit Einzelarbeit ab. Eine weitere Lehrperson, die ihren Angaben zufolge zu einem Viertel oder einem Drittel Gruppen- und Partnerarbeit einsetzt, wechselt in der verbleibenden Zeit zwischen Einzelarbeit und Plenum. Die zu Beginn des Absatzes zitierte Lehrkraft äußert, dass sie „zu viel“ im Plenum arbeite. Die Unterrichtsbeobachtungen, die ergänzend durchgeführt wurden, bestätigen, dass der Anteil am Plenum bei den besuchten Lehrkräften den der anderen Sozialformen deutlich überstieg.

Die Arbeit in der Großgruppe ist diejenige Sozialform, die in den Interviews am wenigsten zur Sprache kommt, obwohl sie den größten Anteil an Zeit im Unterricht ausmacht. Dieses Phänomen ist besonders interessant und wäre es wert, in einer eigenständigen Studie untersucht zu werden. Dass der Anteil an Plenum und Frontalunterricht sowie der Redanteil der Lehrenden im außerschulischen Sprachunterricht noch relativ hoch ist, genauso wie im

Schulunterricht, ist eine bekannte Tatsache, die aber in der Forschung selten zum Thema weitergehender Untersuchungen gemacht wird. Dementsprechend reflektieren die Lehrenden, die in dieser Studie befragt werden, diesen großen und wichtigen Teil ihres Unterrichts wenig. Eine der zwei von zehn befragten Lehrkräften, die eine Aussage über ihren Redeanteil macht, wurde oben zitiert:

„Ein Großteil läuft schon oft auch noch frontal, (...) wo ich wirklich in der Mitte [bin], und ich mach noch zu viel, das merk ich schon, das möchte ich schon auch ändern, aber das ist halt nicht so einfach.“ (Pa133, S. A65)

Diese Lehrende ist gerade dabei, ihr DaF-Studium abzuschließen, sie berichtet im Laufe des Interviews von dem Unterrichtspraktikum, das von einem intensiven Auswertungsseminar begleitet wurde. Es ist sehr wahrscheinlich, dass das Thema Redeanteil der Lehrenden in diesem Seminar eine Rolle spielte.

Der Mangel an didaktischer Forschung zum Thema Plenum führt dazu, dass sowohl in didaktischen Handreichungen und Aufsätzen als auch von den Lehrkräften selber wenig differenziert über die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung in dieser Sozialform reflektiert wird. Plenum ist nicht in allen Fällen gleichzusetzen mit Frontalunterricht, wie in der Aussage der eben zitierten Lehrenden. In der vorliegenden Studie kommt nur eine einzige Aussage vor, die diese Tatsache berücksichtigt:

„Ich habe bei Wiederholungen versucht so eine Großgruppenarbeit zu machen, also nicht lehrerzentrierten Unterricht, sondern Frauen fragen sich gegenseitig im Großplenum, also eine fragt, die andere antwortet, die, die dann dran ist, fragt die nächste, also dass man immer so Ping-Pong Geschichten gemacht hat, (...) dann gibt es natürlich schon so einen Anteil lehrerzentrierten Unterricht, ich meine das Ziel jeden guten Lehrers ist es, das so gering wie möglich zu halten, aber auch wahrscheinlich, ich habe da, wenn man es mal in Minuten zählt, immer noch einen sehr hohen Redeanteil.“ (Cl46, S. A22)

Diese Lehrende hat sich im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit mit dem Thema Sozialformen im Unterricht auseinandergesetzt, außerdem arbeitet sie bei dem Bildungsträger, der in den Deutschkonferenzen das Thema Sprechfertigkeit und Partnerarbeit diskutiert hat. Außer den beiden zum Schluss zitierten Aussagen kommen in den Interviews keine weiteren Reflexionen über den Redeanteil der Lehrenden vor. Die zitierten Überlegungen zur ungleichen Verteilung von Sozialformen und der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung stammen alle von ein und derselben Lehrenden.

Grafisch lässt sich das durchschnittliche Verhältnis der Sozialformen nach diesen Ergebnissen so darstellen:

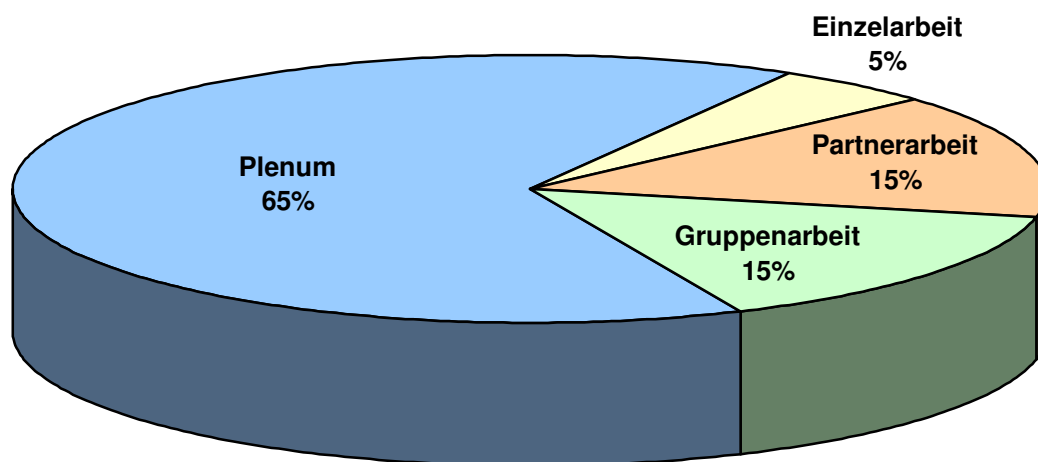


Abb. 12: Sozialformen im Durchschnitt der Interviews

Zu ähnlichen Werten kommt Nuhn (1983) bei einer Befragung von Lehrenden aller Fachrichtungen an hessischen Schulen. Er ermittelt Anteile von Gruppenarbeit 5,9 %, Partnerarbeit 14,4 % und Einzelarbeit 26,6 %. Eine Abweichung gegenüber den Werten der vorliegenden Studie zeigt sich nur für den Bereich Einzelarbeit und Gruppenarbeit, wobei Einzelarbeit gegenüber Gruppenarbeit in den Schulen quer durch die Fächer verteilt offensichtlich mehr Bedeutung hat als im DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung.

Für den Fremdsprachenunterricht existieren Erhebungen aus den USA, die besonders den hohen Anteil an Lehrersprechzeit (70 %), der nur durch die Sozialform Plenum oder im Frontalunterricht möglich ist, belegen (Richards/Lockhart 1994). Verglichen damit ist der Sprechanteil der Lernenden im Forschungsfeld DaZ in der Erwachsenenbildung, wie er sich durch die hier interpretierten Daten darstellt, deutlich höher. Die 65 % des Unterrichts, die im Plenum oder im Frontalunterrichtsverfahren ablaufen, sind zwar, wie sich in den Unterrichtsbeobachtungen zeigt, ähnlich wie von Richards/Lockhart belegt, tatsächlich durch eine vergleichsweise hohe Lehrersprechzeit gekennzeichnet, durch den Wechsel der Sozialformen ergibt sich jedoch eine insgesamt weniger hohe Lehrersprechzeit, als von Richards/Lockhart (1994) berichtet wird.

10.5.2 Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Lernen an Stationen und andere Unterrichtskonzepte

Die Frage nach diesen Unterrichtskonzepten war in einigen Interviews mit Erläuterungen und Diskussionen zur Klärung der Termini verbunden, in anderen nicht. Es ging dabei weniger um eine wissenschaftlich exakte Auslegung, sondern eher um eine grobe Beschreibung von Alternativen zum herkömmlichen Unterricht. In einigen Fällen verwenden die Lehrenden nicht den angemessenen Terminus, sodass die Klassifizierung nicht zum Text passt. Ziel dieser Frage war nicht, das Fachwissen der Lehrenden zu den genannten Verfahren zu erheben, sondern herauszubekommen, welche Möglichkeiten der Öffnung des Unterrichtsgeschehens angeboten werden.

10.5.2.1 Offener Unterricht

Unter dieser Überschrift werden alle Aktivitäten zusammengefasst, die über die Grenzen des Klassenraums hinausgehen, die aber nicht eindeutig als Projekt konzipiert sind. Der Terminus Offener Unterricht ist hier dementsprechend weit gefasst, als „Öffnung von Unterricht“ zu verstehen (siehe Kap. 4.3). Im Zusammenhang dieser Studie ist die Öffnung von Unterricht eng verbunden mit dem Themenkomplex des interkulturellen Lernens, das heißt, Lernen über den Unterricht hinaus wird hier nicht nur als Lernen der Sprache, sondern vor allem auch als Kulturaustausch und -kontakt gesehen. Die Hälfte der Lehrkräfte spricht ausdrücklich darüber, wie wichtig sie es findet, dass die Teilnehmenden über den Unterricht hinaus die Möglichkeit haben, mit der deutschsprachigen Lebenswelt in Kontakt zu kommen und angstfreier mit ihr umgehen zu lernen.

Eine Lehrkraft organisiert regelmäßig Besuche von Einrichtungen wie Arbeitsamt oder Stadtbibliothek, wo die Lernenden dann vor Ort auch zu zweit Aufgaben bearbeiten müssen. Zwei Lehrkräfte berichten jeweils vom Besuch einer Einrichtung. Die eine Lehrende hat mit ihrer Lerngruppe von Frauen die Grundschule des Stadtteils besucht, in die einige Kinder der Kursteilnehmerinnen gehen oder im Laufe des Jahres eingeschult werden. Die andere Kursleiterin hat das Mütterzentrum besucht, eine Interessensgemeinschaft, die Veranstaltungen und Aktivitäten und Beratung für Mütter mit Kindern organisiert. Eine Lehrkraft schildert, dass sie im Rahmen der Kurse einen thematischen Stadtrundgang anbietet, der besonders interkulturelle Gesichtspunkte in den Vordergrund stellt. Drei Lehrkräfte

berichten davon, dass sie im Unterricht Tipps geben, wo die Kursteilnehmenden Deutsche treffen können, dass sie auf spezielle Veranstaltungen hinweisen oder dass Dritte in den Unterricht kommen, um die Lernenden dementsprechend zu informieren und zu motivieren. Eine Kursleiterin berichtet, dass sie selbst sich regelmäßig mit den Lernenden nach dem Unterricht im Rahmen eines offenen Frühstücks trifft, um „*privat ins Gespräch zu kommen*“ (Pe106, S. 12).

Die drei Lehrkräfte, die beim Kulturzentrum Schlachthof arbeiten, das unter einem Dach verschiedene interkulturelle Angebote vereinigt, berichten alle davon, dass sie die Lernenden zunächst innerhalb des Hauses Interviews und Erkundungen machen lassen, die sie in den Unterricht integrieren. Eine der drei Lehrkräfte schildert darüber hinaus ihre Erfahrungen mit Hausaufgaben, bei denen die Lernenden Informationen an verschiedenen Stellen in der Stadt erfragen mussten.

10.5.2.2 Projektunterricht

Als Projekte sollen in diesem Zusammenhang nur Aktivitäten verstanden werden, die selbstentdeckendes, eigenverantwortliches Lernen beinhalten und in einem thematischen Rahmen stehen.

Die einzige Lehrkraft, die von einer Unterrichtseinheit berichtet, die diesen Projektgedanken berücksichtigt, sieht dies bezeichnenderweise nicht als „Unterricht“ an:

„Was heißt Projektunterricht, es gibt halt im Gefängnis oft mal irgend ein Anliegen, zum Beispiel jetzt haben sich ja vor zwei Wochen vier Leute umgebracht, (...) und dann kannst du dir ja vorstellen, wie die Gruppe drauf war und woran das liegt und was für Verhältnisse sind, und dann habe ich natürlich keinen Grammatikunterricht gemacht, sondern dann haben wir halt diese Dinge ausdiskutiert und jeder hat seine Meinung gesagt und dann habe ich angeregt, dass man irgendwie versuchen kann, die HNA oder die Presse anzuschreiben und dann sollten sie Briefe formulieren, in Gruppen, in drei Gruppen. Also dann haben wir das in verschiedene Themenbereiche unterteilt, also was für Themen gibt es, die brisant sind, und dann haben sie Artikel verfasst oder Leserbriefe geschrieben. Das war so ein kleines Projekt zwischendrin, spontan, das haben wir dann im Computerraum ausgedruckt und korrigiert, dann sollten sie selber versuchen sie wegzuschicken (...) und dann war halt eine Woche kein DaF-Unterricht, aber das ist ja auch (...) superviel Sprache und Interesse.“ (Si163, S. A73)

10.5.2.3 Feste Feiern, Frühstücken, Kochen

Alle weiteren Aktivitäten, die auf die Frage nach Projekten hin genannt werden, sind keine Projekte im Sinne der Projektpädagogik. Die Interviewten bezeichnen diese als „Projekte“, weil sie mit Organisation verbunden sind und in diesem Sinne „Vorhaben“ genannt werden können. Je nachdem, wie intensiv die Beteiligung der Lernenden an der Organisation, die sprachliche Verarbeitung und die Dokumentation eines solchen Vorhabens ist, kann sicherlich auch die Organisation eines Festes als Unterrichtsprojekt durchgeführt werden, in den hier genannten Beispielen war dies aber nicht der Fall.

Drei der interviewten Lehrenden organisierten individuell ein Fest mit ihrem Sprachkurs. In einer Einrichtung wird regelmäßig ein kursübergreifendes Abschlussfest gegeben. Eine Lehrkraft berichtet davon, im Unterricht mit den Teilnehmenden gefrühstückt zu haben und so in einer lockeren Atmosphäre „echte“, authentische Gespräche geführt zu haben. Eine andere Kursleiterin, die, wie oben zitiert, die Möglichkeit hat, nach dem Unterricht mit den Lernenden zu einem offenen Frühstück zu gehen, profitiert von dieser Gelegenheit. Im Rahmen der Unterrichtsbesuche stellte sich heraus, dass zwei Lehrende die Möglichkeit haben, an ihrem Kursort mit den Teilnehmenden Tee zu kochen, sodass in den Pausen gefrühstückt oder einfach nur Tee getrunken werden kann. Die Lehrkraft steht dann in dieser Zeit auch für Gespräche oder individuelle Hilfe zur Verfügung. Eine Lehrende berichtet davon, dass die Küche im Kulturzentrum Schlachthof schon mehrfach von Kursen genutzt wurde, die gemeinsam gekocht haben. Sie selbst hat dort mit den Lernenden zu Ostern Ostereier gefärbt. Inwieweit diese Aktivitäten als Unterrichtsprojekte angelegt waren, ist nicht klar, daher werden sie nicht im Absatz „Projekte“ (Kap. 10.5.2.2) behandelt.

Unabhängig davon, ob diese Unternehmungen als Projekte konzipiert sind oder nicht, stellen sie auf jeden Fall eine Möglichkeit dar, sich in einer ungezwungenen Atmosphäre zu unterhalten und untereinander auszutauschen. Das Kochen, Essen und Feiern bietet Anlass zu interkulturellem Lernen, zu Gesprächen über Alltagsrituale und Bräuche. Nicht zuletzt tragen diese Aktivitäten dazu bei, dass sich die Gruppe als eine Gemeinschaft empfindet, was nach Aussagen einiger Lehrender für das Gelingen des Unterrichts im Hinblick auf soziale Lernziele von ausschlaggebender Bedeutung ist (siehe Kap. 10.3.15).

10.5.2.4 Freies Arbeiten

Auch das Konzept der Freien Arbeit wird hier nicht entsprechend aller Charakteristika, welche die pädagogische Theorie im engeren Sinne fordert, verstanden (siehe Kap. 4.3.2). Unter dem Begriff werden alle Unterrichtsphasen subsummiert, in denen die Lernenden eigenverantwortlich auswählen können, mit welchen Inhalten sie sich beschäftigen wollen. Diese Möglichkeit des freien Arbeitens wurde nur von einer Lehrenden, einmal, in der Wiederholungsphase am Ende des Kurses eingesetzt. Auf die Frage, warum sie diese Form des Lernens nicht öfter angeboten hat, da nach ihrer Einschätzung diese Methode gut funktioniert habe, antwortet sie, dass sie zu wenig Zeit dafür habe, weil sie parallel zu den anderen Kursen alle Kapitel im Lehrwerk bis zum Ende des Kurses behandeln müsse.

10.5.2.5 Lernen an Stationen

Diese Arbeitsform, die gerade für den Sprachunterricht an Standorten mit weniger guter Medienausstattung Vorteile hat (siehe Kap. 4.2), spielt für die befragten Lehrenden eine untergeordnete Rolle. Eine Lehrkraft berichtet vom Versuch, mit Lernstationen zu arbeiten, der nicht so verlaufen ist, wie er gedacht war:

„Vor zwei Wochen wollte ich Stationenarbeit einführen, (...) ich hatte dann (...) also vier verschiedene Gruppen und das war dann hier so verteilt, dann habe ich auch extra die Tische weggerückt, damit das klar war, das sind einzelne Gruppen, und dann haben sich aber alle Frauen für ein und dieselbe Gruppe entschieden, also für ein und dieselbe Station, und ja, ich muss schon sagen, also das war auch das Interessanteste, was die dann gemacht haben, und von daher fand ich es auch OK und dann hab ich jetzt auch nicht gesagt, dass die sich bitte aufteilen sollen.“ (Pa119, S. A58)

Eine weitere Lehrkraft sagt, dass es eine gute Idee sei, die sie mal ausprobieren könnte (El188, S. A87). Eine Lehrkraft begründet die Tatsache, dass sie Lernen an Stationen nicht anbietet, damit, dass ihr das Material fehle (Pe113, S. A54). Eine weitere damit, dass es schwer sei, etwas Neues auszuprobieren, das man noch nie gesehen hat (El194, S. A90).

10.5.2.6 Spiele

Der Komplex Spiele ist in dieser Arbeit bisher erst wenig behandelt worden, weil die meisten Spiele, die unter dem Begriff „Binnendifferenzierung“ angeboten werden (z. B. Ra-

bitsch/Hölscher (Hrsg.) 1993), gar keine Binnendifferenzierung in dem Sinne, wie sie hier verstanden wird, leisten.

Von den befragten Lehrenden werden Spiele im Zusammenhang mit der Vielfalt des Angebots genannt, das die Lehrkraft bietet, um auf unterschiedliche Lerntypen, Lernstrategien und Lernerfahrungen einzugehen. Insofern tragen Spiele zur Differenzierung des Unterrichts bei, wie es in Kapitel 10.3.13 bereits diskutiert wurde. Genannt werden dabei Spiele, die haptische Aspekte berücksichtigen, wie Kärtchen oder Männchen (zu Ortspräpositionen) legen, Bewegungsspiele, Wettkampfspiele, Quiz (Er1, S. A26, Su51, S. A43, Si156, 157, S. A71).

10.5.2.7 Rollenspiele

Eine besondere Stellung nehmen die Rollenspiele ein, da hierbei den Lernenden viele Möglichkeiten offen stehen, ihre Kenntnisse und Vorerfahrungen individuell einzubringen. Insofern kann bei Rollenspielen genauso wie bei der Arbeit mit freien Dialogen von einer Binnendifferenzierung gesprochen werden. Rollenspiele werden von zwei Lehrenden angeboten, freie Dialoge werden von den Lernenden in mehreren Kursen erstellt (siehe Kap. 10.3.3).

10.5.2.8 Offene Arbeitsaufträge

Nach Göbel (1981: 134) ist die Arbeit mit offenen Arbeitsaufträgen ein gutes Mittel, um auf einer nicht sehr komplexen, überschaubaren Ebene mit dem Prinzip der Binnendifferenzierung zu arbeiten. Die Antworten auf die Frage, inwieweit die Lehrenden offene und geschlossene Arbeitsaufträge geben, stellen diese Thematik jedoch unter vielfältigeren Aspekten dar, als dies bei Göbel der Fall ist.

Zunächst kommt es auf die Unterrichtsphase an, in der der Arbeitsauftrag gestellt wird. Innerhalb einer Unterrichtseinheit ist die Entwicklung der Aufgaben und Übungstypen oft in der Progression von geschlossen hin zu offen angelegt. Dies Vorgehen lässt sich bei vier Lehrkräften im Gespräch herausfinden (In92, S. A114, Pe117, S. A55, Su64, S. A44f, Si165, S. A74), eine der Lehrenden formuliert das sehr prägnant so:

„Also am Anfang achte ich auch wirklich darauf, dass das nicht offen ist, weil wenn, geht es dann darum, diese Struktur zu lernen und später geht es dann darum, den Wortschatz mit dieser Struktur zu erweitern.“ (Su64, S. A44)

Eine Lehrkraft schildert auch genau das umgekehrte Vorgehen, sie sagt, manchmal gehe sie von geschlossenen Arbeitsaufträgen zu offenen über:

„Ich versuche oft mit dem Material, das sie mir bieten, zu arbeiten, dass sie erstmal ganz offen selber Sätze bilden müssen, an denen ich das dann erkläre, wo ich dann die Gruppe fokussiere. Also es gibt eigentlich beides, kann man sagen, manchmal steht ganz am Anfang dieser offene Arbeitsauftrag, um erst mal Material zu finden.“ (Si165, S. A74)

Weiterhin spielt es nach Aussagen der Lehrenden eine Rolle, ob die Lernenden Anfänger oder Fortgeschrittene sind:

„Wenn ich jetzt aber so Fragen habe wie: ‚Was isst du am liebsten?‘ ‚Was hast du heute morgen gegessen?‘ Dann können sie zwar schreiben, was sie wollen, aber es ist immer noch stark strukturiert und das muss auch am Anfang stärker der Fall sein als bei Fortgeschrittenen. Bei denen kann ich einen Arbeitsauftrag geben wie: ‚Beschreibe, wie es war, als du nach Deutschland gekommen bist.‘“ (Pe117, S. A55)

Dieses Vorgehen, im Anfängerunterricht zunächst mit geschlosseneren Arbeitsaufträgen und Übungen zu arbeiten, um dann nach und nach auch offenere Aufgaben zu stellen, wird von drei weiteren Lehrenden geschildert (Cl47, S. A23, Su64, S. A44)

Zwei Lehrkräfte geben als Kriterium für Offenheit und Geschlossenheit der Arbeitsaufträge auch den Lerntyp an. Eine Lehrkraft äußert, dass *„Leistungsstärkere schneller offene Aufgaben lösen [können] und dass Leistungsschwächere eine viel festere Struktur brauchen.“* (Cl47, S. A23). Die andere Lehrkraft sagt bei der Diskussion um die vorwiegend geschlossenen Arbeitsaufträge in *themen neu*: *„Das themen, hat ja auch Vorteile, für einen bestimmten Lernertyp ist das sicherlich gut, so geschlossene Aufträge“* (Er, S. A29). Zwei Lehrkräfte äußern eine Präferenz für offene Arbeitsaufträge (Pa134, S. A66, El197, S. A92), eine Lehrperson sagt, dass sie etwas mehr geschlossene als offene Arbeitsaufträge verwende (Ni208, S. A98).

Diese Auswertung zeigt, dass das Thema Offenheit und Geschlossenheit der Arbeitsaufträge im Zusammenhang mit anderen Konstituenten des Unterrichtsgeschehens gesehen werden muss (zur weiteren Diskussion siehe Kap. 12.4.2).

10.6 Kontakt und Zusammenarbeit mit der Forschung, mit anderen Lehrenden

Einen besonderen Stellenwert innerhalb dieser Untersuchung nehmen die Aussagen der Lehrenden über Kontakte und Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden oder mit der Forschung ein. Diese Arbeit versteht sich selbst als Verbindungselement zwischen Forschung und Lehre im Bereich DaZ. Sie geht von der These aus, dass das Entwicklungspotenzial für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im forschenden Lehren, im *Reflective Teaching* liegt (dazu siehe Kap. 6.1/6.2 und 15.3). Dieses forschende Lehren sollte zunächst aus eigener Motivation der Lehrenden heraus entstehen, geht dann aber im Idealfall in eine Kooperation mit der Forschung über. Die Aussagen, die von den Lehrenden selbst über schon bestehende oder gewünschte Kooperation gemacht werden, sind daher wichtige Anknüpfungspunkte für eine weitere Arbeit und Entwicklung im Sinne der Aktionsforschung (dazu siehe Kap. 13.5, 14 und 15.3).

Eine Lehrende berichtet über Zusammenarbeit ihres Bildungsträgers mit den Lehrenden des Fachgebiets DaF der Universität Gesamthochschule Kassel aus der Vergangenheit und entwickelt neue Ideen für die Zukunft, weil sie der Meinung ist, dass diese Zusammenarbeit „*intensiver sein [müsste]*“ (In81, S. 13):

„Mir fällt dabei ein, was die Forschung angeht, also wir haben ja unsere monatlichen Konferenzen, und wenn da mal jemand käme und zum Beispiel von den neuesten Modetrends der Auslandssprachdidaktik erzählen würde, wäre das gar nicht schlecht. Also [dass] der so eine Stunde lang vielleicht mal vorstellt, was man jetzt rausgefunden hat, was sinnvoll ist an Lehr-Lernmethoden, was man vorher nicht gehabt hat oder so nicht gehabt hat.“ (In94, S. A114)

Weiterhin schlägt sie vor, dass Studierende und Hochschullehrende in die Deutschkurse in den Unterricht kommen könnten, um neue Konzepte auszuprobieren und im Anschluss mit den Lehrenden zu diskutieren, dass zum Beispiel ein Projektseminar

„sich für das Niveau was ausdenkt und dann hier mal probiert und dann dabei herausfindet, dass die Lehrerinnen zu unflexibel sind oder die Studenten Flausen im Kopf haben“ (In, S. A112).

Der hier postulierte Gegensatz zwischen Hochschule und Unterrichtspraxis zeigt sich auch im folgenden Zitat, das von der gleichen Lehrkraft stammt:

„Ja obwohl, das fände ich gut, wenn zum Beispiel die Hochschule dann käme, sich so einen Kurs mal anguckt, (...) das fände ich einfach sinnvoller, dann mal so was zu probieren, weil wir kriegen es einfach auch nicht mit, gerade die neuesten Strömungen,

und machen dann immer das alte Zeug, was wir schon immer gemacht haben und die, die es sich ausdenken, die unterrichten nicht jede Woche zwanzig Stunden.“ (In87, S. 22)

In dieser Aussage schwingt schon viel von den Problemen mit, die bei einer solchen Zusammenarbeit entstehen können. Zum Beispiel Erfahrungen oder Stereotypen der Praktikerrin, die meint, dass die Universitäten „nicht nah am Puls des Lebens sind“, wie sie im Folgenden explizit äußert:

„Und ich denke, da hätten die Unis sich auch wenn sie näher am Puls des Lebens wären, ich unterstelle jetzt mal, dass das nicht so ist, vielleicht mehr drum kümmern können, [um die Entwicklung eines Lehrwerks für die Zielgruppe der Kurse, die durch den Sprachverband gefördert werden]. Auch weil sie Lehrbücher schreiben (...). Also wir hatten den Hans⁷⁰ ja auch schon zu Vorträgen, bei Kongressen und das war schon sehr hilfreich, aber es müsste dann auch konkreter und intensiver noch sein, weil es klingt auch immer erst sehr gut, was er sagt, und wenn wir dann in die Praxis kommen, dann verklingt es schon wieder, wobei ich nicht weiß, liegt es daran, dass er drüber schwebt oder dass wir zu unflexibel sind. Auf jeden Fall müsste das noch intensiver sein, meiner Meinung nach.“ (In80, S. A108)

Hier wird ganz deutlich das Spannungsverhältnis dargestellt, das in der Lehrerfortbildung entsteht. Durch einmaligen „Input“ ist wenig Veränderung in der Praxis zu erreichen. Dieses Problem behandelt Duxa (2001) in ihrer Studie zu Fortbildungsveranstaltungen mit DaZ-Lehrenden ausführlich. Die hier interviewte Lehrkraft hat allerdings konkrete Ideen, wie eine Zusammenarbeit mit der Hochschule für beide Seiten fruchtbar verlaufen könnte. Bei der Entwicklung dieser Pläne und Wünsche wertet sie gleichzeitig die Erfahrungen aus, die ihr Bildungsträger in der Vergangenheit gemacht hat:

„Wir sind ja immer in so europäische Projekte eingebunden mit unserer Frauenbildung und da gibt es regelmäßig jeweils in den Ländern Tagungen, europaweite Tagungen, dreitägige in der Regel und zu so einer hatten wir ihn⁷¹ mal als Referenten und als Arbeitsgruppenleiter eingeladen, das war aber dann nur ein Vortrag und eine Arbeitsgruppe von zwei Stunden und dann war es vorbei, und schön wäre, wenn wir vielleicht, also er war auch mal mit einer Gruppe Studenten hier, die dann versucht haben zu unterrichten, da waren zum Teil Leute dabei, die schon Unterrichtserfahrung hatten, zum Teil aber völlig blasse, blanke, und das ging zum Teil auch völlig daneben, weil natürlich die erst mal auch ihre Erfahrungen sammeln müssen. Aber so was fände ich sinnvoller, intensiver, öfter zu machen. Also vielleicht, ich sage das jetzt so aus dem hohlen Bauch, ich weiß nicht, inwieweit das möglich ist, aber dass man einfach semesterbegleitend mit einem Seminar mal hier präsent ist oder so. Also, dass die uns

⁷⁰ Abgeänderter Name eines Hochschullehrenden für DaF-Didaktik.

⁷¹ Derselbe Hochschullehrer für DaF-Didaktik wie in Fußnote 70.

entlasten, indem sie uns Unterrichtsmaterial erstellen, ja und wir ihnen helfen, indem wir die in unsere Kurse mitnehmen und diskutieren. Und das würde ich mir wünschen.“ (In81, S. A108)

Ähnlich konzipierte Projekte sind bereits vom Fachgebiet DaF der Universität Kassel mit einem anderen Bildungsträger gemeinsam durchgeführt worden, sodass die Umsetzung einer solchen Idee durchaus realistisch ist.

Ein Problem bei der Durchführung von Projekten genauso wie von Fortbildungsveranstaltungen ist der Honorarkraftstatus der Lehrenden:

„Das Problem ist einfach, dass dieser DaF-Bereich im Prinzip auf Honorarbasis stattfindet, was eine schlechte Bezahlung ist, meiner Meinung nach, die Bezahlung an sich ist in Ordnung, aber wenn die Ferien und die Krankentage auch noch bezahlt würden, wäre es noch schöner, und dass einfach die Bereitschaft, dann auf Honorar zu verzichten um sich fortzubilden, was das ja immer bedeutet dann, [dass] der Preis einfach zu hoch ist für viele. Und wenn man mir sagen würde: ‚Du kriegst jetzt dein Honorar für eine Woche von zwanzig Stunden Unterricht und fährst aber dafür nach Köln oder sonst wohin und nimmst an einer Tagung teil‘, würde ich sagen, gute Idee, mache ich, aber wenn das heißt, zwanzig Stunden, mal 35 Mark, 700 Mark Unterrichtsausfall, Geldausfall, ist das einfach ein hoher Preis, sodass wir da so ein bisschen abgekoppelt sind und man uns da vielleicht auch so ein bisschen schubsen muss.“ (In81, S. A113)

Zum selben Thema äußert sich eine weitere Lehrperson:

„Wenn man lange Zeit als Kursleiter oder Kursleiterin arbeitet, dann entwickelt man sich seine Methode, wie man unterrichtet, dann macht man das praxisorientiert, und dann hat man auch manchmal einen beschränkten Horizont, und dann geht man in diese Richtung, das ist manchmal sehr gefährlich. Dass man so was, neuere Ideen, Forschungsansätze mitbekommt, finde ich sehr, sehr gut. Da ich in Kassel unterrichte und ab und zu auch im DaF-Bereich⁷² schaue, gilt diese Gefahr für mich beschränkt, aber doch, denke ich mal, da muss man Bescheid sagen, deswegen also sollen Kursleiter und Forscher von den Hochschulen öfter zusammenkommen, also Umschulungen, Fortbildungen, Diskussionsforen sollen öfter angeboten werden. Aber dafür muss man auch Rahmenbedingungen schaffen, wenn die Kursleiter alles in ihrer Freizeit machen sollen, dann sind die natürlich nicht so motiviert, wie wenn das zu der Arbeit gehört und sie dafür irgendwie Geld bekommen und das und jenes bekommen.“ (Er17, S. A30)

An anderer Stelle des Interviews wiederholt diese Lehrkraft, dass der Faktor Zeit und der Status der Lehrenden als Honorarkräfte eine Rolle spielen. Es wird hier der ausdrückliche Wunsch nach Änderung dieser Situation geäußert.:

⁷² Gemeint ist das Fachgebiet DaF an der Uni Kassel.

„Dass die Kursleiter auch öfter zu Fortbildungen gehen sollen, müssen, können, so habe ich endlich alle Modalverben mal dürfen auch, aber da spielt die Zeit eine Rolle, wenn ich so schaue, dass so viele Kursleiter in Kassel als Honorarkräfte und freie Mitarbeiter tätig sind, und immer in ihrer Freizeit, wenn sie was machen möchten, machen sie freiwillig etwas, da soll auch was geändert werden.“⁷³ (Er17, S. A31)

Auch diese Lehrkraft schlägt vor, dass Ansätze, die von der Forschung entwickelt werden, in der Praxis bei ihrem Bildungsträger erprobt werden könnten:

„Wenn die Forschung irgendwelche Ansätze entwickeln würde, die könnten ja auch in den Kursen erprobt werden, da kann man schon solche Sachen anbieten, dass man sagt, so eine Methode kommt gut an oder die denken, dass es so ist und solche Sachen könnten auch hier ab und zu angewendet werden, und das wäre auch für uns ein Gewinn, aber da muss man auch immer wissen, wenn man einmal im Monat so ein paar Stunden unterrichtet, da bereitet man sich ganz anders vor, als wenn man jeden Tag vier Stunden unterrichten muss, darauf muss man achten, und dann über die Ergebnisse mal reden, das wäre gut.“ (Er20, S. A32)

Am Ende des Zitats wird wieder die relativ hohe tägliche Unterrichtsstundenzahl als Faktor aufgeführt, der einen Gegensatz zwischen den neuen Ansätzen, die von der Hochschule kommen, und der Unterrichtspraxis in Sprachverbandskursen ausmachen. Auch das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis wird durchaus von einigen Lehrkräften kritisch reflektiert. Ansätze zu Annäherung und Weiterentwicklung werden geäußert, wobei der eigene Standpunkt klar definiert und kritisch betrachtet wird. Dies ist die Voraussetzung für eine Entwicklung im Sinne der Aktionsforschung, die von einem *Reflective Cycle* ausgeht, in dessen Verlauf die eigenen Erfahrungen ausgewertet werden und Anknüpfungspunkte für weiteres Handeln entstehen (siehe Kap. 6.14). Auch die Lehrwerkentwicklung sollte nach Auffassung dieser Lehrkraft in intensiverem Dialog mit den Unterrichtenden stehen. Lehrwerkautoren sollten der mit jahrelanger Praxiserfahrung unter Umständen einhergehenden Innovationsmüdigkeit der Lehrenden Rechnung tragen, indem sie sich nicht an diese anpassen, sondern versuchen, durch neuartige Lehrwerke dem entgegenzuwirken (Er2, S. A33) (siehe Kap. 10.4/10.7.1). Ein weiterer Bereich, in dem diese Lehrkraft sich eine Zusammenarbeit mit der Universität vorstellt, ist der des interkulturellen Lernens, des Kulturaustauschs und der Begegnung:

⁷³ Im Anschluss an diese Untersuchung, im Herbst 2000 wurde die Situation etwas verbessert: Der Sprachverband konnte das Honorar um die Hälfte erhöhen und gleichzeitig hat einer der Kursträger, der IB, bei dem diese Lehrkraft arbeitet, die meisten Lehrende mit Zeitverträgen sozialversicherungspflichtig eingestellt.

„Dass sie manchmal auch gemeinsam zusammenkommen, irgendwelche Studenten kommen, mit unseren Kursteilnehmern zusammenkommen und die trinken Kaffee und dabei unterhalten sie sich über ihre Erfahrungen, über ihren Alltag, über ihre Schwierigkeiten, und dass sie mal so gemeinsam ins Kino gehen und diskutieren oder vielleicht auch Tandem Kurse anbieten, dass, also sagen wir, ein Deutscher Spanisch lernen möchte oder Türkisch, oder was weiß ich, Chinesisch lernen möchte, dass sie mit unseren Kursteilnehmern ein Tandem anbieten, solche Sachen, oder gemeinsam kochen, Hauptsache, dass sie auch Deutsch lernen, aber nicht nur Deutsch, sondern auch die deutsche Gesellschaft kennen lernen. Spielregeln, wie funktioniert diese Gesellschaft, darüber, also über die Gesellschaft auch mehr Wissen vermitteln oder mehr Strategien entwickeln, um sich in dieser Gesellschaft zurechtzufinden. Also ich gehe, ich gehe nicht davon aus, dass unsere Kursteilnehmer Schwächlinge sind, sie bringen auch sehr viele Stärken und sehr viele Erfahrungen in diese Gesellschaft, und diese Gesellschaft könnte auch davon Gebrauch machen, aber die möchten auch diese deutsche Gesellschaft kennen lernen, und dafür lernen sie auch die Sprache gegenseitig, denke ich, voneinander lernen, das ist schon ein wichtiger Aspekt.“ (Er13, S. A27)

Im Herbst 2000, einige Monate nach diesem Interview, hat diese Lehrkraft ein türkisch-deutsches Begegnungsprojekt in Zusammenarbeit mit dem Kasseler Jugendring e. V. organisiert.

Die hier zitierten Aussagen machen deutlich, dass von Seiten der Lehrenden und der Kurs-träger viele Kooperationsangebote bestehen, wenn auch Einschränkungen zum Beispiel bezüglich der Honorarfrage gemacht werden.

10.6.1 Austausch der Lehrenden untereinander

Die Deutschkonferenzen im Kulturzentrum Schlachthof wurden im Rahmen dieser Studie schon mehrfach angeführt, sodass an dieser Stelle darauf Bezug genommen werden kann (siehe Kap. 8.1.2/10.3.16). Auf diesen Konferenzen besprechen die Lehrkräfte neben organisatorischen Problemen auch inhaltliche und methodisch-didaktische Fragestellungen. In den Interviews mit drei Lehrenden, die bei diesem Kursträger arbeiten, kommen die Konferenzen immer wieder positiv zur Sprache. Neben den Deutschkonferenzen gibt es auch noch Gesamtkonferenzen, bei denen sich die Mitarbeiter aller Bildungsprojekte (die Einrichtung bietet auch Berufsvorbereitungskurse an) treffen. Auf diesen Konferenzen wird eine Gesamtkonzeption der Sprachvermittlungs-, Bildungs- und Kulturarbeit entwickelt, die sich in den einzelnen Interviews widerspiegelt. Die besondere Bedeutung eines solchen übergreifenden Konzeptes wird ausführlicher in Kapitel 12.4.4 diskutiert.

10.6.2 Teamteaching

Das Kulturzentrum Schlachthof ist auch die einzige Einrichtung, die Teamteaching einsetzt. Eine Kursleitende, die Erfahrung mit dieser Art des Unterrichtens hat, schildert die Wirkung dieses Konzepts nicht nur in der Funktion einer besseren Förderung für die Lernenden, sondern auch in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen zwei Lehrkräften:

„Also, erst mal ist es natürlich gut, wenn zwei Lehrerinnen da sind, die besprechen können, wie planen wir es, wie gehen wir vor.“ (Cl28, S. A15)

Diesen Aspekt des Teamteachings stellt auch eine Lehrende, die bei einem anderen Kurs-träger arbeitet, in den Vordergrund, als sie äußert, dass sie sich mehr Austausch, zum Beispiel im Rahmen eines Teamteachings, wünsche:

„[Es] wäre natürlich cool, wenn hier noch eine zweite Lehrkraft wäre und wenn das als Teamteaching angelegt wäre, und das wäre ein richtiger Austausch, regelmäßig und dann, aber so, also ich koch hier halt so mein eigenes Süppchen, und manchmal spreche ich mit Leuten darüber, oder eine Freundin von mir, die gerade Referendariat macht, mit der tausche ich mich manchmal aus, aber eigentlich auch nicht oft genug.“ (Pa129, S. A62)

Die Lehrenden, die beim Kulturzentrum Schlachthof arbeiten, sind hingegen offensichtlich zufrieden damit, wie die Kursleitenden gemeinsam arbeiten und sich austauschen. Sie äußern in den Interviews nicht den Wunsch nach mehr Zusammenarbeit untereinander.

10.6.3 Isolierte Situation der Lehrenden an abgelegenen Kursstandorten

Zwei Lehrende, die bei unterschiedlichen Einrichtungen arbeiten, äußern, dass sie sich mehr Austausch mit anderen Lehrenden wünschen. Die Situation, in der diese beiden Kursleitenden unterrichten, ist ähnlich: Die eine arbeitet in Baunatal, einem Kasseler Vorort, die andere in Oberzwehren, einem Stadtteil von Kassel, der schon seit Jahrzehnten eingemeindet ist, seinen Vorortcharakter jedoch bewahrt hat. Die Lehrkraft in Baunatal hat als Standortvorteil, dass es dort ein Stadtteilzentrum und viel kommunales Engagement im Kultursektor gibt. Sie schildert die Zusammenarbeit in diesem Bereich positiv (siehe Kap. 10.3.16). Was ihr fehlt, ist der Austausch mit andern DaF/DaZ-Lehrenden. Sie beklagt außerdem, dass sie zu wenig Informationen bekommt:

P: „Dass ich mich ziemlich als Einzelkämpferin fühle, zwar habe ich mein Buch, ich habe meine Erfahrung, nur so die neuere Entwicklung oder dass ich mal sehe, wie macht die das, oder was kann man da noch besser machen, was gibt es jetzt für neue Bücher, oder wie kann ich das noch interessanter machen, diese Sachen fehlen mir. Ich bin die totale Einzelkämpferin. Einmal war ich zur Fortbildung, beim Goethe-Institut, eine Woche, ja gut, das war interessant, sich mal auszutauschen und so, damals ging es um Texte im Unterricht, aber das ist schon sieben Jahre her. Dann war ich noch bei der Lehrerfortbildung, hier in (...) Fuldata, nur diese Fortbildungen waren auch meistens vormittags, wo ich ja arbeite, und dann war es mir oft auch zu weit.“

I: „Ja, in der Holländischen Straße ist das jetzt, du könntest da eigentlich mit der 5 jetzt durchfahren.“

P: „Das ist jetzt in der Holländischen Straße, ja, das weiß ich jetzt schon wieder gar nicht mehr, das sind so Informationen, die ich halt einfach nicht mitkriege. Die AWO denkt, ja, das läuft alles, die macht das schon, und das sind alles meine Probleme. Ich war auch schon mal in der Bibliothek der Gesamthochschule und habe Bücher ausgeliehen, aber das war eine wilde Sucherei, bis ich so einigermaßen gefunden habe, wo das steht und ich da hinkomme. So eine Hilfe und Informationen, dass man sich ab und zu mal trifft und ganz praktische Sachen austauscht, oder auch mal über ein Thema wie Binnendifferenzierung redet (...).“ (Pe107, S. A50)

Sie wiederholt in dem Interview mehrfach, dass sie sich isoliert fühlt und sich auch Hilfe wünscht:

„Ja, also ich hätte wirklich gerne Hilfe und so eine gewisse Aussprache und oft auch jetzt so ganz praktische Hilfe, dass ich einfach mal ein bisschen Arbeitsmaterial zur Verfügung habe und mir nicht alles erarbeiten muss, also mein Mann sagt, jetzt machst du zehn Jahre diese Kurse und bereitest dich immer noch vor, aber es ist eben jeder Kurs anders. Also ich hätte schon Interesse an einer gewissen Hilfe, ich bin wirklich sehr isoliert, mit den anderen beiden Lehrerinnen von der AWO habe ich auch keinen Kontakt.“ (Pe118, S. A55f)

10.6.4 Idee einer Arbeitsgruppe zur Kooperation von Lehrenden

Die zweite Lehrende, die sich mehr Austausch und Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden wünscht, hat eine genaue Vorstellung, wie diese Idee verwirklicht werden könnte. Sie hat im Fachgebiet DaF an der Universität Gesamthochschule Kassel am Unterrichtspraktikum teilgenommen, das von einem intensiven Auswertungsseminar begleitet wurde. Im Anschluss daran hatten sich einige Studierende, die gleichzeitig unterrichten⁷⁴, vorgenommen sich weiter mit dem Seminarleiter zu treffen, um sich über ihren Unterricht auszutauschen:

⁷⁴ Da der Studiengang in Kassel kein grundständiger ist, sind die Studierenden schon ausgebildete Lehrende.

„Ja, ich hab ja letztes Jahr dann also letztes Semester das Unterrichtspraktikum gemacht da bei Christian⁷⁵ und hatte den Vorschlag das weiterzuführen, (...) und es hatten auch fast alle Lust, dass wir uns weiterhin einmal pro Woche oder alle vierzehn Tage treffen und entweder aus unserem eigenen Unterricht [berichten] und gemeinsam Unterricht vorbereiten oder uns austauschen und der (Name) hatte sich auch bereit erklärt, das weiterhin zu betreuen, aber das ist wirklich jetzt von uns, also es liegt wirklich an uns, dass sich da keiner aufgerafft hat bisher.“ (Pa129, S. A61)

Besonders diese Idee kann als Ansatz zu einem echten Aktionsforschungsprojekt gesehen werden.

10.6.5 Gegenseitige Unterrichtsbesuche

Diese Lehrkraft findet es auch hilfreich, wenn andere Lehrende in ihren Unterricht kommen, die ihr Rückmeldung geben:

„Ja, und das finde ich schon ziemlich hilfreich, oder dass wirklich auch Leute hierher kommen und vielleicht gezielt Sachen beobachten, wo ich auch eine Rückmeldung habe, weil, manchmal hüpfte ich hier raus aus dem Kurs, bin ganz glücklich und denke, oh, das war wirklich gut und manchmal bin ich total genervt von mir, weil ich denke, oh, vorher hättest du dir das schon denken können, zu Hause, dass das nicht funktioniert. Und andererseits, selbst wenn die viel Spaß haben und wenn hier eine gute Atmosphäre ist, und wir lachen viel, das heißt ja noch lange nicht, dass die was lernen, dass das auch guter Unterricht war (...).“ (Pa129, S. A61)

Im Rahmen der informellen Gespräche, die vor und nach den Unterrichtsbeobachtungen stattfanden, äußerten alle Lehrkräfte sich positiv dazu, dass eine außenstehende Person, die selbst auch unterrichtet, in ihren Kurs kommt, da sie auch an Feedback interessiert sind, bzw. es wichtig finden, dass die Forschenden ein Interesse an ihrer Unterrichtsrealität zeigen. drei Lehrende wiederholen diese Aussage im Interview (siehe auch oben, Kap. 10.6), einer der Interviewten formuliert dies als Tipp für die Forschung:

„Also dass die Forscher (...) auch öfter in die Kurse reinkommen und da Beobachtungen machen, was du gemacht hast.“ (Er20, S. A31)

Mehrere Lehrende sagen in den informellen Gesprächen vor und nach den Interviews ausdrücklich, dass sie es begrüßten, dass sie im Rahmen dieser Untersuchung interviewt wurden. In meiner Rolle als Forscherin, die eine Zusammenarbeit anbot und sich für die Erfah-

⁷⁵ Der Name wurde abgeändert.

rungen der Praxis als wichtigen Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Didaktik interessierte, wurde mir dementsprechend kooperativ begegnet.

10.6.6 Zusammenarbeit als Weg zur professionellen Entwicklung

Eine Lehrende verknüpft in der Argumentation das Thema Ausbildung mit dem der Zusammenarbeit. Sie ist der Meinung, dass gerade aus dem Grund, weil sie nicht DaF studiert hat, (sondern Grundschullehramt) ein Austausch mit anderen Lehrenden für sie wichtig sei, um neue Methoden kennen zu lernen und Ideen zur Unterrichtsgestaltung zu bekommen:

„Das wäre für mich ganz wichtig, weil ich es ja auch nicht studiert habe. Ich bin Grundschullehrerin, und habe dann, als die Kinder kleiner waren, einen Familiennachmittag bei der AWO für türkische Frauen gemacht. Die Frauen sagten dann, ach Petra, lass uns doch mal Deutsch lernen, lass uns doch mal einen Deutschkurs machen.“ (Pe108, S. A50)

Eine Lehrende schildert die Bedingungen für die informelle Zusammenarbeit von Lehrenden am Fachgebiet DaF der Universität Kassel als „optimal“, räumt aber ein, dass sie diese Möglichkeiten nicht nutzt:

„Ja aber von der Uni, ich weiß nicht, also die Sache, wenn man Fragen hat, die Leute haben ja Zeit (...) oder auch in der Lernwerkstatt, ich mein, da sind ja immer Leute, im Grunde ist es optimal, da sind immer Leute und auch viele, die selbst schon lange unterrichten und da kann man auch mal jemanden fragen, hier ich hab grad das und das Problem, also das ist ja eigentlich möglich, aber ich mache es halt nicht.“ (Pa129, A62)

Auch die Idee dieser Lehrkraft, das Unterrichtspraktikum in ihrem Arbeitsalltag fortzusetzen (siehe oben, Kap. 10.6.4), für die sich der Seminarleitende auch schon zur Verfügung gestellt hatte, wurde nicht weiter verfolgt. Auf weitere Nachfragen antwortet sie:

„Das war pure Trägheit der Studenten, ehrlich, aber ich werde das jetzt noch mal in Angriff nehmen, ich denke, es ist noch nicht zu spät, es sind noch sechs Wochen (...) Semester, da kann man auch jetzt noch [etwas] anleiern, aber ich selbst hatte auch die ganze Zeit so viel zu tun und ich weiß, die anderen, die daran Interesse hatten, die haben auch mehrere Jobs und irgendwie hat sich da keiner [engagiert], obwohl das so hilfreich wäre und die paar Stunden in der Woche hat man ja auch noch, weil, das wäre wirklich eine gute Sache.“ (Pa129, S. A62)

Bei der Diskussion der Möglichkeiten, die sich aus dieser Studie für die weitere Entwicklung im Hinblick auf Zusammenarbeit ergeben, müssen einschränkende Aussagen wie die-

se besonders in Betracht gezogen werden. Andererseits ist aber ohne gegenseitige Inspiration auch eine Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts nicht leicht, wie in der Aussage einer anderen Lehrkraft zum Thema Lernen an Stationen zum Ausdruck kommt:

„Ja und ich glaube, ich habe vielleicht Angst, weil, ich habe es noch nie in meinem Leben gemacht, und ich habe auch nicht gesehen, wie das gemacht wird, also ich habe so schlechte Vorstellungen, [die] Idee finde ich schon toll, aber ich weiß nicht, wie ich das verwirklichen kann, vielleicht irgendwann mal.“ (E1194, S. A90)

In diesem Abschnitt ist deutlich geworden, dass das Thema Zusammenarbeit einen hohen Stellenwert für die Interviewten hat. Die Perspektiven und Möglichkeiten, die sich aus den hier dargestellten Aussagen ergeben, werden in Kapitel 12.4.4 und 12.4.5 diskutiert und weiterentwickelt.

10.7 Wünsche der Interviewten und Tipps für andere Lehrende bzw. für die Forschung im Fach DaF/DaZ

Mit der Frage nach den Wünschen wurden, positiv ausgedrückt, die Verbesserungsmöglichkeiten angesprochen, welche die Lehrkräfte für ihren Unterricht sehen. Gleichzeitig sollten die Befragten reflektieren, was ihnen zur Verwirklichung ihrer Wünsche noch fehlen würde. Dadurch dass die Formulierung „wünschen“ gewählt wurde, ist gesichert, dass die Lehrenden über Möglichkeiten sprechen, die sie nach ihrer Vorstellung selbst verwirklichen könnten. In einer weiteren Frage in Bezug auf eigene Wünsche hatten die Interviewten am Ende dieses ersten Gesprächsteils die Möglichkeit, Wünsche an die Forschung zu formulieren.

Der zweite Gesprächsteil, der im Folgenden ausgewertet wird, behandelt die Frage, welche Tipps die Befragten anderen Lehrenden geben würden, die einen vom Sprachverband geförderten Kurs übernehmen. Diese Frage sollte sowohl die Reflexionen über den eigenen Unterricht konkret auf die Praxis beziehen, als auch eine Validierung der vorangegangenen Gesprächsteile ermöglichen, indem sie noch einmal die wichtigsten Punkte für die Arbeit in diesen heterogenen Gruppen zusammenfasste. Die entsprechende Frage nach Tipps für die Forschung lieferte wichtige Ergebnisse dazu, wie die Lehrenden den Theorie-Praxis-Bezug definieren und welche Ideen sie zur Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Lehre haben, die bereits in einem gesonderten Kapitel zusammengefasst

wurden (siehe Kap. 10.6). Daher werden in diesem Abschnitt nur einige Aspekte dieser Frage diskutiert.

Die Themen, die bei der Frage nach zusätzlichen Ideen und Wünschen für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zur Sprache kamen, greifen im Wesentlichen die Problembereiche wieder auf, die bereits in der Darstellung des Status quo genannt werden. Das heißt, die Lehrenden haben bereits Lösungswege für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen und Binnendifferenzierung gefunden und können sich vorstellen, diese weiter auszubauen. Darüber hinaus werden jedoch weiterführende Ideen entwickelt, die zusätzliche Themenbereiche für diese Studie erschließen.

10.7.1 Material

Fast alle Befragten wünschten sich besseres, zusätzliches Material, entweder speziell zur Binnendifferenzierung oder zur Partnerarbeit, Lehrwerke, welche die Kreativität und Selbstreflexion der Lehrenden fördern, mehr berufsbezogenes Material, speziell für die vom Sprachverband geförderten berufsbezogenen Deutschkurse. (Dieser Komplex wurde bereits ausführlich im Kapitel 10.4 behandelt.)

10.7.2 Förderung (nicht nur) für schwach alphabetisierte Teilnehmende, Teamteaching

Zwei der befragten Lehrenden wünschen sich eine Zusatzförderung für schwach alphabetisierte Teilnehmende im Sinne einer äußeren Differenzierung. Die eine Lehrkraft nennt eine solche zusätzliche Förderung „Teamteaching“ und wünscht sich diese Möglichkeit für eine Gruppe schwach alphabetisierter Teilnehmerinnen aus einem höheren Kurs, die ihrer Meinung nach besondere Leseförderung brauchen. Sie hat auch schon gute Erfahrungen mit dieser Art von Unterrichtsorganisation und wünscht sich, dieses Prinzip öfter anwenden zu können. Was zur Verwirklichung dieses Wunsches fehlt, ist die zusätzliche Kraft:

„Also eine Möglichkeit wäre, ich hatte eine Praktikantin, und immer wenn ich die greifen konnte, ist die dann mit kleinen Büchern, leicht lesbaren Kinderbüchern, mit denen in einen anderen Raum gegangen und hat dann da mit denen gelesen und hat dann so nach dem vierten, fünften Mal gesagt, langsam greift es, sie hören auf zu raten, sie erlesen sich das langsam. Und ideal wäre, wenn man das so kursbegleitend machen

könnte, wenn man dann in Phasen, wo es meinetwegen um spielerische Sachen geht oder um inhaltliche Themen, die die [jungen, kinderlosen Teilnehmerinnen] nicht so berühren, Schulalltag der Kinder, dass man diese Zeit nutzen kann, um diese Frauen dann parallel zu unterrichten. Also, da braucht man aber eine extra Kraft, man kann die nicht so sich alleine überlassen, weil die nicht so viel Eigenkontrolle haben, dass sie selber gegenseitig entscheiden können, ob jemand richtig gelesen hat oder nicht. Das wäre ideal, also einfach Teamteaching zu haben, viel öfter. Wir haben ja Teamteaching über den Sprachverband, aber nicht in allen Kursen. Deswegen, also das, das wäre eine Form von Differenzierung, die bei dem Problem Schreib- und Leseschwäche sinnvoll wäre, meiner Ansicht nach.“ (In75, 76, S. A106)

Eine Lehrende, die schon Erfahrungen mit Teamteaching hat, wünscht sich, diese Möglichkeit öfter angeboten zu bekommen. Für sie steht dabei neben der zusätzlichen Förderung der Kursteilnehmenden auch die Zusammenarbeit der Lehrenden als positiver Aspekt im Vordergrund (C128, S. 5, Zitat siehe Kap. 10.3.8). Eine weitere befragte Lehrkraft wünscht sich zusätzliche, den Sprachkurs begleitende Förderkurse für schwach alphabetisierte Kursteilnehmende oder schwache Lernende im Allgemeinen:

„Also, was ich mir wünschen würde, sagen wir, wenn einige Kursteilnehmer Schwierigkeiten bei bestimmten Themen oder bei grammatischen Phänomenen haben oder bei bestimmten Fertigkeiten, dass diese KTN besonders gefördert werden. Also mit einer anderen Kollegin oder einem andern Kollegen darüber sprechen, und dass sie auch zusätzlich was bekommen, das und das andere, was man machen kann, wenn man das nicht macht, vielleicht, für Schwächere oder für bestimmte Gruppen so zusätzlich was anzubieten.“ (Er9, S. A30)

In einer anschließenden Reflexion schließt diese Lehrkraft die stärkeren Kursteilnehmer in dieses Angebot zur zusätzlichen Förderung mit ein:

„Aber die Stärkeren sollen auch nicht bestraft werden, wenn sie sehen, dass sie nichts lernen oder die anderen mehr lernen, dann kommen die halt nicht, oder sie sind nicht mehr motiviert, deswegen diese Differenzierung als Gruppe, drei unterschiedliche Gruppen zu bilden oder für die Stärkeren was Zusätzliches anzubieten.“ (Er9, S. A30)

In der Folge erklärt die interviewte Lehrkraft, dass sie sich diese Differenzierung als äußere Differenzierung vorstellt, nennt dies aber „Binnendifferenzierung“:

E. *„Aber die wichtigste Binnendifferenzierung finde ich, unterschiedliche Gruppen zu bilden.“*

I. *„mhm.“*

E. *„Aber die Institutionen sollen Möglichkeiten dafür haben und Räume dafür haben und Lehrkräfte dafür haben, das ist das auch sehr wichtig.“*

I. *„Also du meinst unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Lehrern dann auch.“*

E. *„mhm“*

I. „Das – ja.“

E. „Sagen wir, wenn ich zehn Leute da habe, die nicht so gut lesen und schreiben können, da könnte ich einen Kursleiter oder zwei Kursleiter dafür einsetzen, die können auch entsprechend unterrichtet werden, aber dadurch auch, dass sie auch [das] lateinische Alphabet lernen, solche KTN sind nicht unbedingt Analphabeten.“

I. „Nein, natürlich nicht.“

E. „Also, so oder so, auf das russische oder arabische Alphabet und kyrillische oder chinesische Alphabet sind die ja schon alphabetisiert, aber da muss man zusätzlich was machen, aber nicht nur schreiben, lesen, schreiben, lesen, auch dass sie auch sprechen und ihre Sprachkenntnisse anwenden können.“ (Er9, S A32)

10.7.3 Partnerarbeit und Helferprinzip

Die beiden Lehrenden, die in dem Interview ausführlich über das Thema Partnerarbeit sprechen, haben unterschiedliche Wünsche zu diesem Bereich. Die eine Lehrkraft hat sich bereits im Rahmen einer Hausarbeit für den Studienschwerpunkt DaZ theoretisch mit dieser Sozialform auseinander gesetzt, wobei sie bedauert, dass das Literaturangebot nicht sehr breit war, und zieht nun den Schluss:

„Also, dass man auch so seine eigenen Erfahrungen machen muss, dass es auch immer davon abhängt, wie ist man selber drauf, weil ich glaube, dass man auch nur das unterrichten kann, wo man selber auch dahinter steht, selbst wenn andere Formen noch so sinnvoll sind. Also wünsche ich mir jetzt erst mal so konkret nichts, also ich würde mir eher ein größeres Feld an praktischen Sammlungen wünschen, was man machen kann, wo ich selber einfach als Lehrerin auswählen kann und gucken kann, was passt zu so einem Kurs, weil jeder Kurs verschieden ist. Da einfach noch mal praktische Anregungen zu bekommen, weniger theoretische.“ (Cl38, 39 S. A20)

Für die zweite Lehrerin ist das Thema auch von der theoretischen Seite her gesehen noch interessant, sie interessiert vor allem der Aspekt des Helfens bei der Partnerarbeit und wünscht sich, diese Hilfe gezielter organisieren zu können:

„Was ich schwierig finde, was ich vorhin schon angesprochen hatte, dieses Helfen, zwischen den anderen, dass man auch denjenigen, die helfen, versucht zu erklären, dass sie auch so helfen, dass es auch wirklich was bringt, also dass sie nicht einfach die Dinge für die [anderen] ausfüllen.“ (Si146, S. A69)

Anhand von speziell zu diesem Zweck konzipierten Aufgaben könnte ihrer Meinung nach eine sinnvolle, für beide Seiten fruchtbare Zusammenarbeit erreicht werden:

„Also, da würde ich gern, ja, da müsste es irgendwie eine Möglichkeit geben, dass man Aufgaben stellt, die trotzdem irgendwie dazu anregen, zu zweit nachzudenken, oder ja, dass dieses ‚die Lösungen Vorgeben‘ nicht mehr da ist, sodass man diesen Hel-

fenden noch mal irgendwie klarmachen kann, dass es so nicht viel bringt.“ (Si147, S. A70)

Auf die Frage, was sie sich konkret wünschen würde, um diese Ideen besser verwirklichen zu können, antwortet diese Lehrende ganz eindeutig: „*Ja, Material, also, Material.*“

Auf die Frage nach Wünschen an die Forschung allerdings äußert sie, dass sie sich auch die Entwicklung von Konzepten für die Arbeit in Lernpaaren und besonders für das Helferprinzip wünschen würde:

„Aber was ich jetzt so an die Forschung [als Wunsch richten würde], wäre so ein Thema wie mit dieser Partnerarbeit, also wie kann man sinnvoll Helfer und [Hilfempfangen] zusammenbringen.“ (Si159, S. A72)

10.7.4 Mehr berufsbezogene oder zielgruppenspezifische Themen

Fast alle Lehrkräfte äußern sich zu dem Problem, dass die Themen, welche die Kursteilnehmer betreffen, in den auf dem Markt befindlichen Lehrwerken nicht oder nur ungenügend behandelt werden. Die Aussagen zu diesem Problemfeld werden im Kapitel 10.4 diskutiert. Eine Lehrkraft äußert sich jedoch ambivalent dazu. Offensichtlich sieht sie die Themenwahl so weit in ihrem eigenen Verantwortungsbereich, dass sie sich nicht primär ein besseres Lehrwerk wünscht, sie sagt, dass sie mit *Eurolingua* sehr zufrieden sei, dass sie aber selbst mehr Zusatzmaterialien für den vom Sprachverband geförderten Kurs zusammenstellen müsste.

„Also speziell für den Sprachverbandskurs würde ich, könnte ich mir vorstellen, dass man noch mehr berufsbezogene Sachen mit reinbringt, das ist sicherlich, natürlich in Eurolingua nicht groß berücksichtigt, aber ich meine, das liegt nur an mir, da müsste man vielleicht mehr Arbeitsblätter dazu selber erstellen oder sich aus anderen Büchern Material beschaffen.“ (Ni209, 210, S. A99)

10.7.5 Interkulturelles Lernen: Begegnungsprojekte, Förderung der Integration in die deutsche Gesellschaft: Wünsche und Ideen zur Verbesserung der Situation

Die Begriffe, die zur Verfügung stehen, um diesen sehr komplexen Themenbereich zu betiteln, sind insgesamt unbefriedigend. Die Lehrkräfte versuchen in den Interviews mit Umschreibungen zu arbeiten. Besonders interessant ist, dass das Problem in dieser Studie von

beiden Seiten beleuchtet wird: Eine der interviewten Lehrkräfte ist türkischer Muttersprachler und erst nach seinem grundständigen Studium nach Deutschland gekommen. Für ihn geht es mehr um Begegnung, um Gegenseitigkeit und darum, dass die Einwanderer und die Einheimischen „gemeinsam“, „voneinander lernen“. Diese Lehrkraft hat viele Ideen, wie solche Begegnungen zu organisieren wären, und verwirklicht im Sommer 2000 auch eins dieser Projekte, eine Studienreise in die Türkei mit einer gemischten Gruppe.

„Sagen wir so, es gibt ja sehr viele Deutsche, die in Kassel leben⁷⁶, dass sie manchmal auch gemeinsam zusammenkommen, irgendwelche Studenten kommen, mit unseren Kursteilnehmern zusammenkommen, und die trinken Kaffee und dabei unterhalten sie sich über ihre Erfahrungen, über ihren Alltag, über ihre Schwierigkeiten und dass sie mal gemeinsam ins Kino gehen und diskutieren. Oder vielleicht auch Tandem-Kurse anbieten, dass, also sagen wir, ein Deutscher Spanisch lernen möchte oder Türkisch, oder Chinesisch lernen möchte, dass sie unseren Kursteilnehmern ein Tandem anbieten, solche Sachen, oder gemeinsam kochen. Hauptsache, dass sie auch Deutsch lernen, aber nicht nur Deutsch, sondern auch die deutsche Gesellschaft kennen lernen. Spielregeln, wie funktioniert diese Gesellschaft, darüber, also über die Gesellschaft, auch mehr Wissen vermitteln oder mehr Strategien entwickeln, um sich in dieser Gesellschaft zurechtzufinden. Also, ich gehe nicht davon aus, dass unsere Kursteilnehmer Schwächlinge sind, sie bringen auch sehr viele Stärken und sehr viele Erfahrungen in diese Gesellschaft, und diese Gesellschaft könnte davon Gebrauch machen, aber die möchten auch diese deutsche Gesellschaft kennen lernen, und dafür lernen sie auch die Sprache. Gegenseitig, denke ich, voneinander lernen, das ist schon ein wichtiger Aspekt.“ (Er13, 14 S. A27)

Die zweite Lehrkraft, die sich mit diesem Themenkomplex auseinandersetzt und dabei in ihrem eigenen Unterricht Ansatzmöglichkeiten sieht, betrachtet die Situation aus einem etwas anderen Blickwinkel:

„Was vielleicht ein bisschen damit zu tun hat und noch ein Verbesserungsvorschlag sein könnte, ist, ich denke mir, oder das habe ich jedenfalls in diesem Kurs bemerkt, ist, dass da, wo ich sehe, dass die Leute nicht lernen oder wenig lernen, dass das oft Bereiche sind, wo ich denke, dann müsste ich mich vielleicht in anderen Nachbardisziplinen besser auskennen oder so was, also ich denke, dass man die Leute hier viel mehr motivieren müsste, besser motivieren müsste, und da merke ich, dass da oft meine Grenzen sind. (...) Ja, vielleicht wäre das eine Idee, dass man einfach die Kenntnisse, die es schon gibt, das Wissen, was es schon gibt, aktiviert. Aber es ist die Frage, wer bringt es eben mit in so einen Kurs, ja, ich meine, hier wird Sprachunterricht gemacht und dann gehen die Leute nach Hause und dann ist Schluss. Ja, wie ist die Situation zu Hause, das wird, glaube ich, überhaupt, also, ganz gering wahrscheinlich nur berück-

⁷⁶ Die ironische Brechung in dieser Aussage ist meines Erachtens gewollt. Obwohl im Rahmen dieser Studie keine tiefenhermeneutische Auswertung der Interviews durchgeführt wird, kann anhand von weiteren Textstellen belegt werden, dass in diesem Interview Ironie eine große Rolle spielt. Dieses Interview wäre eine gute Datenbasis für weitere Studien zum interkulturellen Lernen.

sichtigt, wie leben die Leute, ich weiß nicht, in meinen Unterricht geht das jedenfalls nicht ein. Ja, und ich kann mir sehr gut vorstellen, vielleicht braucht man gar nicht so viel Sprachlehrer, vielleicht braucht man andere Leute, die sich ein bisschen mit Sprache auskennen, aber die Leute auf eine ganz andere Art und Weise packen können. (...) Also das müsste auf jedenfalls bei einem Teil der Gruppe gemacht werden, das kann ich zumindest von meiner Gruppe sagen, wo ich weiß zum Beispiel, dass also entweder die Arbeitsbelastung zu Hause von den Frauen so groß ist, dass sie gar keine Zeit haben, das zu machen. (...) Ja also, das fällt mir jedenfalls zu meiner türkischen Gruppe ein, dass die, also mir scheint es so, dass sie die Situation, in der sie stecken, oder die Möglichkeiten, die sie bekommen, wahrscheinlich gar nicht wahrnehmen oder ganz anders wahrnehmen und die Chance, so einen geförderten Kurs zu bekommen. Ich weiß nicht, ob die das wirklich verstehen, was damit sozusagen bezweckt wird oder welche Chancen gegeben werden sollen oder so und ich denke mir, das hat natürlich auch was mit Bildung zu tun, ja, mit dem Durchschauen der eigenen Situation und dem Durchschauen, wie funktioniert es hier in Deutschland, wie kann man, wie qualifiziert man sich.“ (Ni212, S. A100)

Dieses Zitat wurde schon in einem anderen Zusammenhang diskutiert (siehe 10.2.3). Im Gegensatz zu den in Kapitel 8.1.2 und 10.3.16 diskutierten Konzepten gemeinsamen und interkulturellen Lernens, die von einzelnen Bildungsträgern bzw. Lehrkräften konsequent durchgeführt werden, hat die Volkshochschule im Philip Scheidemann Haus, wo diese Lehrkraft arbeitet, keine über den Unterricht hinausgehende Konzeption der kulturellen Begegnungsarbeit, in welche die Deutschkurse eingebunden sind. Die hier zitierte Lehrkraft ist von ihrer Ausbildung her Magister in Germanistik und verfügt über keine Ausbildung in DaF/DaZ, bis auf einige Seminare, die sie zusätzlich besucht hat. Nach jahrelanger Tätigkeit als Lehrbeauftragte in Deutschkursen an der Hochschule sieht sie ihre Grenzen (und die der Kursteilnehmer) im DaZ-Unterricht ganz deutlich. Bereits in Kapitel 8.1.1 wurde diskutiert, dass dieses Problem nicht allein mit der Ausbildung dieser einzelnen Lehrkraft zusammenhängt, sondern viele Faktoren beinhaltet, die mit der Konzeption der Bildungsarbeit der jeweiligen Kursträger und dem Umfeld, in das die Deutschkurse eingebunden sind, zusammenhängen.

10.7.6 Autonome Lernende

Eine Lehrkraft wünscht sich, dass die Lernenden in ihrem Sprachkurs schon eine höhere Stufe der Autonomisierung erreicht hätten. Sie hat ein Idealbild des Unterrichts mit autonomen Lernenden im Kopf, das sich mit der Realität in ihrem Unterricht noch wenig vereinbaren lässt:

„Also, gut fände ich es natürlich schon, wenn die noch mehr hier rausziehen könnten, also, wenn die herkommen und sagen so, heute wollen wir das lernen. So flexibel bin ich ja dann auch nicht, dass ich alles aus dem FF immer kann, aber wenn die zum Beispiel noch mehr mit konkreten Vorschlägen kommen würden, also, wenn ich frage: ‚Was wollt ihr denn noch machen?‘ oder: ‚Gibt es irgendwas in der Grammatik, was ihr oft falsch macht?‘ [antworten sie]: ‚Alles ist, alles ist schwer.‘ Und das wäre natürlich [gut], wenn [sie] dann so gezielt (...) wirklich sagen würden: ‚Ja, und das wollen wir lernen.‘ und dann treffen sich die Frauen dazu und arbeiten da zusammen und ich gebe Material oder Hilfestellungen. (...) Und manchmal kommen die mit konkreten Fragen, aber manchmal lassen die sich dann auch [bedienen], gucken so, was hast du mitgebracht, oder was machen wir heute und die sind irgendwie auch ganz dankbar, ich glaube, man könnte hier alles Mögliche machen, die nehmen alles, glaube ich, sehr [gut an], das ist ganz gut.“ (Pa127, S. A61)

10.7.7 Mehr Zeit, unterschiedliche Schnelligkeit der Lernenden

Eine der Interviewten wünscht sich „mehr Zeit“ im Unterricht. Sie stellt diese Aussage in den Zusammenhang mit der Heterogenität der Lernenden.

E: „Mehr Zeit, (...) weil es immer schwierig ist, weil die Gruppe immer unterschiedlich ist.“

I: „Also mehr Zeit im Unterricht.“

E: „Ja, mehr Zeit im Unterricht, und dann, wenn sie alle gleich wären, dann könnten die wirklich schnell machen, aber am Ende, da war das eine Katastrophe. Jetzt sind sie so ungefähr alle gleich, aber am Anfang zum Beispiel bei (Name) war es sehr schwierig, also sie hat Logik, sie versteht das sofort, also Grammatik ist kein Problem, aber Wortschatz war bei ihr sehr, sehr gering, und dadurch, dass sie sehr viel zu Hause übt, mit ihrem Mann, schreibt sie jetzt auch Test A, also ich meine, was ich für die anderen, also (Name) oder für (Name) mache, mehr Zeit natürlich, das ist immer das Problem.“ (E1189, S. A88)

Das heißt meines Erachtens, dass sie sich für bestimmte Lernende mehr Zeit wünscht. Insofern kann diese Aussage zusammen mit dem Wunsch einer anderen Lehrenden diskutiert werden, die sich von der Forschung wünscht, dass sie Lösungsmöglichkeiten für die Arbeit mit unterschiedlich schnell Lernenden im Unterricht entwickelt.

„Also das, das würde mich noch für die Forschung interessieren, wie geht man mit unterschiedlichen Schnelligkeiten um im Unterricht.“ (Si62, S. A73)

Mit diesem Thema ist ein Hauptproblem der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen angesprochen, das Zeitmanagement im Unterricht (dazu siehe auch 10.2.1). Appel (2001: 135) sieht die Zeitwahrnehmung und Zeitgestaltung als einen Indikator für grundlegende Vorstellungen von Lernen. Für das schulische Fremdsprachenlernen ist nach Appel die Prämiss-

se *schnell* = *gut* grundlegend. In den hier diskutierten Aussagen aus dem DaZ-Unterricht im Erwachsenenbereich zeichnet sich ab, dass die grundlegende Auffassung in dieser Lehr-Lernkultur eine andere ist: Sie geht eher von der Idee der Passung aus, die schon in Kapitel 10.2.1 entwickelt wurde und die dem Prinzip der Binnendifferenzierung entspricht.

10.7.8 Freie Arbeit

Eine der interviewten Lehrkräfte kann sich vorstellen, in einer Wiederholungsphase das Prinzip der freien Arbeit einzusetzen. Sie bezeichnet dies für sich als „Projekt“:

E: *„Ja gut, zum Beispiel da, was mir jetzt so spontan einfällt, unterschiedliche Aufgaben stellen, also ein kleines Projekt machen, wo sie auswählen können, was sie üben möchten, Wortschatz oder Aussprache oder Grammatik zu den bestimmten Themen, dass wir so eine Stunde machen und sagen, heute machen wir Wiederholung, hier sind unterschiedliche Aufgaben, bitte entscheidet euch, was wollt ihr jetzt üben, und da sitzt die Gruppe zum Beispiel, die Perfekt übt oder die also Präteritum oder nur Aussprache oder Wortschatz zu den bestimmten Themen.“*

I: *„Aber das hast du bisher noch nicht gemacht.“*

E: *„Nee, noch nicht gemacht, immer [habe ich] so keine Zeit, leider dazu.“ (E1187, S. A87)*

Hier wird ganz deutlich, dass diese Lehrkraft die Idee der freien Arbeit lediglich als etwas Zusätzliches versteht, das eingesetzt werden kann, wenn der eigentliche Unterrichtsstoff ausreichend behandelt worden ist.

10.7.9 Referate halten lassen

Eine Lehrkraft äußert, dass sie die Teilnehmenden gern Referate halten lassen würde, sieht aber das Problem der Aufmerksamkeit und des Konzentrationsvermögens der Zuhörenden dabei:

„Ja, was ich gerne machen würde, aber was man auch nur in höheren Stufen, denke ich, einsetzen könnte, ist, freie Referate halten lassen, das mache ich auch relativ selten, weil, einerseits gibt es nicht so viele Themen, finde ich, und zum anderen, ist es immer ein bisschen mühselig für die Schüler. Das ist unser Gesamteindruck eigentlich, dass das Konzentrationsvermögen abnimmt und dass die sich dann ja wirklich sehr konzentrieren müssen und sehr lange zuhören, und das ist mein Problem, wenn ich dann sehe, dass die gähnen oder so, dann werde ich unruhig.“ (Su55, S. A41)

10.7.10 Konversationskurs

Eine Lehrkraft wünscht sich, im Anschluss an den Fortgeschrittenenkurs einen Konversationskurs anbieten zu können, den der Sprachverband nicht mehr finanzieren würde:

K: *„Ja, was sehr wichtig ist, nur mal eine Konversationsstunde zu haben, so einen Tag in der Woche, wenn ich dreimal in der Woche Unterricht gebe, dann zwei Tage Grammatik und auch Konversation, aber nur konzentriert auf die Konversation, das braucht man, die müssen nur sprechen, sprechen, sprechen, aber wenn ich die Grammatik einfach so erzähle, dann können die zum Schluss [nicht genug], genauso wie Türkisch sprechen die dann: ‚Ich heute zum Doktor gehen.‘ Das ist die türkische Satzstellung und wenn ich genauso Türkisch, so übersetzt spreche, dann lachen die, das ist ganz klar. Aus dem Grund habe ich Türkisch gelernt, aber ich würde gerne haben, dass es solche Konversationskurse extra gibt, für die Leute, die dreimal schon einen Kurs besucht haben und keinen mehr besuchen dürfen, für die, zum Schluss, anschließend, einfach ein Semester nur Konversationskurs, das wäre sinnvoll.“*

I: *„Und das würde der Sprachverband nicht finanzieren?“*

K: *„Die wollen das nicht finanzieren.“*

I: *„Warum eigentlich, weißt du das?“*

K: *„Ja, weil die nur für Grammatik einen solchen Kurs geben, das finde ich sehr schade, das ist sinnvoller für das Geld.“ (Ki171, S. A79)*

Der Sprachverband finanziert pro Teilnehmer drei Sprachkurse, die lehrwerkgestützt durchgeführt werden müssen. Reine Konversationskurse, ganz ohne Lehrwerk, werden nicht unterstützt.

10.8 Tipps für andere Lehrende

Im folgenden Kapitel werden die Antworten auf die Frage nach Tipps für andere Lehrende zusammengestellt. Geht man davon aus, dass die Interviewten auf diese Frage besonders charakteristische Merkmale ihres täglichen Handelns im Unterricht herausgegriffen haben, so ergibt sich ein vielschichtiges Bild des Handlungsfeldes DaZ-Unterricht mit erwachsenen Lernenden. Auch unter dem Aspekt, wie die Befragten ihr professionelles Selbst sehen, wären die hier ausgewerteten Antworten interessant. Sie könnten als Anknüpfungspunkt für weitere Untersuchungen zu diesem Thema dienen.

10.8.1 Kontakt mit der Hochschule

Eine der befragten Lehrpersonen äußert als Tipp für andere Lehrende, sich fortzubilden, den Kontakt mit der Hochschule zu pflegen. Dafür müssten aber zunächst die Rahmenbedingungen geschaffen werden. Hier richtet sich der Appell sowohl an die Universität als auch an die Bildungsträger, die den Kursleitenden die Möglichkeit zur Fortbildung eröffnen sollen (Er17, S. A30) (dazu siehe auch Kap. 10.6).

10.8.2 Innere oder äußere Differenzierung

Eine Lehrkraft spricht sich eindeutig für äußere Differenzierung aus, indem sie als Tipp für andere Lehrende formuliert, Niveaugruppen zu bilden, oder zumindest, falls aus organisatorischen Gründen diese Gruppenaufteilung nicht möglich sei, Zusatzangebote für bestimmte Kursteilnehmende zu schaffen (Er18, S. A30). Eine weitere Lehrkraft spricht sich genau für das Gegenteil aus, nämlich darauf zu achten, dass sich keine Gruppen innerhalb der Klasse herausbilden. Die Tipps, die diese Lehrkraft äußert, gehen dahin, wie die Teilung in „zwei Fraktionen“ vermieden werden kann (Cl33, S. A18) (siehe Kap. 10.3.5). Hier wird deutlich, dass die Entscheidung für innere oder äußere Differenzierung stark von Einstellungen der Lehrenden geprägt ist.

10.8.3 Differenzierung durch unterschiedliche Aufgaben- und Übungsangebote, Spiele

Eine Lehrkraft formuliert ihr Konzept der Differenzierung durch die Diversifizierung des Angebots an Übungsformen, das schon in Kapitel 10.3.13 als Tipp für andere Lehrende dargestellt wurde. Da die Lehrkraft in diesem Zitat jedoch in erster Linie eigene Konzepte zur Förderung der individuellen Stärken der Teilnehmenden beschreibt, soll hier noch einmal daran erinnert werden:

„Es ist immer schwierig, jemandem Tipps zu geben, weil jeder hat so seinen eigenen Stil zu unterrichten und man kann nicht alles machen, aber was immer gut ist, ist spielerisch vorzugehen, also viele Spiele einzubringen, das geht auch, finde ich, total gut im Gefängnis, die spielen sehr gerne und sehr gut miteinander und haben auch so einen Wettkampfeifer und dadurch werden auch die Schwächeren einbezogen und es kommen ganz andere Stärken zum Vorschein. Der eine hat dann ein schauspielerisches Talent, ist aber sprachlich irgendwie nicht so, und kann sich dann dadurch auch wie-

der beweisen und behaupten in der Gruppe So was finde ich wichtig, dass man möglichst viele Dinge anbietet. Ja, verschiedene Stärken zu entdecken, die vielleicht auch gar nichts mit der Sprache [zu tun haben] oder die nicht nur auf diese, auf diese Sprachvermittlung fixiert sind.“ (Si157, S. A71)

10.8.4 Niveaudifferenzierte Arbeitsblätter mit ZARB erstellen

Eine weitere Lehrkraft formuliert ihr Konzept, niveaudifferenzierte Arbeitsblätter zu erstellen auch gleichzeitig als Tipp für andere Lehrende:

„Ja, in erster Linie in dieses ZARB-Programm reinzuschauen, es ist wirklich eine große Hilfe und man (...) muss nicht unbedingt was Grandioses und Kreatives ausdenken, wirklich die Wörter also aus dem Arbeitsbuch oder aus dem Kursbuch, die Texte, man kann die komplett nehmen und damit wirklich auch ganz gut arbeiten, Präpositionen einsetzen oder so Diphthonge einsetzen, vor allem für die Leute, die schlecht schreiben. Oder Adjektive einsetzen, (...) weil, wir wussten darüber auch nichts, und dann hat für uns Michaela⁷⁷ die Einführung gemacht, und jetzt sind alle fasziniert und erstellen so Hunderte von Arbeitsblättern mit diesem Programm.“ (El183, S. A88)

10.8.5 Lernerorientierung, die Lernenden da abholen, wo sie stehen

Eine der interviewten Lehrenden gibt als Tipp für andere Lehrende, dass sie „in erster Linie gucken, was ich da für Leute vor mir hab und was die brauchen, was die lernen wollen, und dass man sich eben danach richtet“ (Pa127, S. A62). Sie vergleicht Erfahrungen aus einer Hospitation im DSH-Kurs mit dem vom Sprachverband geförderten Kurs für Frauen, in dem sie unterrichtet, und schildert als Unterscheidungsmerkmal das Tempo, das in ihrem Kurs viel langsamer ist. Weiterhin schildert sie, dass sie zu Beginn des Kurses, am Montag, immer erst mit den Kursteilnehmerinnen über die Ereignisse des Wochenendes spricht:

„Oder am Anfang, da erzählen die halt, das war heute gar nicht so ausgiebig, aber manchmal erzählen wir einfach am Anfang eine halbe Stunde lang, was am Wochenende war, und dann kommen auch oft so familiäre Sachen. Oder jetzt als dieses Fährunglück war, vor zehn Tagen, wo dreißig Frauen in der Türkei, Frauen und Kinder ertrunken sind, da haben wir darüber ganz lange gesprochen und über die Europameisterschaft natürlich, die die Türkei ja gewonnen hat.“ (Pa, S. A63)

⁷⁷ Abgeänderter Name einer Lehrbeauftragten am Fachgebiet DaF

Den Tipp, der damit verbunden wäre, nämlich die Lernenden „da abzuholen, wo sie stehen“, spricht sie nicht eindeutig aus, sondern sie sagt: *„Ich weiß nicht, ich bin auch nicht die Person, die Tipps oder Ratschläge gerne gibt, ich weiß nicht“* (Pa, S. A63). Sie fühlt sich als Berufsanfängerin vielleicht noch nicht in der Lage, anderen Lehrenden Tipps zu geben. Ihre Beobachtung jedoch, dass in den Deutschkursen, die vom Sprachverband gefördert werden, die Lebenswelt der Lernenden eine große Rolle spielt, deckt sich mit vielen anderen Aussagen von Lehrenden im Rahmen dieser Studie.

10.8.6 Kulturvermittlung: „sich in der Kultur der Lernenden auskennen“

Eine Lehrkraft, die in diesem Kapitel auch schon als sehr für das Thema interkulturelles Lernen sensibilisiert vorgestellt wurde (siehe Kap. 10.3.16), äußert als Tipp für andere Lehrende, dass es wichtig sei, sich in der Kultur der Lernenden auszukennen:

„Ja, er oder sie sollte möglichst viel auch von der Kultur der Schülerinnen kennen, ich kenne mich jetzt sehr gut in der türkischen Kultur aus, aber von der russischen Kultur habe ich wenig Ahnung, da weiß ich ganz wenig und kann das auch nicht so einbringen, bei den türkischen Frauen kann ich schon mal vergleichen zwischen hier und der Türkei. (...) Mit der Zeit merken sie, aha, das ist keine typische Deutsche, der ich alles erklären muss, und das erleichtert vieles. Sie erzählen mir dann auch mal was privat. Oben im Stadtteilzentrum, wo der eine Kurs ist, gibt es am Freitag immer ein offenes Frühstück, sodass ich, wenn der Kurs zu Ende ist, oft noch einmal mich mit einigen Frauen hinsetze und Kaffee trinke. Das ist auch eine gute Gelegenheit privat ins Gespräch zu kommen, weil das in der Gruppe nicht geht. Also, ich denke, sie sollten wirklich versuchen ein bisschen Gefühl für die Kultur zu kriegen, ich denke, das ist ganz wichtig.“ (Pe106, S. A51)

Die hier zitierte Lehrkraft definiert ihre Arbeit also explizit so, dass sie über den Unterricht und den Unterrichtsraum hinaus reicht. Gerade für diesen Bereich der Vermittlung zwischen Zugewanderten und Deutschen ist es ihren Aussagen nach wichtig, die Kultur der Lernenden zu kennen. Diese Lehrende gibt auch an, ein bisschen Türkisch zu können.

10.8.7 Die Sprache der Lernenden können

Eine weitere Lehrkraft hat Türkisch gelernt, weil sie mit einer türkischen Frauengruppe arbeitet. Sie berichtet, dass dadurch die Lernenden sehr motiviert seien, weil sie sehen, dass die Lehrerin auch ihre Sprache lernt. Sie formuliert als Tipp für andere Lehrende:

„Für die Neuen würde ich empfehlen, wenn die Zeit hätten, dass die mal nur ein bisschen Türkisch lernen, oder wenn es eine russische Gruppe ist, dann nur ein bisschen Russisch lernen, damit es denen Motivation gibt.“ (Ki173, S. A79)

10.8.8 Ein Vertrauensverhältnis zu den Lernenden aufbauen

Eine weitere Lehrkraft spricht über das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden und definiert dies als ein gegenseitiges Sich-Entgegenkommen, bei dem beide Seiten etwas einbringen:

„Ja, also ich denk mir, das hat wahrscheinlich nichts mit Binnendifferenzierung zu tun, was für mich wichtig ist, ist, dass es im Prinzip eine gute Stimmung im Kurs gibt. Also mir ist wichtig, dass man sich ein bisschen näher kennt, dass ich die Leute kenne und dass die Leute mich auch kennen. Also, ich muss ein Stück von mir auch in den Unterricht einbringen und das scheint mir wichtig, denn ich denk mir, man kann sich wirklich viel ersparen und man kann viel den Unterricht leichter gestalten, wenn (...) eine Vertrauensbasis da ist und das heißt natürlich auch eine gewisse Nachsichtigkeit, wenn vielleicht mal jemand zur Ausländerbehörde gehen muss oder was weiß ich, dass man so was gelten lässt und nicht irgendwelche Anwesenheiten einfordert.“ (Ni211, S. A99)

10.9 Tipps für die Forschung

Die Frage nach Tipps für die Forschung konnten nur wenige Lehrkräfte spontan beantworten. Es lassen sich aber dennoch erneut die bereits herausgearbeiteten Themen erkennen: Unterrichtsmaterialien und Zusammenarbeit zwischen Lehrwerkentwicklung, Forschung und Unterrichtspraxis.

10.9.1 Ein adäquates Lehrwerk für DaZ existiert immer noch nicht

Eine Lehrkraft, die gleichzeitig auch die Deutschkurse koordiniert, formuliert als Tipp für die Forschung, dass es „eine Katastrophe“ sei, „dass es nach dreißig Jahren oder nach fünf- unddreißig Jahren Einwanderung, Migration, Gastarbeiter und so weiter immer noch kein Lehrwerk gibt für Leute, die nicht akademisch sind und nicht aus dem umliegenden europäischen Ausland kommen und hier als zweite Heimat leben wollen oder leben müssen“ (In78, S. A107). Dieses Thema wurde bereits im Kapitel 10.4 eingehend behandelt.

10.9.2 Die Zusammenarbeit mit der Hochschule müsste intensiver sein

Dieselbe Lehrkraft (wie oben in 10.9.1) äußert zunächst als Tipp für die Forschung, dass sie „näher am Puls des Lebens“ sein müssten, um auch solche Bedürfnisse wahrzunehmen, diskutiert dann aber in der Folge die Möglichkeiten der Zusammenarbeit, die in der Vergangenheit schon bestanden haben, und kommt zu dem Schluss, dass diese von beiden Seiten aus noch intensiviert werden müssten (In80, 81, S. A108) (dazu siehe auch Kap. 10.6).

10.9.3 „Die Didaktiker müssen gucken, welches Niveau die Gruppe hat“

Eine weitere Lehrkraft formuliert als Tipps für die Forschung: *„Die Didaktiker (...) müssen gucken, was für ein Niveau die Gruppe hat.“* Sie sagt über den Frauenkurs, in dem sie unterrichtet: *„Die Gruppe, die kann man wirklich nicht mit dem Buch planen“* (Ki175, S. A80). Im weiteren Verlauf des Interviews äußert sie: *„Deswegen würde ich sagen, also je nach dem Niveau soll man selber für solche Gruppen dann (...) Material selber schreiben, tippen“* (Ki175, S. A80). Sie sagt, dass sie Lust habe, ein eigenes Lehrwerk zu schreiben. An anderer Stelle wünscht sich diese Lehrende jedoch wieder, mehr Material zur Verfügung zu haben. In diesem Interview wird nicht ganz klar, ob sie selbst sich als Didaktikerin sieht, die das Material erstellt und deshalb diese Tipps an andere Lehrkräfte richtet, die als Didaktikerinnen und Didaktiker genauso eigenständig Material erstellen, oder ob sie sich, wie in der Frage angelegt, an die Forschung und Lehrwerkentwicklung an der Hochschule richtet, die bisher noch kein angemessenes Lehrwerk für Kurse wie ihren vom Sprachverband geförderten Frauenkurs entwickelt habe.

11. Die Unterrichtsbeobachtungen

Schon durch die Interviews ist deutlich geworden, dass die Lehrenden ganz unterschiedliche Konzepte von Lernen und Unterricht haben. Durch Hinzuziehen der Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen verstärkt sich der Eindruck, dass das Phänomen DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung ein sehr komplexes ist, noch weiter. Das in Kapitel 7.2 zitierte Bild des Prismas von Ellis (1994) oder die Aussage von Nunan (1989: 129), dass ein und dieselbe Herangehensweise in einem Unterrichtskontext „funktionieren“ kann und in einem anderen wieder nicht, bestätigte sich immer mehr, je weiter das Forschungsfeld im Laufe der Studie erschlossen wurde.

Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen erheben nicht den Anspruch einer eigenständigen Studie entsprechend den Kriterien der Unterrichtsforschung, die wiederum ein eigenständiges Fachgebiet innerhalb der Fremdsprachenlehr-Lernforschung darstellt. Sie sind vielmehr als Ergänzung der Datenvielfalt im Sinne einer ethnografischen Feldexploration angelegt (Bogdan/Biklen 1982, Hu 2001). Sie sind drüber hinaus als ein Mittel zur Methodentriangulierung zu sehen, anhand dessen die Ergebnisse aus den Interviews kontrastiv ergänzt werden können (siehe Kap. 6.12). Das Bild, das sich aus den entsprechend der ethnografischen Methode detailliert protokollierten Beobachtungen über den Unterricht, die Räumlichkeiten, die Stimmung im Kurs und in der Bildungseinrichtung ergibt, ist jedoch durchaus ein eigenständiges, das in ausformulierter Form eine umfangreiche Fallstudie ergeben würde.⁷⁸

Bei den ganztägigen Unterrichtsbesuchen bot sich ein sehr facettenreiches Bild des Forschungsfeldes DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung mit Gruppen, die vom Sprachverband DfaA gefördert werden. Die Daten zu den Kursorten und Bildungseinrichtungen sowie zu den einzelnen Lehrkräften und ihrem Unterricht sind in das Kapitel „Porträts“ eingegangen und ergänzen die Aussagen der Lehrenden im Kapitel zur Auswertung der Interviews.

⁷⁸ Beispiele aus den Forschungstagebüchern und Memos finden sich im Anhang.

12. Diskussion der Ergebnisse: Möglichkeiten zur Weiterentwicklung

Bei der Auswertung der Ergebnisse wurden entsprechend des Prinzips der Grounded Theory die Kategorien am Material entwickelt. Dadurch wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass es sich bei dem Thema heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht um ein empirisch noch nicht erforschtes Feld handelt. Die Schwerpunkte, die aus den Interviews herausgearbeitet wurden, sind dementsprechend nicht deckungsgleich mit denen des Theorieüberblicks in Kapitel 1. Gerade in dieser Tatsache liegt das Erkenntnispotenzial dieser Arbeit: Der Vergleich zwischen der didaktischen Theorie und dem professionellen Handlungswissen von Lehrenden bzw. der *reflektierten Unterrichtspraxis* zeigt, dass die Schwerpunkte in der Unterrichtspraxis andere sind als in der Theorie.

Im Folgenden sollen zunächst diejenigen Ansätze diskutiert werden, welche die Lehrenden selbst äußern. Eine Weiterentwicklung des Unterrichts sollte sich entsprechend dem dieser Arbeit zu Grunde liegenden Handlungsforschungsansatzes an der Praxis orientieren, indem sie Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis aufgreift und das in der Praxis inhärente Potenzial nutzt, denn eine Veränderung des Unterrichts kann nur von den Lehrenden selbst ausgehen. Im Anschluss an diesen gegenstandsbezogenen Auswertungsteil werden weitere Ansätze aus der didaktischen Theorie über Binnendifferenzierung diskutiert, die in den Aussagen der Lehrenden gar nicht oder wenig vorkommen. Die Idee der Kooperation zwischen Forschenden und Unterrichtenden beinhaltet auch, dass didaktische Ansätze aus der Forschung in den Unterricht hineingetragen werden sollen, im Unterricht erprobt werden müssen. Diese Sichtweise äußern die in dieser Studie interviewten Lehrkräfte selbst. Die Frage, die sich dabei stellt, ist, in welcher Form eine solche Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrenden zur Entwicklung und Erprobung neuer didaktischer Modelle organisiert wird. Dies wird im letzten Abschnitt des Kapitels diskutiert.

12.1 Kurzer Rückblick: Problemanalyse

Die größten Probleme, die für die Lehrenden in Sprachverbandskursen durch die Heterogenität der Teilnehmenden auftreten, sind, wie aus der Auswertung der Interviews hervorgeht: große Unterschiede im Grad der Alphabetisierung der Teilnehmenden, in der Schreib- und Lesefertigkeit, im Sprachstand, im Grad und in der Art der Erfahrung mit gesteuertem

Fremdsprachenunterricht, also in den Lerntechniken und Strategien, über welche die Teilnehmenden verfügen, sowie soziokulturelle Unterschiede zwischen den Lernenden.

Die Strategien, die Lehrende haben, um mit diesen Unterschieden umzugehen, sind im Wesentlichen (siehe Kap. 10): Angebot von Zusatzkursen, Einsatz des Helferprinzips, Einsatz von Partnerarbeit, von Spielen, Rollenspielen und Bewegung, Einsatz von niveaudifferenzierenden Arbeitsblättern und Tests, Computereinsatz, Differenzierung durch unterschiedliche Hilfestellung durch die Lehrperson, durch unterschiedliche Ansprache der einzelnen Lernenden und durch unterschiedliche Fehlerkorrektur und quantitative Differenzierung dadurch, dass die Lehrenden nicht von allen Lernenden gleich viel erwarten. Hinzu kommt die Differenzierung durch Hausaufgaben. Einige Lehrkräfte vermitteln Lerntechniken im Unterricht und wollen den Lernenden zu mehr Autonomie verhelfen. In dieser Idee der Lernerautonomie ist die Möglichkeit der Binnendifferenzierung angelegt, wenn sie sich nicht nur auf das selbstständige Lernen und Üben der Kursteilnehmer zu Hause beschränkt. Ein besonderer Aspekt, der in den Interviews zur Sprache kommt, ist das Teamteaching. Auch dieser Ansatz soll im Folgenden im Hinblick auf die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung diskutiert werden.

12.2 Diskussion der Ansätze zur Weiterentwicklung des Unterrichts

Im Folgenden werden zunächst die Ansätze diskutiert, für die von den Lehrenden selbst eine Weiterentwicklung gewünscht wird. Als Problemfelder zeigen sich dabei vor allem wieder der schwache Alphabetisierungsgrad einiger Teilnehmender und die interkulturelle Kommunikation. Methodisch für entwicklungsfähig halten die Lehrenden ihren Unterricht in Bezug auf den Einsatz von Partnerarbeit und Helferprinzip und spielerischen Aktivitäten.

12.2.1 Schwach alphabetisierte Teilnehmende

Fast alle interviewten Lehrkräfte berichten von schwach alphabetisierten Teilnehmenden, die ihre besondere Aufmerksamkeit erforderten. Einer der Träger, die in der Untersuchung vorkommen, bietet einen Übergangskurs zwischen dem Alphabetisierungskurs und dem Grundstufenkurs 1 an. Dieses Angebot ist eine mögliche Lösung des Problems, das auch in

der Literatur zu diesem Thema geschildert wird, dass nämlich die Teilnehmenden, die zuvor einen Alphabetisierungskurs besucht haben, trotzdem oft nicht in der Lage sind, dem Unterricht im Grundstufenkurs zu folgen. Auf der Ebene der Grundstufenkurse 2 und 3 jedoch taucht das Problem der schwach alphabetisierten Teilnehmenden auch bei diesem Träger wieder auf (In75, S. A106). Hier finden sich oft Teilnehmerinnen, die schon lange in Deutschland leben, daher gut Deutsch sprechen, jedoch massive Schwierigkeiten mit dem Schreiben und Lesen haben. Das Thema Alphabetisierung ist besonders in den Frauenkursen aktuell, da das Bildungsniveau der in den letzten Jahren nachgezogenen Ehepartnerinnen oft noch unter dem der Männer liegt, die schon seit einigen Jahren in Deutschland leben und arbeiten (Szablewski-Cavuş 1991: 48).

Zum Thema Alphabetisierung ausländischer Bürger in Deutschland gibt es seit einigen Jahren eine rege Diskussion im Rahmen des Sprachverbandes (Szablewski-Cavuş 1991, Schramm 1995, 1996), die aber leider bisher trotz vieler Appelle kaum weiterreichende Resonanz gefunden hat. 2001 wurde die Fragestellung erstmals von DaF-Lehrenden in internationalem Rahmen erörtert (Sektion „Alphabetisierung“ auf der IDT Luzern 2001). Besonders nach der PISA-Studie, die zeigt, dass schwache Lesefertigkeit auch ein Problem in den Schulen darstellt, vor allem für diejenigen Kinder und Jugendlichen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sind Initiativen von Seiten der Kultusminister in diese Richtung zu erwarten.

12.2.1.1 Angebot von Zusatzkursen

Die Idee, Zusatzkurse für schwach alphabetisierte Teilnehmende anzubieten, wird von einigen interviewten Lehrenden geäußert. Eine Lehrende berichtete davon, wie sie einen solchen Kurs mit Hilfe einer Kursteilnehmerin, die in ihrem Heimatland Englischlehrerin war, anbieten konnte. Diese Idee entspricht nicht der Definition der inneren Differenzierung, wie sie von Klafki formuliert wird (siehe Kap. 3.1). Das heißt, es handelt sich hier um äußere Differenzierung. Das Problem besteht zunächst darin, diese Kurse zu organisieren. Nur für die größeren Kursträger kommt es in Frage, solche Zusatzangebote zu machen, da die Teilnehmerzahlen sonst zu niedrig wären. Denkbar wäre auch ein Zusammenschluss verschiedener Bildungsträger, wobei dann zu lange Fahrtzeiten für die Teilnehmenden ein Hindernis darstellen können.

Weiterhin ist die Frage, ob ein solcher Kurs parallel zu dem Hauptkurs oder vor- bzw. nachgeschaltet ablaufen soll. Die Lösung, die bei den Kursträgern, die in dieser Studie durch Lehrende repräsentiert sind, praktiziert wird, ist die eines Alphabetisierungsvorkurses. Ein paralleles Angebot gibt es nicht, genauso wenig existiert ein denkbarer parallel- oder nachgeschalteter Kurs zur Verbesserung der Lesefertigkeit, so wie es eine der Interviewten für sinnvoll hält. Der Bedarf an solchen Angeboten ist in den Interviews geäußert worden, da die sehr großen Unterschiede in der Schreib- und Lesefertigkeit der Teilnehmenden innerhalb des Unterrichts nicht aufzufangen oder auszugleichen sind. In einem nächsten Schritt wäre nun zu evaluieren und zu erforschen, wie eine solche Idee umgesetzt werden könnte.

Der Sprachverband DfaA e. V. finanziert Alphabetisierungskurse mit Zusatzangeboten wie Teamteaching, sozialpädagogische Begleitung und Kinderbetreuung.

12.2.1.2 Alphabetisierung in Deutsch oder in der Muttersprache?

Eine wichtige Fragestellung ist die, ob die Alphabetisierung in der Muttersprache oder in der Zielsprache Deutsch stattfinden soll (dazu siehe Campolmi/Bock 1996: 37). Da bei der großen Kulturheterogenität der Teilnehmenden eine Alphabetisierung in den Muttersprachen meist nicht machbar ist, wird das Angebot der Kurse auf Deutsch beschränkt. Szablewski-Cavuş (1991: 60) fordert jedoch möglichst auch muttersprachliche Alphabetisierung und die Einstellung ausländischer Lehrerinnen und Sozialpädagogen. Die UNESCO spricht sich ebenso für eine Alphabetisierung in der Muttersprache aus (Schramm 1995: 109).

Eine Unterrichtsmethodik für die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch existiert bisher nicht. Methoden aus der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch und Ansätze zum Schreibtraining für Lernende, die Muttersprachen mit anderen Schriftsystemen kennen, werden verknüpft (Magin 1991). Besonders empfohlen wird der Spracherfahrungsansatz, bei dem von eigenen Texten der Lernenden ausgegangen wird (Magin 1991: 76). Dieser Ansatz bezieht auch Methoden aus der Erwachsenenbildung mit ein, die auf Freire zurückgehen.

12.2.2 Partnerarbeit und Helferprinzip

Wie in Kapitel 10.3.1 herausgearbeitet wurde, ist Partnerarbeit ein zentraler Bestandteil der Didaktik DaZ in der Erwachsenenbildung in Sprachverbandskursen. Der Aspekt des Helferprinzips wird von mehreren Lehrenden als sehr gut geeignet für die Zielgruppe angesehen und im Unterricht auch verstärkt eingesetzt. Die Lehrkräfte äußern aber auch Unzufriedenheit mit den Ergebnissen der Arbeit der Lernenden im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Behaltens vor allem derjenigen Lernenden, denen die Hilfe zuteil wird. Unsicherheit besteht weiterhin darüber, ob die Helfenden auch in der Lage seien, sprachliche Phänomene so zu erklären, dass es bei den Lernpartnern zu Verstehensleistungen kommt. Als Fazit aus diesen Überlegungen wünschen sich die interviewten Lehrenden eine speziell auf die Partnerarbeit und das Helferprinzip zugeschnittene Methodik-Didaktik, gezielte Übungsvorschläge und Lehrendenhandreichungen.

Ein Literaturüberblick ergibt, dass die didaktische Literatur in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sowie in der Fremdsprachendidaktik allgemein zum Thema Partnerarbeit wenig und zum Helferprinzip fast gar nichts zu bieten hat. Nuhn (1974) bleibt weiterhin die Referenz zu diesem Thema. Didaktische Vorschläge und Übungen, die für den Einsatz von Partnerarbeit und dem Helferprinzip in der Zielgruppe der Sprachverbandskurse geeignet sind, müssen also noch entwickelt werden. Sie sollten fester Bestandteil eines ebenfalls noch zu entwickelnden Lehrwerks sein. Diese Forderung wird bereits von der Forschung zum bilingualen Fachunterricht gestellt und unter Interaktionsanalytischer Perspektive als Forschungsthema bearbeitet. Besonderer Fokus liegt auch hier auf der „Rolle der Lerner als gegenseitige Rückmelder“ (Vollmer 2000: 266). Die Ergebnisse aus dieser Forschung für den DaF/DaZ-Unterricht aufzuarbeiten ist ein lohnende zukünftiges Forschungsthema, das sich zudem eng an den Bedürfnissen der Praxis orientiert, wie in der Auswertung dieser Studie gezeigt werden konnte.

Bis auf einige wenige Ansätze finden die Partnerarbeit und das Helferprinzip bisher keinen Eingang in die didaktische Literatur in DaZ. Fischer/Koch (1991) schlagen für kulturheterogene Kurse die Bildung von Lernpartnerschaften zwischen Lernenden gleicher Muttersprache vor. Diesen Autoren zufolge ist es hilfreich, wenn sich die Lernenden in ihrer Muttersprache verständigen können um sich gegenseitig zu helfen. Die in dieser Studie interviewten Lehrkräfte äußern sich zu diesem Thema kontrovers (siehe z.B. Kap.10.3.1: Si135, 136, S. A67).

12.2.3 Spiele

Mehrere der Interviewten wünschen sich gute didaktische Spiele für den DaF/DaZ-Unterricht. Der Wunsch nach einer neuen, guten, didaktisierten Spielesammlung wird geäußert. Spiele sind immer noch nicht als vollwertige didaktische Materialien anerkannt. Daher ist es auch selten, dass Spiele in einer didaktisch-wissenschaftlichen Form diskutiert und präsentiert werden (Kleppin 1980). Die Recherche nach geeigneten Spielen ist somit sehr mühsam. Im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) in Kassel gibt es einen Arbeitskreis für DaZ-Lehrende, die gemeinsam Spiele entwickeln und erstellen. Diese Tatsache bestätigt, dass immer noch viel Eigeninitiative der Lehrenden in diesem Forschungsfeld gefragt ist. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, warum bei so viel Potential, das in der Praxis vorhanden ist, so wenige Publikationen erscheinen, die den Kriterien und Anforderungen der Lehrenden entsprechen. Offensichtlich ist hier ein Mangel an Zusammenarbeit zwischen Lehrenden, Forschenden und Verlagen festzustellen. Die Klärung dieser Zusammenhänge wäre durchaus lohnenswert.

12.2.4 Rollenspiele und Dialogarbeit

Eine der interviewten Lehrenden baut ihren Unterricht mit Hilfe von Rollenspielen auf. Sie reflektiert in dem Interview die Fragestellung, ob es wirklich notwendig und sinnvoll ist, dass sie als Lehrende jeweils eine Rolle übernimmt, so wie es bisher in diesem Kurs der Fall ist.

Mehrere Lehrende arbeiten mit der Erstellung von freien Dialogen in Partnerarbeit. Eine Lehrende äußert auch, dass sie Probleme mit der Korrektur und der Organisation des Vortragens dieser Dialoge im Unterricht habe. Obwohl in der Vergangenheit mehrfach über Erfahrungen mit Rollenspielen und Dialogarbeit berichtet wurde (Barkowski 1980, Gürkan 1982) und diese Methode gerade für die Sprachkurse mit Migranten in Deutschland als sehr gut angemessen bewertet wurde, gibt es immer noch keine didaktische Handreichung speziell zu diesem Thema. Vorstellbar wäre auch ein Satz Rollenkarten mit Anregungen zu Dialogarbeit. Wichtig wäre dabei eine Didaktisierung im Hinblick auf die sprachliche Vor-entlastung der vorgeschlagenen Sprechsituationen.

12.2.5 Niveaudifferenzierende Arbeitsblätter und Tests

Eine der interviewten Lehrkräfte äußert als Tipp für andere Lehrende, Arbeitsblätter in verschiedenen Ausführungen mit ZARB zu erstellen. Als Textgrundlage schlägt sie vor, zunächst die Lehrbuchtexte zu verwenden. Diese Lehrkraft hat die Idee durch ein Seminar am Fachgebiet DaF der Universität Gesamthochschule Kassel bekommen. Eine weitere Lehrkraft, die niveaudifferenzierende Arbeitsblätter (allerdings ohne ZARB) erstellt, hat gerade das Referendariat absolviert. Sie beschreibt, dass sie Arbeitsblätter mit unterschiedlichem Grad der Hilfestellung erarbeitet habe.

Wünschenswert wäre, diese einfachen Prinzipien auch außerhalb des Kontextes der Lehrerausbildung in Universität und Fachseminar für ein breiteres Publikum von Lehrenden zugänglich zu machen, also in Lehrerhandbüchern, Materialien oder Fachzeitschriften. Ansätze in diese Richtung gibt es bereits in den Lehrerhandreichungen zu *Eurolingua*.

12.2.6 Computereinsatz zur Niveaudifferenzierung

Beim Einsatz von Computern im Sprachunterricht ist in den meisten Fällen der Begriff Individualisierung adäquater als derjenige der Binnendifferenzierung, weil bei der computergestützten Einzelarbeit die soziale Komponente des Lernens fehlt.

In dieser Untersuchung wurde deutlich, dass im Bereich der vom Sprachverband geförderten Deutschkurse die Möglichkeit zur Arbeit mit Computern noch sehr wenig genutzt wird. Nur eine einzige Lehrkraft berichtet davon und diese Lehrkraft arbeitet auch nur mit einem einzigen Programm. Der Grund für diese Situation ist nicht allein die fehlende Ausstattung. Von den zehn befragten Lehrkräften haben drei freien Zugang zu voll ausgestatteten Computerlernzentren. Zwei weitere könnten zumindest einige Computer nutzen, die in der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehen. Weniger gute Möglichkeiten haben die Lehrenden, die an den Standorten in den Stadtrandgebieten und in Baunatal unterrichten. Aber auch hier wäre es vielleicht doch möglich direkt an den jeweiligen Kursstandorten in der Volkshochschule oder im Stadteilzentrum Zugang zu einem oder zwei Computern zu bekommen.

Die Möglichkeiten des Computereinsatzes sind vielfältig, besonders für die Arbeit in den vom Sprachverband geförderten Kursen wäre bereits die Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen eine gute Hilfe bei der Alphabetisierung und zur Förderung der Schreibfertigkeit.

Es sind vielfältige Übungsformen auch in Partnerarbeit einsetzbar. In höheren Kursstufen, wenn es zum Beispiel um Vorbereitung von Referaten geht (eine Lehrkraft berichtet von Referaten, die Teilnehmenden über ihre Heimatländer halten) ist der Einsatz des Internets eine sinnvolle mediale Unterstützung. Die Publikationen zum Thema Computereinsatz im Sprachunterricht sind in den letzten Jahren sehr zahlreich. Für den Bereich DaZ jedoch, und speziell für die Erwachsenenbildung, sind bisher keine Ansätze entwickelt worden.

12.2.7 Lehrende-Lernende: Interaktion, Reflexion, Evaluation und Selbstevaluation

Die Themenbereiche: Differenzierung durch unterschiedliche Hilfestellung durch die Lehrperson, durch unterschiedliche Ansprache der einzelnen Lernenden und durch unterschiedliche Fehlerkorrektur und durch unterschiedliche Erwartungen an die Lernenden sowie das Vermitteln von Lerntechniken im Unterricht und das Konzept der Lernerautonomie sollen hier vor allem unter der Perspektive der Interaktion, Reflexion und Evaluation bzw. Selbstevaluation der Lehrenden betrachtet werden.

Wie in Kapitel 10.3.5 schon diskutiert, birgt die unterschiedliche Hilfestellung, Ansprache und Fehlerkorrektur sowie die Differenzierung durch unterschiedliche Erwartungshaltungen gegenüber einzelnen Lernenden die Gefahr, dass diese latente temporäre Differenzierung manifest wird und dadurch die Kursteilnehmenden in bestimmte Rollen drängt, einer Gruppe ein Niveau zuweist und das Selbstbild der Lernenden nachhaltig beeinflusst. Um diesem Problem entgegenzuwirken ist es unabdingbar, dass die Lehrkraft ihr Verhalten regelmäßig überprüft und reflektiert. Einige Publikationen in englischer Sprache wie Wright (1987), Scarcella./Oxford. (1992), Richards/Lockhart (1994) sind für die Reflexion der Lehrer-Lerner-Interaktion sehr hilfreich. Es wäre wünschenswert, solche Lehrerhandreichungen, die anhand konkreter Beispiele und Aufgaben zur Selbstevaluation auffordern, in deutscher Sprache vorliegen zu haben, wie dies bisher in einigen Aufsätzen und Fernstudieneinheiten der Fall ist (z. B. Bimmel/Rampillon 2000).

Auf der Seite der Lernenden kann eine Autonomisierung ebenso nur durch Selbstevaluation erreicht werden. Hier sind die Ansätze zum Portfolio (z. B. Piepho 1999) besonders interessant. Nur durch die Verbindung von Selbstevaluation und dem Aufzeigen von Lerntechniken kann eine wirkliche Autonomisierung der Lernenden erreicht werden, sodass die individuellen Lernwege so weit entwickelt werden, dass sie auch im Unterricht in der Form

binnendifferenzierend zum Tragen kommen, wie es sich eine der interviewten Lehrenden wünscht, das heißt, dass die Lernenden selbstständig äußern, was sie lernen möchten, welches Thema sie weiter behandeln möchten und sich dabei in Gruppen organisieren, die die Lehrperson dann nur noch beraten und gegebenenfalls mit Material ausstatten muss.

12.2.8 Teamteaching

Die Möglichkeit, mit Teamteaching zu arbeiten, ist in den Kursen, die vom Sprachverband gefördert werden, grundsätzlich gegeben. Der Einsatz einer zusätzlichen zweiten Lehrkraft muss allerdings gesondert beantragt werden. Von dieser Idee haben aber nur zwei der Kursträger, die in dieser Studie eine Rolle spielen, bisher Gebrauch gemacht. Einer der beiden Berichte stammt aus dem Pre-Test und ist nicht in die Auswertung mit eingegangen, der andere ist in Kapitel 10.3.8 diskutiert worden. Vor dem Hintergrund, dass mehrere Lehrkräfte sich positiv zum Thema Teamteaching äußern und sich zwei Lehrende diese Erfahrung ausdrücklich wünschen, bzw. sie wiederholen möchten, verwundert es, dass die Bildungsträger diese Möglichkeit nicht öfter in Anspruch nehmen. Die interviewten Lehrenden äußern nicht den Wunsch nach mehr didaktischen Informationen oder Konzepten zu diesem Thema, obwohl die Literatur im Fach DaZ/DaF hier sehr wenig bietet. Offensichtlich hat das Teamteaching in den Fällen, die in dieser Studie vorkommen, gut funktioniert. Die interviewten Lehrkräfte heben auch die Möglichkeit zur Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden bei der Unterrichtsvor- und Nachbereitung als positiv hervor. Für die didaktische Theorieentwicklung und zukünftige Ausbildung von Lehrenden wäre es interessant, diese Erfahrungen zu dokumentieren und auszuwerten. Dies ist bisher nur in einigen wenigen Fällen in Ansätzen geschehen.

12.2.9 Interkulturelles Lernen

Die kulturheterogen zusammengesetzten Kurse bieten die Chance, dass die Teilnehmenden die kulturelle Vielfalt innerhalb des Kurses entdecken und interkulturelles Lernen nicht nur vor der Schablone der deutschen Umgebung stattfindet, sondern die ganze Bandbreite der Erfahrungen der Teilnehmenden mit einbezogen wird. Die kulturelle Vielfalt, die in vielen Sprachverbandskursen herrscht, birgt jedoch auch Konflikte in sich. Einige der interview-

ten Lehrkräfte berichten, dass sie sich nicht immer sicher im Umgang mit diesen Konflikten fühlen.

Die Literaturlauswertung zum Thema des interkulturellen Lernens ergibt eine Vielzahl von Perspektiven und Ansätzen, der hier relevante Aspekt der kulturheterogenen DaZ-Kurse wird jedoch erstaunlicherweise überhaupt nicht berücksichtigt. Die Richtung des interkulturellen Vergleichs läuft immer auf die deutsche „Zielkultur“ hin, die verschiedenen Herkunftsländer werden nur im Rahmen der neueren Diskussion in der interkulturellen Pädagogik im Hinblick auf die gegenseitige Annäherung der deutschen und der unterschiedlichen Kulturen der Migranten thematisiert. Ein Austausch innerhalb der Gruppe der Einwanderer scheint nicht im Blickfeld der Diskussion zu liegen. Interkulturelle Konfliktsituationen im DaF- oder DaZ-Unterricht werden in der Literatur nur vereinzelt thematisiert: Dass Lehrenden Kompetenzen zum Management von interkulturellen Konfliktsituationen fehlen, beschreibt beispielsweise eine Lektorin, die an einer türkischen Universität Deutsch unterrichtet und die insofern mit kulturheterogenen Gruppen konfrontiert ist, da auch reimmigrierte „Deutschtürken“ an den Kursen teilnehmen (Komma 1992: 213).

Hier eröffnet sich ein neues Forschungsfeld, das im Rahmen der Diskussion um interkulturelles Lernen, die bisher hauptsächlich in Bezug auf die Schule geführt wurde, auch für die Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnen könnte. Die für die Grundschule vorhandenen Ansätze der interkulturellen Pädagogik (Hegele/Pommerin 1983), des Language Awareness-Ansatzes (Luchtenberg 1998) sowie der Mehrsprachigkeitsansatz (Oomen-Welke 2000) könnten Anknüpfungspunkte bieten. Im Folgenden soll ausgehend von den Aussagen der interviewten Lehrenden sowohl die Übertragbarkeit dieser Konzepte überprüft als auch die Besonderheit der Situation des Unterrichts mit erwachsenen Zweitsprachenlernenden herausgearbeitet werden.

12.2.9.1 Rückblick: Aussagen der interviewten Lehrenden zum Thema interkulturelles Lernen

In Bezug auf die soziokulturellen Probleme, die sowohl durch die Kulturheterogenität der Lernenden innerhalb der Sprachkurse als auch durch die Begegnung mit der Kultur bzw. den Kulturen in ihrer deutschen Lebensumwelt entstehen, haben einige der interviewten Lehrenden Ansätze entwickelt, die in Kapitel 10.1.6 und 10.3.16 diskutiert wurden. Diesen

Konzepten zur interkulturellen Arbeit liegt der Gedanke der Kulturarbeit zugrunde, der über den Sprachkurs hinausgeht und nur in Zusammenarbeit mit anderen Projekten, Bildungsträgern und Institutionen im Stadtteil oder in der kleineren Stadt Baunatal durch das persönliche Engagement einzelner Personen verwirklicht werden kann. Der oder die einzelne Deutschlehrende kann sich mit dieser Aufgabe leicht überfordert fühlen, wie es in Kapitel 10.2.2 und 10.2.3 deutlich wurde.

Was die interkulturelle Vermittlungsarbeit zwischen Deutschlernenden im Sprachkurs und der deutschen Lebenswelt betrifft, so ist ein wichtiger Punkt sicherlich der, inwieweit es die Lehrenden überhaupt als ihre Aufgabe ansehen, in diese Richtung tätig zu werden. Der eine in Kapitel 10.2.3 diskutierte Fall stellt sich in dieser Beziehung ambivalent dar. Die Lehrkraft erkennt einerseits ihre Grenzen, sagt, dass etwas geändert werden müsse, eine anders ausgebildete Person benötigt würde, bekräftigt aber noch einmal, dass in der Volkshochschule, wo der Kurs stattfindet, „*Sprachunterricht*“ gemacht werde und die private Situation der Lernenden in den Unterricht nicht eingehe. Eine andere Lehrkraft dagegen versteht sich ausdrücklich als Vermittlerin in der interkulturellen Welt. Diese Definition entspricht der von Schocker v. Dittfurth (2001: 74), die Fremdsprachenlehrer als Kulturmittler bezeichnet, die interkulturelles Lernen induzieren. Die hier dargestellten unterschiedlichen Einschätzungen zur Rolle der Lehrenden in Bezug auf interkulturelles Lernen haben auch mit den Konzeptionen der Bildungsträger zu tun, bei denen die Lehrenden arbeiten (dazu auch 12.4.4 unten). Wie in Kapitel 8.1.1 und 8.1.2 gezeigt, hat das Kulturzentrum Schlachthof, bei dem die zweite hier zitierte Lehrkraft arbeitet, eine wichtige Position in der Stadtteilkulturarbeit, wogegen sich die benachbarte Volkshochschule mehr auf den Sprachunterricht ohne Einbindung in ein übergreifendes Konzept beschränkt. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Sichtweise einer dritten Lehrkraft, die sich wünscht, mehr Begegnung zwischen Sprachkursteilnehmern und einheimischen Deutschen organisieren zu können, was sie als gleichberechtigten Austausch sieht.

In den unterschiedlichen Aussagen der Lehrenden zu diesem Thema spiegeln sich auch die Ansätze der Forschung in diesem Bereich wider. Luchtenberg (1998: 117f) stellt nach Nestvogel drei Auffassungen von interkulturellem Lernen dar:

- Lernbedarf von Migranten und Migrantinnen (Defizitorientierung)
- Lernen einer fremden Kultur (Differenzorientierung)

- Prozess der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen unter kritischer Reflexion der eigenen

Alle drei Orientierungen lassen sich, wie im Folgenden analysiert wird, in den Aussagen der Lehrenden erkennen, wobei die Hauptorientierung die dritte genannte Form, das heißt, eine selbstreflektierende, echte Auseinandersetzung mit dem Fremden ist. Aus den Interviews lässt sich außerdem eine weitere, über diese drei Auffassungen hinaus gehende Sichtweise des interkulturellen Lernens herausarbeiten, die den Kulturkontakt als echte Bereicherung für beide Seiten und dementsprechend als wirklich gleichberechtigten Austausch ansieht (siehe Kap. 10.7.5 und 12.2.9.6)

12.2.9.2 Sozialpädagogische Begleitung

Eine Argumentation entsprechend der Defizitorientierung tritt in den Interviews nur ein einziges Mal zu Tage: Ein Lehrender äußert, dass die Kursteilnehmenden Hilfe benötigen würden, ihre Situation zu „*durchschauen*“, „*wie funktioniert es hier in Deutschland, wie qualifiziert man sich*“. Ohne den Begriff „sozialpädagogische Begleitung“ zu verwenden, sagt er, dass man nicht nur Sprachlehrer braucht, sondern auch jemanden, der „*die Leute auf eine ganz andere Art und Weise packen*“ kann (Ni212, S. A100, siehe Kap. 10.2.3). Hier soll anknüpfend an diese Aussagen eine Perspektive auf das Angebot der sozialpädagogischen Begleitung vorgestellt werden, die die Defizithypothese überwindet. Sie stammt aus einem der Modellprojekte, die weiterhin sozialpädagogische Begleitung während des Sprachkurses anbieten, die der Sprachverband DfaA e. V. hauptsächlich für Alphabetisierungskurse finanziert (Maurer-Kartal 1991). Hintergrund für die sozialpädagogische Begleitung ist:

„[...] kurzfristige Behinderungen beim Lernen zu beseitigen (siehe Ämterintervention) und die Teilnehmer in die Lage zu versetzen, ihre Angelegenheiten sprachlich und inhaltlich selber zu regeln.“ (Rietschel 1997: 27)

Dieser Ansatz geht eindeutig nicht von einer Defizithypothese aus, nach der die Einwanderer einseitig die Kultur der Aufnahmegesellschaft „erlernen“ müssen und dafür Hilfe brauchen, sondern hier ist von „kurzfristigen Lernbehinderungen“ die Rede, die durch äußere Umstände wie Ämterinterventionen verursacht wurden.

12.2.9.3 Die Kultur der Lernenden kennen: Differenzorientierung oder Auseinandersetzung mit fremden Kulturen unter kritischer Reflexion der eigenen?

Die Aussagen der anderen Lehrenden sind eindeutig in die Richtung des verstehenden Vermitteln zwischen den Kulturen einzuordnen (Kap. 10.3.16). Eine Lehrkraft spricht sich dafür aus, die Kultur der Lernenden zu kennen, eine weitere sogar dafür, die Muttersprache der Lerngruppe (in diesem Fall Türkisch) zu lernen. Diese besondere Perspektive auf die Rolle der Lehrenden als Lernende gegenüber anderen Kulturen stellt einen Rollentausch aus der Sicht der Differenzorientierung dar und führt in der Konsequenz zu einem Unterricht, in dem sich die Lehrenden (kritisch) mit ihrer eigenen Kultur auseinander setzen.

Szablewski-Cavuş diskutiert diese besondere Rolle der Lehrenden im Unterricht mit erwachsenen Einwanderern. Sie sieht durch das Konzept des interkulturellen Lernens besondere Anforderung an die Angehörigen der dominanten Kultur gestellt: „Dies gilt um so mehr für deutsche Lehrkräfte im Unterricht mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, denn sie sind nicht nur Angehörige, sondern auch Vermittelnde der ‚dominanten Kultur‘.“ Es sind Lehrkräfte gefordert, die „in der Lage oder zumindest bereit sind, ihr Wahrnehmungsrepertoire zu erweitern und einem Dialog Raum zu geben, in den die Erfahrungen aller Beteiligten einbezogen werden können“ (Szablewski-Cavuş 1997).

Sigrid Luchtenberg formuliert einen ähnlichen Ansatz für den DaZ-Unterricht in der Schule. Auch sie sieht hohe Anforderungen an die Lehrenden gestellt, die „soziokulturelle Lerninhalte unter interkulturellem Gesichtspunkt“ vermitteln müssen (Luchtenberg 1994a: 26). Hier steht allerdings der Aspekt des *Vermittelns von Lerninhalten* im Vordergrund im Gegensatz zum „Vermitteln zwischen Kulturen“. Dies ist unter Umständen durch den Erziehungsauftrag der Schule begründet, deutet jedoch auf ein weniger gleichberechtigtes Verhältnis zwischen der Kultur der Lehrenden und der Lernenden hin.

12.2.9.4 Methodisch-didaktische Implikationen interkulturellen Lernens im Unterricht

Methodisch-didaktisch spricht sich Luchtenberg für „vielfältige Formen innerer Differenzierung“, „Teamteaching in unterschiedlichen Formen“ und dafür, „gesteuertes und ungesteuertes Lernen ineinander greifen [zu] lassen“ aus (1994: 25ff). Auch Santagostini (1999)

beschreibt einen engen Zusammenhang zwischen interkulturellem Lernen und Binnendifferenzierung. Dieser Text geht noch weiter, indem er interkulturelles Lernen nicht nur selbst als Schlüsselqualifikationen sieht, sondern die Förderung weiterer Schlüsselqualifikationen durch den („hermeneutischen“) interkulturellen Unterricht fordert:

„Es liegt in der Natur des hermeneutisch orientierten Unterrichts, sich nicht auf eine Unterrichtsform kaprizieren zu wollen. Jede Didaktik ist recht, in der der Lernende sich frei artikulieren kann und sein Vorwissen einbezogen wird: Interkulturelles Lernen braucht Binnendifferenzierung und unterstützt die Individualisierung, Eigenverantwortlichkeit und Handlungskompetenz der Teilnehmenden. Es erzieht zur Mündigkeit und Selbständigkeit und stärkt den Erwerb einer ganzen Bandbreite von Schlüsselqualifikationen.“ (Santagostini 1999: 44)

12.2.9.5 Mehrsprachigkeit im interkulturellen Unterricht

Im interkulturellen Deutschunterricht in der Schule sind Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilisierung (Language Awareness) mittlerweile grundlegende Prämissen (Luchtenberg 1999b). Für den DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung sind zu diesem Thema jedoch noch keine wissenschaftlichen Überlegungen beschrieben worden. Umso spannender ist es, dass eine der interviewten Lehrkräfte sich für eine Mehrsprachigkeit im Unterricht und die Option des gegenseitigen Lernens zwischen Kursteilnehmenden und Lehrkraft ausspricht (siehe Kap. 10.8.7). Ihr Hauptargument ist, dass die Motivation der Lernenden steigt, wenn die Lehrkraft deren Muttersprache lernt. Dieser Ansatz führt zu einer echten *Pädagogik der Begegnung*, wie sie auch von einem der interviewten Lehrenden vorgeschlagen wird, dessen Ideen im folgenden Abschnitt rückblickend zusammengefasst werden.

12.2.9.6 Kulturbegegnung als Rahmen für interkulturelles Lernen

Die zu Beginn dieses Abschnitts in 12.2.9.1 hervorgehobene Sichtweise der dritten Lehrkraft geht noch über die oben nach Nestvogel beschriebenen drei Ausprägungen von interkulturellem Lernen hinaus, indem sie die Begegnung zwischen Deutschlernenden und Einheimischen als echte Kulturbegegnung, als gleichberechtigten Austausch sieht. Zur Erinnerung hier die Kernaussage des bereits in 10.7.5 diskutierten Zitats:

„Also, ich gehe nicht davon aus, dass unsere Kursteilnehmer Schwächlinge sind, sie bringen auch sehr viele Stärken und sehr viele Erfahrungen in diese Gesellschaft, und

diese Gesellschaft könnte davon Gebrauch machen, aber die möchten auch diese deutsche Gesellschaft kennen lernen, und dafür lernen sie auch die Sprache. Gegenseitig, denke ich, voneinander lernen, das ist schon ein wichtiger Aspekt.“ (Er13, 14 S. 29/30)

12.2.9.7 Ausbildung der Lehrenden zum Initiieren von interkulturellem Lernen und zur Vermittlung zwischen Kulturen

Die interviewten Lehrenden fühlen sich für die hier beschriebenen Aufgaben im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen nicht adäquat ausgebildet. Dies äußern drei der befragten Lehrkräfte spontan, obwohl eine Frage zur Beurteilung der eigenen Ausbildung im Interviewleitfaden nicht vorgesehen war und das Thema interkulturelles Lernen nur am Rande der Gespräche behandelt wurde. Das zeigt, wie dringlich es den Lehrkräften war, dazu etwas zu sagen: Sie sprachen das Thema aus eigener Initiative an und reflektierten dabei sogar ihre eigene Berufsausbildung.

Eine Lehrkraft wünscht sich mehr Kenntnisse über die Lerntraditionen der Herkunftsländer der Kursteilnehmerinnen (Cl62, S. A43, siehe Kap. 10.1.3). Eine weitere Lehrkraft ist der Meinung, dass sie mehr Ausbildung in den „Nachbardisziplinen“ (gemeint sind Sozialpädagogik oder interkulturelle Kommunikation) braucht (Ni212, S. A100, siehe Kap. 8.3.8 und 10.2.3). Eine dritte Lehrkraft sagt ganz allgemein, dass ihr DaF-Studium, das sie in Korea absolviert hat, sie überhaupt nicht auf die Arbeit mit der Zielgruppe türkischer Hausfrauen vorbereitet hat (siehe Kap. 8.3.6).

Die in den Interviews beschriebenen Konfliktsituationen (Pe98, S. A53, siehe Kap. 10.1.5) und die Analysen, welche die Lehrkräfte in den Interviews betreffend der kulturell geprägten Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden geben, zeigen, dass das Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung vielfältige Anforderungen an die Lehrkräfte als Kulturmittlerinnen und -mittler stellt. Auf diese Ausgangslage muss in einer zu konzipierenden Ausbildung für DaZ-Lehrende Rücksicht genommen werden. Die Ausbildungsanforderungen in Bezug auf das interkulturelle Lernen sind für DaZ in der Schule von Sigrid Luchtenberg (1999a, b) beschrieben worden. Da die Kriterien für den DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung jedoch, wie aus den hier diskutierten Punkten hervorgeht, nicht dieselben sind, müssen die Ausbildungsanforderungen für diesen Bereich noch festgelegt werden. Die hier vorgenommene Auswertung der Interviews ist in dieser Hinsicht eine wertvolle Ausgangsbasis.

Die aktuellen Leitlinien des Sprachverbandes DfaA e. V. beinhalten unter der Rubrik „Personal“ das Kriterium „interkulturelle Kompetenz“ (DfaA 1998: 292). Schwecke-dieck/Tietze stellen fest, dass für diejenigen Kursleitenden des Sprachverbandes DfaA e. V., die ausgebildete Fremdsprachenlehrende sind, eine Fortbildung im sozialpädagogischen Bereich erforderlich wäre (1994: 35). Als Anforderungen zur Qualifikation von Kursleitenden werden daraufhin unter anderen aufgeführt:

- „Binnendifferenzierung/Individualisierung,
- sozialpädagogisches Handlungswissen: Probleme erkennen, beurteilen und die Betroffenen an die entsprechenden Stellen weiterleiten können (Könnte auch vom Träger in Form einer sozialpädagogischen Beratungsstelle geleistet werden.),
- Wissen über die Lebenswelten in den Herkunftsländern der Lernenden (Alltagsleben, Kultur, Sprache)“ (ebd: 40).

Diese Liste müsste ergänzt werden und in ein Curriculum zur DaZ-Lehrerbildung einfließen.

12.3 Konzepte aus der Theorie der Binnendifferenzierung, die im Unterricht der interviewten Lehrkräfte nur wenig oder gar nicht verwirklicht werden

Im Folgenden werden diejenigen Konzepte, die im ersten Teil der Arbeit im Rahmen einer Theorie der Binnendifferenzierung dargestellt wurden, diskutiert, die in den Interviews keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Dabei soll nicht der Eindruck entstehen, dass die Praxis an einer übergeordneten, normativen Theorie gemessen wird. Im Gegenteil dienen die von den Lehrenden geäußerten Argumente als Ausgangspunkt für weitere didaktische Überlegungen in den folgenden Kapiteln 13, 14 und 15.

12.3.1 Gruppenarbeit

Gruppenarbeit wird im Verhältnis dazu, welchen Stellenwert sie in der Theorie der Binnendifferenzierung und des Sprachunterrichts allgemein einnimmt, von den interviewten Lehrkräften viel zu wenig eingesetzt. Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Lehrenden ihren Redeanteil meist zu gering einschätzen und somit auch den Anteil an Plenar- und Frontalphasen, so ist der Anteil, der auf Gruppenarbeit entfällt, im Durchschnitt auf nicht

mehr als 15 % der Unterrichtszeit einzuschätzen. Diese Zahl ergibt sich unter anderem daraus, dass drei Lehrende überhaupt keine Gruppenarbeit anbieten. Die Präferenz für Partnerarbeit, die mehrere Lehrkräfte äußern, ist verständlich, jedoch ist vom heutigen Standpunkt aus in der Fremdsprachendidaktik ein methodisch durchdachter Unterricht ohne Gruppenarbeit nicht denkbar. Gerade für die berufsvorbereitenden Kurse, die vom Sprachverband gefördert werden, ist das Training von Schlüsselqualifikationen wie der Fähigkeit zur Teamarbeit unumgänglich (siehe Kap. 2.). Auch aus der Sicht der Theorie des Fremdsprachenlernens als Interaktion (dazu Piepho 1995), von einem interaktionsanalytisch orientierten Ansatz (Königs 2000), und aus der Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie (Wolff 2002) ist Gruppenarbeit eine methodische Konsequenz.

Eine der Lehrenden begründet, warum sie keine Gruppenarbeit im Unterricht einsetzt und skizziert dabei genau die Schwierigkeiten, die beim Erproben von Gruppenarbeit in Sprachverbandskursen auftreten können: Sie sagt, dass der Sprachstand im Anfängerkurs nicht ausreicht, um die Rollenverteilung in der Gruppe explizit durchzuführen, dass dadurch der Unterricht „chaotisch“ werde (C129, S. A16). Den Grund für diese Schwierigkeiten sieht sie auch in der Lehr-Lerntradition begründet, aus der die Teilnehmenden stammen, die eher lehrerzentrierten Frontalunterricht gewöhnt seien (siehe Kap. 10.5.1.1). Erfahrungen wie diese deuten auf das Schlüsselproblem der Rollen von Lehrenden und Lernenden hin. Besonders beim Unterricht in Kleingruppen kann auf der einen Seite die Lehrperson das Gefühl haben, zu wenig Einfluss auf das Geschehen nehmen zu können. Auf der anderen Seite fühlen sich Lernende, die es nicht gewohnt sind, Verantwortung zu übernehmen, leicht überfordert (Meyer 1987: 249).

12.3.2 Projektarbeit, Offener Unterricht, Freie Arbeit, Lernen an Stationen

Obwohl einige Lehrende von vereinzelten Erfahrungen mit diesen Methoden berichten, bleibt dies doch auf einzelne Fälle aus oft jahrelanger Unterrichtserfahrung beschränkt. Der größte Teil der befragten Lehrenden hat diese Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung noch nie in Betracht gezogen. Diese Tatsache erstaunt insofern, als diese Ideen nicht neu sind, sondern schon seit mindestens 80 Jahren existieren (siehe Kap. 4.3). In die didaktische Diskussion über den Fremdsprachenunterricht ist zumindest die Projektmethode seit den siebziger Jahren eingegangen. In den letzten Jahren ist eine Flut von Aufsätzen zu diesem Thema in den verschiedenen Fachzeitschriften erschienen, sodass man schon von einer

Wiederbelebung der Reformkonzepte der siebziger Jahre sprechen könnte. Auf einer Fachtagung des Sprachverbandes wurden Erfahrungen mit Projektarbeit ausgetauscht und veröffentlicht (Kaufmann 1999). Von all dem scheint die Praxis bisher nicht sehr stark berührt zu werden. Der Weg von der Theorie in die Praxis dauert zurzeit deshalb so lange, weil er über die Lehrerausbildung an den Universitäten führt. Eine bessere, nachhaltigere Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrenden würde diesen Prozess abkürzen.

Eine der interviewten Lehrenden äußert in dem Interviewteil, in dem es um diese Methoden geht, dass sie gerne Lernen an Stationen ausprobieren würde, weil sie die Idee gut finde, dass sie es aber sehr schwer finde, etwas im Unterricht einzusetzen, was man noch nie gesehen habe (EI194, S. A90, siehe Kap. 10.5.2.5). Denselben Einwand äußerten Studierende in einem Didaktikseminar im Fachgebiet DaF an der Universität Kassel zum Thema Methodenvielfalt, als sie eine Unterrichtseinheit zum Thema Simulation für die Seminargruppe vorbereiten sollten. Dieses Dilemma wäre mit guten Lehrvideos zu durchbrechen, lässt sich aber nie ganz auflösen. Hier würde eine Zusammenarbeit zwischen Lehrenden, die ihre Unterrichtserfahrungen austauschen, wie sie von einer Interviewten vorgeschlagen wird (siehe Kap 10.6.6), viel bewegen können. Auch gemeinsame Projekte von Hochschule und Bildungsträgern, wie sie mehrere Interviewte vorschlagen (siehe Kap. 10.6), würden sowohl dem oben geschilderten Phänomen des langsamen Theorieflusses als auch der Hemmschwelle der Praktikerinnen und Praktiker Neues auszuprobieren entgegenwirken.

12.4 Weitere Ergebnisse der Studie

In den vorangegangenen Kapiteln orientierte sich die Auswertung und Diskussion an der Reihenfolge der Fragen im Interview. Da die Interviews jedoch halboffen angelegt waren hatten die Lehrenden Gelegenheit, auch Gedanken zu äußern, die in dem vorher skizzierten Rahmen noch nicht berücksichtigt waren. Bei der sukzessiven Kategorienbildung, die während der wiederholten Materialdurchgänge stattfand, kristallisierten sich die folgenden Themen heraus:

12.4.1 Material

Die Aussagen der Lehrenden zum Thema Material sprechen für sich. Sie wurden bereits in 10.4 und 10.7.1 diskutiert. Daher sollen hier nur die wichtigsten Ergebnisse noch einmal stichpunktartig zusammengefasst werden:

- Unterrichtsmaterial sollte mehr Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung bieten. Hinweise auf Zusatzmaterial für verschiedene Schwierigkeitsniveaus oder Lerntypen sollten in den Lehrwerken und Lehrerhandreichungen leicht aufzufinden sein, entsprechendes Zusatzmaterial sollte vorhanden sein. Eine gute Möglichkeit wäre, das Lehrwerk als Ringbuch zu gestalten, sodass individuell Seiten hinzugefügt oder herausgenommen werden können.
- Es sollte endlich ein Lehrwerk erstellt werden, das auf die Situation der Einwanderer in Deutschland zugeschnitten ist.
- Gute Spielesammlungen werden benötigt.

12.4.2 Offenheit und Geschlossenheit von Arbeitsaufträgen

Wie schon in Kapitel 10.5.2.8 diskutiert, sehen die interviewten Lehrenden das Thema der Offenheit von Arbeitsaufträgen und Aufgaben sehr viel komplexer, als es bei Göbel dargestellt ist, der offene Aufgaben in jeder Hinsicht den geschlossenen vorzieht (Göbel 1981: 143). Legt man die Unterrichtsphasen aus dem Raster von Klafki (siehe Kap. 3.8) zu Grunde, so lassen sich die Aussagen der Interviewten etwa so darstellen (siehe Schema auf der folgenden Seite):

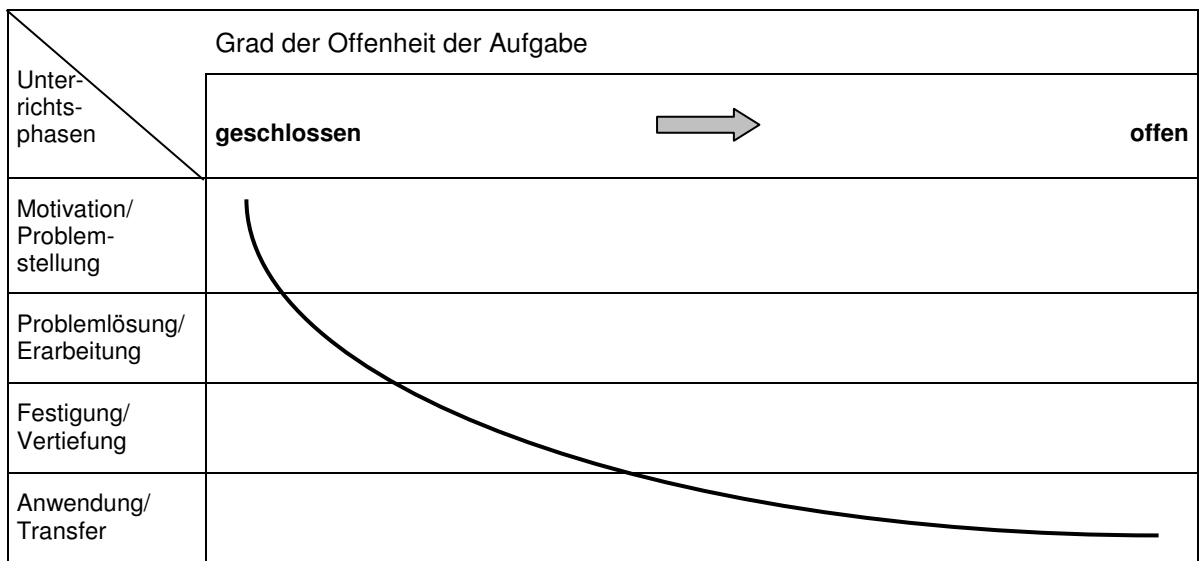


Abb. 13: Modell 1, geläufigstes Modell: der Grad der Offenheit der Aufgabe steigt im Verlauf der Unterrichtsphasen

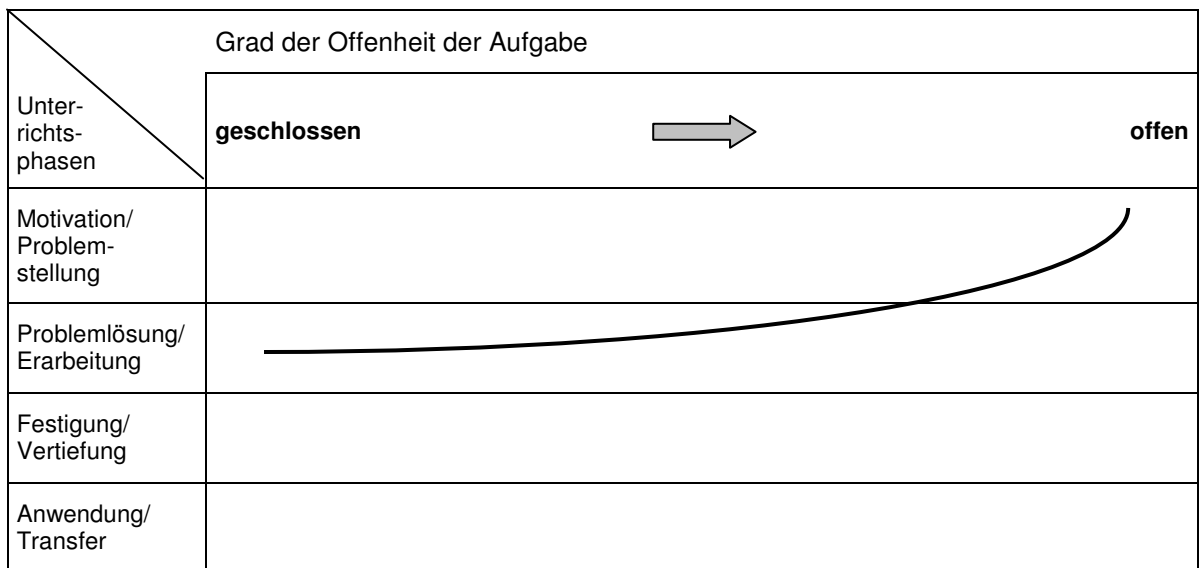


Abb. 14: Modell 2: Einstieg mit offener Aufgabe, dann Erarbeitung mit geschlosseneren Arbeitsaufträgen.

Über die Vertiefungs- und Transferphase liegt im Modell 2 keine Information vor, da die interviewte Lehrkraft nur über die Anfangsphase einer Unterrichtseinheit spricht.

Die Grafiken machen deutlich, dass eine Vielfalt von Möglichkeiten zur Arbeit mit offenen und geschlossenen Arbeitsaufträgen im Verlauf einer Unterrichtseinheit denkbar sind. Vor

dem Hintergrund der Möglichkeiten, die offene Aufgaben zur Binnendifferenzierung bieten, sollten die Lehrkräfte diese bevorzugen, soweit es im Unterrichtsverlauf möglich ist. Das starre Festhalten an Modell 1, sowohl in der Mikrostruktur für die Planung von Unterrichtseinheiten als auch in der Makrostruktur eines ganzen Curriculums, wie es von einigen Interviewten geäußert wurde (siehe Kap. 10.5.2.8), die der Auffassung sind, dass im Anfängerunterricht mehr mit geschlossenen Aufgaben und dann im Fortgeschrittenenunterricht erst mit offeneren Aufgaben gearbeitet werden könne, sollte hinterfragt und auf die konkrete Situation hin auf seine Relevanz überprüft werden.

Auch die Überlegung einer Lehrkraft, dass offene oder geschlossene Arbeitsaufträge jeweils für einen bestimmten Lerntyp besser zu bearbeiten seien (siehe Kap. 10.5.2.8), wäre zu überprüfen. Möglicherweise korrespondiert diese Beobachtung mit differenzierten Studien zu Lerntypen (dazu Riemer 1997). Die Frage wäre dann, welche Konsequenzen aus dieser Erkenntnis für den Einsatz von offenen und geschlossenen Arbeitsaufträgen und die damit verbundenen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung zu ziehen sind. Sollte es sich herausstellen, dass ein bestimmter Typ von Lernenden gerade bei den offenen Arbeitsaufträgen, die mehr Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung bieten, benachteiligt wird, so ist die Präferenz für offene Aufgaben vor diesem Hintergrund neu zu hinterfragen. Eine mögliche Lösung wäre, jeweils mehrere Arbeitsaufträge zur Auswahl zu geben, die für unterschiedliche Lerntypen adäquat sind. Besonders bei der Planung von Gruppenarbeit könnten diese Überlegungen eine Rolle spielen, sodass die Arbeitsaufträge für Gruppen immer mehrere verschiedene Lerntypen ansprechen. Eine weitere Möglichkeit wäre, gezielt Wechsel von Gruppenzusammenstellungen vorzunehmen, um zu vermeiden, dass einige Lernende in einer passiven Rolle verharren, weil sie Schwierigkeiten mit der Art der Aufgabe haben. Alle diese Überlegungen sind, wie die meisten die Berücksichtigung von unterschiedlichen Lerntypen betreffenden didaktischen Konzepte, eher hypothetischer und allgemeiner Art. Solange die Lernerforschung nicht konkrete Ergebnisse liefert, können auch keine eindeutigen didaktischen Empfehlungen gegeben werden. Die Idee, eine Vielfalt von unterschiedlichen Aufgaben- und Übungstypen und Herangehensweisen im Unterricht anzubieten, die auch von einer der interviewten Lehrenden als Konzept geäußert wird (siehe Kap. 10.8.3), ist zurzeit immer noch die einzige logische Konsequenz, die Lehrende aus den vorliegenden Forschungsergebnissen ziehen können.

12.4.3 Plenum und Frontalunterricht

Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass immer noch ein sehr großer Anteil des Unterrichts in der Großgruppe stattfindet. Darüber, wie dieser Unterricht gestaltet ist, geben die Interviews nur wenig Auskunft. Die Unterrichtsbeobachtungen, die begleitend durchgeführt wurden, liefern einen ersten Einblick in die Vielfalt dessen, was als Plenum oder Frontalunterricht bezeichnet wird. Erst in den letzten Jahren wendet sich die pädagogische Forschung wieder diesem Themenkomplex zu, der lange Zeit als altmodisch galt. Das Dilemma, in dem die didaktische Forschung steht, ist klar: Auf der einen Seite besteht die Gefahr, durch Studien und Arbeiten zum Frontalunterricht und zum Unterricht im Plenum, der immer noch den Fremdsprachenunterricht prägt (siehe Kap. 10.5.1.4), eine Festschreibung des Status quo zu erreichen (Schwerdtfeger 1996), auf der anderen Seite entsteht aber durch eine Nichtbehandlung des Themas die Situation, dass große Teile des Unterrichts methodisch nicht konsequent durchdacht und geplant werden können.

Eine detaillierte empirisch fundierte Forschungsarbeit zum Thema Unterrichtsphasen in der Großgruppe im DaF/DaZ (bzw. Fremdsprachenunterricht allgemein) ist längst überfällig.

12.4.4 Einfluss von übergreifenden Konzepten und Programmen von Bildungsträgern auf die Arbeit der Lehrenden

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass diejenigen Lehrenden, die in Zusammenhängen arbeiten, in denen die Zusammenarbeit von Lehrenden und die gemeinsame Reflexion über Unterricht im Konzept des Bildungsträgers angelegt ist, dies als überaus positiv empfinden. Die Interviews mit Lehrenden aus dem Kulturzentrum Schlachthof, dem einzigen Bildungsträger in dieser Untersuchung, der ein solches Rahmenkonzept konsequent umsetzt, zeigen einen hohen Grad an Bewusstheit über Ziele und Vorgehensweisen im Unterricht. Diese Ziele werden sowohl mit Faktoren aus der Lebenswelt der Kursteilnehmerinnen (es handelt sich hier um reine Frauenkurse) als auch mit übergeordneten Zielen des Bildungsträgers verknüpft (siehe Kap. 8.1.2). Calderhead/Shorrock (1997) argumentieren, dass die Forschung zum professionellen Handlungswissen diesen Aspekt der Zusammenarbeit von Lehrenden und den Einfluss der *Schule als Gemeinschaft* („school as a community“) auf die Unterrichtspraxis („classroom practice“) bisher vernachlässigt hat. Sie zitieren Studien, nach denen Schulen, die ein solches *kollegiales Ethos* („collegial ethos“) haben, in

denen Lehrende gemeinsam den Unterricht evaluieren und Ziele und Schulprogramm definieren, gute Bedingungen für die Ausbildung von Lehrenden bieten (“supportive environment for student teachers“).

In nicht immer positivem Sinne hingegen beeinflusst das „hidden curriculum“ (Schocker v. Dittfurth 2001: 73), das heißt, die unausgesprochen geteilten soziokulturellen Normen und Werte einer Schule die Arbeit der Lehrenden. Ein Beispiel dafür ist der Einwand von Elena, einer Lehrkraft aus der Volkshochschule, dass sie sich nicht traue, gemeinsam mit der Lerngruppe den Unterrichtsraum zu verlassen um Exkursionen oder projektorientierten Unterricht durchzuführen, weil sie gehört habe, dass in der Volkshochschule nur das als „*richtiger Unterricht*“ gelte, was im Klassenraum stattfindet. Da sie noch nicht lange bei der Institution arbeitet, möchte sie sich besonders an die Regeln halten. Dies ist ein Beispiel dafür, dass gerade neue Lehrkräfte Schulprogramme und Grundsätze suchen, nach denen sie ihren Unterricht ausrichten können. Ist ein solches Schulprogramm nicht explizit formuliert worden, so ist die Gefahr groß, dass sich unausgesprochene, unreflektierte Normen durchsetzen.

Diese Erkenntnisse sind für die Konzeption von Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaZ-Lehrenden von großem Interesse. Studien zum Einfluss von Schulprogrammen und Zusammenarbeit auf die Weiterentwicklung von Unterricht sind Forschungsthemen, die auch für den DaZ- Unterricht bearbeitet werden sollten. Eine ähnliche Forderung stellt Appel (2001: 201) für die Forschung zum schulischen Fremdsprachenunterricht auf. Appel definiert und beschreibt den schulischen Fremdsprachenunterricht als Kultur. Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, professionelles Handeln in seinem gesamten Umfeld zu untersuchen und somit das Lehren als Profession gesellschaftlich zu positionieren. Eine Einbindung der Forschung zum DaZ-Unterricht in diese Perspektive ist vielversprechend. Unter einem Begriff „Kultur des DaZ-Unterrichts“, der in weiteren Studien ausgeprägt werden kann, sind die hier vorgenommenen Analysen der Zusammenarbeit von Lehrenden⁷⁹ und Forschenden sowie die Einbindung des DaZ-Unterrichts in übergreifende Konzeptionen der Träger als Professionalisierungsbestrebungen zu deuten, die eine sich verstärkende gesellschaftliche und bildungspolitische Einbindung des Handlungsfeldes DaZ-Unterricht anzeigen. Bisher sind jedoch wenige der Handlungszusammenhänge, die zur weiteren Pro-

⁷⁹ Appel spricht in diesem Zusammenhang von einer kollaborativen Lernkultur (Appel 2001a:107).

fessionalisierung des DaZ-Unterrichts durch übergreifende Konzeptionen und Kooperationen beitragen, beschrieben oder sogar in Richtlinien festgelegt worden. Die beiden folgenden Beispiele sind insofern als der Beginn einer Qualitätsentwicklung zu sehen:

- Die Leitlinien des Sprachverbandes DfaA beinhalten seit 1998 die Forderung, dass der „Deutschunterricht [...] in ein Gesamtkonzept des Trägers eingebettet sein“ müsse. (DfaA 1998).
- Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern formuliert konkreter die Zusammenarbeit und konzeptionelle Mitwirkung der Lehrkräfte als Qualitätskriterium für „Deutschkurse im Migrationsbereich“: „Die Deutschkursleitenden tragen durch Konferenzen, Fachtreffen und Arbeitskreise die Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung der Kursangebote mit.“ (Caldéron et al. 1999: 239)

Exkurs: Schulprogramme

Ein Anknüpfungspunkt für die Entwicklung einer Diskussion um die Einbettung des DaZ-Unterrichts in übergreifende Konzepte der Bildungsträger könnte die gegenwärtige Diskussion um Schulprogramme bieten. (Philipp/Rolff 1998, Rolff et al. 1998). Im Zentrum der Schulentwicklung nach Rolff et al. steht der Unterricht. Schulentwicklung wird in diesem unterrichtsbezogenen Ansatz nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern dient der Entwicklung des Lehrens und Lernens. Der unterrichtsbezogene Ansatz zur Schulentwicklung umfasst folgende Punkte:

- Kritische Reflexion der Lehrerrolle
- Kultivierung neuer Lernformen
- produktive Konferenzen der Lehrer
- Methodentraining im Unterricht
- Intensivierung des sozialen Lernens
- Teamentwicklung auf Lehrerseite
- Gezielte Fortbildung für Lehrer (Rolff et al. 1998: 14)

Diese Kriterien entsprechen in weiten Teilen den in dieser Studie entwickelten Anknüpfungspunkten für eine Weiterentwicklung des DaZ-Unterrichts.

Laut Rolff et al. besteht „Ausgeprägter Innovationsbedarf auf dem Gebiet der Unterrichtsmethodik.“ Besonders folgende Konzepte seien zu entwickeln:

„Angesagt sind Offener Unterricht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Projektarbeit und andere Formen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens der SchülerInnen, ohne dass die amtierenden Lehrkräfte mit diesen Methoden hinreichend vertraut sind. Angesagt sind ferner gezielte Maßnahmen zur Vermittlung elementarer „Schlüsselqualifikationen“ im methodischen, im sozialen und im kommunikativen Bereich, die insbesondere vonseiten der Wirtschaft betont und gefordert werden.“ (Rolff et al. 1998: S. 15f)

Eine solche Weiterentwicklung und Innovation ist nur durch die Prämissen der *Unterrichtszentrierung* (s.o.), der *Methodenzentrierung* (s.o.), der *Serviceorientierung* (Schulen und Lehrende müssen durch Qualifizierungs- und Servicemaßnahmen unterstützt werden) und vor allem der *Teamorientierung* zu erreichen:

„Da die Teamarbeit in den meisten Kollegien erwiesenermaßen ziemlich im Argen liegt, muss die nötige Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit vielerorts erst noch entwickelt werden. Diese Teamentwicklung ist integraler Bestandteil des hier in Rede stehenden Reformprozesses (...).“ (ebd. S. 15f)

Für den DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung hat die vorliegende Studie ergeben, dass bereits große Bereitschaft zur Kooperation sowohl der Lehrenden untereinander als auch mit Forschungs- und Weiterbildungseinrichtungen besteht. Das heißt, dass die wichtigsten Voraussetzungen für eine Weiterentwicklung und Professionalisierung des Unterrichts bereits gegeben sind.

12.4.5 Bereitschaft der Lehrenden zur Zusammenarbeit

Ein besonders hervorzuhebendes Ergebnis dieser Studie ist die außerordentliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit, die von fast allen Interviewten geäußert wird (siehe Kap. 10.6). Lehrende wünschen sich mehr Zusammenarbeit untereinander und auch eine intensivere Kooperation mit der Hochschule. Sie sehen in solchen Projekten die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis. Dieses Ergebnis eröffnet eine Vielzahl von Wegen und Folgerungen bzw. Folgehandlungen sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art, die im nächsten Kapitel dargestellt werden.

13. Vergleich zwischen den thematischen Schwerpunkten der empirischen Studie und den Ergebnissen der Literaturlauswertung zur Theorie der Binnendifferenzierung

Setzt man die Auswertung der Studie, wie sie hier entsprechend der gegenstandsbezogenen Theoriebildung vorgenommen worden ist, in Beziehung zu der im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellten didaktischen Literatur zur Binnendifferenzierung, so ergeben sich Divergenzen und Überschneidungen (siehe auch Kap. 12.3).

Grafisch lassen sich diese in zwei Schaubildern darstellen:

- Vergleich der Theorie der Binnendifferenzierung mit dem Status quo des DaZ-Unterrichts für ausländische Arbeitnehmer
- Vergleich der Wünsche und Ideen der Lehrenden zur Weiterentwicklung des Unterrichts DaZ für ausländische Arbeitnehmer mit der Theorie der Binnendifferenzierung

Hier soll keineswegs die Unterrichtspraxis an der didaktischen Theorie gemessen werden, das würde nämlich bedeuten, den Prozess der gegenstandsbezogenen Theoriebildung, wie er in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt wurde, umzukehren und zu einem weit verbreiteten defizitären Bild der Arbeit von Lehrenden zurückzukehren (Nunan 1989: 127). Die beiden Grafiken können jedoch einen neuen Ansatz bieten, zeigen sie doch sowohl Überschneidungsbereiche als auch eine eigenständige Ausprägung der Didaktik zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, die sich in den DaZ- Kursen in der Erwachsenenbildung entwickelt hat. Diese Didaktik ist nicht normativ, sondern wird von den Lehrenden kontinuierlich weiter entwickelt. Im Anschluss an die beiden Schaubilder werden die aus dieser Studie hervorgegangenen Ansätze zu einer Weiterentwicklung des Unterrichts dargestellt.

Vergleich der Theorie der Binnendifferenzierung mit dem Status quo des DaZ-Unterrichts für ausländische Arbeitnehmer

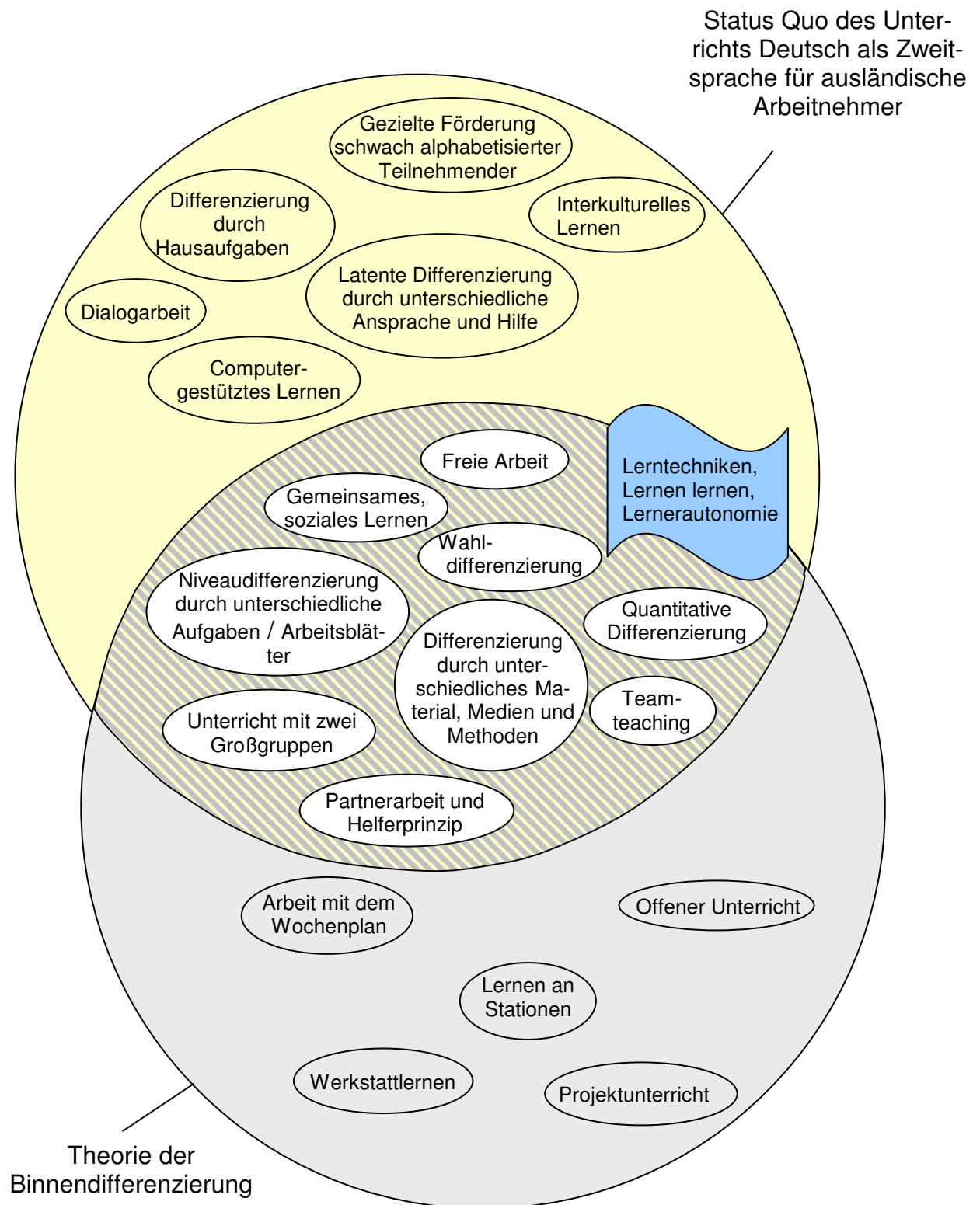


Abb. 15: Vergleich der Theorie der Binnendifferenzierung mit dem Status quo des DaZ-Unterrichts für ausländische Arbeitnehmer

Vergleich der Wünsche und Ideen der Lehrenden zur Weiterentwicklung des Unterrichts DaZ für ausländische Arbeitnehmer mit der Theorie der Binnendifferenzierung

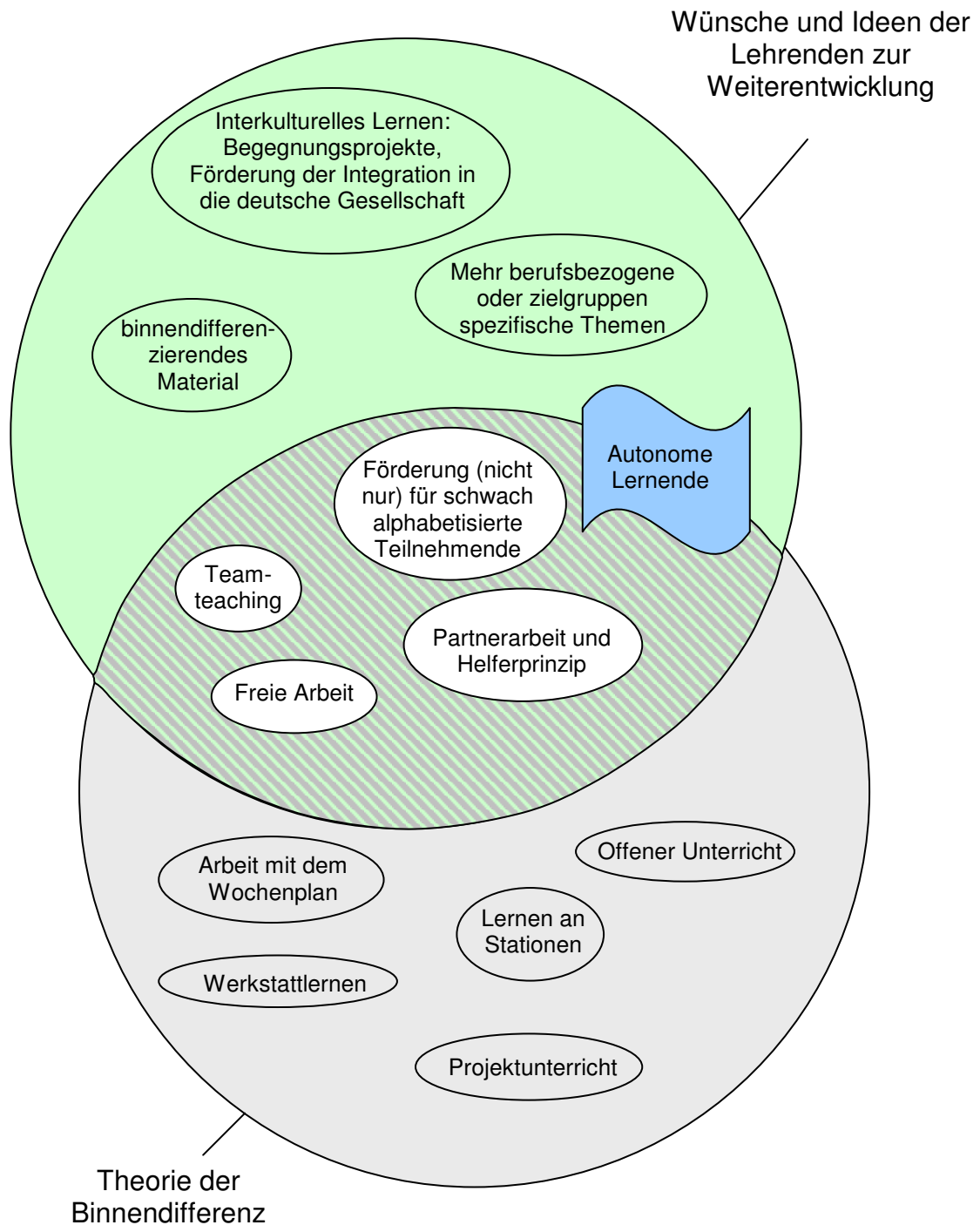


Abb. 16: Vergleich der Wünsche und Ideen der Lehrenden zur Weiterentwicklung des Unterrichts DaZ für ausländische Arbeitnehmer mit der Theorie der Binnendifferenzierung

13.1 Bestandteile einer Didaktik des DaZ-Unterrichts mit Erwachsenen

Aus den in den Grafiken dargestellten Themenkomplexen ergeben sich Grundzüge einer spezifischen Didaktik für den DaZ-Unterricht mit Erwachsenen. Sowohl der Ist-Zustand als auch Wünsche und Ideen zur Weiterentwicklung sind dabei mit einbezogen worden. Insofern ist das Modell kein statisches, sondern ein dynamisches.

13.1.1 Partnerarbeit und Helferprinzip, Dialogarbeit

Wie in den Grafiken sichtbar wird, haben die befragten Lehrkräfte eigenständige Strategien für die Arbeit mit den heterogenen Gruppen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen entwickelt. Partnerarbeit und Helferprinzip sind, wie schon in Kapitel 10 und 12 diskutiert wurde, ein zentraler Bestandteil der sich hier konstituierenden Didaktik. Damit in engem Zusammenhang steht die von vielen Lehrkräften eingesetzte Übungsform der Dialogarbeit. Diese spezifische Ausprägung der Partnerarbeit ist für den Fremdsprachenunterricht charakteristisch. Die Lehrwerke der kommunikativen Didaktik, aus denen diese Art der Arbeit mit Dialogen bekannt ist, mögen vom kognitionspsychologischen Gesichtspunkt her gesehen überarbeitungsbedürftig sein, vom Standpunkt des binnendifferenzierenden Unterrichts her betrachtet, sind Lehrwerke wie *deutsch aktiv neu* und *themen* jedoch durchaus brauchbar (siehe Kap. 10.4).

13.1.2 Interkulturelles Lernen

Die Interviews haben deutlich gezeigt, dass das interkulturelle Lernen ein Schwerpunkt der Arbeit im DaZ-Unterricht mit heterogenen Gruppen ist. Dieses Thema ist auch für den Unterricht in Schulen ein zentraler Begriff geworden. Interkulturelle Kompetenz wird als Schlüsselqualifikation auf dem Arbeitsmarkt gefordert. Insofern wäre es konsequent, das interkulturelle Lernen neben dem sozialen Lernen als eigenständige Ausprägung desselben in die Theorie der Binnendifferenzierung aufzunehmen. Das Schema zu Zielen der Binnendifferenzierung von S.14 müsste dementsprechend ergänzt werden:

Ziele von Binnendifferenzierung

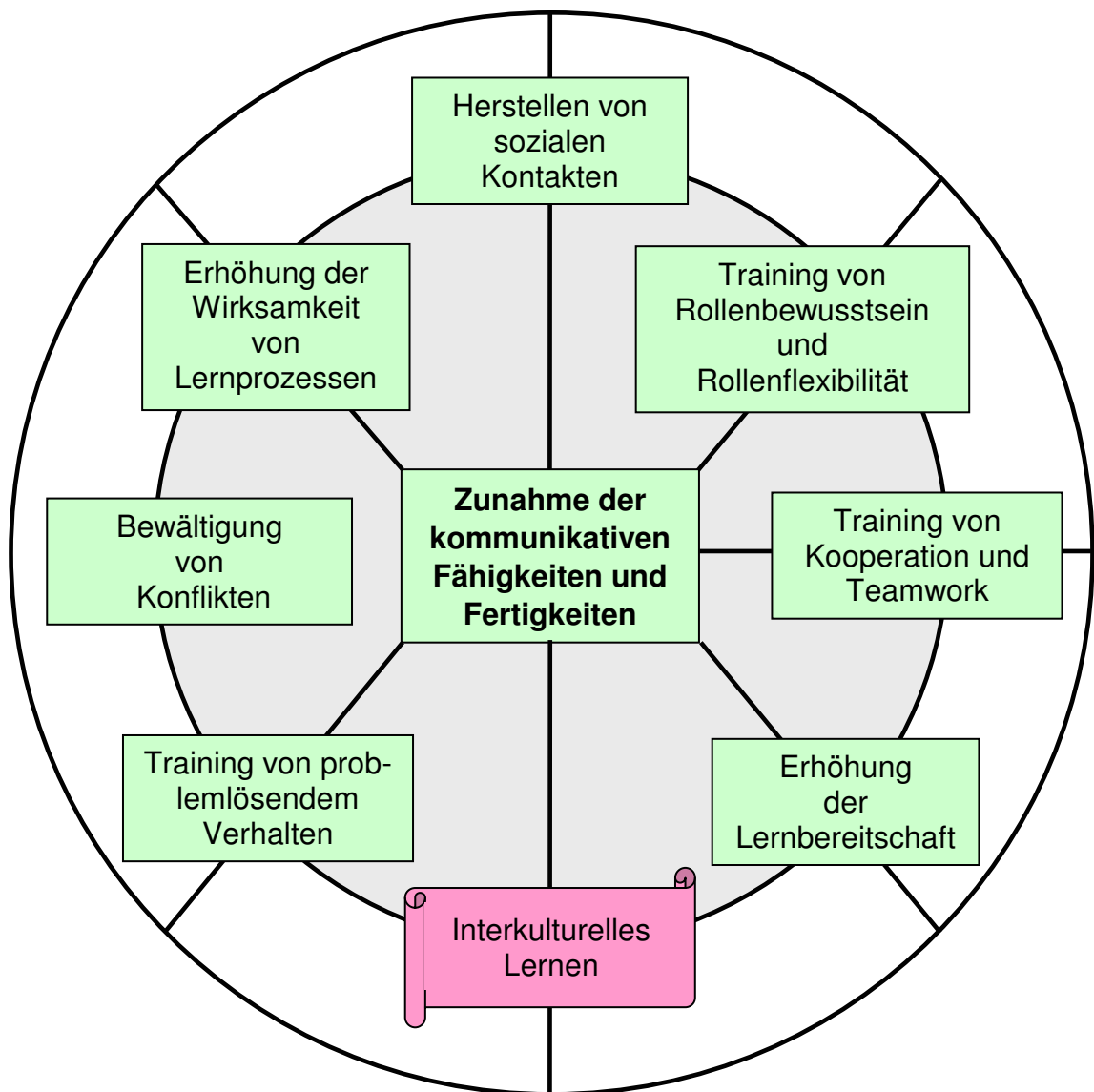


Abb. 17: Ergänztes Schema: Ziele von Binnendifferenzierung Abgeändert nach: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen – Abteilung Lüneburg (Hrsg.) 1978: 137.

13.1.3 Schwach alphabetisierte Teilnehmende: Teamteaching

Eine weitere Besonderheit der DaZ-Kurse mit Erwachsenen ist die Heterogenität in Bezug auf den Alphabetisierungsgrad der Lernenden (siehe Kap. 10.1.1). Das didaktische Mittel, mit dem die Lehrenden in diesem Zusammenhang arbeiten (bzw. sich wünschen zu arbei-

ten), ist Teamteaching, ein Thema, das auch in der didaktischen Literatur zur Binnendifferenzierung behandelt wird.

13.1.4 Freie Arbeit

Das Konzept der Freien Arbeit ist das einzige reformpädagogische Unterrichtsverfahren (siehe Kap. 4.3.2), über das eine einzige Lehrkraft berichtet. Eine weitere Lehrende äußert als Wunsch, Freie Arbeit anzubieten, bezeichnet dies aber als „Projekt“. Ob Freie Arbeit als fester Bestandteil einer Didaktik der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen im DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung gesehen werden kann, oder ob sich hier eher ein Ansatz zur Weiterentwicklung dieser Didaktik zeigt, bleibt zunächst offen.

13.1.5 Lernerautonomie

Da die Autonomisierung von Lernenden zur Binnendifferenzierung beiträgt, sind die von einigen Interviewten zum Thema *Lerntechniken, Lernen lernen, Lernerautonomie* gemachten Äußerungen in die Grafik aufgenommen worden. Sie stellen eine Verbindung zu Konzepten her, die zurzeit im fachdidaktischen Diskurs von hoher Aktualität sind. Aus den Äußerungen der interviewten Lehrenden zu diesen Themen lässt sich schließen, dass im Berufsfeld des DaF/DaZ-Unterrichts ein Austausch von Fachinhalten einer Berufswissenschaft tatsächlich stattfindet.

13.1.6 Material

Für den binnendifferenzierenden Unterricht muss nach Auskunft der Lehrenden besonderes Material erstellt werden. Die Lehrkräfte konzipieren niveaudifferenzierende Arbeitsblätter und Tests selbst. Sie wünschen sich jedoch von der Lehrwerkindustrie dafür vorgefertigte Materialsammlungen (siehe Kap. 10.4).

13.1.7 Berufssprache

Das Thema Berufssprache ist zunächst nicht spezifisch für den binnendifferenzierenden Unterricht. Allerdings sind einige der Kurse, die in dieser Studie untersucht wurden, berufssprachlich ausgerichtete Deutschkurse. In der vorliegenden Untersuchung zeichneten sich diese berufssprachlich ausgerichteten Deutschkurse durch eine große Heterogenität der Teilnehmenden aus. Inwiefern dies ein Merkmal für alle oder viele DfaA Kurse ist, geht aus dieser Studie nicht hervor. Aus Erfahrungen mit anderen berufssprachlich ausgerichteten Deutschkursen wie zum Beispiel den Kursen zur beruflichen Integration von Spätaussiedlern ist jedoch bekannt, dass die Lernenden in solchen Kursen oft sehr heterogene Lernvoraussetzungen haben (Kilian 1995). Es könnte also in der Zukunft durchaus sinnvoll sein, eine Verknüpfung der didaktischen Prinzipien des Berufsspracheunterrichts mit denen der Binnendifferenzierung zu erarbeiten.

13.1.8 Offener Unterricht, Projektunterricht, Wochenplan, Werkstattunterricht, Lernen an Stationen

Wie schon in Kapitel 10.5.2 und 12.3.2 erörtert bleiben diese Konzepte im professionellen Handlungswissen der DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung weitgehend unberücksichtigt, obwohl sie gerade für die Arbeit mit heterogenen Gruppen im berufssprachlichen Unterricht interessante Perspektiven bieten. Der schulische Fremdsprachenunterricht beginnt in den letzten Jahren, diese Konzepte mit einzubeziehen, da sie die Idee des eigenverantwortlichen, autonomen Lernens umsetzen. Einige Kursleitende öffnen bereits ihren Unterricht, indem sie Ortstermine machen und Exkursionen anbieten. Hier sind genügend Anknüpfungspunkte gegeben, an denen eine konsequente didaktische Weiterentwicklung ansetzen könnte.

13.2 Zusammenfassung und Ausblick

Die hier diskutierten didaktischen Konzepte zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen in DaZ-Kursen der Erwachsenenbildung werden im Folgenden in einer Grafik dargestellt. Es ergibt sich dabei ein umfassendes Bild einer spezifischen Didaktik der Binnendifferenzierung, die sich in den vom Sprachverband DfaA e. V. geförderten Kursen entwickelt hat.

Entsprechend dem in Kapitel 6.2 vorgestellten Forschungsansatz zum professionellen Handlungswissen, der für diese Studie grundlegend ist, und der Sichtweise der DaZ-Unterrichts im Rahmen einer sich konstituierenden Berufskultur (siehe Kap. 12.4.4) sind die im Unterrichtsmodell auf der folgenden Seite repräsentierten Konzepte ein wichtiger Baustein, da das Thema Binnendifferenzierung und Heterogenität der Lerngruppen einen zentralen Punkt des Handlungsfeldes DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung ausmacht.

13.3 Konzepte der Binnendifferenzierung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Professionelles Handlungswissen der Lehrenden und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung

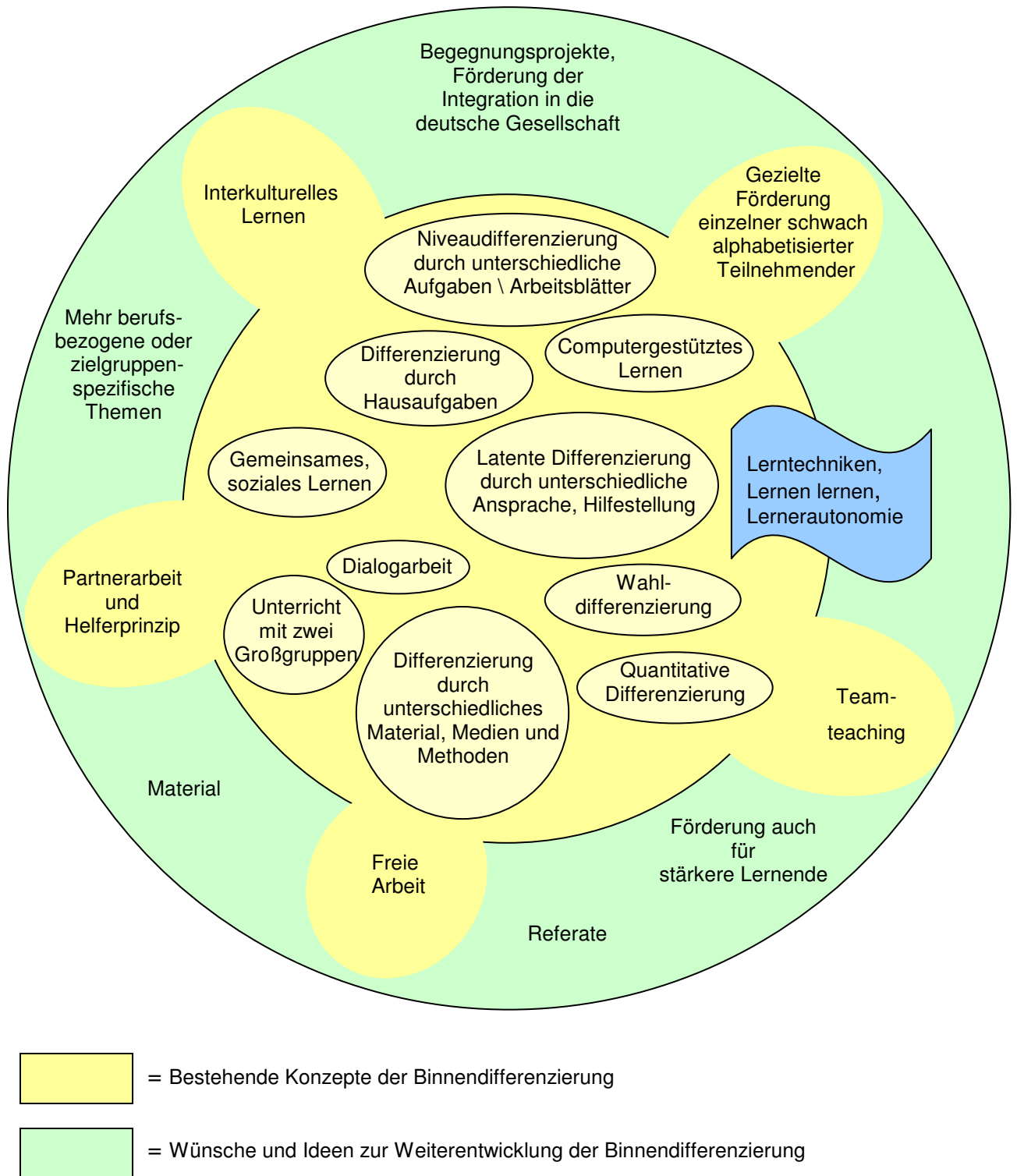


Abb. 19: Didaktik der Binnendifferenzierung: Unterrichtsmodell

In dieser Grafik sind diejenigen Konzepte zur Binnendifferenzierung hervorgehoben, die bereits Bestandteil der Didaktik der Binnendifferenzierung in den untersuchten Kursen sind und gleichzeitig Ansätze zur Weiterentwicklung beinhalten. Für die Bereiche: *Partnerarbeit und Helferprinzip, Förderung schwach alphabetisierter Lernender, interkulturelles Lernen, Teamteaching* und *Freie Arbeit* wünschen sich die interviewten Lehrenden sowohl einen stärkeren Einsatz im Unterricht als auch eine vertiefte didaktische Reflexion. Wünschenswert ist, eine wissenschaftlich-didaktische Diskussion zu diesen Themen in Kooperation mit Lehrenden aus dem Praxisfeld des DaZ-Unterrichts in der Erwachsenenbildung weiterzuführen, um eine Entwicklung didaktischer Ideen und Konzepte im Sinne der Professionalisierung zu verstärken.

13.4 Annäherung an eine Berufskultur der DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Im Rahmen der hier diskutierten Kultur des DaZ-Unterrichts mit erwachsenen Lernenden sind die in Kapitel 8.1 entworfenen Porträts ein weiterer Baustein. Ohne wie Caspari (2001) detaillierte Analysen des professionellen Selbst der Lehrenden zu erarbeiten, wurden spezifische Charakteristika der einzelnen Lehrkräfte in jeweils prägnanten Überschriften skizziert. Die so gefundenen Begriffe sind unten in Abbildung 2 zusammengefasst. Im Anhang findet sich für jede Lehrkraft ein Assoziogramm, das weitere Schlüsselbegriffe aus den Interviews zusammenstellt. Die offenen Enden in der Grafik verdeutlichen, dass die Kultur des DaZ-Lehrens in der Erwachsenenbildung noch im Prozess der Professionalisierung begriffen ist.

Ein weiterer zentraler Bestandteil, der das professionelle Handeln der Lehrkräfte in den Sprachverbandskursen charakterisiert, ist die hohe Sensibilität für die Kulturen und die Lebenswelt der Lernenden sowie das große persönliche Engagement, das in den Interviews zum Ausdruck kommt (dazu bes. Kap. 10.1.6 und 12.2.9.3). Für die zukünftige Beschreibung und Definierung einer Kultur des DaZ-Lehrens und Lernens wäre dieser Aspekt zu vertiefen.

Bausteine einer Kultur des DaZ-Lehrens in der Erwachsenenbildung

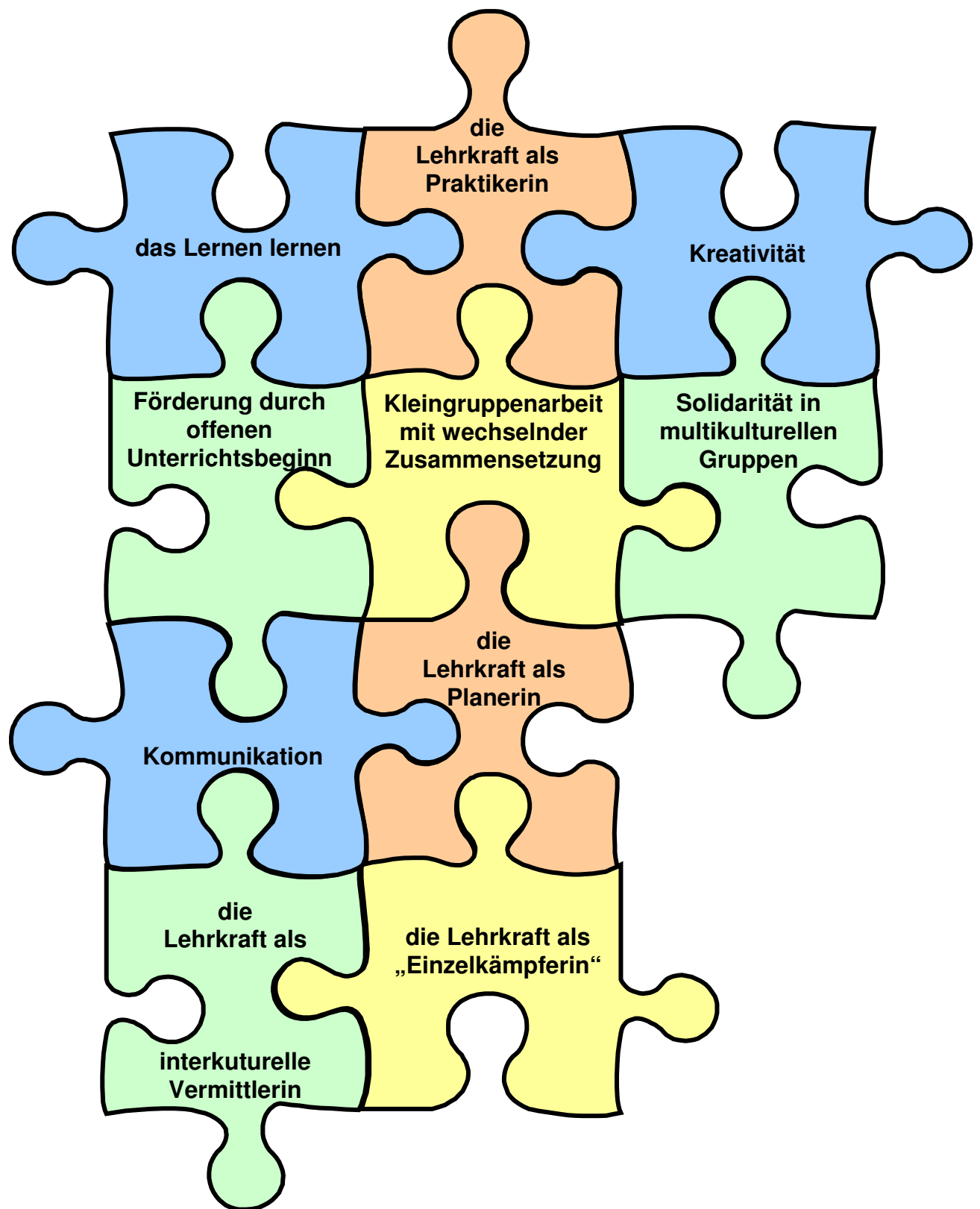


Abb. 20: Bausteine einer Kultur des DaZ-Lehrens in der Erwachsenenbildung

13.5 Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Unterrichts im Hinblick auf Binnendifferenzierung

In diesem Kapitel ist deutlich geworden, dass die befragten Lehrenden zwar schon über Konzepte zur Arbeit mit heterogenen Gruppen verfügen, sie aber dennoch Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Unterrichts sehen. Das Interessante ist nun, dass sie nicht das klassische Konzept der Lehrerfortbildung vertreten, bei der in Seminarveranstaltungen eher theoretisch Wissen vermittelt wird, das dann individuell im Unterricht eingesetzt werden soll, sondern dass sich die interviewten Lehrenden eine enge Kooperation mit der Hochschule und mit anderen Lehrenden wünschen um neue Konzepte im Unterricht zu erproben und zu evaluieren. Diese Idee entspricht dem Aktionsforschungsansatz, wie er im deutschsprachigen Raum von Altrichter (1990, 1998) und anderen (Hermes 1996, 1997) vertreten wird. Für den englischsprachigen Raum sieht bereits Nunan (1991: 264) eine eigenständige Rolle für die Lehrenden in der Unterrichtsforschung.

Die befragten Lehrenden haben das Gefühl, dass die Forschung, wie sie an den Hochschulen betrieben wird, nicht den Anforderungen der Praxis gerecht wird (siehe Kap. 10.6). Dies stellt auch Crookes in einem Aufsatz zur Aktionsforschung für Fremdsprachenlehrende fest: „There is a continuing widespread disposition among teachers generally [...] that the conventional research findings [...] are insufficiently related to their day-to-day problems“ (Crookes 1997: 135). In Folgeprojekten wird es darum gehen, die Interessen der Lehrenden von Beginn an mit einzubeziehen, sie zu Co-Forschenden zu machen, um so eine Veränderung der Praxis im Sinne der Aktionsforschung erreichen zu können.

14. Forschungsmethodische Konsequenzen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Ergebnisse dieser Studie im Hinblick auf die didaktischen Schlussfolgerungen und die Konstituierung einer Berufskultur des DaZ-Unterrichts diskutiert. Ein wichtiger Punkt dabei war die Zusammenarbeit von Lehrenden untereinander und die Kooperation mit der Hochschule. Dabei eröffnete sich die Möglichkeit, das Konzept der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden zu modifizieren und Projekte zu konzipieren, die im Sinne der Aktionsforschung „Theorie“ und „Praxis“ verbinden. Die Konsequenzen, die sich daraus für die Reflexion der in dieser Studie angewandten Methode und deren mögliche Weiterentwicklung ergeben, werden im Folgenden diskutiert. Der Forschungsansatz soll also auch in Bezug auf die wissenschaftstheoretische Verortung und Entwicklung ausgewertet werden.

Bisher wurden qualitative Studien zur Erforschung des Unterrichts und Aktionsforschung in der Fremdsprachenlehr-Lernforschung nur getrennt diskutiert. Die vorliegende Untersuchung eröffnet die Möglichkeit, eine Verbindung der beiden Ansätze zu erreichen. Die zunächst streng nach den Methoden der qualitativen Sozialforschung angelegte Studie eröffnete vielfältige Kooperationsmöglichkeiten (siehe Kap. 10.6). Die durch die qualitative Studie gewonnenen Erkenntnisse können direkt in einen Aktionsforschungszyklus einmünden, der durch die entstandenen Kontakte und Angebote zur Zusammenarbeit sehr viel versprechend ist. Es ist durchaus denkbar, diesen Forschungsweg der Felderschließung durch eine qualitative Studie mit darauffolgendem Aktionsforschungsprojekt als Design für weitere Forschungen einzusetzen. Insofern hat diese Arbeit dazu gedient, den Forschungsansatz für die spezifischen Anforderungen der Fremdsprachenlehr-Lernforschung weiterzuentwickeln. Dies war auch ausdrücklich Forschungsziel (siehe Kap. 1).

15 Schlussfolgerungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden

Im Gegensatz zur Fremdsprachenlehrausbildung für das staatliche Schulwesen in Deutschland ist die DaF/DaZ- Lehrerausbildung nach dem Konzept der Fort- und Weiterbildung ausgerichtet, das die Idee des lebenslangen Lernens, der Verknüpfung von Theorie und Praxis beinhaltet (Neuner 2001). Auch Duxa sieht die Grenzen zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung für die DaZ-Lehrenden als fließend an (Duxa 2001: 23).

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf das Praxisfeld Nordhessen, das in enger Beziehung zur Universität Kassel steht, insofern wird von den Bedingungen der Ausbildung am Fachgebiet DaF/DaZ dieser Hochschule ausgegangen. Diese Studie konnte zeigen, dass viele Fragestellungen aus der aktuellen fachdidaktischen Diskussion im professionellen Handeln von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung eine Rolle spielen, wie zum Beispiel Lernerautonomie, interkulturelles Lernen, Kulturaustausch und Lernstile. Das beweist, dass durch die besondere Ausbildungssituation im Fach DaF der Ideenfluss zwischen Forschung, Ausbildung und Unterrichtspraxis zumindest in dieser Richtung gut funktioniert.⁸⁰ Trotzdem wünschen sich alle Interviewten eine intensivere Zusammenarbeit mit der Hochschule, bzw. mehr Kooperation mit Fortbildungseinrichtungen wie dem HeLP (das Hessische Landesinstitut für Pädagogik hat eine kleine DaZ-Abteilung). Das heißt, dass von der Seite der Praxis aus der Wunsch besteht, die Erfahrungen aus dem Unterricht auf einer weiteren Ebene auszuwerten und zu reflektieren.

Das Thema Binnendifferenzierung ist ein zentrales „Praxisproblem“, für das von Seiten der Lehrenden aus Weiterentwicklungsbedarf geäußert wird. Dies zeigen sowohl die vorliegende Studie als auch die Erfahrungen aus Weiterbildungsveranstaltungen, die vom Sprachverband DfaA angeboten werden (Schweckedieck 1994).

15.1 Ein Fort- und Weiterbildungskonzept, das von den Bedürfnissen der Lehrenden ausgeht

Als Schlussfolgerung und Desideratum aus dieser Studie ergibt sich somit, dass das Fort- und Weiterbildungskonzept für DaZ die Impulse aus der Praxis stärker aufnehmen sollte.

Im Folgenden werden ausgehend von einer Analyse des Status quo unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der vorliegenden Studie Vorschläge zur Entwicklung der Fort- und Weiterbildung für DaZ erarbeitet.

15.2 Analyse der bestehenden Ausbildungssituation

Die bestehende Struktur der Ausbildung ist noch stark universitär geprägt: Die übergreifenden Ausbildungsinhalte werden von den Hochschullehrenden bestimmt. Anregungen aus der Praxis kommen dabei jedoch bereits auf verschiedenen Wegen zum Zuge:

- Die Ausbildung ist in einigen Bereichen projektorientiert, das heißt, Studierende arbeiten bereits während der Ausbildung mit Praktikern zusammen, begleiten und evaluieren interkulturelle Projekte, in denen Deutschlernen eine zentrale Rolle spielt.
- Die Ausbildung beinhaltet ein Unterrichtspraktikum, das wissenschaftlich begleitet und ausgewertet wird.
- Die Lernwerkstatt ist ein Treffpunkt nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrende, die bereits an anderen Institutionen arbeiten.
- Einige Lehrende nehmen am Studiengang DaF/DaZ berufsbegleitend teil, sodass die Erfahrungen aus dem Unterricht immer in den Seminaren präsent sind.

Insofern ist der Austausch zwischen den Lehrenden des Fachgebietes DaF/DaZ und den Lehrenden in der Praxis durchaus gegeben. Diese bereits bestehenden Anknüpfungspunkte sollten stärker wahrgenommen werden.

Bisher werden keine expliziten Lehrerfortbildungsveranstaltungen am Fachgebiet DaF/DaZ angeboten. Die einzige Institution, die dies in Kassel im Programm hat ist das HeLP. Zwar arbeiten HeLP und Fachgebiet DaF/DaZ in einigen Bereichen zusammen, aber die Veranstaltungsorte sind relativ weit voneinander entfernt und das HeLP scheint bei den DaF/DaZ-Lehrenden, die nicht im staatlichen Schuldienst sind, nicht gut bekannt zu sein. Auch hier könnte der Austausch noch intensiviert werden.

⁸⁰ Im Gegensatz zu den fremdsprachendidaktischen Disziplinen, die mit einem grundständigen Studium und zweiphasigen Lehrerausbildungsmodell arbeiten (Schocker v. Dittfurth 2001).

15.3 Vorschläge zur Entwicklung des Weiterbildungskonzeptes DaF/DaZ

Aus den bisher beschriebenen Bedingungen ergibt sich zum einen, dass die Lehrerfortbildung und die universitäre Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaF/DaZ-Lehrenden stärker zusammen arbeiten sollten. Bestrebungen in diese Richtung sind vor allem für das Fach DaZ bereits im Gange. Zum anderen ist aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie deutlich zu erkennen, dass sich die Lehrkräfte im Praxisfeld eine reflektierende Form der Zusammenarbeit wünschen, die zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis führt. Eine solche selbstevaluierende Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen wird an einer der untersuchten Institutionen bereits in Ansätzen verwirklicht. Dort finden regelmäßig „Lehrerkonferenzen“ auch zu fachdidaktischen Fragestellungen statt, zu denen von Zeit zu Zeit Experten aus der Universität eingeladen werden. Aus dieser Institution kommen auch die meisten Ideen zur Weiterentwicklung dieses Konzeptes. Die Leiterin der Deutschkursabteilung regt an zum Beispiel mehr mit dem Fachgebiet DaF/DaZ der Universität Kassel zusammen zu arbeiten (dazu siehe Kap. 10.6). Ein weiterer Ansatz zur Integration von Fortbildungskonzepten, die auf dem Prinzip der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxisfeld beruht, der in den Interviews vorgeschlagen wird, ist die Verlängerung des Unterrichtspraktikums über das Studienende hinaus (siehe Kap. 10.6), die Weiterführung dieses Konzepts der Selbstevaluation und gemeinsamen Reflexion über Unterricht in berufsbegleitender Form.

Beide Ideen sind dem Aktionsforschungsansatz (Altrichter 1998) verwandt. Hier liegt ein sehr großes Entwicklungspotenzial für die Zukunft des DaZ-Unterrichts und der Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaZ-Lehrenden. Da das Praxisfeld im Gegensatz zu dem der klassischen zweistufigen Fremdsprachenlehrausbildung sehr dynamisch ist und wie auch die hier vorliegenden Interviews zeigen, durch engagierte, weiterbildungsinteressierte Lehrkräfte geprägt wird, sind die Möglichkeiten, mit Aktionsforschungsprojekten zu arbeiten vielfältig und Erfolg versprechend. Wichtig dabei ist allerdings, dass wirklich von den Bedürfnissen der Praxis ausgegangen wird, so wie sie in Ansätzen bereits in dieser Studie erhoben worden sind. In einem weiteren Schritt müssten die Kooperationen zwischen den Deutschkursanbietern und den Institutionen der Lehrerfort- und Weiterbildung intensiviert werden und gemeinsame Projekte geplant werden.

Das Fachgebiet DaF/DaZ der Universität Kassel hat bereits sehr gute Erfahrungen mit Kooperationen dieser Art (z.B. INTEGRA-Projekt). Auszuarbeiten wäre ein Fortbildungskon-

zept für DaZ-Lehrende, das von den Bedürfnissen und Erfahrungen der Lehrenden ausgeht, den Ansatz der Selbstevaluation und der Weiterentwicklung des Unterrichts durch forschendes Lehren in Kooperation mit anderen Lehrenden und Didaktikern fördert. Dies sind Grundsätze der Aktionsforschung, die in der Konsequenz zu einer wirklichen Qualitätsentwicklung des DaZ-Unterrichts führen können. Fortbildungsprogramme, die Lehrenden „von oben übergestülpt“ werden, haben in der Regel wenig Erfolg. Ein Beispiel für ein groß angelegtes Programm zur Förderung von binnendifferenzierendem Unterricht ist für die „Schulen für Lernbehinderte“ in Rheinland Pfalz dokumentiert (Begemann 1983, 1987). Ein Hauptproblem, das in der Dokumentation des Projektes diskutiert wird, ist die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Lehrenden (Begemann 1984: 134ff).

Der Aktionsforschungsansatz dagegen betrachtet die Kooperation von Lehrenden als ein natürliches Bedürfnis und baut die gesamte Entwicklung des Unterrichts sowie die begleitende Forschung auf diesem Prinzip der Zusammenarbeit auf. Für den DaF/DaZ-Bereich existieren einige wenige Ansätze zur Aktionsforschung (Luzern 2001), die bisher nicht wissenschaftlich dokumentiert sind. Hier liegt ein wichtiges Potenzial für zukünftige Forschungsprojekte.

Ein weiterer, viel versprechender Ansatz, der bereits in Kapitel 12.4.4 diskutiert wurde, ist der des Fremdsprachenlehrens und -lernens als Kultur (Appel 2001a, b). In den Analysen der Zusammenhänge zwischen dem professionellen Handeln der Lehrenden und der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Fach DaF/DaZ wird deutlich, dass die in den Interviews geäußerten Reflexionen über Handlungen nicht losgelöst zu sehen sind von der sie umgebenden Lehr-Lernkultur. Neuere Ansätze aus der Fremdsprachenlehr-Lernforschung, Ideen zur Weiterentwicklung von Forschung und Lehrwerken werden von den Interviews explizit geäußert. Darüber hinaus werden Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und damit zur weiteren Professionalisierung der Kultur des DaZ-Unterrichts mit Erwachsenen von den interviewten Lehrenden selbst skizziert. Zukünftige Forschungsprojekte werden die hier skizzierten, für die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts neu erschlossenen Ansätze (siehe Kap. 10.6) verstärkt einbeziehen müssen, wenn sie zu einer weiteren Professionalisierung des Fremdsprachenlehrens und -lernens beitragen wollen.

Die für den schulischen Fremdsprachenunterricht vielfach beklagte Undurchlässigkeit zwischen Forschung, Ausbildung und Unterrichtspraxis ist für das Fach DaF/DaZ viel weniger stark. In Abschnitt 10.6 und 15.3 wurden bereits einige Vernetzungen zwischen Universität

und DaZ-Bildungsträgern beschrieben. Die Lehrenden haben in den Interviews Vorschläge zur Erweiterung dieser Kooperationen gemacht. Das heißt, im Fach DaF/DaZ sind die Voraussetzungen zu einer reflexiven Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung, wie sie Nunan (1989: 9) fordert, gegeben. Unterrichtsprojekte und reflektierende Unterrichtsauswertungen sind bereits Bestandteil des Curriculums am Fachgebiet DaF der Uni Kassel geworden. Sie haben Eingang gefunden in die Richtlinien des internationalen Qualitätsnetzwerks IQN, an dem das Fachgebiet DaF der Uni Kassel beteiligt ist. Erfahrungen mit einem reflexiven Ausbildungsmodell an der Uni Konstanz zeigen, dass dies ein wirksames Konzept ist um die verschiedenen Handlungs- und Wissens Ebenen, über die Lehrende verfügen, zu vernetzen, sodass die Fähigkeit zur Reflexion über Handlung, die grundlegend für eine Weiterentwicklung des Unterrichts ist, nachhaltig entwickelt wird. Diese Fähigkeit zur Reflexion über Handlung ist nach Schön (1983: 7) ein wichtiges Merkmal professioneller Kompetenz. Sie sollte daher im Ausbildungskonzept von DaF/DaZ-Lehrenden in Zukunft stärker berücksichtigt werden.

Kooperationsangebote, wie sie im Rahmen dieser Studie von Verantwortlichen in der Praxis gemacht wurden, sollten unbedingt ernst genommen und in zukünftige Forschungsprojekte aufgenommen werden. Eine Verknüpfung der Forschungs- mit der Ausbildungsebene durch *action research* Projekte, wie sie auch Nunan (1989) vorschlägt, ist eine große Chance zur weiteren Professionalisierung des Lehrens und Lernens von DaF/DaZ, da das Merkmal Kooperation ein entscheidendes Kriterium in der Professionalisierungsdebatte ist (Bauer et al. 1996: 10ff, Schön 1983: 73ff). Das Potential zur Kooperation wurde bisher eher als gering angesehen (Christ 1990, Duxa 2001). Diese Einschätzung kann durch die vorliegende Studie revidiert werden, das heißt, dass die Berufskultur des DaZ-Unterrichts einen weiteren Schritt zur Professionalisierung gemacht hat.

16. Bibliografie

- Accardao, A. (1996). Minderheitensprachen und interkulturelle Erziehung in Deutschland. *Lernen in Deutschland 2*, S. 129-139.
- Aguado, K. (Hrsg.) (2000). Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler.
- Aguado, K. / Hu, A. (Hrsg.) (2000), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin. (Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF Dortmund, 4.-6. Oktober 1999.)
- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.) (1994). *Freies Arbeiten: Reformpädagogische Impulse für Erziehung und Unterricht in Regelschulen*. Donauwörth.
- Alderson, C. / Beretta, A. (1992). *Evaluating Second Language Education*. Cambridge, N.Y.
- Allwright, D. / Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, N. Y.
- Allwright, R. L. (1994), The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics 5*, S. 156-171.
- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München.
- Altrichter, H. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 3. durchges. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Altrichter, H. / Lobenwein, W. / Welte, H. (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen: Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Friebertshäuser / A. Prenzel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 640-660.
- Anderson, L. W. (Hrsg.) (1984). *Time and School Learning: Theory, Research and Practice*. London.
- Antonek, J. L. / McCormick, D. / Donato, R. (1997). The Student Teacher Portofolio as Autobiography: Developing a Professional Identity. *The Modern Language Journal 81*, S. 15-27.
- Apeltauer, E. (1995). Voraussetzungen interkultureller Kommunikation. *Lernen in Deutschland 1*, S. 6-20.
- Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München.
- Appel, J. (2001). Erfahrungswissen von Fremdsprachenlehrer/innen – Interpretative Ansätze zu seiner Erforschung. In A. Müller-Hartmann / M. Schocker v- Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, S. 187-205.
- Arbeitsgruppe Orientierungsstufe an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen – Abteilung Lüneburg (Hrsg.) (1978). *Differenzierung in der Orientierungsstufe: Das „Beispiel Niedersachsen“ im Spannungsfeld bildungspolitischer Möglichkeiten und Grenzen (1971-1978)*. Hannover.
- Aufderstraße, H. et al. (1992). *Themen neu: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning.

- Bahlmann, C. et al. (1998). *Unterwegs: Lehrwerk für die Mittelstufe*. Berlin et al.
- Bahr, A. et al. (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht: Ergebnisse eines Projekts*. Bochum.
- Ball, S. J. (1997). Participant Observation. In J. P. Keeves, (Hrsg.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2nd ed. Cambridge, UK, S. 310-314.
- Barkowski, H. (1986). *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Ein Modell*. 2. bearb. Aufl. Mainz.
- Barkowski, H. (1992). „Setz dich zu mir, mein Kamel“ – Interkulturelles Lernen und Lehren und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. *Deutsch Lernen 2*, S. 144-166.
- Barkowski, H. (2000) Brechungen ... Interaktionsanalyse in der Sprachlehr- und -lernforschung aus der Sicht: Kulturen in der Begegnung. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen S. 20-27.
- Barkowski, H. (2001). Curriculumentwicklung und Deutsch als Zweitsprache, In G. Helbig et al. (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / New York, S. 810-827.
- Barkowski, H. et al. (1980). *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*. Königsstein, Ts.
- Barnitzky, H. (Hrsg.) (1983). *Auf dem Weg zum differenzierten Schulalltag*. Frankfurt a. M.
- Bauer, K.-O. / Kopka, A. / Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim und München.
- Baumert, J. / Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Bausch K.-R. et al. (Hrsg.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Bausch, K. R. et al. (Hrsg.) (1998). *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, K.-R. et a. (Hrsg.) (1984). *Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (2000). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (1984). *Empirie und Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum.
- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (1989). *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen: Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.

- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (1990). *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Bochum.
- Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.) (1997). *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen: Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Begemann, E. (1987). *Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte als individuelles und gemeinsames Lernen: Bericht über einen Schulversuch. Teil II*. Mainz.
- Begemann, E. / Knutz, H. / Schön, M. (1983). *Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte: Bericht über einen Schulversuch. Teil I*. Mainz.
- Benson, P. / Voller, P. (Hrsg.) (1997). *Autonomy and Independence in Language Study*. London.
- Benson, P. (2001). *Autonomy in Language Learning*. Harlow, England et al.
- Bernhardt, E. / Hammadou, J. (1987). A Decade of Research in Foreign Language Teacher Education. *The Modern Language Journal* 71, 3, S. 289-299.
- Biddle, B. J. / Anderson, D. S. (1986). Theory, Methods, Knowledge and Research on Thinking. In I. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, S. 230-252.
- Biermann, H. (1992). *Chancengleichheit in der Grundschule: Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.
- Bimmel, P. / Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin et al. (Fernstudieneinheit 23, Goethe-Institut)
- Bloom, B. (1973). Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In W. Edelstein, / D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses: Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule*. Stuttgart, S. 251-270.
- Bogdan, R. C. / Biklen S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*. 2nd ed. Needham Heights, MA.
- Böhm, A. (2000). Theoretisches Codieren in der Grounded Theory. In U. Flick u. a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, S. 475-485.
- Böhnel, E. / Khan-Svik, G. (1995). *Schulische Differenzierung: erstarrte Strukturen oder dynamische Entwicklung?* Frankfurt a. Main.
- Bönsch, M. (1976). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Methodische Aspekte*. 3. erw. Aufl., München.
- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche, Formen, Strategien*. München 1995.
- Bönsch, M. / Schittko K. (Hrsg.) (1979). *Offener Unterricht: Curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte*. Hannover.
- Borgwardt, U. et al. (Hrsg.) (1993). *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning.
- Börsch S. (1987). Sprachlehrforschung – Probleme einer gegenstandsadäquaten Empirie im Schnittpunkt von sozialwissenschaftlicher und linguistischer Methodologie. In S. Börsch (Hrsg.), *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung*. Tübingen, S. 219-256.

- Börsch, S. / Krumm, H. J. (1984). *Fremdsprachenunterricht an der Hochschule: Bericht über ein Forschungsprojekt zur Evaluation von Sprachlehrveranstaltungen am zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. Darmstadt.
- Borst, E. (1997). Reformpädagogik. In Bernhard, A. / Rothermel, L. (Hrsg.) *Handbuch Kritische Pädagogik*, Weinheim, pp. 291-302.
- Bredella, L. et al. (Hrsg.) (1997). *Thema Fremdverstehen: Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen.
- Breuer, I. / Sölter, A. (Hrsg.) (1997). *Der fremde Blick. Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik*. Bozen. (Ergebnisse einer DAAD-Tagung in London, 17.-19. Juni 1996)
- Broady, E. / Kenning, M.-M. (Hrsg.) (1996). *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. London.
- Bromme, R. (1987). Die Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrern: Zum Inhalt und zur psychologischen Struktur des Wissens. In G.-A. Eckerle / J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*. Baden Baden, S. 179-204.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Göttingen.
- Brunner, E. J. (1994). Interpretative Auswertung. In G. L. Huber, / H. Mandl, *Verbale Daten*. Weinheim, S. 197-219.
- Brysch, T. (1984). Für offenere Arbeitsformen im universitären Sprachunterricht – Plädoyer für einen anderen Unterricht. In G. Neuner (Hrsg.), *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. München, S. 107-122.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (1999). *Forschungsbericht. Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer*. Bonn.
- Bunk, H.-D. (1976). Innere Differenzierung in Grundschulklassen mit hohem Anteil ausländischer Kinder. In M. Hohmann (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf, S. 235-255.
- Calderhead, J. / Shorrock S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London.
- Calderhead, J.(Hrsg.) (1987). *Exploring Teachers' Thinking*. London.
- Calderón, R. et al. (1999). Qualitätskriterien für die Organisation und Durchführung von niederschweligen Deutschkursen im Migrationsbereich. *Deutsch Lernen* 3, S. 233-245.
- Carroll, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In W. Edelstein, / D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses: Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule*. Stuttgart, S. 234-250.
- Caspari, D. (1997). Lernziel „interkulturelles Lernen/Fremdverstehen“: Was Fremdsprachenlehrer und –lehrerinnen darüber denken – drei Fallbeispiele. In L. Bredella et al. (Hrsg.), *Thema Fremdverstehen: Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen, S. 55-75.

- Caspari, D. (1998). „Quel professeur êtes-vous?“ – Deutungsmuster als strukturierendes Prinzip des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern.“ In M. Letzelter / F.-J. Meißner (Hrsg.), *L'enseignement de deux langues partenaires – Der Unterricht zweier Partnersprachen. Actes du Congrès de Tours. Akten des Kongresses von Tours*. Tübingen, S. 687-702.
- Caspari, D. (2001). Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In A. Müller-Hartmann / M. Schocker v- Ditzfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, S. 238-257.
- Caspari, D. / Finkbeiner, C. (1998). Themenheft ‚Offenere Formen im Fremdsprachenunterricht‘. *Fremdsprachenunterricht 2*.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom Discourse. In I. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, S. 432-463.
- Chamot, A. U. / O'Malley, J. M. (1996). Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). In R. Oxford (Hrsg.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Manoa/Hawaii, S.167-173.
- Chamot, A. U. et al. (1996). Methods for Teaching Learning Strategies in the Foreign Language Classroom. In R. Oxford (Hrsg.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Manoa/Hawaii, S. 175-187.
- Christ, H. (1989). Fremdsprachenunterricht als Institution. Anmerkungen zu einem lange übersehenen Thema. In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen: Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 38-45.
- Christ, H. (1990). *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen.
- Clark, C. M. / Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Process. In Wittrock et al. (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, S. 255-296.
- Cohen, A. C. (1995). SLA Theory and Pedagogy: Some Research Issues. In F. R. Eckman, et al. (Hrsg.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, New Jersey, S. 219-233.
- Cook, V. (1992). Relating Second Language Acquisition Research to Language Teaching. *Die Neueren Sprachen 91*, S. 115-130.
- Corno, L. / Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In I. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, S. 432-463.
- Crookes, G. (1997). Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research. *Applied Linguistics*, S. 130-144.
- Crookes, G. (1997). What Influences What and How Second and Foreign Language Teachers Teach? *The Modern Language Journal 81*, S. 67-79.
- Dam, L. (1994). How do we recognize an autonomous classroom? *Die Neueren Sprachen 93*, S. 503-527.
- Davis, K. A. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly 29*, S. 427-453.

- Demmer-Dieckmann, I. (1991). Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik: Beispiele aus dem projektorientierten Unterricht einer Integrationsklasse in der Primarstufe. Bremen.
- Denzin, N. K. (1997). Triangulation in Educational Research. In J. P. Keeves, (Hrsg.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2nd ed. Cambridge, UK, S. 318-322.
- Der Deutschunterricht* 2, (1991). Oomen-Welke, I. (Hrsg.), Themenheft: ‚Deutschdidaktik interkulturell‘.
- Dewe, B. / Kurtz, T. (Hrsg.) (2000). *Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Fallstudien zur Relation zwischen Disziplin und Profession*. Opladen.
- Dewe, B. et al. (1992). Das Professionswissen von Pädagogen. In Dewe, B. et al. (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns*. Opladen, S. 70-91.
- Dolenc, R. (1993). Materialien für individuelles Lernen und Differenzierung in Kleingruppen. In P. Hölscher, / E. Rabitsch, (Hrsg.), *Methodenbaukasten Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Die Fundgrube für den Unterricht mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Frankfurt a. M., S. 198-237.
- Dreke, M. / Lind, W. (1990). *Wechselspiel: Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin et al.
- Duda, R. / Riley, P. (Hrsg.) (1990). *Learning Styles: European Cultural Foundation*. Nancy. (Proceedings of the First European Seminar (Nancy, 26-29 April 1987))
- Duxa, S. (1999), Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden im Weiterbildungsbereich: konzeptuelle und forschungsmethodologische Fragen zur Ermittlung von Wirkungsfaktoren. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 1, S. 1-27.
- Duxa, S. (2001). *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Regensburg 2001.
- Eckman, F. R. et al. (Hrsg.) (1995). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, New Jersey.
- Edelhoff, C. (1979). Englischunterricht an Gesamtschulen. *Englisch Amerikanische Studien* 1, S. 8-17.
- Edelstein, W. / Hopf, D. (Hrsg.) (1973). *Bedingungen des Bildungsprozesses: Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule*. Stuttgart.
- Edmondson, W. (1999). *Twelve Lectures on Second Language Acquisition: Foreign Language Teaching and Learning Perspectives*. Tübingen.
- Edmondson, W. J. (1995). Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen, S. 175-180.
- Egelseer, D. / Fischer, W. (1993). Materialien für die Freiarbeit in der Grundschule. In P. Hölscher, / E. Rabitsch, (Hrsg.), *Methodenbaukasten Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Die Fundgrube für den Unterricht mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Frankfurt a. M., S. 238-246.

- Ehlers, S. (1995). Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien. *Die Neueren Sprachen* 94, 5, S. 479-488.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding Second Language Learners Difficulties*. Thousand Oaks.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the classroom*. Cambridge, Mass.
- Ellis, R. (1991). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon.
- Ellis, R. (1992). The Classroom Context: An Acquisition-Rich or an Acquisition-Poor Environment? In C. Kramsch, / S. McConnell-Ginet, *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, Mass., S. 171-186.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In I. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, S. 119-161.
- Eschmann, D. et al. (2001). *Fremdsprachenlernende an Volkshochschulen*. Ismaning.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28, S. 4-48.
- Fichten, W. (1993). *Unterricht aus Schülersicht*. Frankfurt a. M.
- Fischer, M. (1962). *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*. Weinheim.
- Fischer, P. M. (1994). Inhaltliche Auswertung von Verbaldaten. In G. L. Huber, / H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten*. Weinheim, S. 179-196.
- Fischer, V. / Koch, J. (1991). Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in einer Volkshochschule. *Deutsch Lernen* 1-2, S. 117-139.
- Fischer, W., Hölscher, P. / Müller, J. (1997). Teamteaching in interkulturellen Modellklassen – Erfahrungen. *Deutsch Lernen* 2, 126-134.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung 2. Aufl.* Weinheim, S. 147-173.
- Flick, U. (1995). Triangulation. In U. Flick, et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung 2. Aufl.* Weinheim, S. 432-434.
- Flick, U. et al. (Hrsg.) (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung 2. Aufl.* Weinheim.
- Frey, K. (1990). *Die Projektmethode*. Weinheim.
- Friebertsäuser, B. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertsäuser / A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 503-534.
- Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Frommelt, B. (1972). „Das Problem der Differenzierung an Gesamtschulen – Bemerkungen zur Theorie und Praxis.“ In B. Frommelt / G. Rutz (Hrsg.), *Gesamtschulen in Hessen*. Hannover, S. 80-91.

- Fuhr, R. / Kayser, B. (1979). *Individuell unterrichten: Anregungen zur Reflexion und Gestaltung didaktischer Praxis*. Braunschweig.
- Funk, H. et al. (1996). *Eurolingua Deutsch*. Berlin.
- Funk, H. (2001). Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf, In G. Helbig et al. (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / New York, S. 962-973.
- Gadatsch, M. (1990). *Probleme der Kursleiter im Umgang mit Lehrwerken in Sprachkursen „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“*. Frankfurt a. M. et al.
- Gardner, R. C. / Tremblay, P. F. / Mascorget, A-M. (1997). Towards a Full Model of Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal* 81, S. 344-362.
- Gass, S. M. (1995). Learning and Teaching: The Necessary Intersection. In F. R. Eckman et al. (Hrsg.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, New Jersey, S. 3-20.
- Gerhard, U. (1995). Typenbildung. In U. Flick, et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. 2. Aufl. Weinheim, S. 435-439.
- Glaser, B. G. / Strauss A. L. (1979) Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf, / E. Weingarten, (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart, S. 91-111.
- Gnutzmann, C. (2000). Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Forschungsgegenstand und Zielsetzung. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 89-96.
- Göbel, R. (1975). Überlegungen zu einem Modell für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern in der Bundesrepublik 1975. *Deutsch Lernen* 1, S. 20-35.
- Göbel, R. (1981). *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen: Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Königstein/Ts.
- Göbel, R. (1987). Arbeit mit leistungsheterogenen Gruppen im Zweitsprachenunterricht. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München, S. 235-260.
- Göbel, R. (1993). Binnendifferenzierung. *InfoDaF* 20, 1, S. 32-38.
- Goldberg, M. L., Passow, A. H. / Justman, J. (1969). „Auswirkungen der Niveaugruppenbildung.“ In A. Rang / W. Schulz (Hrsg.), *Die differenzierte Gesamtschule*. München, S. 37-59.
- Golombek, P. R. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly* 32, 3, S. 447-464.
- Götzfried, W. (1994). Differenzierung durch offene Lernsituationen im Unterricht. Begründung der Notwendigkeit und Überlegungen zur Realisierung. *Pädagogische Welt* 48, S. 58-62.
- Götzfried, W. / Hitzler, R. / Fölling-Albers, M. (1993). Handelndes Lernen in der Lernwerkstatt. *Pädagogische Welt* 47, S. 40-43.

- Grotjahn, R. (1991). The Research Programme Subjective Theories. A new Approach in Second Language Research. *Studies in Second Language Acquisition* 13, S. 187-214.
- Grotjahn, R. (1995). Empirische Forschungsmethoden: Überblick. In Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 457-461.
- Grotjahn, R. (1998). Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, S. 33-59.
- Grotjahn, R. (2000). Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In K. Agudo, (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler, S. 19-30.
- Gürkan, Ü. et al. (1982). *Aus Erfahrung lernen. Handbuch für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen*. Königstein/Ts.
- Haas, A. (1993). Lehrern bei der Unterrichtsplanung zugeschaut: Oder: Didaktik zwischen Theorie und Alltag – Ergebnisse einer Pilotstudie. *Pädagogik* 10, S. 46-48.
- Hage, K. et al. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern: Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe*. Opladen.
- Hallinan, M. T. (1990). The Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Response to Slavin's Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research* 60, S. 501-504.
- Häublein, G. et al. (1996). *Memo: Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Berlin et al.
- Haußer, K. (1994). Forschungsinteraktion und Forschungskonzeption. In G. L. Huber / H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten*. Weinheim, S. 61-78.
- Haußer, K. (Hrsg.) (1981): *Modelle schulischer Differenzierung*. München.
- Häussermann, U. / Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Hegele, I. / Pommerin, G. (1983). *Gemeinsam Deutsch Lernen: Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern*. Heidelberg.
- Henrici, G. (1989). Institutionelle Bedingungen des Fremdsprachenlernens: Fluch oder Segen? In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen: Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 71-75.
- Henrici, G. (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachliche Diskursanalyse*. Baltmannsweiler.
- Henrici, G. (1997). Anforderungen an die Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft von der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Einige Essentials. In K.-R. Bausch, et al. (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Tübingen, S. 71-75.
- Herber, H.-J. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart.
- Hermes, L. (1996). Förderung der Methodenkompetenz im Englischunterricht durch Selbstbeobachtung. *Neusprachliche Mitteilungen* 49, S. 167-175.

- Hermes, L. (1997). Action Research und Lehrerbildung. *Fremdsprachen und Hochschule* 49, S. 5-17.
- Herrmann, J. (1994). Datengewinnung in der Zweitsprachenforschung: Einige empirische Befunde zur Effizienz verschiedener Verfahren. *Die Neueren Sprachen* 93, S. 564-587.
- Hesse, H. et al. (Hrsg.) (1992). Kommunikation und Kooperation im Unterricht: Erfahrungen aus Ost und West. Baltmannsweiler.
- Hesse, H.-G. (2001), Zur Aktualgenese interkultureller Konflikte. Eine Unterrichtsbeobachtung zur Dimension des „Individualismus-Kollektivismus“. In G. Auernheimer et al. (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule: Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, Opladen, S. 141-160.
- Heyne, M. (Hrsg.) (1993). *Innere und äußere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule*. Mainz.
- Hinz, A. (1996). Zieldifferentes Lernen in der Schule: Überlegungen zu einem integrativen Umgang mit Heterogenität. *Die Deutsche Schule* 88, S. 263-279.
- Hinz, K. (1992). Binnendifferenzierung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. *Praxis* 39, 140-149.
- Hitchcock, G. / Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: A qualitative instruction to school-based research*. London.
- Hoffelner, R. (1995). *Teamteaching: Entwicklungen*. Frankfurt a. M.
- Holec, H. (Hrsg.). (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Council of Europe, Strasbourg.
- Hölscher, P. / Hunfeld, H. (1999). Von gemeinsamer Verschiedenheit lernen. RE: Das LI-FE-Video. *Deutsch Lernen* 4, S. 364-370.
- Hölscher, P. / Rabitsch, E. (Hrsg.) (1993). *Methodenbaukasten Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Die Fundgrube für den Unterricht mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Frankfurt a. M.
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung: Ein Überblick. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* 2. Aufl., Weinheim, S. 177-182.
- Hopf, C. / Weingarten, E. (Hrsg.) (1979). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart.
- Hopf, D. (1974). *Differenzierung in der Schule*. Stuttgart.
- House, J. (1994). Classroom Discourse: Zum Diskurs im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht* 38, S. 324-328.
- Hron, A. (1994). Interview. In G. L. Huber, / H. Mandl, *Verbale Daten*. Weinheim, S. 119-140.
- Hu, A. (2001). Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In A. Müller-Hartmann / M. Schocker v- Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, S. 11- 33.

- Huber, G. L. / Mandl (1994). Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In G. L. Huber, / H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten*. Weinheim, S. 11-42.
- Huber, G. L. / Mandl, H. (Hrsg.) (1994), *Verbale Daten*. Weinheim.
- Hubertus, P. (1991). Keine Probleme mit den deutschen Kollegen? Zur Problematik von gemischten Alphabetisierungskursen für Deutsche und Ausländer. *Deutsch Lernen* 1-2, S. 28-37.
- Hurrelmann, K. (1971) Die guten ins Töpfchen... Wie Leistungsdifferenzierung zu einer verfeinerten Form der Auslese wird: Bericht über zwei empirische Untersuchungen. *betrifft: erziehung* 10, S. 19-32.
- Hurrelmann, K. (1971). *Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation: Eine empirische Untersuchung zur Rolle der „Leistungsdifferenzierung“ im schulischen Selektionsprozeß*. Weinheim.
- Husén, T. (1997). Research Paradigms in Education. In J. P. Keeves, (Hrsg.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2nd ed. Cambridge, UK, S. 16-21.
- Husén, T. / Postlethwaite, T. N. (Hrsg.) (1994). *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. 2nd Ed., Vol. 1. Oxford.
- Huth, M. (1993). Welche Möglichkeiten bietet projektorientierter Unterricht für die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten migranter SchülerInnen? *Info DaF* 20, S. 414-427.
- Huth, M. (1997). Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA) im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Beitrag zur IDT, dokumentiert unter <http://www.ualberta.ca/~german/idv/huth.htm>
- Informationen zu den Sprachkursen mit Alphabetisierung, die vom Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer gefördert werden können. (1994) *Deutsch Lernen* 1-2, S. 206-208.
- Jank, W. / Meyer, W. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt a. Main.
- Johnstone, R. (1990). Case Studies in the Assessment of Oral Competence. *Language Learning Journal* 1, S. 22-25.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research* 60, S. 419-469.
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien: Was Schülerinnen und Schüler über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen.
- Kaufmann, S. (1995). Sprachverband in Zahlen, Daten, Fakten. *Deutsch Lernen* 4, S. 335-351.
- Kaufmann, S. et al. (1998). *Hauptsache Arbeit*. Troisdorf.
- Keeves, J. P. (Hrsg.) (1997). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2nd ed. Cambridge, UK.
- Keim, W. (1977). *Schulische Differenzierung: Eine systematische Einführung*. Köln.

- Kemmis, S. (1994). Action Research. In T. Husén, / T. N. Postlethwaite, (1994). *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. 2nd Ed., Vol. 1. Oxford, S. 35-42.
- Kemmis, S. (1997). Action Research. In J. P. Keeves, (Hrsg.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2nd ed. Cambridge, UK, S. 173-179.
- Kempkes, H.-G. (1987). *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation*. Frankfurt a. M.
- Kennedy, J. (1993). Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice. *ELT Journal* 47, 2, S. 157-165.
- Kilian, V. (1995). Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch. In V. Kilian, G. Neuner, / W. Schmitt (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung*. Berlin und München, S. 42-66.
- Kinginger, C. (1997). A Discourse Approach to the Study of Language Educators' Coherence Systems. *The Modern Language Journal* 81, S. 344-362.
- Klafki, W. / Stöcker, H. (1991). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2. erw. Aufl., Weinheim, S. 173-208.
- Kleppin, K. (1980). *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen*. Tübingen.
- Kleppin, K. (1984). Zur Durchführung von Sprachlernspielen – Probleme und mögliche Lösungswege. In G. Neuner (Hrsg.), *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. München, S. 141-150.
- Kleppin, K. (1987). Zur Funktion von Sprachlernspielen für den Zweitspracherwerb. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München, S. 261-269.
- Kliebisch, U. (1997). *Projekt-Arbeit: Konzeption und Beispiele*. Baltmannsweiler.
- Klippel, F. (2000). Zur pädagogischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 119-125.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfe zur Förderung einer neuen Lernkultur*. 2. Aufl. Weinheim.
- Koblitz, J. (1981). *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion: Eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien*. Frankfurt a. M.
- Koenig, M. / Neuner, G. (1983). Textarbeit in der Mittelstufe - Binnendifferenzierung und Gruppenarbeit in einer heterogenen Lerngruppe. In A. Wolff / H. Zindler (Hrsg.), *Heterogene Lernergruppen – Arbeitstechniken – Deutsche DaF-Lehrende im Ausland – Forum DaF*. Regensburg, S. 353-393. (*Materialien DaF* 23).
- Komma, S. (1992). Vom Umgang mit nicht emanzipierten Frauen und Männern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Zielsprache Deutsch* 23, 4, S. 210-216.

- Königs, F. (2000). Reaktionen auf ‚Interaktion‘. Gedanken zur Erforschung eines (inzwischen) zentralen fremdsprachenunterrichtlichen Begriffs. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 126-131.
- Königs, F. G. (1991). Sprachlehrforschung: Konturen und Perspektiven. *Neusprachliche Mitteilungen* 44, S. 75-83.
- Königs, F. G. (1998). Kognition: Begriffliches und (Un-) Begreifliches zu einem häufig verwendeten Terminus bei der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, In K. R. Bausch, et al. (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 105-113.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (Hrsg.) (1983). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen.
- Korger, L. F. / Wehler, H. G. (1988). *Individualisierungsunterricht konkret: Dargestellt am Beispiel ausgewählter Lerneinheiten des Mathematikunterrichtes der 5. Jahrgangsstufe*. Frankfurt a. M.
- Kramersch, C. (1983). Interaction in the Classroom: Learning to Negotiate Roles and Meanings. *UP* (Fall 1983), S. 175-190.
- Kramersch, C. / McConnell-Ginet, S. (1992). *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, Mass.
- Kramersch, C. J. (1980). Interaktionsstrategien im kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht. *Zielsprache Deutsch* 4, S. 12-16.
- Kramersch, C. J. (1981). *Discourse Analysis and Second Language Teaching*. Washington D.C.
- Krieger, C. G. (1994). *Mut zur Feiarbeit: Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe*. Baltmannsweiler.
- Krumm, H.J. (1984). Probleme des empirischen Vorgehens bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. Bochum, S. 83-90.
- Krumm, H.-J. (1989). Die Bedeutung der institutionellen Bedingungen für die Erforschung und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen: Arbeitspapiere der 9. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 92-100.
- Krumm, H.-J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In A. Wierlacher et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20. München, S. 13-36.
- Krumm, H.-J. (1998). „Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer“ Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren- und Lernen. In K. R. Bausch, et al. (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 114-122.

- Krumm, H.-J. (2000). Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht als Interaktion. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 132-138.
- Kübler, S. (1991). *Mapping the Learners World: Exploring students' perspectives on Learning English as a Foreign Language*. Zürich.
- Kunz, D. (1994). Selbständiges Lernen im Englischunterricht: Vorschläge zur Realisierung im Kontext des Alltags der Sekundarstufe I am Gymnasium. *Die Neueren Sprachen* 93, S. 483-503
- Kvale, St. (1995). Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In U. Flick, et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. 2. Aufl. Weinheim, S. 427-431.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1986). *Modul Anfangsunterricht für Ausländische Schulanfänger, Heft B: Didaktische Prinzipien im Anfangsunterricht/ Hinweise zur Differenzierung / Lernspiele*. Stuttgart.
- Larsen-Freeman, D. / Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London.
- Lechler, P. (1994). Kommunikative Validierung. In G. L. Huber, / H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten*. Weinheim, S. 243-257.
- Legutke, M. / Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London.
- Legutke, M. (1997). Understanding Teacher Learning in Language Teaching: Anmerkungen zur Ausbildungsforschung im Bereich Fremdsprachen. In K.-R. Bausch, et al. (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen* Tübingen, S. 118-125.
- Little, D. (1994). Learner Autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen* 93, S. 430-442.
- Littlewood, W. (1991). Theory, Research and Practice in Foreign Language Teaching. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, S. 99-111.
- Littlewood, W. T. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge.
- Lohfert, W. (Hrsg.) (1993). *Partnerarbeit Deutsch*. Ismaning.
- Lohmann, C. (1992). Den Unterricht öffnen: Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts. *Die Deutsche Schule* 84, S. 167-177.
- Lorent, H.-P. (1992). Praxisschock und Supervision: Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. *Pädagogik* 9, S. 22-25.
- Luchtenberg, S. (1991). Zur Einbeziehung des ungesteuerten Sprachlernens in den Deutschunterricht mit ausländischen Schülern und Schülerinnen. *Die Neueren Sprachen* 90, 1, S. 66-79.
- Luchtenberg, S. (1994a). Lehrerbildung in Deutsch als Zweitsprache – was ist und was sein könnte. *Deutsch lernen* 1, S. 24-32.
- Luchtenberg, S. (1994b). Zur Bedeutung von Language-Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. *ZFF* 5, 1, S. 1-25.

- Luchtenberg, S. (1998). Binnen- und Außenperspektiven im Konzept Interkulturellen Lernens am Beispiel von DaF und DaZ. *Deutsch Lernen* 2, S. 113-134.
- Luchtenberg, S. (1999a). Lehrerkompetenzen für die Vielfalt im Deutschunterricht der Grundschule. *Deutsch Lernen* 3, S. 273-302.
- Luchtenberg, S. (1999b). *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen / Wiesbaden.
- Luchtenberg, S. (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In G. Helbig et al. (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / New York, S. 854-864.
- Magin, U. (1991). Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch – Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit Migranten. *Deutsch Lernen* 1-2, S. 62-116.
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *The Modern Language Journal* 79, 3, S. 372-368.
- Marsal, E. (1997). Erschließung der Sinn- und Selbstdeutungsdimensionen mit den Dialog-Konsens-Methoden. In B. Friebertshäuser / A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 436-444.
- Mastmann, H. (Hrsg.) (1971). *Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule: Erwartungen – Erfahrungen – Möglichkeiten*. Schwalbach bei Frankfurt a. M.
- Maurer-Kartal, A. (1991). Sozialpädagogische Begleitung für Deutsch- und Alphabetisierungskurse – Überlegungen und Erfahrungen – *Deutsch Lernen* 1-2, S. 140-145.
- Mayring, Ph. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* 2. Aufl. Weinheim, S. 209-213.
- Mayring, Ph. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim.
- McDonough, S. (1991). Survey review: Approaches to Research in Second Language Teaching and Learning. *ELT Journal* 45, S. 260-266.
- McLean, J. E. (1995). *Improving Education through Action Research: A guide for administrators and teachers*. London.
- Meier, R. / Bahns, M. (1981). *Miteinander lernen: Differenzierung und Freie Arbeit in der Grundschule*. Stuttgart.
- Meusser, M. / Nagel, U. (1997). Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser / A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 481-491.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Frankfurt a. M.
- Müller, M. et al. (1998). *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin et al.
- Müller-Hartmann, A. / Schocker v- Ditfurth, M. (Hrsg.) (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen.

- Naiman, N. et al. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto.
- Narcy, J.-P. (1994). Autonomie: Evolution ou révolution? *Die Neueren Sprachen* 93, S. 442-454.
- Nauck, J. (Hrsg.) (1993). *Offener Unterricht. Ziele, Praxis, Wirkungen*. Braunschweig.
- Neuner, G. (1981). Überlegungen und Beispiele zur Differenzierung in Klassen mit einem hohen Anteil ausländischer Schüler. In U. Sandfuchs (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern: Grundlagen – Erfahrungen – Praxisanregungen*. Bad Heilbrunn, Obb., S. 88-104.
- Neuner, G / Krüger, M / Grewer, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München.
- Neuner, G. (Hrsg.) (1984). *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. München.
- Neuner, G. (Hrsg.) (1989). *Lernerautonomie – Autonomes Lernen*. Berlin / München.
- Neuner, G. et al. (1986). *Deutsch aktiv Neu*. Berlin / München.
- Neuner, G. (1998). Kognition vs. Emotion im Fremdsprachenunterricht? In K. R. Bausch, et al. (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 134-141.
- Neuner, G / Glienicke, S. / Schmitt, W. (Hrsg.) (1998), *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht*. München und Berlin.
- Neuner, G. (2000). „Die Funktion unserer Wissenschaften als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen in der sich verändernden Gesellschaft.“ In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 139-144.
- Nodari, C. (1995). *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur: pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht*. Aarau et al.
- Noffke, S. E. / Stevenson, R. B. (Hrsg.) (1995). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*. New York.
- Nuhn, H.-E. (1974). Partner- und Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 24, S. 103-112.
- Nuhn, H.-E. (1979). *Darstellung von Formen der Unterrichtsorganisation und Versuch einer pädagogischen Wertung*. Frankfurt a. M.
- Nuhn, H.-E. (1981). Modelle äußerer und innerer Differenzierung im Fremdsprachenunterricht. *Englisch* 16, S. 81-84.
- Nuhn, H. -E. (1983). *Lehrerberuf und Binnendifferenzierung: Ergebnis einer Umfrage in Nordhessen*. Frankfurt a. M.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge.
- Nunan, D. (1991). Methods in Second Language Classroom-Oriented Research. A Critical Review. *Studies in Second Language Acquisition* 13, S. 249-274.

- O' Hanlon, C. (1996). *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London.
- O'Malley, M. J. / Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, N. Y.
- OECD (Hrsg.) (2000). *Measuring student knowledge and skills: the PISA assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris.
- Olberding, H. (1999). Die Fremdsprachenwerkstatt. *Praxis* 16, 1, S. 11-18.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch Lernen* 2, S. 143-163.
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser / A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 71-87.
- Oxford, R. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal* 81, S. 443-456.
- Oxford, R. (Hrsg.) (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Manoa/Hawaii.
- Oxford, R. / Anderson, N. (1995). A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching* 28, S. 201-215.
- Oxford, R. / Scarcella, R. C. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The individual in the classroom*. Boston.
- Paleit, D. (1991). Deutsch für ausländische Arbeitnehmer – die Situation 1991. *Deutsch Lernen* 3, S. 226-273.
- Paleit, D. (1994). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Anforderungen an die Qualifikation von Kursleitenden. *Deutsch Lernen* 1, S. 18-23.
- Paleit, D. (1995). Miteinander sprechen lernen – die Ziele des Sprachverbandes DfaA e. V. *Deutsch Lernen* 4, S. 326-334.
- Paleit, D. (1998). Über die Qualität von Unterricht. *Deutsch Lernen* 2, S. 149-151.
- Pandey, H. (1996) *Wenn Schulen sich öffnen: Ein Handbuch für die interkulturelle Praxis*. Frankfurt a. Main.
- Pemberton, R. et al. (Hrsg.) (1996). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong.
- Perlemann-Balme et al. (1997). *em – Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning.
- Philipp, E. / Rolff, H.-G. (1998). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln: Ein Arbeitsbuch*. Weinheim.
- Piepho, H.-E (1995). Sozialformen: Überblick. In Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen, S. 201-204.
- Piepho, H.-E. (1995). Binnendifferenzierung im Englischunterricht auf der Sekundarstufe I (1-3). *Fremdsprachenunterricht* 39, S. 15-19, S. 86-89, S. 421-425.

- Piepho, H.-E. (1998). Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbsteinschätzung im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 2, S. 27-31.
- Piepho, H.-E. (1999). Teilnehmerorientierung. *Deutsch Lernen* 4, S. 358-363.
- Piepho, H.-E. (2000) Vortrag beim FMF Kongress (unveröff.), Berlin.
- Pierce, N. B. (1995). The Theory of Methodology in Qualitative Research. *TESOL Quarterly* 29, 3, S. 569-576.
- Prenzel, A. (1997). Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser / A. Prenzel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 599-627.
- Preuß, E. (Hrsg.) (1976). *Zum Problem der inneren Differenzierung*. Bad Heilbrunn, Obb.
- Quetz, J. (1997). „Grau mein Freund ist alle Theorie...“ oder: Die Funktion der Sprachlehrforschung für die Lehrerbildung. In K.-R. Bausch, et al. (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Tübingen, S. 145-149.
- Rabitsch, E. (1981). *Deutsch als Zweitsprache für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*. Donauwörth.
- Rampillon, U. (1994). Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive? *Die Neueren Sprachen* 93, S. 455-466.
- Rampillon, U. (1997). Offenes Fremdsprachenlernen in der Lernwerkstatt. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31, S. 288-292.
- Ramsegger, J. (1992). *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. Weinheim.
- Rang, A. / Schulz, W. (Hrsg.) (1969). *Die differenzierte Gesamtschule: Zur Diskussion einer neuen Schulform*. München.
- Rautenhaus, Heike (1979). *Aspekte der Differenzierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I: Theoretische Ansätze und schulpraktische Umsetzung*. Oldenburg.
- Rea-Dickins, P. (1994). Evaluation and English Language Teaching. *Language Teaching* 27, S. 71-91.
- Rea-Dickins, P. / Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford.
- Richards, J. C. / Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge, N. Y.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirkungen ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler.
- Rivers, W. (1976). Individualized Instruction and Cooperative Learning: Some Theoretical Considerations. *Die Neueren Sprachen* 75, S. 408-423.
- Rivers, Wilga, M. (Hrsg.) (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge.
- Röber-Siekmeyer, C. (1983). Ausländerkinder lernen Deutsch: Vom Unterricht in „Vorbereitungsklassen“. In H. Barnitzky (Hrsg.), *Auf dem Weg zum differenzierten Schulalltag*. Frankfurt a. M., S. 109-124.

- Robinson, S. B. / Thomas, H. (1968). *Differenzierung im Sekundarschulwesen: Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen*. Stuttgart.
- Roeder, P. M. / Treumann, K. (1974). *Dimensionen der Schulleistung: Teil 1. Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer*. Stuttgart.
- Röhrs, H. (1991). *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 3. durchges. Aufl. Weinheim.
- Rolff, H.-G. et al. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklung (SchuB)*. Weinheim.
- Rösch, H. (1993). Deutsch als Zweitsprache und interkultureller Deutschunterricht – ein Blick zurück in die Zukunft der Deutschdidaktik. In: U. Steinmüller (Hrsg.), *Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremd- Zweit- und Fachsprache*. Frankfurt a. M., S. 7-21.
- Roth, L. (1971). *Effektivität von Unterrichtsmethoden: Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen*. Hannover.
- Roth, L. (Hrsg.) (1978). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Stuttgart.
- Sandfuchs, U. (1991). Interkulturelle Erziehung als Aufgabe der Schule. In Geier, J et al. (Hrsg.), *Vielfalt in der Einheit. Auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft*. Marburg, S. 150-159.
- Santagostini, A. L. (1999). Schlüsselqualifikationen und hermeneutischer Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. *Deutsch Lernen 1*, S. 35-48.
- Schaich, U. (1996). Alphabetisierung mit Migrantinnen. *Bildungsarbeit 1*, S. 22-26.
- Schart, M. (2001). Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung. In A. Müller-Hartmann / M. Schocker v- Dittfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, S. 40-61.
- Schiffler, L. (1984). Erläuterung der Problematik empirischer Forschung im Fremdsprachenunterricht anhand einiger Beispiele eigener Untersuchungen. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. Bochum, S. 127-133.
- Schittko, K. (1975). Vorschläge für eine innere Differenzierung in der Gesamtschule. *Die Deutsche Schule 67*, S. 280-287.
- Schittko, K. (1984). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele – Konzepte – Beispiele*. München.
- Schlemminger, G. (1984). Überlegungen zu einem anderen Deutsch-Anfängerunterricht – Ansätze einer Freinet-Pädagogik im universitären Fremdsprachenunterricht. In G. Neuner (Hrsg.), *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. München, S. 123-140.
- Schmidt, C. (1997). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser / A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 544-568.
- Schnotz, W. (1994). Rekonstruktion von individuellen Wissensstrukturen. In G. L. Huber, / H. Mandl, *Verbale Daten*. Weinheim, S. 220-239.

- Schocker -v. Ditfurth, M. (2001). Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung. In A. Müller-Hartmann / M. Schocker v- Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, S. 84-186.
- Schocker- von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen.
- Schramm, K. (1995). Alphabetisierung erwachsener Ausländer in der Zweit- oder Zielsprache Deutsch. *Deutsch Lernen 2*, S. 99-124.
- Schramm, K. (1996). *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*. Münster / New York.
- Schründer-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion Subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser / A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft..* Weinheim, S. 107-117.
- Schwartz, E. (Hrsg.) (1970). *Grundschulkongress '69, Band 2: Ausgleichende Erziehung in der Grundschule*, Frankfurt a. M.
- Schweckedieck, J. / Tietze, U. (1994). Die Seminare zur Kursleiterqualifizierung im Bereich DfaA. *Deutsch Lernen 1*, S. 33-42.
- Schwerdtfeger, I. (1977). Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht – ein adaptives Konzept. Heidelberg.
- Schwerdtfeger, I. (1984). Übungsformen und schulisches Fremdsprachenlernen – Eine qualitativ-empirische Studie. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. Bochum, S. 134-141.
- Schwerdtfeger, I. C. (1996). Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. *InfodaF*, 23, S. 430-442.
- Seidel, U. (1995), Alphabetisierung ausländischer Erwachsener, In V. Kilian / G. Neuner / W. Schmitt (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung*, München / Berlin, S. 178-194.
- Seliger H. W. / Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford.
- Seliger, H. W. (1983). Learner Interaction in the Classroom and Its Effects on Language Acquisition. In: H. W. Seliger / M. H. Long (Hrsg.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley et al.
- Shields, J. (1992). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg, Council of Europe.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In I. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, S. 3-36.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied / Kriftel / Berlin.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research* 60, S. 471-499.

- Solmecke, G (1984). Sprachliche Interaktion im Englischunterricht. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. Bochum, S. 142-146.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford.
- Sturm, B. (1983). Differenzierende Hausaufgaben. *Praxis* 30, S. 170-171.
- Sturman, A. (1997). Case Study Methods. In J. P. Keeves, (Hrsg.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2nd ed. Cambridge, UK, S. 61-66.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty / J. Williams (Hrsg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, S. 126-150.
- Swain, M. (1999). The Output Hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue." In J. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, S. 97-114.
- Szablewski-Cavuş, P. (1991). Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. *Deutsch Lernen* 1-2, S. 38-61.
- Szablewski-Cavuş, P. (1997). „Ich habe da ganz andere Erfahrungen...“. Perspektivenwechsel, Gesprächsstile und vorgefasste Meinungen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. *Bildungsarbeit* 3, S. 11-19.
- Szablewski-Cavuş, P. (1999). Versuch einer Annäherung: Interkulturelle Kommunikation. *Bildungsarbeit* 2, S. 19-20.
- Taft, R. (1997). Ethnographic Research Methods. In J. P. Keeves (Hrsg.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2nd ed. Cambridge, UK, S. 71-74.
- Tatz, J. (1992). Dem Einzelnen gerecht werden: Individualisierung des Lernens durch variable Unterrichtsformen. *Pädagogik* 7-8, S. 49-53.
- Terhart, E. (1997). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes. In B. Friebertshäuser / A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 27-42.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim / Basel.
- Thomas, H. (1969). Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Lernziele der Gesamtschule*, S. 91-124.
- Treiber, B. / Weinert, F. E. (Hrsg.) (1982). *Lehr-Lern-Forschung: Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München.
- Treinies, G. / Einsiedler, W. (1996). *Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Leistungsniveaus und Verringerung von Leistungsunterschieden in Grundschulklassen*. Nürnberg.
- Ulich, D. (1981). Soziales Lernen – Prozesse auf der Subjektseite. In K. Haußer (Hrsg.), *Modelle schulischer Differenzierung*. München, S. 31-49.
- Ulich, D. (1994). Interaktionsbedingungen und Verbalisation. In G. L. Huber / H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten*. Weinheim, S. 43-60.

- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge.
- Urbanek, R. (1983). Lesenlernen in der Regelklasse: Lernhilfen für ausländische Kinder. In H. Barnitzky (Hrsg.), *Auf dem Weg zum differenzierten Schulalltag*. Frankfurt a. M., S. 93-108.
- Vielau, A. (1995). Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen – Heterogenität als Problem und Chance. In G. Burger (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Ismaning, S. 68-79.
- Vielau, A. (1997). *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*. Berlin.
- Voigt, J. (1997). Unterrichtsbeobachtung. In B. Friebertshäuser / A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 785-794.
- Vollmer, H. J. (2000). Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In G. Bach / S. Niemeyer, (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt, S. 143-163.
- Vollmer, H. J. (2000). Zweitsprachenerwerb ist Interaktion. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 258-270.
- Wagner, G. / Schöll, G. (1992). *Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten: Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer empirischen Untersuchung in einer 4. Grundschulklasse*. Institut für Grundschulforschung, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim.
- Wahl, D. (1994). Handlungsvalidierung. In G. L. Huber, / H. Mandl, *Verbale Daten*. Weinheim, S. 259-274.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge.
- Wallrabenstein, W. (1992). *Offene Schule – Offener Unterricht*. Reinbek bei Hamburg.
- Weisser-Schreitmüller, A. (1990). Binnendifferenzierender Unterricht und Selbständiges Arbeiten. *Englisch 25*, S. 96-103.
- Weisser-Streitmüller, A. (1997). Auch Urgroßeltern lernen mit Erfolg: Je inhomogener die Gruppe, desto besser für alle! *Zielsprache Englisch 27*, S. 1-8.
- Wiater, W: (1992). Lehrer als Unterrichtsforscher: Wege zu einer größeren Professionalität der Lehrerin und des Lehrers. *Pädagogische Welt 7*, S. 310-313.
- Wicke, R. (1993). *Aktive Schüler lernen besser*. München.
- Wicke, R. (1997). *Vom Text zum Projekt: Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Berlin.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford.
- Wiedemann, P. (1995). Gegenstandsnahe Theoriebildung. In U. Flick, et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung 2. Aufl.* Weinheim, S. 440-445.

- Winkel, R. (1973). Gruppierung in der Schule: Ein Beitrag zur Begriffsbestimmung und Systematik der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule* 65, S. 249- 255.
- Winkeler, R. (1975). *Differenzierung: Funktionen, Formen und Probleme*. Ravensburg.
- Winkeler, R. (1979). *Innere Differenzierung: Begriff, Formen und Probleme*. Ravensburg.
- Wolff, A. / Zindler, H. (Hrsg.) (1991). *Heterogene Lernergruppen – Arbeitstechniken – Deutsche DaF-Lehrende im Ausland – Forum DaF*. Regensburg. (Materialien DaF 30, Fachverband Deutsch als Fremdsprache).
- Wolff, D. (1994): Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93, 5, S. 407-429.
- Wolff, D. (1998). Neue Lerntheorien – Neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht: Anmerkungen zu einem Themenschwerpunkt. *Neusprachliche Mitteilungen* 51, S. 197-202.
- Woltmann, J. (1975). Das Wort von der „inneren Differenzierung“ geht um. *Englisch* 10, S. 113-116.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford.
- Yates, A. (1969). Differenzierungsprobleme im Schulwesen. In A. Rang / W. Schulz (Hrsg.), *Die differenzierte Gesamtschule*. München, S. 72-87.
- Ziebell, B. (1999). *Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerverhalten*. Fernstudieneinheit in der Erprobungsfasung. Kassel.
- Zukünftige Ausgestaltung der Deutschsprachförderung für Zuwanderinnen und Zuwanderer in der Bundesrepublik Deutschland. Vorschlag des Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (1998). *Deutsch Lernen* 4, S. 291-294.