



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Differenzieren im Sprachunterricht
Deutsch als Fremd/Zweitsprache

Verfasserin

Karin Pöhl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuerin ODER Betreuer:

Univ.- Prof. Dr. Hans- Jürgen Krumm

Hiermit bestätige ich, Karin Pöhl, dass ich die vorliegende Diplomarbeit nur mit Hilfe der angegebenen Quellen verfasst habe.

Unterschrift:

.....

Inhalt

1. Vorwort	1
2. Einleitung	3
3. Umschreibung und Abgrenzung des Begriffs D i f f e r e n z i e r e n	5
3.1 Grundsätzliches.....	5
3.2. Der Begriff D i f f e r e n z i e r e n	6
3.3 Äußere vs. Innere Differenzierung.....	9
3.4 Heterogenität.....	10
3.5 Differenzierungsebenen.....	13
3.6 Ausprägungen differenzierender Maßnahmen	14
3.7 Ziele der Differenzierung	14
3.7.1 Latente Differenzierung.....	16
3.8 Differenzierungskriterien	16
3.9 Differenzierung vs. Individualisierung	17
3.10 Sprachstand/ Diagnostik/ Messung der Ausgangslage.....	20
3.11 Modelle für einen differenzierten Unterricht.....	21
4. Lehren und Lernen	24
4.1 Vom instruktionistischen zum konstruktivistischen Lernparadigma:.....	28
4.1.1 Kognitivistisch geprägte Ansätze.....	28
4.1.2 Konstruktivistisch geprägte Ansätze.....	30
4.2 Vorläufer konstruktivistischer Unterrichtsformen.....	36
4.3 Beispiele konstruktivistisch geprägter Lernumgebung	38
5. Einzelmaßnahmen zur Differenzierung im Unterricht – eine Auswahl.....	42
5.1. Unterrichtsorganisation	43
5.1.1 Zeitpunkt differenzierender Maßnahmen in einem sequentiellen Unterricht.....	44
5.2 Differenzieren nach bestimmten Kriterien	44
5.2.1 Wahl und Wechsel der Unterrichtsformen	44
5.2.2 Abteilungsunterricht.....	45
5.2.3 Sozialformen.....	45
5.2.4 Differenzierte Hausaufgaben	48
5.2.5 Art der Aufgabenstellung	48
5.2.6 Korrekturverhalten	49
5.2.7 Leistung	50

5.2.8 Quantitativer Aspekt.....	57
5.2.9 Lernwege	57
5.2.10 Lernziele	58
5.2.11 Anknüpfen an Arbeitsergebnisse	58
5.2.12 Interesse	59
5.3 Exkurs: Fremdsprachenwachstum	59
5.4 Fundamentum/Additum-Lernen	60
5.5 Abschließendes	61
6. Kooperatives Lernen	61
6.1 Begriffserklärung	63
6.2 Hintergründe	67
6.3 Vorteile des Kooperativen Lernens.....	68
6.4 Kooperatives Lernen in DaF/DaZ Kursen mit Erwachsenen	70
6.5 Gelingensbedingungen	71
6.6 Die Rolle der Lehrperson	71
6.7 Kooperativer Unterricht	72
6.8 Für den Fremdsprachenunterricht geeignete Arbeitsformen – eine Auswahl	75
6.9 Abschließendes	79
7. Strategietraining.....	80
7.1 Allgemeines zum Strategietraining	80
7.2 Strategietraining als binnendifferenzierende Maßnahme?	82
7.3 Zur Situation von lernungewohnten und lerngewohnten Erwachsenen:.....	83
7.4 Vermittlung von Strategien	85
7.4.1 Bezug zum Unterricht	86
7.4.2 Grad der Expliztheit	86
7.5 Vermittlung von Strategien – Beispiele	88
7.5.1 Trainingsprogramm nach Vogel	88
7.5.2 Trainingsprogramm nach Tönshoff.....	90
7.5.3 Trainingsprogramm nach Rampillon	93
7.6 Gelingensbedingungen	94
7.7 Strategietraining – differenziert	95
7.8 Abschließendes	95
8. Ansätze aus der Reformpädagogik	96
8.1 Allgemeines	96

8.2 Freiarbeit.....	98
8.2.1 Arbeit nach dem Wochenplan.....	100
8.3 Stationenlernen	100
8.3.1 Struktur und Ablauf.....	102
8.4 Stationenlernen als binnendifferenzierende Maßnahme?.....	103
8.5 Auf dem Weg zum offenen Unterricht.....	105
8.5.1 Öffnung des Unterrichts – aber wie?.....	105
8.5.2 Öffnen des Unterrichts – aber ja!	109
9. Lernen durch Lehren (LdL).....	110
9.1 Beschreibung	110
9.2 LdL als Ansatz für einen differenzierten Unterricht?	113
10. Zusammenfassung.....	116
11. Abstract Deutsch/ Englisch	120
12. Literatur	122
13. Lebenslauf	135

1. Vorwort

Binnendifferenzierung ist ein Thema, das KursleiterInnen wahrscheinlich von Beginn der eigenen Unterrichtstätigkeit an betrifft und manchmal mehr, manchmal weniger beschäftigt.

Es ärgert – es belastet – aber es beschäftigt.

Es inspiriert und fordert heraus, weil es einen beschäftigt.

Es hat mich beschäftigt und das eigentlich, seit ich als Kursleiterin tätig bin.

Ausgestattet mit einem vermeintlich großen methodischen Repertoire, einer guten theoretischen Basis, viel Engagement und der Freude an der Arbeit mit Menschen stellt man sich der Herausforderung, Individuen aus unterschiedlichen Kulturen, mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und mit verschiedenen Muttersprachen, die für die Dauer eines Kurses eine Gruppe bilden, die deutsche Sprache näher zu bringen. Doch trotz des erworbenen Wissens merkt man im Kursalltag bald, dass Theorie und Praxis mitunter sehr weit auseinander liegen. Inhalte und Positionen zum Fremdsprachenunterricht, die man im Studium kennen gelernt hat, halten dem Kursalltag scheinbar nicht immer stand.

So beginnt man sich Fragen zu stellen, die nicht leicht und rasch zu beantworten sind.

Wie schafft man es, als Lehrperson allen gerecht zu werden? Wie kann man Menschen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund und Vorwissen den gleichen Zielen zuführen? Wie geht man mit der aufklaffenden Schere zwischen schnelleren und langsameren, schwächeren und stärkeren LernerInnen um? Kann man allen die gleichen Inhalte zur gleichen Zeit und in der gleichen Zeit vermitteln? Welche Materialien sind dafür geeignet und wo findet man diese?

Die Fragen sind unterschiedlicher Natur, gehen in verschiedene Richtungen, sollten aber in irgendeiner Form beantwortet werden. Gerade das ist nicht leicht. Selbst erfahrene KursleiterInnen stehen auch nach Jahren der Unterrichtstätigkeit vor diesen Problemen.

Der Beschäftigung mit Maßnahmen zur Differenzierung des Unterrichts geht ein oft schwieriger Kursalltag voraus, geprägt von dem Wunsch die eigene Kursgruppe so optimal wie möglich zu fördern, ohne aber so recht zu wissen, wie sich dies organisieren ließe.

Eine Kursgruppe besteht aus einzelnen Individuen, die innerhalb einer vorgegebenen Zeit ein gewisses Stoffpensum bewältigen müssen und im besten Fall auch wollen. Dies funktioniert teilweise, aber eben nicht immer. Der Umgang mit Heterogenität gestaltet sich oft sehr schwierig.

Binnendifferenzierung und der Umgang damit ist ein viel diskutiertes Thema. Es wirft Fragen auf, die nicht ad hoc und allgemein zu beantworten sind. Gleichzeitig ist es ein scheinbar wenig aufgearbeitetes Thema in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht Deutsch mit Erwachsenen, vor allem was den Unterricht Deutsch als Zweitsprache betrifft.

Zwei Publikationen seien gleich vorweg zu nennen, die – wenngleich keine Eckpfeiler innerhalb der Diskussion zur Binnendifferenzierung - wichtig sind, zumal sie sich ganz konkret mit dem Thema in Bezug auf den Unterricht mit erwachsenen SprachlernerInnen auseinandersetzen: Richard GÖBEL 1981 und Silvia DEMMIG 2007 haben sich dieses Themas angenommen. Ansonsten sucht man danach eher zwischen den Zeilen, in einzelnen Abschnitten und Verweisen einzelner Publikationen, allerdings zu meist ganz anderen Themen, wie dem Spielen im Fremdsprachenunterricht, der Arbeit in Gruppen beispielsweise.

Konkretes und Praxisorientiertes für den Unterricht mit Erwachsenen liegt zu diesem Thema wenig vor.

Aus diesen und anderen Gründen ist diese Arbeit auch ein sehr persönliches Anliegen, geleitet von dem praktischen Interesse an der Verbesserung der eigenen Unterrichtstätigkeit.

2. Einleitung

Das Thema „Differenzieren im Sprachunterricht“ hat zwei Aspekte.

Zum einen geht es um Fragen des Spracherwerbs und darum, wie dieser Lernprozess abläuft. Was passiert im Kopf, wenn man eine Sprache lernt, genauer eine Fremdsprache? Welche Prozesse laufen ab?

Daraus ergeben sich Überlegungen zum formellen Spracherwerb, also dem Lernen unter institutionellen Bedingungen.

Unterricht, Fremdsprachenunterricht, dessen Voraussetzungen und Bedingungen, um von gutem Unterricht zu sprechen, bilden den 2. Aspekt des Themas.

Wie muss guter Sprachunterricht gestaltet sein? Welche methodisch-didaktischen Konzepte sind dafür erforderlich? Wie läuft Lernen in Gruppen ab?

Welche Rolle übernimmt die Lehrperson? WissensvermittlerIn? InstruktorIn?

BeraterIn? Coach?

Man kann meiner Meinung nach von einer pädagogischen und einer sprachlerntheoretischen Seite bei diesem Thema ausgehen.

Das Thema Binnendifferenzierung führt diese beiden Säulen, auf denen die Methodik-Didaktik des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts beruht, in optimaler Weise zusammen.

Wie lernen Menschen eine fremde Sprache und wie müssen die Bedingungen für gelingenden Spracherwerb sein?

Menschen sind Individuen. Demnach sind auch SprachlernerInnen Individuen.

Eine Binsenweisheit, die aber oft übersehen wird, besonders im Sprachunterricht und erst dann wieder zum Thema gemacht wird, wenn der Unterricht und damit in manchen Fällen der Spracherwerb nicht mehr funktionieren.

Durch die Aufarbeitung des Themas Differenzierung des Unterrichts wird dem möglicherweise wieder mehr Bedeutung gegeben und in Erinnerung gerufen, wie wichtig die individuelle Betrachtung von Lernenden ist.

Diese Arbeit stellt den Aspekt des Spracherwerbs unter institutionellen Bedingungen in den Mittelpunkt und stößt im Grunde an wesentliche Fragen des Faches.

Die Fragen, die dieser Arbeit zu Grund liegen, lauten demnach:

Warum ist es notwendig, den Unterricht mit differenzierten Angeboten zu ergänzen und neben Aktivitäten für Alle auch im Sinne der Individualisierung zu arbeiten?

Wie können die Unterschiede zwischen Lernenden ausreichend berücksichtigt werden?

Welche Theorien geben Anregungen dafür, den Unterricht differenziert zu gestalten?

Welche tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten, welche Unterrichtsprinzipien lassen sich aus diesen Theorien ableiten? Sind diese tatsächlich umsetzbar?

Dass die individuelle Betrachtung von Lernenden nicht nur ein Schlagwort ist, soll theoretisch durch einen Überblick über instruktionistisch wie konstruktivistisch geprägte Ansichten zum Lernen und Lehren erörtert werden und die theoretische Grundlage für das Kooperative Lernen, Strategietraining darstellen, aber auch einer Öffnung des Unterrichts gemäß reformpädagogischer Konzepte.

Der Bezug zur Praxis ist in jedem Fall gegeben und wird immer wieder durch Beispiele und Vorschläge hergestellt.

Abschließend sei ein Comic von Hans TRAXLER aus dem Jahr 1983 erwähnt, der bei der Beschäftigung mit dem Thema oft herangezogen wird. Ich möchte ihn etwas anders interpretiert wissen.

Das Bild zeigt, wie den Tieren, einer Schlange, einem Elefanten, einer Giraffe, einem Eichkätzchen mit dem Ziel, Chancengleichheit zu erreichen, die gleiche Aufgabe – nämlich einen Baum hochzuklettern – gestellt wird. Dass dies nicht funktionieren kann, liegt auf der Hand und wird sehr gut deutlich gemacht.

Ich möchte diesen Comic dahingehend verstanden wissen, dass gerade das erreicht werden soll. Letztendlich sollen alle das Gleiche können. Wie sie ihr Können erworben haben, bleibt ein individueller Prozess, den die Lehrperson begleitet und unterstützt. Ein Ideal, extrem in gewisser Weise. Praktisch ist es nicht vollkommen umsetzbar und reine Outputorientierung ist dem Sprachunterricht nicht zuträglich. Trotzdem sei es an den Anfang dieser Arbeit gestellt, Lernende auf unterschiedlichen Wegen dem gleichen Ziel zuzuführen. Chancengleichheit ist erst dann gegeben, wenn man Rücksicht nimmt auf den/die Einzelne, dessen/deren Voraussetzungen, Bedürfnisse, aber auch Wünsche und Vorstellungen.

Davon ausgehend muss man versuchen, Unterricht zu konzipieren.

3. Umschreibung und Abgrenzung des Begriffs **D i f f e r e n z i e r e n**

3.1 Grundsätzliches

Seit den 1960iger und 1970iger Jahren taucht Binnendifferenzierung als Idee immer wieder in der bildungspolitischen Diskussion auf. Vor allem mit der Einführung der Gesamtschule wurde es besonders in Deutschland zum Thema (vgl. Kilian 1995, S.42). So gesehen müsste es genügend Konzepte geben, um Binnendifferenzierung durchzuführen. Für den Unterricht an Pflichtschulen mag dies der Fall sein. Eine Vielzahl an Publikationen für diesen Bereich (Bönsch 1976/1995, Schittko 1984, Preuß 1976, Haüßer 1981, Paradies/Linser 2001 u.a.) beweisen dies.

Für den Unterricht mit Erwachsenen gibt es wenig konkrete Konzepte und für eine praktische Umsetzung müssen Ideen aus dem schulischen Unterricht übernommen und adaptiert werden.

„Differenzieren findet vor allem in Reformschulen, Grundschulen und Integrationsschulen mit Behinderten Anwendung“ (Schaub/ Zenke 2000, S. 156).

Seit den 1980iger Jahren ist im Schulbereich das Bewusstsein um die Notwendigkeit der Differenzierung des Unterrichts stetig gewachsen und hat auch im Zuge wissenschaftlicher Entwicklungen in Bezug auf Kognition, Intelligenzbegriff, Lerntypen und Lernstile an Bedeutung gewonnen. Auch der Konstruktivismus hat in der Diskussion um Individualisierung und Differenzierung einen großen Einfluss, zumal sich auch die Sicht auf Lerngruppen und die Betrachtung von Homo- bzw. Heterogenität verändert hat (vgl. Wolff 2009, S. 5).

Für den DaF/DaZ-Bereich begann die didaktische Diskussion in den 1970iger und 1980iger Jahren (vgl. Demmig 2007, S.16). Neuerungen der Kommunikativen Didaktik und den damit einhergehenden Prinzipien wie Zielgruppenorientierung und Teilnehmerorientierung führten dazu, dass differenzierende Unterrichtsverfahren für verschiedene Lerngruppen und Lernerpersönlichkeiten vereinheitlichende Konzepte zurückdrängten (vgl. Kilian 1995, S. 42).

Nicht unwesentlich ist in diesem Zusammenhang auch die differenzierte Betrachtung von erwachsenen KursteilnehmerInnen, welche vergleichsweise spät eingesetzt hat (ebenda, S. 44).

Mit dem Wandel der Lehr- und Lernmethoden wandelt sich auch das Verständnis von Differenzierung im Unterricht und zählt mehr und mehr zu den Unterrichtsprinzipien. Es ist nicht bloß eine vereinzelt notwendige Maßnahme.

Fragen zur Differenzierung rücken allerdings oft erst dann in den Vordergrund, wenn einzelne Lernende dem gemeinsamen Unterricht nicht folgen können. Mit den Mitteln, die einen differenzierten Unterricht möglich machen, greift man meist erst dann ein, wenn der Unterricht an Grenzen stößt bzw. angewandte Vorgehensweisen nicht den nötigen Erfolg brachten. Auch wenn eine Lerngruppe besonders heterogen erscheint, werden Rufe nach Differenzierungskonzepten und Maßnahmen laut.

Die Heterogenitätsproblematik ist bekanntlich ein typisches Merkmal von Kursen in der Erwachsenenbildung, vor allem im DaZ- Bereich. Besonders hier sind vor allem praxisnahe didaktisch-methodische Handreichungen mehr als gefragt.

Differenzierter Unterricht ist nicht bloß ein Ausweg aus schwierigen Unterrichtsbedingungen. Differenzieren zählt zu den Unterrichtsprinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts. Neben Lernerorientierung, Individualisierung, Kooperation und der Öffnung des Unterrichts muss Differenzieren als Grundsatz gelten (vgl. Kerschhofer – Puhalo 2001, S.771).

Differenzieren ist kein einheitliches Konzept, vielmehr ist es eine Einstellung zum lehrenden Umgang mit Menschen, ungeachtet der (punktuellen) Leistungen und des eventuellen Leistungsgefälles innerhalb einer Lerngruppe.

3.2. Der Begriff D i f f e r e n z i e r e n

Was genau besagt der Begriff Differenzieren, Unterrichtsdifferenzierung?¹

Befragt man den Duden, so erhält man eine Erklärung, die bereits grob alle positiven und auch die negativen Aspekte des Differenzierens im Unterricht enthält:

„d i f f e r e n z i e r e n (lat.) bedeutet „la fein trennen; genau, bis ins Einzelne unterscheiden; I b sich differenzieren, aufgliedern, Konturen gewinnen. d i f f e r e n z i e r t bedeutet aufgegliedert, vielschichtig, in die Einzelheiten gehend.

¹Die Ausführungen dieser Arbeit beziehen sich auf die Erwachsenenbildung, wenngleich sich ein großer Teil der verwendeten Literatur auf den Unterricht an Schulen bezieht. Erwachsenenbildung sei als Abgrenzung zum schulischen, zensurorientierten Unterricht verstanden, wo Personen, die nicht mehr im schulfähigen Alter in Institutionen der Erwachsenenbildung (VHS, private Sprachinstitute, Vereine, bfi und wifi) zusammenkommen, um – in diesem Fall – eine Fremd bzw. Zweitsprache zu lernen. Alter ist nur bedingt ein Kriterium zur Unterscheidung von Schulunterricht, aber im Wesentlichen handelt es sich um Personen mit einer gewissen Lebens- und Lernerfahrung, wodurch sich bestimmte Bedürfnisse und Voraussetzungen ergeben. (vgl. Raasch 2003, S. 219)

D i f f e r e n z i e r u n g steht für Unterscheidung, Sondierung, Abstufung, Abweichung, Aufgliederung.“ (vgl. Duden 2005, S. 232).

Eng an diese Erklärung schließt sich folgende Definition:

„Differenzierung bedeutet die Unterscheidung, Verfeinerung, Abstufung und Aufteilung der Lerninhalte,[...].“ (vgl. Sorrentino/ Linser/Paradies 2009, S. 15).

Die Allgemeine Didaktik versteht unter dem Begriff *„alle unterrichtlichen Maßnahmen, durch welche die Schüler einer Jahrgangsklasse aufgrund bestimmter Differenzierungskriterien in Lerngruppen aufgeteilt werden.“* (Köck/Ott 2002, S. 141).

Grob wird zwischen Innerer und Äußerer Differenzierung unterschieden.

Die Äußere Differenzierung ist im öffentlichen Schulwesen die Gliederung in Schultypen Schulzweige und Jahrgangsstufen.

Innere Differenzierung betrifft Maßnahmen innerhalb einer Lerngruppe. Die Maßnahmen der Differenzierung dienen in weiterer Folge der Individualisierung von Unterricht. Innere Differenzierung kann ungeplant als Nebenprodukt der Unterrichtsführung stattfinden wie auch eine spontan lenkende oder geplante Maßnahme sein, welcher meist eine Leistungsprüfung vorausgeht (ebenda, S.142).

Mit dem Bestreben, im Unterricht zu differenzieren, lenkt man den Blick auf Unterschiede zwischen den Lernenden, aufgrund derer es zu einer Auflösung der gesamten Lerngruppe kommt. Hier ist auch das Schlagwort der Individualisierung als Ziel binnendifferenzierender Verfahren einzubringen.

„Differenzierung meint die Bemühungen angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderungen durch eine Gruppierung nach bestimmten Kriterien und durch fachdidaktische Maßnahmen den Unterricht so zu gestalten, dass die für das schulische Lernen gesetzten Ziele möglichst weitgehend erreicht werden können.“ (Schittko 1984, S. 23).

Binnendifferenzierung an sich ist wertneutral. Sie kann eingesetzt werden zur besseren Förderung, aber auch zur Selektion und Disziplinierung (vgl. Meister 2000, S. 20).

„Differenzierender Unterricht ist ein auf Lerngruppen innerhalb des Klassenverbandes pädagogisch und entsprechend didaktisch-methodisch ausgerichtetes Geschehen.“ (Preuß 1976, S. 129).

Eine andere Definition, die sich auch konkret auf den Sprachunterricht bezieht, ist für diese Arbeit angemessener: Differenzieren kann als *„die Gesamtheit der unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Maßnahmen verstanden werden, die innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen. Dabei wird die feste Lerngruppe für zeitlich begrenzte Phasen aufgehoben. Den gebildeten Untergruppierungen werden – zumeist im Unterrichtsraum – inhaltlich und/oder methodisch unterschiedliche Aufgaben bzw. Lernangebote vorgelegt.“*

(Tönshoff 2004, S.227).

Die Definition ist deshalb geeignet, weil Lernen als Prozess verstanden wird, es um individuelle Voraussetzungen und nicht um Defizite geht, auch weil die Arbeit in Gruppen als zeitweilige Auflösung der Gesamtgruppe, also der Beibehalt der Gruppe im Vordergrund steht. Es impliziert ebenfalls eine gewisse Abkehr von frontalen Unterrichtsformen.

Differenzieren ist zeitlich auf einzelne Unterrichtsphasen beschränkt und hebt für diese den Klassenverband auf, so RAUTENHAUS. Außerdem soll Differenzieren im Fundamentum, also innerhalb des für alle zu bewältigenden Lernstoffes passieren. Zweck der Binnendifferenzierung sei neben dem Ausgleich von Lerndefiziten auch die Schaffung eines anregenden Lernmilieus (vgl. Rautenhaus 1995, S. 212).

Bei allen Versuchen differenzierende Verfahren einzusetzen, steht immer die Beibehaltung der Gruppe im Mittelpunkt: *„Eingehen auf individuelle Eigenarten der Lernenden unter Verzicht auf ihre Isolierung, soll Binnendifferenzierung, genauer kooperative Binnendifferenzierung heißen.“* (vgl. Göbel 1997, S.77).

Differenzierende Verfahren sollen individualisierende Prozesse innerhalb der Gruppe auslösen und für den einzelnen wie auch für die Gruppe von Nutzen sein.

Unter Differenzierung wird *„einmal das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. [...]Differenzierung stellt sich für die Organisation von Lernprozessen als ein Bündel von Maßnahmen dar, Lernen in fachlichem, organisatorischem, institutionellem wie individuellem und sozialem Bezug zu optimieren.“* (Bönsch 1995, S. 21).

3.3 Äußere vs. Innere Differenzierung

Grundsätzlich unterscheidet man Äußere vs. Innere Differenzierung. Mit der Äußeren Differenzierung verfolgt man die Idee, möglichst homogene Gruppen zu bilden, was - wie später näher ausgeführt werden wird - nie ganz gelingen kann und für einen lebendigen Fremdsprachenunterricht auch nicht zielführend ist.

Man muss sich eingestehen, dass „...auch noch so ausgefeilte Formen äußerer Differenzierung keine homogenen Lerngruppe schaffen und nur dann Erfolg versprechen, wenn die Lehrkräfte binnendifferenzierend auf die einzelnen Fremdsprachenlernerinnen eingehen.“ (Tönshoff 2004, S. 227).

Unter Äußerer Differenzierung versteht man Einteilungen von Lernenden, die von Seiten einer Institution aufgrund von Einstufungstest, erworbener Kenntnisse/Zertifikate, Selbsteinschätzung oder Fremdeinschätzung des/ der lernenden Person durchgeführt werden. Diese Einteilungen erfolgen lerngruppenübergreifend. Maßnahmen zur Äußeren Differenzierung stellen vor allem bezogen auf den Unterricht an Schulen- immer eine Art von Selektion dar und wirken sozusagen systemerhaltend. Dies gilt in besonderem Maße für den Unterricht im Sekundarschulbereich (vgl. Hurrelmann 1989, S. 319). In der Erwachsenenbildung ist diese Art der Selektion durch Äußere Differenzierung vielleicht weniger auffällig und problematisch.

Das, was im Schulsystem durch diffizile Maßnahmen versucht wird, nämlich möglichst homogene Gruppen herzustellen, gelingt in der Erwachsenenbildung nur bedingt. Je nach Standort und Anzahl der dort angebotenen Kurse auf einer Niveaustufe ist Äußere Differenzierung möglich. In Einrichtungen, in denen es nur einen einzelnen Kurs gibt, ist Äußere Differenzierung gar nicht möglich.

Dort, wo es möglich ist, erfolgt meistens eine Äußere Differenzierung nach:

Leistung

Leistung ist als Kriterium Nummer 1 anzunehmen, um Äußere Differenzierung durchzuführen. Je nach Größe der Einrichtung ist es möglich Gruppen nach Sprachstand oder auch Interesse zusammenzustellen. Private Anbieter und betriebsinterne Kurse in Firmen können dabei noch individueller vorgehen (vgl. Raasch 2003, S. 220).

Die Äußere Differenzierung reduziert aber damit nicht die Heterogenität in Bezug auf den Lernertyp, Lerngewohnheiten, persönliche Interessen und Motivationen (vgl. Demmig 2007, S. 15).

Kritisch zu betrachten ist in diesem Zusammenhang der Leistungsbegriff, weil er meist zu statisch gesehenen wird.

Geschlecht

Als wichtigstes Beispiel seien hier die „Mama lernt Deutsch“ - Kurse genannt, die für Frauen oder vielmehr Mütter einer Schule oder eines Kindergartens konzipiert wurden. Äußeres Kriterium ist das Geschlecht, innerhalb der Gruppe herrscht allerdings oft eine große Heterogenität.

Alter

Darunter fallen vor allem Kurse für Jugendliche, wie sie in Wien zum Beispiel für junge Erwachsene im Alter zwischen 15 und 25 angeboten werden.

Interesse

Damit sind Kurse gemeint, wie Konversationskurse, Kurse für Personen im Pflegebereich, für rein touristische Zwecke, geht also in Richtung Fachsprachenunterricht.

Muttersprache

Im DaF-Bereich ist eine sprachlich homogene Gruppe nicht selten anzutreffen.

Auch im DaZ- Bereich gibt es Kurse für Personen mit gleicher Muttersprache. Vor allem in niederschweligen DaZ - Einstiegskursen, die in den Communities, wie z.B. in muslimischen Vereinen oder den christlichen Centern afrikanischer, asiatischer MigrantInnen oft über eine VHS organisiert werden, findet man ausgangssprachlich homogene Gruppen vor.

Äußere Differenzierung ist allerdings nie ausreichend und greift immer zu kurz. Es ist eher eine organisatorische Maßnahme, denn eine didaktisch- methodische.

Innere Differenzierung setzt erst nach der Konstituierung der Gruppen, also nach der Äußeren Differenzierung, ein. Innerhalb der Lerngruppe sollen die verschiedenen individuellen Bedürfnisse, Voraussetzungen, Ziele und Interessen berücksichtigt werden. Unterschiedliche Unterrichtskonzepte und Maßnahmen werden dafür herangezogen. Eine angenommene Homogenität wird angezweifelt.

3.4 Heterogenität

Die meisten Lehrenden sind sich der Heterogenität ihrer Gruppen bewusst, aber nicht immer hat dieses Bewusstsein eine Konsequenz in der Unterrichtsgestaltung, am ehesten wohl in Einzelmaßnahmen (vgl. Scholz 2008, S.9).

Unter dem Begriff der Heterogenität fasst man die unterschiedlichen Voraussetzungen

der Lernenden zusammen. Heterogenität ist ein besonderes Charakteristikum von Kursen in der Erwachsenenbildung. Mehr noch als in Schulklassen unterscheiden sich Gruppen von Erwachsenen aufgrund einer Vielzahl von Merkmalen.

Dabei seien einige genannt, die Lehrende vor besondere Herausforderungen stellen können:

- Unterschiedliche Ausgangssprachen
- Unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeit
- Unterschiedliche Bildungslaufbahnen, Bildungsniveau, Bildungsnähe bzw. Bildungsferne
- Lernerfahrungen, Lerngeschichte, Kurserfahrung
- Wissen um eigene (bevorzugte) Lernwege, Lernverhalten, Lern-, Arbeitsformen
- Lerntraditionen
- Unterschiedliche Kompetenzen die Fertigkeiten betreffend, Sprachstand, Leistungsniveau
- Unterschiedliche Lernziele und Interessen
- Alter
- Geschlecht
- Affektive und Kognitive Persönlichkeitsmerkmale/Lernervariablen
- Lernprobleme aufgrund der Lebenssituation
- Sozialer/familiärer Hintergrund
- Unterschiedliche Kenntnisse der Schriftsprache
- Unterschiedliche Kenntnisse der eigenen Muttersprache

(vgl. Göbel 1997, S. 23-44, Vielau 1995, S. 68, S. Demmig 2007, S. 25)

Manche dieser Punkte wirken sich stärker als andere auf die Unterrichtssituation aus.

Heterogenität ist – bezogen auf den Spracherwerb – ein Phänomen, das überall dort auftritt, wo Personen gemeinsam unter institutionellen Bedingungen lernen, also zu festgesetzten Zeiten, am gleichen Ort, mit gleichem Unterrichtsmaterial unterrichtet werden. Heterogenität zeigt sich genau dann, wenn versucht wird, eine Gruppe von Menschen im Rahmen von Unterricht als einheitlich zu betrachten.

Heterogene Gruppen zwingen Lehrende dazu, Maßnahmen zu ergreifen, um mit Unterschieden zwischen den Lernenden umzugehen, sozusagen alle gleichermaßen zu berücksichtigen. Einerseits folgt man dabei dem Wunsch, Lernenden optimale

Förderung zukommen zu lassen, aber auch ganz einfach den Unterricht in und mit einer Gruppe überhaupt zu ermöglichen und aufrecht zu erhalten. Die Divergenzen zwischen den Lernenden machen manchmal einen gemeinsamen Unterricht unmöglich und drohen die Gruppe zu sprengen, Einzelne zu isolieren und gerade für einen Unterricht, der sich darum bemüht, kommunikativ zu sein, sind derartige Folgen negativ.

Es gibt positive Formen von Heterogenität, aber auch negative, die einen gemeinsamen Unterricht unmöglich machen. In gewissem Maß ist Heterogenität akzeptabel und förderlich für das Lernen. (vgl. Vielau 1997, S. 324)

Dafür muss aber ein geeignetes pädagogisches Konzept vorhanden sein, welches die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden akzeptiert, eine individuelle Entwicklung ermöglicht und individuelles Potenzial frei setzt.

VIELAU führt an, dass es ein gemeinsames Fundament geben muss:

„wenn die Unterschiede zu groß werden, ein gemeinsam sinnvolles Fundament nicht mehr existiert, wird die Konstellation unproduktiv“. (Vielau 1995, S. 79).

Dies soll bei allen Überlegungen zur Binnendifferenzierung nicht außer Acht gelassen werden. Differenzierende Verfahren haben ihre Grenzen. In einem Rahmen, der für einen Großteil der Gruppe sinnvoll und effizient erscheint, ist diese erfolgreich durchführbar.

Heterogenität kann allerdings von Seiten der Lehrenden eher oder leichter als Chance verstanden werden, wenn man entsprechende Methoden differenzierenden Unterrichts in Theorie und Praxis von Grund auf erhalten hat (vgl. Raasch 2003, S. 222). Es ist nicht leicht, Heterogenität positiv zu sehen, wenn didaktische Grundlagen fehlen und eine praktische Umsetzung der Binnendifferenzierung nicht möglich, zu aufwendig oder schlichtweg nicht vorstellbar scheint.

Doch die Tatsache, dass Fremdsprachenlernen ein *„komplexer, dynamischer, zugleich sozialer wie individueller Prozess ist“* (Riemer 2002, S. 81), ist eine Grundlage, Heterogenität anders zu betrachten und bestimmt den Umgang damit.

„Als Lehrende können wir zwar den Input bestimmen, nicht jedoch das, was der Lerner aktiv als jeweils für sich hier und jetzt lernbar aus diesem Input auswählt. Insofern kann und darf es nicht überraschen, wenn Lernprozesse in der Praxis ungleichmäßig und ungleichzeitig verlaufen.“ (Vielau 1997, S.325).

Lehrende orientieren sich meist nach wie vor an einem anonymen Durchschnittslerner und es ist immer noch schwer, sich von dieser Annahme zu verabschieden und Lernen,

Spracherwerb als individuellen Prozess anzuerkennen und damit aber auch die Heterogenität von Gruppen als Fakt zu akzeptieren.

Grundsätzlich liegt dieser Arbeit das Verständnis zugrunde, dass es keine homogenen Gruppen gibt bzw. geben kann. Bestenfalls sind Gruppen annähernd homogen.

Auch anfängliche Gruppen sind nach mehreren Unterrichtseinheiten nicht mehr als einheitlich zu betrachten (vgl. Vielau 1995, S.69).

Eine veränderte Sicht auf das Phänomen der Heterogenität in Kursgruppen trägt auch maßgeblich zu den Differenzierungsmaßnahmen bei und wie Differenzieren verstanden werden sollte. Differenzierungsmaßnahmen betreffen alle Lernenden. Sie richten sich nicht in erster Linie an Leistungsschwächere, sondern müssen alle gleichermaßen mit einbeziehen.

Schließlich gibt es nicht nur das Kriterium der Leistung, auch unterschiedliche Interessen und Ziele sowie die bevorzugten Lernwege müssen berücksichtigt werden.

Auch wenn nicht endgültig beschrieben werden kann, in wie weit sich die individuellen Unterschiede (Alter, Einstellung, Motivation, Kognitive und Affektive Faktoren) gegenseitig beeinflussen und Lernerfolg garantieren oder verhindern, bleiben sie bestehen.

Eine Reaktion auf Heterogenität ist das Negieren von Unterschieden oder das wahrscheinlich unmögliche Unterfangen möglichst homogene Gruppen zu bilden.

Oder aber, man versucht „den Unterricht so offen und vielfältig zu gestalten, dass möglichst alle Lerntypen davon profitieren.“ (Tönshoff 1995, S. 15) Dazu zählen Unterrichtsaktivitäten, welche die Interaktion der Lernenden erhöhen und von ihnen weitestgehend selbst bestimmt werden können, also auch Eigenaktivität fördern, die gesamte Gruppe phasenweise auflösen, um den Lernenden, individuelle Bearbeitung von Inhalten zu ermöglichen.

Der Vielfalt einer Gruppe sollte mit einer Vielfalt an Methoden entsprochen werden.

3.5 Differenzierungsebenen

Differenzierung bezieht sich auf alle fachdidaktischen Ebenen. Es kann/muss eine Differenzierung in den Unterrichtszielen, Differenzierung in den Unterrichtsinhalten stattfinden. Sie passiert auf der Ebene der Unterrichtsorganisation, ebenso wie in Bezug auf die Wahl der Medien (vgl. Hass 2008, S. 8).

Binnendifferenzierung betrifft die inhaltlichen und methodischen Unterschiede im Lernprozess oder aber unterschiedliche Produkte des Lernprozesses (vgl. Wolff 2009, S. 5).

3.6 Ausprägungen differenzierender Maßnahmen

Differenzierende Maßnahmen weisen unterschiedliche Schwerpunkte auf, diese können einen fließenden Übergang haben:

Lernerzentriert – lehrerzentriert

Wer übernimmt die Steuerung des Lernprozesses? Wie stark lernerzentriert/ lehrerzentriert sind die Maßnahmen zur Inneren Differenzierung?

Dies ist die wichtigste Fragestellung für den Unterricht. Lerner – bzw. Lehrerzentriertheit stellen keinen starren Gegensatz dar, sondern sind vielmehr als fließend, von einem Pol zum anderen, zu betrachten. An einem Enden findet sich der starre Frontalunterricht und am anderen das Konzept der Lernerautonomie.

DEMMIG führt an, dass Ideen zur Differenzierung jeweils vom Standpunkt eines lehrer- bzw. lernerzentrierten Unterrichts betrachtet werden und dementsprechend verstanden werden müssen (vgl. Demmig 2007, S.30).

Langfristig – kurzfristig

Welche Konzepte gehen mit einer langfristigen Differenzierung einher? Wie kann die Kursgruppe auf lange Sicht trotz aller Differenzierungsmaßnahmen aufrecht erhalten bleiben? Wie sehen kurzfristige Differenzierungsmaßnahmen aus?

Wer macht was, wann und mit welchem Ziel?

Quantitativ – qualitativ

Macht eine quantitative oder eine qualitative Differenzierung Sinn?

Inhaltsbezogen – methodenbezogen

Unterschiedliche Lernziele/Lerninhalte in Unterrichtseinheiten für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Unterschiedliche Methoden und Medien/Lernmaterialien für unterschiedliche LernerInnen. Inwieweit müssen bei der Gruppierung von Lernenden inhalts- und/oder methodenbezogene Maßnahmen getroffen werden?

3.7 Ziele der Differenzierung

Zu den Zielen von Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht zählt der Wunsch nach Chancengleichheit. Damit ist vor allem der Versuch gemeint, soziale Selektivität und soziale Benachteiligung zu vermeiden bzw. abzubauen. Lernende sollen ungeachtet ihrer sozio-kulturellen oder sozio-ökonomischen Voraussetzungen gefördert werden. Dies bezieht sich in besonderem Maß auf den schulischen Bereich. Durch Äußere wie Innere Differenzierung war/ist man bestrebt, schwächeren SchülerInnen gleiche

Chancen zukommen zu lassen.

Als allgemeines Ziel, auch für den Unterricht in der Erwachsenenbildung, sollte gelten, Lernende entsprechend ihrer Vorerfahrungen, individuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten, Interessen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern.

Ein hoher Anspruch, ein Ideal, das man sucht zu erreichen, auch in dem Bewusstsein, dass dies nicht immer gelingen kann.

Ebenso gelten folgende Punkte als Ziele differenzierten Unterrichts:

- Förderung individueller Lernmöglichkeiten
- Stärkung sozialer Kompetenz
- Behebung von Lerndefiziten
- Aktivierung von Selbständigkeit
- Ermöglichung von Selbsterfahrung (vgl. Preuß 1976, S. 130f)

Durch innere Differenzierung werden nicht nur fachliche Ziele verfolgt, sondern auch Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Mitbestimmungsfähigkeit in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Schittko 1984, S. 97). Dies gilt für den schulischen Unterricht wie für den Unterricht mit Erwachsenen.

TÖNSHOFF merkt an, dass mit Binnendifferenzierung nach wie vor das Ziel der Homogenisierung verfolgt wird. Man ist bestrebt, eine Annäherung der Leistung der Schwächeren an die der Stärkeren zu bewirken. Allerdings haben Maßnahmen der Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht umfassendere Gründe. Binnendifferenzierung soll nicht darauf abzielen, Unterschiede einzuebnen. Ausgehend davon, dass *„der Fremdsprachenlernprozess maßgeblich von individuellen Eigenschaften des Lernenden mitbestimmt wird und dass demnach auch Unterschiede im Lernerfolg zumindest zum Teil auf interindividuelle Unterschiede zurückgehen“* (vgl. Tönshoff 2004, S. 228). kann und muss Binnendifferenzierung durchgeführt werden, um zu erfolgreichem Sprachenlernen beizutragen oder dieses zumindest zu erleichtern. Bemühungen um Chancengleichheit bringen Maßnahmen wie Differenzieren nach Leistungen hervor. Dabei bleibt auch immer die Hoffnung auf Homogenisierung der Gruppe bestehen, also eines Ausgleichens der Differenzen zwischen den schwächeren und stärkeren Lernenden. Dagegen plädiert ein anderes Verständnis von Spracherwerb und Lernprozessen. Es geht um eine neue Betrachtungsweise des Sprachunterrichts und damit auch des Differenzierens.

Aus diesem Grund stehen der gemäßigte Konstruktivismus und die Kognitive Psychologie als theoretischer Hintergrund für Binnendifferenzierung im Unterricht Pate.

Es ist ein Ansatz für einen veränderten Blick auf Unterricht.

Eine Schwerpunktverlagerung geht damit ebenso einher. Während Differenzierung in den 1970iger Jahren in lehrergesteuerter Form auf Unterrichtsphasen bezogen geplant wurde, entwickelte sich in den 1980iger und 1990iger Jahren eine zunehmend handlungs- und lernerorientierte Unterrichtspraxis und damit aber auch eine veränderte Sichtweise auf Binnendifferenzierung, die von reformpädagogischen Ideen geleitet und mittlerweile auf eine breite lerntheoretische Basis gestellt werden konnte (vgl. Demmig 2008, S. 34). Zu diesen stärker lernergesteuerten Maßnahmen zählen der Projektunterricht, die Arbeit mit dem Wochenplan, Freie Arbeit, Werkstattlernen, Partnerarbeit und Helferprinzip, Wahldifferenzierung bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit zu bestimmten Themen.

3.7.1 Latente Differenzierung

Karl HAUSSER spricht davon, dass Unterricht in gewisser Weise immer differenzierend ist: „*Undifferenzierten Unterricht gibt es nicht.*“ (Haußer 1981, S. 23). Allerdings ist nicht jede Form der Differenzierung bewusst gesetzt und trägt nicht immer zu einer Optimierung des Lernprozesses bei. Man spricht von *latenter Differenzierung*, wenn innerhalb der Schüler-Lehrer Interaktion differentielle Behandlung erfolgt. Dazu zählt

z. B. unterschiedliches Korrekturverhalten, spontane Einzelförderung, gesonderte Hilfestellung vor und nach dem Unterricht. Latente Differenzierung bedeutet die Wirkung eines Kriteriums, ohne dass es auf Anhieb sichtbar ist. Auch wenn sich die Literatur dabei auf den Unterricht an Schulen bezieht und vor allem auch Disziplinierungsmaßnahmen gemeint sind, ist diese Form auch im Unterricht von Erwachsenen wirksam und muss mitbedacht werden. Latente Differenzierung ist nicht unproblematisch, weil unbewusst positive oder negative Erwartungshaltung einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Lernenden haben kann (vgl. Haußer 1981, S. 22f).

3.8 Differenzierungskriterien

Differenzierungskriterien sind Merkmale, nach denen gruppiert wird oder aufgrund denen Aufgaben unterschiedlich gestaltet werden.

Es lassen sich folgende Kriterien unterscheiden:

- Art der Inhalte

- Umfang des Lernstoffes
- Aufgaben/Übungstypen
- Komplexität und Schwierigkeitsgrad
- Lernmaterial und Medieneinsatz
- Menge und Art der Hilfestellung
- Zeit der lehrerseitigen Zuwendung
- Zeit für die Bearbeitung
- Erwartete Selbständigkeit
- Beteiligung bei der Erstellung der Materialien
- Einsatz unterschiedlicher Sozialformen
- Methodische Vorgangsweise

(vgl. Bönsch 1976, Rautenhaus 1995; Linser/Paradies 2001; Tönshoff 2004)

Ein Differenzieren nach unterschiedlichen Zielen hängt von den Kurszielen ab.

Silvia DEMMIG merkt an, dass viele Autoren von einheitlichen Zielen ausgehen. Allerdings ist dies in einem lernerorientierten Unterricht nicht immer sinnvoll. Gerade der außerschulische Deutschunterricht und besonders die DaZ-Kurse in der Erwachsenenbildung bieten die Möglichkeit individuelle Ziele festzulegen, da am Ende des Kurses nicht immer eine verbindliche Prüfung steht. Der außerschulische Bereich ist diesbezüglich flexibler, Lernwege und Lernziele ließen sich da frei bestimmen. Die Lehrenden sind da eher Moderatoren, welche die Interessen der Lernenden zu einem Gruppengeschehen zusammenfügen (vgl. Demmig 2007, S. 28f).

Die Situation hat sich allerdings durch die Einführung der verpflichtenden Integrationsprüfung zur Erlangung eines Aufenthaltstitels verändert. Dies bringt für die Unterrichtssituation in der Erwachsenenbildung nicht nur Vorteile, sondern zieht eher Einschränkungen für die Unterrichtsgestaltung nach sich. Deshalb ist es besonders schade, dass staatliche Vorgaben diesen Bereich der Erwachsenenbildung in den Freiheiten beschränkt. Als Experimentierfeld für die Entwicklung neuerer Konzepte fällt sie damit aus.

3.9 Differenzierung vs. Individualisierung

Binnendifferenzierung und Individualisierung werden als Begriffe uneinheitlich und unterschiedlich gebraucht.

Lange ging es bei der didaktischen Umsetzung aus Untersuchungen zu individuellen

Lernvoraussetzungen und Lernwegen auf kognitiver Ebene lediglich um das Konzept der Lernerautonomie als Mittel zur Individualisierung. Dies gilt vor allem für die englischsprachige Forschung zur Second Language Acquisition. Binnendifferenzierung zielt zwar auf Individualisierung ab, geht aber bei der Durchführung immer von gruppenspezifischen Merkmalen und Bedürfnissen aus (vgl. Demmig 2007, S.16).

Individualisierung kann wie folgt verstanden werden:

1. Individualisierung und Binnendifferenzierung sind synonyme Begriffe.

(vgl. Kuty 2009, S. 62)

2. Individualisierung wird auch als Terminus zur Kennzeichnung der Differenzierung innerhalb einer Klasse, eines Kurses verwendet, besonders aber für ein den Lernfähigkeiten des einzelnen Schülers angepasstes Verfahren. In einem derartig individualisierten Unterricht wird die Klasse in Kleingruppen oder einzelne LernerInnen aufgelöst, die dann mit Hilfe geeigneter Lernmaterialien und Arbeitsweisen ihren Lernvoraussetzungen entsprechend lernen können (vgl. Schittko 1984, S. 23).

3. Individualisierung ist das Ziel, das über Binnendifferenzierung erreicht wird.

Individualisierung ist das Prinzip und Binnendifferenzierung das Mittel (vgl. Schittko 1984, S.23).

4. Individualisierung ist eine Sonderform der Binnendifferenzierung, um autonomes Lernen vorzubereiten. In einer bestimmten Phase des Unterrichts bekommen die Lernenden individuelle Lernsequenzen vorgelegt oder wählen selbst (vgl. Rautenhaus 1995, S. 212). Individuelles Lernen wird so organisiert, dass es anschließend wieder möglich wird, die Gruppe gemeinsam zu unterrichten.

5. Individualisierung wird aber auch als konsequent fortgesetzte Form der Binnendifferenzierung verstanden.

6. Individualisierung im didaktischen Sinn meint das Ergreifen von Maßnahmen, die helfen jeden einzelnen Lerner gemäß seinen individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten bestmöglich zu fördern (vgl. Grüntgens 2000, S. 73).

7. Individualisierung kann aber auch als Gegensatz zur Binnendifferenzierung gesehen werden. Individualisierung zielt auf den Einzelnen, Binnendifferenzierung auf die Gruppe (vgl. Wolff 2009, S. 5).

Individualisierung ist noch stärker lernerzentriert, während Binnendifferenzierung sowohl in einem lehrer- als auch lernerzentrierten Unterricht durchgeführt werden kann (vgl. Demmig 2007, S. 18).

Die Begriffe müssen immer im Kontext der jeweiligen Lehr- und Lernsituation betrachtet werden (vgl. Demmig 2007, S. 20).

Mit Individualisierung ist nicht das Konzept der Lernerautonomie gemeint. Diesem Begriff liegt ein viel umfassenderes Konzept zugrunde, welches hier nicht gesondert behandelt werden kann.

Je nach Blickwinkel sind Differenzieren bzw. Individualisieren Oberbegriffe.

Unter dem Begriff Differenzieren „...werden alle organisatorischen, inhaltlichen und didaktischen Vorkehrungen hierunter gefasst, die auf besondere Ausprägungen von Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeit, und inhaltlichen Interesse verschiedener (Schüler-)gruppen eingehen. [...] In diesem Verständnis ist Differenzierung allen Maßnahmen der Individualisierung des Unterrichts prinzipiell verwandt, nur dass sie sich jeweils auf die Bildung von Lerngruppen konzentriert, in denen mehrere Schüler die ihrer Entwicklung angemessene pädagogische Förderung erhalten sollen.“ (Hurrelmann 1989, S.318).

Ebenso geht es hier um die Befähigung der Lernenden, ihren eigenen Lernprozess in die Hand zu nehmen. Individuelles Lernen setzt nämlich voraus, über ein Inventar an Methoden, Strategien und Techniken zu verfügen, um den eigenen Lernprozess zu steuern, zu planen und zu evaluieren.

Auch im Unterricht in der Gruppe ist es unumgänglich neben gemeinsamen Phasen individuelle Lernphasen einzubauen. Damit ist nicht die Individualisierung, wie sie im Frontalunterricht passieren kann, gemeint. Einzeln zu arbeiten stellt noch keine Individualisierung dar. Auch Frontalunterricht, eine scheinbar kollektive Lernform, individualisiert die Lernenden, allerdings weniger mit dem Ziel auf deren Bedürfnisse und Eigenarten einzugehen (vgl. Göbel 1997, S. 76-79).

Individualisierung darf nicht mit Isolierung gleichgesetzt werden oder dazu führen. Vereinzeln und Auflösung der Gruppe über individualisierende Prozesse sollte gerade in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht nicht eintreten, zumal den

Mitlernenden ein positiver Einfluss auf den Lerneffekt zugeschrieben werden kann. Auch in einem differenzierenden Unterricht sind die Gruppe und der Austausch innerhalb der Gruppe geradezu erforderlich, um einer völligen Aufsplitterung und Isolierung entgegenzuwirken (vgl. Scholz 2008, S. 12).

Individualisierung soll in dieser Arbeit so verstanden werden:

Phasenweise gibt man Lernenden die Chance ihrem Tempo, dem eigenen Lerntyp entsprechend zu arbeiten, Schwieriges aufzuarbeiten oder Themen der eigenen Wahl zu behandeln. Individualisierung wird über Binnendifferenzierung erreicht. Also kann für diese Arbeit gelten: Individualisieren durch Binnendifferenzierung durch eine Vielzahl an unterschiedlichen und unterschiedlich komplexen und unterschiedlich lang andauernden methodischen und didaktischen Verfahren.

3.10 Sprachstand/ Diagnostik/ Messung der Ausgangslage

Allem voran muss erwähnt werden, dass dem differenzierten Unterricht eine Phase des Diagnostizierens und Festlegens des Bedarfs an Binnendifferenzierung vorausgehen muss.

In vielen Publikationen wird dieser Punkt gesondert erwähnt. Eine Bestandsaufnahme der Lernausgangslage, der Kompetenzen und des Leistungsstandes ist für einen Unterricht, der auf Binnendifferenzierung abzielt, unumgänglich. Es gilt das Vorwissen, sprachliche Voraussetzungen inklusive der Defizite und Kompetenzen, aber auch und vor allem bereits Erreichtes festzuhalten. Dies muss als Grundlage für weitere Maßnahmen herangezogen werden. Die Wünsche, Interessen und Vorstellungen der Lerner sind dabei ebenso zu berücksichtigen (vgl. Preuß 1976; S.131, Kilian 1995, S. 45; Riemer 2002, S. 81; Kaufmann 2007; S. 201, Hass 2008, S. 3f; Scholz 2008, S.10). Der Grad an Differenziertheit einer derartigen Bestandsaufnahme kann unterschiedlich ausfallen und wird abhängig von den Ressourcen der Lehrperson, aber auch von den Rahmenbedingungen der Institution sein. Ein schlicht gehaltener Erhebungsbogen mit Vermerken zu den Wünschen, Zielen, Fremdsprachenkenntnissen und Kurserfahrungen bis hin zu einer tatsächlichen Sprachstandsdiagnostik markieren die beiden Enden der Skala.

TÖNSHOFF plädiert im Zusammenhang mit einem binnendifferenzierten Unterricht für ein besseres diagnostisches Methodeninventar der Lehrenden (vgl. Tönshoff 2005, S. 15).

„Wenn Differenzierung definiert wird als Maßnahme zur Berücksichtigung der

unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler (hier: der KursteilnehmerInnen), muss der Klärung der Lernvoraussetzungen – der Ausgangslage, des Lernstandes, des Entwicklungsstandes – großes Gewicht beigemessen werden.“ (vgl. Schittko 1984, S. 176).

3.11 Modelle für einen differenzierten Unterricht

1. Binnendifferenzierung lässt sich aufgrund von ständigen Niveau- und Leistungsgruppen, homogen oder heterogen zusammengesetzter Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit, Helfersystem, individualisierendem Unterricht durch Einzelarbeit mit unterschiedlichen Lernzeiten, Aufgaben, Materialien, Methoden durchführen. Kommen diese Arbeitsformen variiert zum Einsatz, dann wird der Unterricht folglich auch differenziert und wirkt sich differenzierend aus.
2. Umfassendere Unterrichtskonzepte basierend auf den Ideen der Reformpädagogik, sind zum Beispiel das Lernen an Stationen, Freiarbeit und Arbeit nach dem Wochenplan.
3. Auch lerntheoretische Konzepte wie Lernerautonomie und Kooperatives Lernen erzeugen eine komplexere Sicht auf den Unterricht und den Spracherwerb, das führt auch zu komplexeren Veränderungen und Verfahren für die Binnendifferenzierung.
4. Teamteaching ist ebenso eine Möglichkeit durch die Arbeit von 2 Lehrpersonen auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen.
5. Partner- und Gruppenarbeit zählen zu den verbreiteten Formen (im schulischen Bereich) einer Binnendifferenzierung (vgl. Bönsch 1995, S. 36)
6. Beispiele für umfassendere Konzepte:
Folgende Beispiele dienen dazu, Binnendifferenzierung mit einer bestimmten Sicht auf Unterricht zu verbinden und in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Je umfassender das zugrunde liegende Konzept für differenzierten Unterricht, umso stärker ist die Gesamtheit des Unterrichts und in Verbindung damit die Methoden, Darbietungsformen, Aufgabenstellungen, der Aufbau des Unterrichts betroffen.

Als die beste Form wird die lernerorientierte, kooperative Binnendifferenzierung angesehen (vgl. Demmig 2007, S. 20). Gemeint ist eine Gestaltung des Unterrichts in der Gesamtgruppe, bei der die Unterschiede der Lernenden ernsthaft berücksichtigt werden (vgl. Göbel 1997, S.90). Es geht dabei nämlich in gleichem Maße um

größtmögliche Autonomie und gleichzeitig um die Förderung der Interaktion zwischen den Lernenden. Trotz der Verschiedenheit der Lernenden ist gemeinsamer Unterricht möglich, sofern man die Unterschiede nutzt. Gerade diese Ungleichheit macht auch den Unterricht in einer Gesamtgruppe möglich. Durch differenziertes Material, solidarisches Verhalten innerhalb der Gruppe können auch extreme Formen von Heterogenität aufgefangen werden (vgl. Göbel 1997, S. 92).

Didaktische Differenzierung, wie sie von Hans MEISTER beschrieben wird, ist eine Haltung und ein pädagogisches Prinzip, das in den Gesamtprozess von Unterricht integriert wird und die Fragen der Unterrichtsziele, Unterrichtsprinzipien, der Inhalte sowie des Unterrichtsstils und die pädagogische Haltung der Lehrperson umfasst (vgl. Meister 2000, S. 19).

Es ist auch eine Methodik, *„also eine didaktisch und methodische Differenzierung des Unterrichts mit der Ausrichtung auf möglichst individuelle Förderung und soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse, einer Gruppe oder eines Kurses. Dabei wird auf der Grundlage eines an Piaget orientierten modernen Verständnisses von Lernen der selbständigen Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler eine besondere Bedeutung beigemessen.“* (ebenda, S. 19).

Mit dieser Begriffsklärung wird auch der lerntheoretische Hintergrund eingeführt, der als theoretische Basis aufgearbeitet werden wird.

Weiters wird die Betonung des selbständigen Lernens angedeutet, die in einem differenzierten Unterricht einmal mehr an Bedeutung gewinnt.

Die didaktische Differenzierung, wie sie hier verstanden wird, baut auf dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion auf.

Es geht um ein Gesamtkonzept von Unterricht als Ort lebendigen und selbständigen Lernens. Die Psychotherapeutin Ruth C. Cohn entwickelte von 1955 an dieses Konzept einer gruppenspezifischen Trainingsmethode auf der Basis ihres Berufes und ihren Erfahrungen mit Kindern und in Schulen. Der philosophisch-ethische Hintergrund ist die Humanistische Psychologie als Ergänzung und Gegenbewegung zur Psychoanalyse und Verhaltenstherapie.

Der Mensch ist charakterisiert durch eine lebenslange Entwicklung, Selbstaktivierung und Eigenverantwortung. TZI ist eine Methode für den Lehr- und Lernbereich, im therapeutischen und sozialen Feld (vgl. Langmaack 1994, S. 1/163).

Es wurde mit dem Ziel lebendiges Lernen zu ermöglichen, entwickelt.

Ziel ist, die Balance zwischen dem/ der Einzelnen, der Gruppe und dem Thema zu

erreichen, um so kognitives und emotionales Lernen zu ermöglichen.

Alles dreht sich um die 3 Eckpunkte Thema, Ich und Wir. In dem Konzept der TZI sind die Lernenden von zentraler Bedeutung, ebenso deren Zusammenarbeit, die Lernziele und Themen. Nur in der Balance dieser 3 Faktoren gelingt guter Unterricht. Lernen im Sinne des TZI ist gekennzeichnet durch die Unterstützung des Individuellen Lernens wie auch des sozialen Lernens in der Auseinandersetzung mit den Zielen und Inhalten (vgl. Meister 2000, S. 22). Erst in einer Gesamtkonzeption des Unterrichts und seiner Rahmenbedingungen kommen differenzierende Maßnahmen zum Tragen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich eine Reihe von Fragen, die – auch in einem nicht nach TZI- Prinzipien ausgerichteten Unterricht – Basis für Differenzierung sein sollen:

- *Entsprechen die Unterrichtsformen den Unterrichtszielen?*
- *Wird gemeinsames Handeln ermöglicht bzw. erleichtert?*
- *Ermöglichen die didaktischen Vorgaben ein Lernen aller? Ist effizientes Arbeiten möglich?*
- *Lässt die Didaktische Differenzierung Kreativität und Eigenständigkeit zu?*
- *Werden die Lernenden zum eigenständigen Handeln aufgefordert?*
- *Wird der Einzelne ausreichend gefördert?*
- *Sind Bemühungen um Individualisierung gleichwertig neben dem Sozialen Lernen?*
- *Wechseln die Unterrichtsformen so ab, dass sie den Voraussetzungen, Vorlieben der Lernenden gerecht werden?*
- *Ist die didaktische Differenzierung anpassungsfähig, so dass den unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler, den unterschiedlichen Intentionen, Inhalten und Medien und Stufen der Lehr- und Lernprozesses Rechnung getragen wird?*
- *Wird ein kritischer Umgang mit den didaktischen Vorgaben und eine Weiterentwicklung von Intentionen, Inhalten und Methoden unterstützt?*

(Meister 2000 S. 23)

OXFORD/SCARCELLA vergleichen in „The Tapestry of Language Learning“ das Erlernen einer Sprache mit dem Weben eines Teppichs. Jeder Teppich ist individuell und entsteht auf eine jeweils eigene Weise. Dementsprechend muss der Unterricht so ausgerichtet sein, dass ein individuelles Voranschreiten im Spracherwerb möglich wird. Die Lehrperson fungiert als BeraterIn, motiviert und analysiert die

Bedürfnisse des Lernenden. Dem/Der Lernenden kommt eine aktivere Rolle zu. Strategietraining ist auch hier ein wichtiger Punkt. Der Unterricht ist teilnehmerzentriert, orientiert sich an themen- und aufgabenzentrierter Instruktion. Lehrerzentriertes Unterrichtsgeschehen ist reduziert, während der Fokus auf „student self directed study“ liegt. Lernende werden nicht als Gefäße gesehen, in die man Wissen hineinfüllt.

„All aspects of Tapestry materials underscore the importance of individual differences in language proficiency, learning styles and strategies, cultures, needs, interests and goals.“ (Oxford/ Scarcella 1992, S. 7)

Die eben beschriebenen AutorInnen und Konzepte verweisen darauf, Binnendifferenzierung in einen Kontext zu stellen. Differenzierter Unterricht geht mit einer anderen Betrachtungsweise auf das Lehren und Lernen einher. Die Tapestry-Metapher zum Beispiel hilft den Blick auf das Unterrichtsgeschehen und die Arbeit der Lernenden zu verändern. Nur so kann es gelingen Unterricht nachhaltig und langfristig differenziert zu gestalten.

4. Lehren und Lernen

Der Fremdsprachenunterricht ist mittlerweile in einer postkommunikativen Phase angekommen, in der die Entwicklung der theoretischen und praktischen Grundlagen des funktional-kommunikativen Fremdsprachenunterrichts weitgehend abgeschlossen ist.

Die Zeit der großen Methodenentwürfe scheint vorbei zu sein. Der Komplexität des Fremdsprachenlernens ist mit einer in sich geschlossenen monolithischen Methodenkompetenz nicht zu begegnen. Man muss den vielfältigen Formen und Bedingungen des Fremdspracherwerbs Erwachsener mit einer Vielzahl unterschiedlicher methodischer Verfahren begegnen. Kursinhalte und Curricula müssen flexibel von den KursleiterInnen und der Gruppe entworfen und weniger von den Lehrwerken bestimmt werden. Teilnehmerorientierung ist nicht umsonst in der Erwachsenenbildung eine zentrale Forderung. Kooperatives Aushandeln von Lernzielen, Vorgehensweisen und Inhalten treten an die Stelle von verbindlichen Methodenkonzepten und Durchführungsformen. Es geht vielmehr um ein Methodenrepertoire, welches je nach Zielgruppe und Unterrichtsbedingungen aktiviert

wird. Auch Bemühungen methodische Strategien zur Förderung der Autonomie von Lernenden, der methodischen Unterstützung bei der Entwicklung von Lernstrategien oder offenen Lerneinheiten oder den konzeptionellen Ansatz des interaktiven Fremdsprachenunterrichts, der neben der technisch-kommunikativen Dimension auch die sozialpsychologische Seite von Gruppenprozessen betont (vgl. Weber 1997, S. 46f). Um diesen Forderungen nachzukommen, ist es notwendig, Unterricht eingehender zu betrachten und an den Beginn differenzierender Verfahren zu stellen.

Eine Gegenüberstellung instruktionistischer und konstruktivistischer Verfahren stellt einen zentralen Punkt dieser Arbeit dar. Ohne einen Blick auf Gestaltungsformen von Unterricht kommt das Thema Binnendifferenzierung nicht aus.

„Differenzierung ist weit mehr als eine organisatorisch-methodische Frage, sie spiegelt in ihrer Realisierung das jeweilig vorliegende Grundverständnis von institutionellem Lernen wider.“ (Bönsch 1995, S. 33).

Aus diesem Grund sind die folgenden Ausführungen zum Verständnis von Unterricht notwendig. Die Einbettung unterrichtsdifferenzierender Konzepte in eine grundsätzliche Darstellung von Unterricht scheint nur konsequent. Binnendifferenzierende Verfahren und deren Schwerpunktsetzung sind nicht von der Ausrichtung des Unterrichts zu trennen.

Je nach Art des Unterrichts, ändert sich die Art und Weise der differenzierenden Arbeitsformen, Aufgaben und die Gesamtausrichtung des Unterrichts an sich. Die Art der Unterrichtspraxis beeinflusst die Wahl der Differenzierungsverfahren.

Ist der Unterricht eher frontal ausgerichtet, auf Instruktionsprozessen aufbauend, dann gehen die Differenzierungsmaßnahmen auch stärker von der Lehrperson aus bzw. finden sie innerhalb des meist sequentiell aufgebauten Unterrichts zu einem bestimmten Zeitpunkt statt, sind also eher punktuell. Unterricht, der stärker auf Kooperation setzt und die Arbeit vermehrt in die Hände der Lernenden gibt, gestaltet Differenzierung auf anderen Wegen.

Einen ersten Überblick bietet die Zusammenfassung verschiedener Ansichten und Ideen von Linser und Paradies zum differenzierten Unterricht. Die eigenständig entwickelte Tabelle dient als erster Einstieg und auch als eine Art Vorausschau auf die möglichen Differenzierungsvarianten

	Individualisierter Unterricht	Kooperativer Unterricht	Gemeinsamer Unterricht
Lehrerrolle	Lehrer als Lernberater	Lehrer als Beobachter und fallweise Berater, Lehrer als Moderator	Lehrer als Dozent und Wissensvermittler
Überwiegende Sozialform/Organisationsform	Überwiegend Einzelarbeit	Gruppenarbeit: PA, Arbeit in der Kleingruppe	Frontalunterricht - Arbeit im Plenum Phasenweise eingeschobene EA
Gestaltung und Steuerung des Lernprozesses	Lerner steuert den Lernprozess Selbständig Förderung individueller Lernwege	Lernprozess wird innerhalb der Gruppe strukturiert und gesteuert, Lehrer greift nur wenn nötig ein Lernerfolg liegt in der Verantwortung der Gruppe	Lernen im Gleichschritt Lehrer plant und steuert den gesamten Lernprozess Kaum Rücksicht auf individuelle Voraussetzungen
Ziele	Vermittlung und Stärkung von Selbstkompetenz Entwicklung von Ich-Stärke Zieldifferenzierte Spezialisierung Regelmäßige Selbstkontrolle Selbstkritik	Gleichwertige Förderung von Sach- und Sozialkompetenz Entwicklung von Handlungskompetenz, Solidarität, und Sozialkompetenz Balance zwischen Selbst- und Fremdkontrolle	Entwicklung von Gesprächsstrategien Vermittlung von Aneignungsstrategien zur Erlangung von Sachkompetenz Einübung in die von außen gesteuerte Leistungsorientierung Training von Schüler-Nebentätigkeiten Entwicklung von Lernverhinderungsstrategien
Lernort	Vom Lerner selbst bestimmt Innerhalb des Kursraumes kann der/die Lernende selbst bestimmen	Innerhalb und außerhalb des Klassenraumes	Klasse
Zeit		Vorher gemeinsam verabredeter Zeitrahmen	Festgesetzter Zeitrahmen für das Stoffpensum
Methodisch-Didaktisches Vorgehen	Stufenweises Aufbauen von Kompetenzen, die im individualisierten Unterricht münden Freie Methoden-, Medienwahl, Indiv. Wahl der Materialien	Wahl des Themas und der Arbeitsweise sowie der Präsentationsformen innerhalb der Gruppe	Lehrervortrag Wissensvorsprung Fragend- entwickeltes Unterrichtsgespräch Selbstverantwortung gering

Organisationsformen	Freiarbeit Werkstattarbeit Stationenarbeit Planarbeit <u>Hausarbeit</u> Lehr- und Lernfahrten Außerschulische Arbeit	Projektarbeit Theaterarbeit <u>Zukunftswerkstatt</u> Feste und Feiern	Präsentation Klassenunterricht Kursarbeit Lehrgang IT- Arbeit (zusammengefasst nach Paradies/ Linser 2001)
Nutzung für den Fremdsprachenunterricht Differenzierungsansätze (eigenständig hinzugefügt)	Der Unterricht geht in Richtung einer stärkeren Förderung der Selbständigkeit der Lernenden bis hin zur Umsetzung des Konzepts der Lernerautonomie. In diesem Fall wird eine Schwerpunktsetzung auf dem Strategietraining liegen, in der freien Wahl von Materialien, Inhalten Sozialformen und Arbeitsdauer. Mögliche Formen auch in der Erwachsenenbildung sind die Freiarbeit, die Wochenplanarbeit, das konsequent integrierte Strategietraining.	Der Unterricht geht in Richtung Kooperatives Lernen. Der Unterricht baut größtenteils auf kooperativen Arbeitsformen auf, ist eingebettet in individuelle wie kooperativen Phasen und nutzt die bekannten Methoden wie Think – pair- share, Gruppenpuzzle, Drei- Schritt- Interview, usw. Instruktionsprozesse werden zugunsten von Konstruktionsprozessen reduziert.	Der Unterricht wird „klassisch“ von der Lehrperson bestimmt, lässt aber Raum für punktuell gesetzte differenzierende Arbeitsformen wie nach Leistung, Interesse gestaltete Arbeitsblätter, differenzierte Semantisierungstechniken, wechselnde Präsentationsformen, Differenzierung in bestimmten Phasen des Unterrichts.

Die drei beschriebenen Grundmuster von Unterricht kommen wahrscheinlich nie in ihrer Reinform vor, sondern bilden vielmehr ein Kontinuum. Die Schwerpunktsetzung des Unterrichts gestaltet sich sozusagen in den meisten Fällen zwischen diesen Eckpfeilern bzw. muss man sich die Umsetzung in der Praxis wohl eher als sich überschneidende Kreise vorstellen.

4.1 Vom instruktionistischen zum konstruktivistischen Lernparadigma:

Unterricht ist eine Situation, in der mit pädagogischer Absicht und in organisierter Weise innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens von professionell tätig Lehrenden Lernprozesse initiiert, gefördert und unterstützt werden. Wichtig ist das Verhältnis von Freiheit und Begrenzung durch den institutionellen Rahmen sowie der Initiierung von Lernprozessen durch Lehrende und Lernende.

Unterricht passiert in einer Lernumgebung, die geprägt ist von einer bestimmten Wahl an Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken, Lernmaterialien und Medien. Dies ist dem jeweiligen zeitlichen, räumlichen, kulturellen und sozialen Kontext situiert, der die Lernsituation maßgeblich beeinflusst. Die Gestaltung der Lernumgebung spiegelt in spezifischer Form das jeweilige pädagogische Grundverständnis wieder. Lernziele werden durch den historischen und gesellschaftlichen Kontext mitgetragen und verändert (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 603f).

Folgende Erläuterungen beschreiben den Übergang vom Instruktions- zum Konstruktionsparadigma und bilden die Grundlage für Differenzierten Unterricht über kooperative, offene Unterrichtsformen, wie auch Maßnahmen, die das Lernen lernen in den Mittelpunkt stellen. In der Praxis muss man eher von zwei Enden sprechen. Es soll nicht der Eindruck einer historischen Entwicklung entstehen. Die Übergänge sind vielmehr fließend, gehen ineinander über bzw. stehen parallel nebeneinander.

4.1.1 Kognitivistisch geprägte Ansätze

Wie soll der Lehr- und Lernprozess geplant, organisiert und gesteuert werden, damit Lernende die präsentierten Wissensinhalte in ihrer Systematik verstehen, diese im Gedächtnis verankern und damit die vorher definierten Lehr- und Lernziele erreichen (vgl. Reinmann- Rothmeier/ Mandl 1997, S. 359)?

In einer behaviouristisch geprägten Sicht wird davon ausgegangen, dass Wissen unabhängig vom Wissenden existiert. Diese Überbezeugung bestimmt den Lernprozess, welcher lediglich eine Übertragung von Wissen darstellt. Hierfür steht das Bild des Trichters, über den Lernende mit Wissen gefüllt werden (vgl. Konrad/ Traub 2008, S. 16).

Lernen wird als streng regelhaft ablaufender Prozess der Informationsverarbeitung verstanden. Der Lernprozess – so die Auffassung – lässt sich eindeutig beschreiben und damit aber auch steuern. Inhalte müssen möglichst systematisch und organisiert

dargeboten werden. Die Lehrperson vermittelt das objektive Wissen, sodass am Ende dieses Vermittlungsprozesses die Lernenden über ein Wissen in ähnlicher Form verfügen wie der/die Lehrende. Durch systematische Planung wird das Wissen schrittweise konstruiert und auch evaluiert (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001, S. 606). Im Zentrum stehen also Überlegungen zur Optimierung von Instruktionsprozessen, der Planung und Steuerung von Lehrprozessen. Der Lernerfolg wird anhand zuvor festgesetzter Lernziele relativ klar bestimmt und gemessen werden. Die Evaluation der Lernerfolge ist ein zentraler Punkt.

Die Lehrperson ist alleiniger Wissensvermittler. Der Lehr-Lernprozess wirkt dadurch stark instrumentell. Probleme werden nicht benannt, sondern gleich die Lösung präsentiert. Den Lernenden kommt dabei eine relativ passive Rolle zu. Sie werden von außen angeleitet und evaluiert (vgl. Müller 1997, S. 78). Der Lehr-Lernvorgang ist mechanistisch. Lernen wird als rezeptiver Prozess verstanden. Er erfolgt linear und systematisch.

Instruktion gehört wohl immer noch zum fremdsprachlichen Unterricht, wenngleich sich lerntheoretisch immer weniger Befürworter finden. Instruktion führt im Unterricht zu wenig anwendungsfreundlichem, deklarativem und explizitem Wissen, welches den Anforderungen der Informationsgesellschaft längst nicht mehr entspricht (vgl. Wendt 2000, S.16).

Instructional Design Modelle basierten anfänglich hauptsächlich auf den behaviouristischen Lerntheorien in den 1950iger und 1960iger Jahren. Auf der Theorie des operanten Konditionierens traten Behaviouristen, wie Skinner, für eine systematische Verstärkung einzelner Lernschritte ein. Im Programmierten Unterricht sollte dies vollkommen umgesetzt werden. Lernen, so die frühen Anhänger des Behaviourismus, lässt sich auf ein oder zwei Lernmechanismen zurückführen.

ID steht für eine rationale und systematische Planung und Durchgestaltung aller Aspekte des Lehrens und Lernens mit Hilfe von Regeln und Verfahrensvorschriften auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse. Die Modelle zielen darauf ab, den Lehrenden genau vorzugeben, unter welchen Bedingungen welche Instruktionsstrategien und Lehrmethoden einzusetzen sind (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 360f).

Der Instructional Design Ansatz spielt vor allem im anglo-amerikanischen Raum eine Rolle und steht für eine strikt rational und systematische Planung und Durchgestaltung aller Aspekte des Lehrens und Lernens. Es handelt sich um einen klassischen Fall einer

Technologie, die versucht alle Regeln und Verfahrensvorschriften des praktischen Handelns auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse zu entwickeln (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 607).

Auch wenn der Blick auf instruktionistische Verfahren eher kritisch ist, kann auf diese im Unterricht nicht komplett verzichtet werden.

Es ist hilfreich, wenn große Stoffmengen bewältigt werden müssen, Anfangsschwierigkeiten mit einem Lerngebiet zu überwinden sind, es gilt einen ersten systematischen Überblick über ein neues Lerngebiet zu bekommen (vgl. Konrad/ Traub 2008, S.17).

Es fehlen allerdings empirische Belege, die eine rationale Durchgestaltung der Lehr- und Lernprozesse rechtfertigen (vgl. Reinmann- Rothmeier/ Mandl 1997, S. 363).

Das Vorgehen im Unterrichtsgeschehen ist reduktionistisch, wobei ignoriert wird, dass das Verstehen von Lerninhalten von der gesamten Wissensstruktur und nicht von isolierten Teilen der Struktur abhängig ist. Die Wirkung einzelner Lehr- und Lernmethoden lässt sich nicht vorhersagen, was gegen eine Selektion einzelner Lehr- Lernmethoden, wie sie die kognitivistisch gefärbten Instruktionstheorien anbieten, spricht.

Besonders kritisch ist die rezeptive Rolle der Lernenden zu sehen. Fehlende Selbstverantwortung und Eigeninitiative führen zu einem Verlust der intrinsischen Motivation. Das systematisch aufbereitete und geordnete Wissen hat wenig mit den Anforderungen einer komplexen und wenig strukturierten Umwelt und den vorkommenden Alltagssituationen zu tun (vgl. Reinmann- Rothmeier/Mandl 2001, S. 613).

Mit Beginn der 80iger Jahre setzt eine Gegenbewegung ein, im Zuge der Lernen nicht als Übermittlung äußerlich existierenden Wissens an ein lernfähiges Individuum verstanden wird. Lernende warten nicht darauf, Wissen eingefüllt zu bekommen (vgl. Konrad/ Traub 2008 S. 16f).

Den theoretischen Hintergrund bildet hierfür der Konstruktivismus bzw. dessen gemäßigte Form.

4.1.2 Konstruktivistisch geprägte Ansätze

Konstruktivistisch geprägte Ansätze sollen als Neuorientierung verstanden werden, um das Spektrum zu ergänzen, aber nicht um es vollständig zu ersetzen (vgl. Müller 1997, S. 79).

Die Frage nach der Konstruktion von Wissen und dem Zusammenhang von Wissen und Handeln lösen die Frage nach der Vermittlung von Wissen ab.

Der Begriff Konstruktivismus wird nicht einheitlich gebraucht. Es ist ein theoretisches Paradigma in der Soziologie, den Kognitionswissenschaften, der Psychologie. Es ist damit aber auch Wissenschafts- und Erkenntnistheorie gemeint. Es handelt sich nicht um eine Wissenschaftsdisziplin, sondern um ein inter- und transdisziplinäres Paradigma (vgl. Siebert 2005, S. 11).

Konsequenter als für kognitive Theorien der Wahrnehmung gilt besonders für den radikalen Konstruktivismus, dass der Mensch die Wirklichkeit nicht objektiv erfassen kann. Wirklichkeit existiert nicht unabhängig vom wahrnehmenden Menschen. Jedes Erkennen ist ein Erschaffen oder Konstruieren einer mentalen Wirklichkeit und existiert nur subjektiv im Gehirn des Menschen. Diese steht nicht in einer Abbildrelation zur äußeren Realität (vgl. Müller 1997, S. 80).

Eine eigene konstruktivistisch geprägte Lerntheorie gibt es nicht. Vielmehr ist von einer Reihe lernpsychologischer Überlegungen zu sprechen, die sich aus dem Konstruktivismus ergeben. Die Beschäftigung mit konstruktivistischen Ansätzen ist heterogen in der pädagogischen Landschaft verstreut. (vgl. Wolff 2002, S. 86).

Während bei traditionellen Lehr-Lernauffassungen die Instruktion im Vordergrund steht, zeichnet sich die konstruktivistische Auffassung durch das Primat der Konstruktion in dem Sinne aus, dass Lehren zugunsten eines aktiv konstruktiven Lernens in den Hintergrund tritt (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1997, S. 366).

Der pädagogische Konstruktivismus beschäftigt sich weniger mit den Prinzipien menschlicher Erkenntnis als mit den Prozessen des Denkens und Lernens handelnder Subjekte (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 614f). Auf einen fundamentalistischen Geltungsanspruch wird verzichtet.

Geht man davon aus, dass Wahrnehmen und Erkennen von Welt als ein Prozess des Konstruierens zu verstehen ist – so wie das der radikale Konstruktivismus postuliert – dann muss auch Lernen als Konstruktion verstanden werden.

Lernen = Wissenserwerb = Konstruktionsprozess (Wolff 2002, S. 86).

Der Mensch gestaltet Prozesse der Konstruktion selbständig. Wissenserwerb ist eine individuelle Konstruktion und Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess in einem bestimmten Handlungskontext. Konstruktion ist stets als situativ zu betrachten.

Er erfolgt multidimensional und systemisch. Lernergebnisse sind nicht vorhersagbar, weil sie individuell sind. Dem/Der Lernenden kommt eine aktive Rolle bei der

Gestaltung des Lernprozesses zu. Das Wissen ist unabgeschlossen und abhängig von individuellen und sozialen Kontexten. Für die Bewertung ist viel mehr der Prozess als das Ergebnis wichtig. Die Wirklichkeitserzeugung wird beim Menschen als eminent soziale Aktivität angesehen.

Aus Erfahrungen, die das Individuum mit anderen Personen macht, ergibt sich die subjektive Wirklichkeit. Konsens über die Umwelt erfolgt über Sozialisationsprozesse, in deren Verlauf Übereinstimmung bezüglich der Wirklichkeitskonstruktion geschaffen wird (vgl. Müller 1997, S. 81).

In der Zusammenarbeit gelangen die Lernenden zu einer Angleichung ihrer subjektiven Wissenskonstrukte. Auch der Lernprozess an sich wird dadurch erleichtert. Der soziale Kontext und insbesondere die soziale Interaktion bestimmen alle Lernvorgänge maßgeblich (vgl. Wolff 2002, S. 89).

Im Konstruktivismus werden das Individuum und dessen Eigenverantwortlichkeit noch stärker betont. Lernen ist ein subjektiver Prozess aufbauend auf individuellem Vorwissen.

Trotzdem wird der Interaktion mit anderen große Bedeutung beigemessen. Sie fördert das konstruktivistische Denken. Interaktion löst Irritation, Perturbation aus. Erst dadurch wird Lernen angeregt. In der Interaktion kann der/die Lernende die eigenen Konstruktionen überprüfen. Interaktion und gemeinsames Arbeiten in Gruppen sind demnach als besonders lernfördernd anzusehen (vgl. Riemer 2002, S. 61).

Konstruktion ist als Interaktion von eingehender Information und vorhandenem Wissen zu verstehen. Es kann nur das verstanden und gelernt werden, was sich mit vorhandenem Wissen verbinden lässt. Das dabei entstandene Wissen addiert sich nicht aus diesen beiden Komponenten, sondern es entsteht vielmehr neues Wissen. Konstruktion ist demzufolge ein emergenter und kreativer Prozess. Emergenz lässt sich nicht planen. Kognitive Netze werden neu geknüpft, ein neuer Gedanke wird in eine kognitive Struktur eingebaut, Bekanntes wird neu sortiert. Es wird nicht primär ein Zuwachs an Wissen gefördert, sondern vielmehr eine Differenzierung kognitiver Schemata (vgl. Siebert 2005, S. 61-63). Da die Wissensbestände, auf welchen die Konstruktionsprozesse basieren, unterschiedlich sind, organisiert sich das Wissen auf subjektive Weise und führt dazu, dass auch bei gleichen Informationen verschiedene Menschen unterschiedliche Wissensstrukturen konstruieren (vgl. Wolff 2000, S. 92f). Damit werden wichtige Prinzipien traditioneller Pädagogik in Frage gestellt.

Besonders betont wird demnach auch die Übertragung der Verantwortung über den

eigenen Lernprozess auf die Lernenden.

„Lernprozesse als Konstruktionsprozesse können nur dann gelingen, wenn der Lernende bereit ist das eigene Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen.“ (Wolff 2002, S. 89).

Konstruktivistische Annahmen zum Lernen bieten sich geradezu für die Arbeit mit Erwachsenen an. Aspekte wie Eigenaktivität, Interessenbezug, Eigenverantwortlichkeit, Integration gemachter Erfahrungen und bestehender Überzeugungen sowie Bezug zu konkreten Situationen sind beim Lernen von Erwachsenen besonders wichtig.

„Erwachsene sind lernfähig, aber nicht belehrbar.“ (Siebert 2005, S. 63). Lehre kann Lernprozesse anregen, aber nicht linear determinieren. Konstruktionsprozesse als Prozesse der Kognition können nicht von außen gesteuert werden.

Lernen ist für Erwachsene selten ein völliges Neulernen. Man erweitert die kognitiven Strukturen und vorhandenen Wissensnetze. Sieht man das Lernen von Erwachsenen als Anschlusslernen, dann sind auch Fehler und Defizite in denen sich die Unterschiede zwischen den Lernenden festmachen lassen, anders zu bewerten, nämlich so dass sie für das organisierte Lernen nutzbar gemacht werden können (vgl. Siebert 2005, S. 63).

In den Überlegungen zur Lernaltersprache wird dies angedeutet. Sprachenlerner durchlaufen verschiedene Stadien bis zur vollständigen Entwicklung der Zielsprache.

Interimsprachen machen dies deutlich. Das Wissen wird – im optimalen Verlauf – zunehmend komplexer und differenzierter.

Auch wenn eine Steuerung von außen das Wissen nicht beeinflussen kann, so wird Unterricht trotzdem nicht obsolet. Schließt man sich den Überlegungen des gemäßigten Konstruktivismus an, dann bedeutet es weniger eine Absage an den Unterricht als vielmehr eine Hinwendung zu einem neuen Lehr- und Lernverständnis. Wissen ist weder ein äußerer transportierbarer Gegenstand noch eine innere Abbildung der Wirklichkeit (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 368). Basiert der Unterricht auf dieser Annahme, dann verändern sich die Lehr-Lernprozesse sowie das Rollenverhalten der Beteiligten.

„Vom erkenntnistheoretischen Standpunkt aus bedeutet Lernen nicht die lineare Belehrung und die darauf folgende Aufnahme von objektivem Wissen, sondern die Entwicklung von konstruktivem Wissen, das Lernende individuell aufbauen. [...] Sie sind somit aktiv am Prozess ihrer Wissenskonstruktion beteiligt und übernehmen bei der Aufnahme und Verarbeitung ihres Wissens und bei der Auswertung ihrer Lernergebnisse eine mindestens so wichtige Rolle wie eine Lehrerin oder ein Lehrer.“

(Rampillon 2000, S. 121).

Damit verändert sich auch zwangsläufig die Rolle der Lehrenden. Diese stellen weniger Wissen zur Verfügung als Wege und Werkzeuge zur selbständigen Problemlösung. Die Lehrperson gestaltet den Lernprozess lediglich mit und fungiert als LernberaterIn und Coach.

Das Unterrichtsgeschehen muss sich – gerade in einem differenzierten Unterricht – von dem Vorgehen, 1 Lehrkraft präsentiert 1 Thema mit einem bestimmten Lernziel mittels 1 Methode und 1 Zeitvorgabe für 1 Lerngruppe und führt zu 1 erwarteten Ergebnis, lösen. Mit dem Verweis auf die bereits beschriebenen Unterschiede innerhalb einer Lerngruppe, ist es eigentlich unmöglich und es erscheint nahezu absurd, mit einem einheitlichen Konzept 15 oder mehr Lernende erreichen zu wollen.

Aus den genannten Gründen gilt es, eine reiche Lernumgebung zu schaffen, sodass jede/r Einzelne Inhalte mit eigenen Erfahrungen und dem eigenen Wissen verbinden kann.

Nicht mehr lehrwerkgesteuerter Unterricht, sondern eine Vielzahl an Lernangeboten müssen das Klassenzimmer prägen. Dies gilt für eine konstruktivistisch geprägte Lernkultur, auf der differenzierter Unterricht fußt bzw. erst richtig zum Tragen kommen kann.

Zusammengefasst können folgende gemäßigt konstruktivistischen Positionen dem modernen (Sprach-) Unterricht zugrunde gelegt werden:

- Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess
- Situiertes soziales Handeln in möglichst authentischen Situationen begünstigt das Lernen
- Ohne Anbindung an das vorhandene Wissen ist Lernen sinnlos
- Entdeckende und problemlösende Aktivitäten sind effektiver als detailliert geplante Instruktion
- Lernumgebungen müssen komplex strukturiert sein, interessant und authentizitätsnah gestaltet sein, aber Spielraum für Hypothesen und Eigenaktivität der Lernenden lassen
- Lehrpersonen sind eher Berater und Unterstützer als Präsentatoren von Wissen
- Wissenserwerb kann nicht determiniert werden, weil Wissenskonstruktion nach den Prinzipien der Selbstorganisation und der Emergenz erfolgt
- Individuelle Verläufe von Interimswissen sind nicht vorhersagbar, ebenso wenig der Unterrichtsverlauf

- Im Idealfall entsteht unter diesen Bedingungen sinnvoll erlebtes, netzwerkartig verknüpftes und transferfähiges Wissen
- Handlungskompetenz, Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Wissen und Handeln gelten als erwartbare Lerneffekte im Rahmen eines derartig durchgeführten Unterrichts

(vgl. Müller 1997, S. 84)

Die beschriebenen Lehr- und Lernauffassungen ändern die Prinzipien des Instruktionsparadigmas.

Unterrichtsplanung, Progressionshierarchien sowie Lernerfolgskontrollen muss man in Frage stellen oder regen, an einen neuen Blick auf die Unterrichtsrealität zu werfen.

Man spricht von einem Übergang vom Primat der Instruktion zum Primat der Konstruktion (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001, S. 606).

Was sich als Fazit herauszukristallisieren scheint, ist die Förderung des Lernens durch kooperatives Arbeiten, differenzierende und individualisierende Verfahren und einer veränderten Rolle der Lehrperson.

Tatsache ist jedoch auch, dass sich der Fremdsprachenunterricht aufgrund konstruktivistischer Überlegungen bereits stark gewandelt hat. Gruppenarbeit hat eine Fundierung bekommen und es fehlt lediglich an einer Umsetzung im Unterricht und ihrer Erforschung.

Die Umsetzung konstruktivistischer Lernprinzipien mündeten im aufgabenorientierten, inhaltsorientierten Fremdsprachenlernen sowie dem Kognitiven und Prozessorientiertem Fremdsprachenlernen und nicht zuletzt in dem Konzept der Lernerautonomie (vgl. Wolff 1997, S. 154ff).

Lehrende müssen demnach traditionelle wie auch konstruktivistisch geprägte Methoden kennen. Empirische Untersuchungen scheinen der Kombination der Ansätze Recht zu geben.

MÜLLER weist darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht einige dieser Prinzipien bereits realisiert und wissenspsychologisch konstruktivistisch argumentiert (vgl. Müller 1997, S. 84). Der Anschluss an konstruktivistisch geprägte Lernprinzipien ist bereits erfolgt.

„Über Basiskonzepte wie Kommunikations-, Lerner- Prozess- und Aufgabenorientierung hat sie Anschluss gefunden an genuin konstruktivistische Lernprinzipien wie Enkulturation, Autonomie, Interimwissen, Kooperation, Authentizität und Kreativität.“ (Müller 1997, S. 107).

Für das Lernen von Erwachsenen wird hier für eine Pluralität an Lehrmethoden sowie für eine Kombination verschiedener Vorgehensweisen plädiert. Erwachsene verfügen über eine lebensgeschichtlich geprägte Vielfalt im Denken und Handeln. Eine Verbindung traditioneller und konstruktivistischer Vorgehensweisen im Lehr- und Lerngeschehen sind den praktischen Anforderungen der Erwachsenenbildung besser angepasst (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 375). Damit ist auch der Weg geebnet für differenzierten Unterricht.

4.2 Vorläufer konstruktivistischer Unterrichtsformen

Amerikanischer Pragmatismus – John Dewey (1859- 1952)

In der pragmatischen Philosophie tritt das erfolgreiche Handeln in die Rolle eines Erkenntnisinstruments. Sind die Konsequenzen erfolgreich, so gilt es als wahr.

Menschliche Erfahrung wird als eine Vermittlung von erfahrenen und erzeugten Handlungen angesehen. Im Handeln wird Wissen durch suchendes, neugieriges, experimentierendes Verhalten konstruiert. Lernen ist ein aktiver Vorgang. Äußere Wirklichkeiten werden nicht abgebildet. Sie werden in Handlungsprozessen selbst erstellt. Wissenserwerb ist weder vom sozialen Umfeld noch vom konkreten Handeln zu trennen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 621).

Für das Lernen ist ein interpretativer Rahmen von Verwendung und Bedeutung notwendig. Dieser entsteht aus Impulsen in Handlungssituationen, welche über kontinuierliche Erfahrungen zu Verhaltenseigenschaften führen (vgl. Reich 2006, S. 71).

Die jeweiligen historischen, kulturellen und institutionellen Kontexte müssen berücksichtigt werden, um zu garantieren, dass mentale Prozesse verstanden und theoretisch eingeordnet werden können. Wissenserwerb ist mit dem sozialen Umfeld verknüpft und nicht vom konkreten Handeln zu trennen.

Es gilt Arrangements zu schaffen, in denen verständiges Lernen realisiert werden kann und Inhalte erworben werden, die einen realen Bezug zum realen Leben haben. Lehren ist ein Schaffen von Arrangements in dem verständiges Lernen stattfinden kann.

Die Rolle des sozialen Kontexts des Handelns in seiner Eigenschaft als Lernumgebung hat die Pädagogik stark beeinflusst.

Die Projektmethode wird als beste Unterrichtsmethode angesehen.

Jean Piaget (1896-1980)

Neben John Dewey nennt Kersten REICH, Jean Piaget mit seiner konstruktivistischen Psychologie einen wesentlichen Wegbereiter einer konstruktivistischen Auffassung.

Besonderer Wert liegt auf den Entwicklungsstufen, die ein Lerner nach und nach durchläuft, um seine konstruktive Lernfähigkeit in handelnder aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu regulieren und zu verbessern. Der Lerner entwickelt bestimmte Schemata, die ihm als verinnerlichte Muster helfen, unterschiedliche Umwelt-, Problem- und Handlungssituationen zu bewältigen.

Er entwickelt eine Theorie der kognitiven Entwicklung des Kindes, welche auf dem Gleichgewicht von 2 Prozessen basiert. Assimilation und Akkommodation leisten die Konstruktion von Wirklichkeit.

Durch Assimilationsprozesse werden neue Umweltinformationen in die bereits vorhandenen kognitiven Strukturen eingefügt. Akkommodationsprozesse dagegen passen die vorhandenen Strukturen der neu gewonnenen Information an (vgl. Wolff 2000, S. 97).

Diesen beiden Konstruktionsprozessen liegt der Mechanismus der Selbststeuerung zugrunde, die Piaget Äquilibration nennt. Konstruktionsprozesse sind durch Prinzipien der Selbststeuerung gekennzeichnet. Im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus wird der äußeren Wirklichkeit große Bedeutung beigemessen. Wirklichkeit und Wissen über Wirklichkeit haben bei Piaget den gleichen Stellenwert, während diese beim radikalen Konstruktivismus als verschieden angesehen werden. Eine Interaktion mit der Wirklichkeit findet nicht statt (vgl. Wolff 2000, S. 97). Jeder Mensch konstruiert sich seine eigene Wirklichkeit, womit der Einfluss dieser Wirklichkeit auf das Wissen wesentlich kleiner wird.

Lernen ist für Piaget ein konstruktiver Prozess, der vom Lernenden größtenteils eigenständig durchgeführt wird. Auch wenn seine empirischen Ergebnisse nicht unumstritten blieben, hat diese Erkenntnis, eine große Bedeutung in konstruktivistischen Diskursen (vgl. Reich 2006, S.72).

Der Ansatz ist stark subjektorientiert. Wissenschaftlich-kulturelles Wissen wird als mehr oder weniger gegeben aufgefasst. Wichtig ist die Entwicklungslogik des Wissenserwerbs.

Es geht um ein kognitives Lehr-Lernverständnis. Die Konzentration liegt auf dem einzelnen Lerner.

Lev S. Wygotski

Wygotski sieht einen starken Zusammenhang zwischen Kognition und Sozialisation. Kognitionen haben einen soziokulturellen Ursprung, was in Richtung sozialer Konstruktion von Wirklichkeiten weist, welche in Interaktionen aufgebaut werden. Kooperative Tätigkeiten haben einen guten Effekt auf das Lernen.

Lernende gestalten ihren Lernprozess selbst, was als erfolgversprechender anzusehen ist. Lernprozesse aktualisieren das Wissen in seiner kulturellen Verankerung und seiner Handlungsperspektive. Stärker als bei Piaget ist dieser Ansatz sozio-kulturell verankert. Piaget negiert soziale Lernprozesse nicht, aber sie sind weniger bedeutsam (Reich 2006, S. 72f).

Dewey, Piaget, Wygotski liefern 3 Ansätze, die als Impulsgeber für ein Verständnis von Lehren und Lernen stehen, welches die aktive Seite des Lernprozesses betont, das einen Begriff des Wissens benutzt, der stets auf die Verbindung von Vermittlung und Handlungen verweist (vgl. Reich 2006, S. 73).

4.3 Beispiele konstruktivistisch geprägter Lernumgebung

Die Lernumgebung einer konstruktivistisch geprägten Lernumgebung muss derart gestaltet sein, dass Konstruktionsprozesse ermöglicht werden und im Kontext gelernt wird. Man spricht von *situierten Lernumgebungen*.

Die Situated Cognition Bewegung hat sich für die Fragen des Lehrens und Lernens als einflussreich erwiesen. Wissen ist stets situiert und durch das wahrnehmende Subjekt konstruiert und in einer Gesellschaft geteilt.

Im Mittelpunkt stehen die Prozesse, die in der lernenden Person ablaufen und nicht die Prozesse der Instruktion. Es ist ein Wechsel vom Primat der Instruktion zum Primat der Konstruktion festzustellen (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001, S. 616).

Dadurch erhalten auch die Lernenden eine aktivere Rolle in der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, während Lehrende diesen Prozess begleiten und durch Bereitstellung von Werkzeugen zur Problembearbeitung unterstützen.

Die Selbststeuerung der Lernenden ist ein zentraler Punkt und die Instruktion ist im Unterrichtsgeschehen wesentlich reduzierter. Die Lernenden werden von außen mit Personen, Situationen und Texten konfrontiert, erhalten aber ein größeres Maß, über

eigene Lernwege, das Lerntempo, Lernressourcen zu bestimmen (vgl. Müller 1997, S. 86f).

Als Folge ändert sich auch das Evaluationsverhalten, da eher Lernprozesse als Lernergebnisse in den Vordergrund rücken und das Bewertungsverhalten darauf Rücksicht nehmen muss.

Evaluation ist integraler Bestandteil der Instruktion. Die Lehrperson gibt während des Prozesses Feedback und optimiert somit den Prozess.

Konstruktivistische Instruktionsansätze:

Gemeinsam ist den konstruktivistisch geprägten Instruktionsansätzen die Forderung nach Einbettung von Lerninhalten in authentische und bedeutungshaltige Problemsituationen, sodass Wissen von Anfang an im Hinblick auf eine zukünftige Anwendung in realen Situationen erworben werden soll.

Anchored Instruction Ansatz

Ausgangspunkt des Anchored Instruction Ansatzes ist die Annahme, dass Lernen, als Erwerb und Aufbau von Wissen und kognitiven Fertigkeiten, situationsgebunden erfolgt und innerhalb authentischer Aktivitäten angelegt ist. Lehren und Lernen soll so weit wie möglich in lebensnahen Situationen verankert werden. Eine authentische Lernumgebung ist wichtig. Man zielt auf explorierendes Lernen ab. Gesonderte Erfahrungen gibt es vor allem für den Mathematikunterricht (vgl. Konrad/ Traub 2008, S. 33).

Ein narrativer Anker als Ausgangspunkt (Erzählung oder Beschreibung in Form eines Videofilms von authentischen Problemsituationen) soll Interesse erzeugen, sodass in weiterer Folge das in den Geschichten präsentierte Problem durch Bereitstellung anschaulichen Materials definiert und gelöst wird (vgl. S. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 617).

Durch narrative Phasen werden authentische Erfahrungen und Problemsituationen der Teilnehmer ermittelt. Dadurch soll der Praxisbezug, aber auch die biografische Anschlussfähigkeit der Lerninhalte gesichert werden (vgl. Siebert 2005, S. 72).

Die Theorie Kognitiver Flexibilität fördert ein Lernen in multiplen Kontexten. Eine Theorie wird unterschiedlich erprobt und aus verschiedenen Blickwinkeln bewertet. Der Perspektivenwechsel ist ein wichtiges Prinzip dieser Konzepte (vgl. ebenda, S.72).

Es ist ein instruktionspsychologischer Ansatz aus der Expertiseforschung. Lernende werden nicht mit vereinfachten Inhalten konfrontiert, sondern mit komplexen, auch irregulären Inhalten. Realitätsnahe Wissensbereiche werden ähnlich einer Landschaft von den Lernenden kreuz und quer durchwandert. Dadurch wird dasselbe Problem mit der Zeit mehrfach in verschiedenen Kontexten bearbeitet. Lernen soll multidirektional und multiperspektivisch erfolgen. Dieser Ansatz eignet sich vor allem für den tertiären Bildungssektor.

Cognitive Apprenticeship Ansatz

Diesen Ansatz gibt es bereits seit Beginn der 1980iger Jahre. Cognitive Apprenticeship – oder kognitive Meisterlehre – basiert auf einer Übertragung der Lehr- und Lernsituation von Meister und Lehrling auf das Lernen im Unterricht. In der beruflichen Lehre wird die Beherrschung manueller Tätigkeiten über die Beobachtung des Meisters durch den Lehrling weitergegeben, welcher die Tätigkeit dann selbst probiert und das eigene Handeln reflektiert. Diese Prinzipien des Lehr-Lernprozesses werden auf den kognitiven Lernbereich übertragen (vgl. Vogel 1998, S. 190; Konrad/ Traub 2008, S. 34).

Über authentische Tätigkeiten und soziale Interaktion wird versucht, die Lernenden in eine Expertenkultur einzuweisen. Es gibt unterschiedliche Grade der Anleitung von außen (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001, S. 619). Mittels eines gezielten Methodenrepertoires werden die Lernenden angeleitet.

Immer wieder neue Kontexte werden in das Geschehen einbezogen und das Wissen soll dadurch flexibler anwendbar sein. Wichtig ist der sozial kommunikative Austausch zwischen den Lernenden und Lehrenden sowie den Lernenden untereinander. Durch kooperatives Arbeiten werden sie allmählich zu Mitgliedern der Expertenkultur.

Dieser Ansatz kann als Methode zur Erschließung von schweren oder fremdsprachlichen Texten herangezogen werden. Die Lernergruppe liest den Text zunächst still, jeder für sich. Je eine Person fasst dann die einzelnen Abschnitte zusammen, um am Ende ein Resümee zu erarbeiten. Zu dieser Gruppe gehört auch ein Lehrer oder ein fortgeschrittener Lerner, der zeitweise die Funktion eines Moderators oder Organisators übernimmt.

Die Lehrperson greift als Berater (coach) ein, gibt Tipps zur Strukturierung (scaffolding), macht Formulierungsvorschläge (modelling), zieht sich aber immer mehr zurück (fading) und überlässt die Arbeit der Gruppe. Ist das Resümee zu einem neuen

gruppenspezifischen Sinnkonstrukt erstellt, schließt eine Diskussion und Kritik der wichtigsten Thesen an.

Am Schluss sollen die gewonnen Erkenntnisse auf analoge Probleme angewandt werden. (vgl. Müller 1997, S. 87f).

Erwähnenswert ist die erfolgreiche Arbeit von Bereiter, bei der Grundschulkindern die Strategien der Textproduktion mittels Elementen des Cognitive Apprenticeship vermittelt wurden (vgl. Konrad/ Traub 2008, S. 35).

Wenngleich konstruktivistisch geprägte Modelle und Ansätze durchaus positive Neuerungen bringen, Lehrer- und Lernerrollen, die Gestaltung von Aufgaben und Lernumgebungen maßgeblich verändern, sowie die Selbststeuerung der Lernenden wieder stärker in den Mittelpunkt rücken, bleiben auch einige Kritikpunkte zu nennen.

Für die Bewertung der Wirksamkeit konstruktivistisch gestalteter Lernumgebungen liegen zu wenige Untersuchungen vor. Lernen unter multiplen Kontexten geht auch zu Lasten des Erwerbs handlungsrelevanten Sachwissens (vgl. Konrad/ Traub 2008, S. 36).

Untersuchungen haben gezeigt, dass vor allem Lernende mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen von einer hoch strukturierten Lernsituation profitieren, Lernende mit guten Voraussetzungen dagegen nicht. Lehrerzentrierte, informationsvermittelnde Instruktionsformen sind offensichtlich effektiver bei ungünstigen Lernvoraussetzungen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S.379).

Offene Lernumgebungen mit hohen Anforderungen an die Lernenden sind dagegen besser für die Lernende mit guten Lernvoraussetzungen geeignet.

Begriffe wie Authentizität der Lernsituation und die Eigenaktivität sind vage. Lernerfolge können durch die oft fehlende Anleitung der Lernenden geschmälert werden. Besonders Lernende mit ungünstigen Lernvoraussetzungen profitieren weniger gut als Leistungsstarke, wodurch sich ein gewisser Schereneffekt ergeben kann. Die Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen ist besonders zeitintensiv und die Kosten übersteigen mitunter den Nutzen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 623f).

Die Kombination der kognitivistisch und konstruktivistisch geprägten Ansätze wird als möglicher Weg gesehen, Unterricht den Erfordernissen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Beide Perspektiven sind wichtig. Um eine Wissensbasis zur Verfügung zu stellen, kann man nicht auf Instruktion verzichten. Erst dann kann Lernen als

persönliche Konstruktion von Bedeutung gelingen. Phasen der Instruktion wie der Konstruktion gleichermaßen in den Unterricht einzubringen, ist die Aufgabe von gutem Unterricht. Es ist weder sinnvoll Wissenssysteme nach feststehenden Regeln zu vermitteln noch allein auf Konstruktionsleistungen der Lernenden zu vertrauen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 626).

Eine Zusammenschau der Ansätze, die dem Paradigma der Instruktion folgen und aus konstruktivistisch geprägten Auffassungen münden in einem problemorientierten Unterricht.

Merkmale aus dem Anchored Instruction Ansatz, der Cognitive Flexibility Theorie und der Cognitive Apprenticeship Ansatz ergeben fünf Leitlinien für einen problemorientierten Unterricht:

- Situiert und anhand authentischer Probleme lernen
- In multiplen Kontexten lernen
- Unter multiplen Perspektiven lernen
- In einem sozialen Kontext lernen
- Mit instruktionaler Unterstützung lernen

(vgl. Reinmann-Rothmeier /Mandl 2001 , S. 640f)

5. Einzelmaßnahmen zur Differenzierung im Unterricht – eine Auswahl

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten Binnendifferenzierung durchzuführen. Sie unterscheiden sich in ihrem Grad an Tiefe, dem theoretischen Konzept im Hintergrund, dem Grad an Lernerzentriertheit, aber auch anhand der Verortung im Gesamtunterricht. Je nachdem, wie sehr man sich auf differenzierten Unterricht einlässt, umso stärker wird es möglicherweise bisherige Herangehensweisen an den eigenen Unterricht ändern. Man kommt weiters nicht umhin, die eigene Lehrerrolle zu hinterfragen oder zumindest zu überdenken. Diese wird sich mit einem stärker auf Differenzierung ausgerichteten Unterricht ändern.

Im Folgenden soll eine Auswahl an Einzelmaßnahmen zur Binnendifferenzierung vorgestellt werden. Sie ermöglichen es den eigenen Unterricht auf eine andere Basis zu

stellen oder aber punktuell Unterrichtsverfahren, Aufgaben oder innerhalb des Trainings der Fertigkeiten zu differenzieren. Es sind dies unterschiedliche Vorgehensweisen, die unterschiedliche Lehrtypen widerspiegeln.

Differenzierter Unterricht ergibt sich am besten in einer Variation von Methoden und Arbeitsweisen, ständig wechselnden Sozialformen und Handlungsmustern, wie Lehrervortrag, Rollenspiel, gelenktes Unterrichtsgespräch, Diskussion (vgl. Hass 2008, S. 6).

5.1. Unterrichtsorganisation

Fragen, die dem Differenzieren vorausgehen müssen, helfen den Unterricht zu planen:

Warum soll differenziert werden? Mit welchen Materialien? Für welchen Zeitraum? Mit welchen Arbeitsanweisungen? Wie kontrolliert man die Ergebnisse? Wie kann der Unterricht effizient organisiert werden, denn letztendlich ist es eine Frage der Organisation? (vgl. Bönsch 1976, S.31)

Diese Fragen stellte Manfred BÖNSCH 1976. Sie sind immer noch als Anleitung und Wegweiser brauchbar. Die große Problematik, die sich beim Differenzieren offenbar ergibt, ist die Frage, wie 15- 20 KursteilnehmerInnen möglichst individuell gefördert werden können und wie es sich organisieren lässt, unterschiedliche Personen unterschiedliche Aufgaben erfüllen zu lassen.

Vor allem in einem stark lehrergesteuerten Unterricht hat diese Problematik Gewicht:

Wer macht was, wie lange, mit wem und wie? Was macht die Lehrperson mit wem, wie und wie lange? In einem lehrergesteuerten Unterricht gibt die Lehrperson bestimmte Aufgaben, Anweisungen vor, die eine individuelle Förderung ermöglichen sollen. Es ist vor allem eine Frage der Organisation des Unterrichtsgeschehens, der Einteilung der Lernenden und der Abstimmung von Zeit und Aktivität innerhalb des Unterrichtsverlaufs.

Volker KILIAN schlägt vor anfänglich in einem zeitlich stark begrenzten Rahmen Binnendifferenzierung durchzuführen, um einer Überforderung auf Seiten der LehrerInnen wie auch der LernerInnen entgegenzuwirken. Eine Reservierung für differenzierende Verfahren einmal in der Woche ist ausreichend, um sich mit Binnendifferenzierung vertraut und diese zu einem Teil des Unterrichts zu machen, der über spontane Differenzierung hinausgeht. In weiterer Folge kann dies ausgeweitet werden, sodass der gesamte Unterricht differenziert gestaltet wird (vgl. Kilian 1999, S. 49).

5.1.1 Zeitpunkt differenzierender Maßnahmen in einem sequentiellen Unterricht

Der Zeitpunkt für differenzierende Maßnahmen kann unterschiedlich gesetzt werden. Geht man von einer sequentiellen Unterrichtsgestaltung aus, so sind alle Möglichkeiten durchführbar. Grundlage ist ein Unterricht, der auf Gleichschritt passiert.

In einem lehrergesteuerten Unterricht kann man, nach einer plenaren Phase, Aufgaben und Übungen vergeben, die für alle gleich sind. Dabei ergibt sich vor allem durch das unterschiedliche Lerntempo ein Problem. Schnellere müssen warten, Langsamere geraten unter Druck oder verlieren das Selbstvertrauen, finden sie sich mehrmals dieser Situation ausgesetzt. Es besteht die Möglichkeit die Schnelleren zu bitten, den Langsameren zu helfen.

Man kann ihnen Zusatzaufgaben geben oder an sie bereits die Hausaufgabe verteilen oder ihnen gestatten, sich selbst zu beschäftigen. Im Unterricht für Erwachsene ist dies möglich, weil man kaum mit Disziplinproblemen zu kämpfen hat. Befriedigend ist die Lösung aber nicht.

Man kann im Anschluss an die plenare Phase auch Aufgaben so verteilen, dass die unterschiedlichen Aufgabenstellungen einen Zeitausgleich schaffen. Natürlich ist ebenso die Möglichkeit gegeben, die Aufgabe in Paaren lösen zu lassen. Lässt man den Lernenden mehr Freiraum, so können sie nach einer gemeinsamen Erarbeitung, selbständig die Arbeitsmittel wählen und den Arbeitsumfang bestimmen. Die Weiterarbeit erfolgt in einem für alle gleichen Zeitrahmen. Dafür muss natürlich ausreichend Material vorhanden sein.

Differenziert man in der Hauptphase des Unterrichts, so kann man die Aufgabe auch in der Gruppe lösen lassen (vgl. Bönsch 1976, S. 59-61).

Dies sind Maßnahmen, die in einem Unterricht, der auf Gleichschritt passiert denkbar sind.

5.2 Differenzieren nach bestimmten Kriterien

5.2.1 Wahl und Wechsel der Unterrichtsformen

Unterrichtsformen, die Freiraum schaffen, eignen sich besonders für die Individualisierung von Lernprozessen. *„Mit zunehmender Öffnung des Unterrichts vergrößern sich allerdings die Möglichkeiten des individuellen Förderns.“* (Hass 2008, S. 7).

Damit sind Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Freiarbeit oder

Projektarbeit gemeint, da sie sich für den Einsatz differenzierender Materialien besonders gut eignen.

5.2.2 Abteilungsunterricht

Unter Abteilungsunterricht versteht man die Bildung von 2 oder mehreren Gruppen, die entsprechend ihren Leistungen komplett voneinander getrennt unterrichtet werden. Im Prinzip handelt es sich dabei um den Unterricht zweier Kurse in einem Raum mit einer Lehrperson. Inhalte, Ziele und Methoden sind komplett unterschiedlich. Die Gruppen sind zwar durchlässig, aber ein Wechsel zwischen den Gruppen findet kaum statt. Diese Art der Differenzierung ist dann gegeben, wenn die Lernvoraussetzung mehr oder weniger die Enden eines Spektrums darstellen.

Aus der Praxis ist der Verfasserin diese Form von Unterricht aus Gruppen mit TeilnehmerInnen, die Alphabetisierungsbedarf haben, bekannt. Eine Integration in die Gruppe scheint bestenfalls bei Hör- und Sprechaktivitäten möglich, aber meist nur dann, wenn man nach dem Fremdsprachenwachstum arbeitet. Als Begründung für die Teilung der Gruppe ist die Vermeidung von Überforderung und Frustration zu nennen. Die Lösung ist nicht optimal, für den/die KursleiterIn mit hohem Aufwand und Koordinationsstress verbunden, aber bei gewissen Konstellationen ist es der scheinbar einzig gangbare Weg.

5.2.3 Sozialformen

Binnendifferenzierung ergibt sich im Wechsel der Sozialformen.

Wechselnde Sozialformen sind ein Weg Binnendifferenzierung einzuleiten. Die tatsächliche Binnendifferenzierung passiert erst dann, wenn unterschiedliche Sozialformen, gleichzeitig eingesetzt werden (vgl. Tönshoff 2004 S. 230). Dabei ist dann die Wahl der Materialien, der Aufgabenstellung sowie der Zeitvorgaben ausschlaggebend für den Unterrichtserfolg.

Die Art der Zusammensetzung der Gruppe bestimmt über den Effekt auf den Einzelnen. Es ist eine homogene so wie auch heterogene Zusammensetzung der Gruppe durch die Lehrperson oder eine gewählte Zusammensetzung seitens der LernerInnen möglich.

Eine homogene Zusammensetzung im Sinne einer Gruppenzusammensetzung, die vor allem die Leistungsniveaus der Lernenden berücksichtigt ist für leistungsschwächere Schüler eher nachteilig und auch bei stärkeren Schülern fraglich (vgl. Mörtl 1993, S. 129). Durch homogene Gruppierungen läuft man Gefahr das Selbstbild der Lernenden

auf längere Sicht zu schwächen und sie auf ein Leistungsniveau zu fixieren.

Eine heterogene Lernergruppe verspricht hingegen auf allen Leistungsniveaus bessere Ergebnisse als in einer homogenen Gruppe. Besonders soziale Aspekte kommen in heterogenen Gruppen stärker zur Geltung. Langfristig gesehen ist auf eine durchgehend homogene Gruppenzusammensetzung zu verzichten (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2001, 773f).

Es macht dennoch Sinn, Gruppen phasenweise aufgrund ähnlicher oder gleicher Leistungen zu gruppieren, will man damit erreichen, dass innerhalb einer Unterrichtseinheit alle in Gruppen zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Dingen arbeiten. Es bietet die Möglichkeit einzelne Gruppen mit Aufgaben, die sie allein bewältigen können, zu versorgen, um sich einer schwächeren Gruppe zuzuwenden, so eventuell Schwierigkeiten zu beseitigen und aufzuarbeiten. Unter diesem Aspekt ist Gruppenarbeit eine Sozialform, mit der die Lehrkraft den eigenen Unterricht im Sinne einer Binnendifferenzierung steuert. Gruppenarbeit dient dabei eher der Wiederholung oder Vertiefung eines sprachlichen Aspektes.

„Gruppeneinteilung die durch den Lehrer gelenkt ist, ermöglicht Verfahren der inneren Differenzierung.“ (Schwerdtfeger 2007, S. 256)

Geht man von homogenen Gruppen aus, dann sind Gruppen aufgrund ähnlicher Leistungsniveaus, bevorzugter Lernwege, zur Verfügung stehender Strategien denkbar (vgl. Schwerdtfeger 2001, S. 107- 115).

Bei der Gruppenarbeit sollen die Lernenden ihre fachspezifischen Leistungen und Kompetenzen erbringen und erweitern. Techniken und Strategien zur Informationsgewinnung sollten gefördert werden. (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2001, 767).

Die Aufteilung der Lernenden in Gruppen allein führt noch nicht automatisch zu erhöhter Kommunikation, Förderung des/der Einzelnen oder besseren Lernerfolgen.

Vorsicht ist geboten: *„Gruppenarbeit an sich ist kein pädagogischer Fortschritt, schlecht implementiert kann es zu Vereinzelung und Passivität führen.“* (Vielau 1995, S. 77).

Von der Sozialform her lassen sich weiters folgende Formen innerer Differenzierung unterscheiden:

Bildung von Leistungsgruppen

Die Leistungsgruppen können kurzfristig oder langfristig angelegt sein. Sie können parallel oder in ihrem Leistungsstand unterschiedlich sein. Umgruppierungen sind jederzeit möglich und flexibel handhabbar.

Individualisierender Unterricht durch Einzelarbeit

Darunter versteht man Einzelarbeit, bei der die unterschiedlichen Lerntempi berücksichtigt werden. Lernende erhalten unterschiedliche Aufgaben, Materialien, methodisch unterschiedlich aufbereitete Übungen, die auch die Möglichkeit der Selbstkontrolle enthalten.

Die Lernenden arbeiten unabhängig. Für diese Vorgehensweise im Unterricht muss ein gewisses Maß an Selbständigkeit und die Kenntnis von Techniken und Strategien vorausgesetzt werden.

Individualisierende Einzelarbeit wird positiv bewertet, solange sie nicht als hauptsächliche Sozialform zur Differenzierung angewandt wird.

Gegenseitiges Anregen und Helfen durch Partnerarbeit

Partnerarbeit kann vor oder nach plaren/frontalen, eher lehrerorientierten Phasen stattfinden. Die Teams arbeiten nach ihrem Tempo, korrigieren und helfen einander. Sowohl Leistungsstärkere als auch Leistungsschwächere profitieren durch Erklären und Annehmen von Erklärungen in der Lernaltersprache.

Individuelles und gemeinsames Lernen in Kleingruppen

In einer homogenen oder heterogenen Zusammensetzung von 3 - 6 Lernenden werden Einzelne bei Schwierigkeiten unterstützt, also einer Förderung Einzelner, während der Rest andere Aufgaben löst. Die heterogene Zusammensetzung ist in arbeitsteiligen oder arbeitsgleichen Gruppen möglich. Die Leistungsstärkeren werden durch die Hilfestellung den Schwächeren gegenüber gefördert (vgl. Schittko 1984, S. 89- 93).

Eine Variation der Sozialformen unter Beteiligung der Lernenden gewährleistet am ehesten einen differenzierenden Unterricht.

Die Wahl der Sozialform ist bei jeder Aufgabe möglich und wird durch diese erst bestimmt. Personen können allein, zu zweit oder in Gruppen arbeiten. Die Sozialform kann vorgegeben sein oder selbständig gewählt werden.

Es ergibt sich jeweils eine andere Art der Herausforderung für die Lernenden.

Gemeint sind dabei vor allem Phasen des Übens, Wiederholens. Mitunter können es aber auch Vorgaben der Sozialform ermöglichen, bestimmte Aufgaben zu lösen. Dieser Punkt soll ausführlicher unter dem Aspekt des Kooperativen Lernens betrachtet werden.

5.2.4 Differenzierte Hausaufgaben

Eine Möglichkeit der Differenzierung ist die Vergabe von unterschiedlichen Übungen für die häusliche Einzelarbeit. Man kann dabei auf die Neigungen und die individuelle Leistungsfähigkeit einzelner Lernender oder ganzer Lernergruppen eingehen.

Die Differenzierung kann in Bezug auf Anzahl/Umfang oder den Schwierigkeitsgrad unterschiedlich ausfallen. Es ist sowohl denkbar, mehreren Gruppen speziell für sie zugeschnittene Hausaufgaben zu vergeben als auch den LernerInnen zwei oder mehr in Komplexität und Anspruchsniveau unterschiedliche Hausaufgaben zur Wahl zu geben (vgl. Hass 2008, S. 6).

Es ist die einfachste Form der Differenzierung. Es ist leicht, LernerInnen Zusatzaufgaben, Aufgaben auf Anfrage für daheim mitzugeben. Es ist ein Anfang und in einem tatsächlich differenzierten Unterricht nur konsequent.

5.2.5 Art der Aufgabenstellung

Aufgaben können derart gestaltet sein, dass deren Bearbeitung Binnendifferenzierung ermöglicht.

GÖBEL räumt der Binnendifferenzierung durch Aufgabenstellung einen wichtigen Platz ein. Er unterscheidet zwischen formal offenen Aufgaben, inhaltlich offenen Aufgaben und inhaltlich und formal offenen Aufgaben.

Bei formal offenen Aufgaben sind die Inhalte weitgehend vorgegeben. Die sprachliche Gestaltung bleibt den Lernenden überlassen. Zu diesen Aufgaben zählen Schreibaufgaben wie veränderte Textgestaltung aufgrund von Perspektivenwechsel.

Derartige Aufgaben lassen sich mittels sprachlich komplexen aber auch einfachen Strukturen, also zum Beispiel Perfektverwendung vs. historisches Präsens lösen. Dabei sind alle Lernenden gleichermaßen im Stande die Aufgabe zu bewältigen, vor allem, wenn alle Lösungen gleichwertig sind.

Auch innerhalb einer grammatischen Progression sind solche Aufgaben möglich, sofern man Lösungen gestattet, die momentan nicht vorgesehen waren.

Inhaltlich offene Aufgaben orientieren sich stärker an formalen Zielen. Um zum Beispiel die „Wenn-Konjunktion“ zu trainieren, sind offene Fragen ein Weg. (Wann kommst du? Wann bist du nervös? Wann kannst du nicht einschlafen?) GÖBEL listet eine Reihe von Möglichkeiten auf und plädiert für den Einsatz dieser Übungsform, weil sich kooperative Differenzierung ergeben kann. Da es zu unerwarteten Antworten kommt, ist das gegenseitige Interesse höher.

Die Differenzierung der beiden Typen ergibt sich so GÖBEL durch den begrenzten Freiraum.

Durch eine inhaltlich und formal offene Aufgabengestaltung werden die Differenzierungsmöglichkeiten bedeutend vergrößert (vgl. Göbel 1997, S. 134- 148).

„Bei allen inhaltlich und formal offenen Aufgaben ist unter der Bedingung einer akzeptablen Gruppen-Interaktion, die Chance für eine kooperative Binnendifferenzierung optimal; jeder hat die Möglichkeit, seine Besonderheit in die Arbeit der Gruppe einzubringen und diese dadurch zu fördern.“ (Göbel 1997, S. 148).

Bei geschlossenen Übungen, beispielsweise Lückentexte, Ableitungsübungen, geschlossene Fragen, ist die Vorhersagbarkeit der Lösung sehr hoch. Die Antworten sind inhaltlich und sprachlich festgelegt. Individualisierung ist bei diesem Übungstyp kaum möglich. Die Übungen dienen der Wiederholung und Automatisierung.

Offene Aufgaben² dagegen sind eher geeignet für differenzierende Verfahren. Offene Aufgaben sind weder sprachlich noch inhaltlich vorhersagbar. Der Individualisierungsgrad ist hoch. Offene Aufgaben sind sowohl für stärkere als auch schwächere LernerInnen wichtig. Weniger sichere LernerInnen bedürfen bei der Bewältigung der Aufgabe allerdings zusätzlicher Unterstützung. Inhaltlich anspruchsvolle Aufgaben sind nicht nur den „guten“ Lernenden vorbehalten. Die Binnendifferenzierung setzt genau an diesem Punkt an, wenn modifizierte Aufgaben zur Verfügung gestellt werden, sodass individuelles sprachliches Handeln für alle ermöglicht wird (vgl. Wolff 2009, S. 5f).

5.2.6 Korrekturverhalten

Im Unterricht korrigieren Lehrende vor allem bei Sprechaufgaben oft unterschiedlich. Während schwächere oder auch zurückhaltendere LernerInnen ermuntert und gelobt werden, werden stärkere LernerInnen, die weniger Probleme haben, durchaus mehr gefordert und stärker korrigiert.

Dies passiert bewusst oder unbewusst. Es kann einerseits dazu beitragen, die Lernenden nicht zu demotivieren und ihnen die Angst zu nehmen. Manche Lernende können mit Korrektur gut umgehen, verlangen verstärkt danach und können diese gut verarbeiten.

² Aufgaben sind grundsätzlich komplexer, kaum repetitiv und stärker kommunikativ ausgelegt, während Übungen zum Training bestimmter Strukturen dienen, wenig neue Elemente enthalten und formfokussiert sind.

Andere eben weniger. Um diese nicht zu verunsichern, neigen Lehrende dazu in der Korrektur verhaltener zu sein, mehr zu loben und positives Feedback zu geben.

Auch wenn aus persönlicher Sicht unterschiedliches Korrekturverhalten durchaus angebracht ist, sollte man sich der latenten Differenzierung durch dieses Vorgehen bewusst sein, da es nicht immer einen positiven Effekt hat. Diesbezügliche Handlungsweisen von Lehrenden passieren in guter Absicht. Hier geht es um den Grad der Bewusstheit mit der diese Handlungen durchgeführt werden.

Ähnlich zu sehen ist die gesonderte Hilfestellung vor und nach dem Unterricht.

5.2.7 Leistung

Leistungsdifferenzierung wird kurz-, mittel-, oder langfristig aufgrund angenommener oder gemessener Leistung durchgeführt. Dieses Kriterium ist sicher eines der wichtigsten, aber eine ständige Leistungsdifferenzierung ist nicht unproblematisch und soll mit Bedacht angewandt werden, um die Lernenden nicht auf ein Leistungsniveau zu fixieren.

Leistungsdifferenzierung basiert meist auf einem abstrakt gefassten Leistungsstand aufgrund von Leistungsmessungen und zeigen nicht die Lernmöglichkeiten des Lernenden (vgl. Göbel 1997, S. 24). Auch wenn eine differenzierte Unterrichtsgestaltung aufgrund von Leistungsheterogenität angemessen und wichtig ist, muss man sich der Kurzlebigkeit bestimmter erbrachter Leistungen bewusst sein und eine Offenheit in der Lernerbeurteilung muss gewährleistet bleiben. Das Ignorieren von Leistungsunterschieden ist allerdings ebenso wenig sinnvoll und führt zu Unter- bzw. Überforderung (vgl. Göbel 1997, S. 28).

Leistungsdifferenzierung birgt die Gefahr der allzu raschen Fixierung auf ein Niveau.

Mit Leistungsdifferenzierung ist die Verteilung von Aufgaben gemeint, die einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen und sich in der erwarteten Verstehenstiefe von Inhalten unterscheiden. Kognitive Lernzieltaxonomien unterscheiden Reproduktion, Reorganisation und Transfer von Wissen als unterschiedliche Lernzielebenen (vgl. Hass 2008, S. 6). Mit Leistungsdifferenzierung können Gruppierungsmaßnahmen verstanden werden, die aufgrund gemessener oder angenommener Leistungsentsprechung kurz-, mittel-, oder langfristig vorgenommen werden (vgl. Bönsch 1995, S. 22).

Die Lerngruppenbildung darf keinem statischen Leistungsbegriff folgen. Es ist ebenso zu bedenken, ob Differenzierungsmaßnahmen Unterschiede eher festigen oder mildern

(vgl. Bönsch 1995, S. 32).

Eine Differenzierung nach Leistung erreicht man unter anderem durch unterschiedliche Vorgaben und Hilfestellungen. Es lässt sich bei Grammatikübungen, bei Lese- und Höraufgaben, aber auch beim Schreiben bewerkstelligen.

Vorgaben beziehen sich dann auf die Reproduktion, Reorganisation oder auf das Problemlösen. Die Reproduktion umfasst die Wiedergabe von sprachlichen Mitteln aus einem begrenzten Gebiet. Diese werden verbindlich vorgegeben und vermittelt. Die Arbeitstechniken und Methoden werden im Unterricht erworben.

Aufgaben zur Reorganisation erfordern das Erklären, Verarbeiten, Darstellen und Transferieren bekannter sprachlicher Erscheinungen. Vermittelte Methoden werden auf neue Fragestellungen angewendet. Selbständig wird Gelerntes auf vergleichbare fachbezogene Situationen und Themen übertragen.

Eigenständiges Problemlösen verlangt dagegen die Bearbeitung von komplexen Sachverhalten und Materialien. Es ist Ziel, selbständig zu Lösungen zu kommen, Gestaltungen vorzunehmen oder Begründungen zu finden.

Eine Möglichkeit der Leistungsdifferenzierung ist die Art der Hilfestellung.

Diese lässt sich so gestalten, dass es bei der Bewältigung einer Aufgabe unterschiedliche Hilfestellungen gibt. Es ist möglich einzelnen Personen Arbeitsblätter mit dem gleichen Inhalt, aber unterschiedlichen Anweisungen zur Lösung zu geben. Dies ist vor allem für die Einzelarbeit gedacht. Es sind damit Übungen gemeint, die vor allem der Wiederholung, Festigung von bereits Gelerntem dienen.

Lernenden soll die Chance gegeben werden im gemeinsamen Unterricht ihrem eigenen Können entsprechend Aufgaben und Übungen zu bewältigen ohne von der Gruppe abgesondert zu werden. Als Beispiel aus der Praxis sei eine Übung zum Perfekt vorgestellt.

Gemäß der Forderung Lehrwerke als Materialienbank zu nutzen werden hier anhand eines Textes aus dem Lehrwerk Lagune differenzierte Bearbeitungsmöglichkeiten vorgestellt. Im Lehrwerk selbst werden keine Vorschläge zur Bearbeitung gegeben.

Ich muss immer daran denken. Das war so schön...

Was denn? Erzähl doch!

Also... Gleich morgens, da hat mein Mann Kaffee gekocht und das Frühstück gemacht.

Das ist ja nett.

Und dann hat er die Wohnung aufgeräumt.

Wirklich?

Ja, die Wäsche hat er auch gewaschen.
 Was? Das hat mein Mann noch nie gemacht.
 Mittags hat er ganz alleine gekocht.
 Und das Geschirr?
 Hat er gespült und dann die Küche geputzt.
 Unglaublich!
 Und dann ist er zum Supermarkt gefahren und hat eingekauft.
 Toll. Ich muss immer alleine einkaufen.
 Er hat auch einen Blumenstrauß für mich mitgebracht.
 Wie süß!
 Und abends hat er die Kerzen auf den Tisch gestellt.
 Oh, wie romantisch!
 Dann hat er eine Flasche Champagner geholt und meine Lieblingsmusik angemacht.
 Dein Mann ist ja ein Traum! Habt ihr auch getanzt?
 Das weiß ich leider nicht. An dieser Stelle hat der Wecker geklingelt und ich bin aufgewacht.
 (vgl. Aufderstraße/Müller/Storz 2006, S. 150)

Die Bearbeitungsmöglichkeiten stammen aus dem Unterricht der Verfasserin.

Ich muss immer daran denken. Das war so schön...
 Was denn? Erzähl doch!
 Also... Gleich morgens, damein Mann Kaffee und das Frühstück

 Das ist ja nett.
 Und danner die Wohnung
 Wirklich?
 Ja, die Wäscheer auch
 ...

Zur Hilfestellung kann man Tabellen anbieten, parallel unterschiedliche.

Möglichkeit 1 (konjugiertes Hilfsverb und Partizip)

hat.....gekocht	hatgewaschen	hataufgeräumt	...
-----------------	--------------------	---------------------	-----

Möglichkeit 2 (Infinitiv)

waschen	kochen	aufräumen	...
---------	--------	-----------	-----

Möglichkeit 3 (Infinitiv und Hilfsverb)

waschen (haben)	aufräumen (haben)	kochen (haben)	fahren (sein)	...
------------------	--------------------	-----------------	----------------	-----

Möglichkeit 4 : keine Hilfestellung, lediglich der Lückentext

Die Übung ist durchaus anspruchsvoll, weil sie auch auf lexikalischer Ebene fordert.

Deshalb halte ich eine Kenntnis des Textes vor der Grammatikarbeit für notwendig, um die Konzentration auf die Grammatik lenken zu können.

Es ist durchaus möglich, gleichzeitig den Text im Präsens wie auch im Perfekt anzubieten. Die Hilfestellung ist dann ähnlich. Damit ist auch eine Lernziendifferenzierung gegeben. In Kursen allerdings, an deren Ende bestimmte Ziele erreicht sein sollen, ist es um einiges schwieriger derartig zu differenzieren.

Dadurch lässt sich die Gruppe zusammenhalten und auch trotz eines Leistungsgefälles gemeinsam unterrichten. In bestimmten Phasen geht man auf die Bedürfnisse ein, in anderen dagegen können die Lernenden durchaus voneinander profitieren. Nicht immer müssen scheinbar schwächere Lernende umgestuft werden.

Wichtig bleibt dabei, die Vorgehensweise mit den Lernenden zu besprechen, ihnen die Gründe der unterschiedlichen Aufgaben zu erklären. Transparenz ist wichtig, um Stigmatisierungen und ein negatives Selbstbild zu verhindern. Dies gilt auch für Erwachsene und besonders dann, wenn eine Scheu vor dem Lernen besteht und sie über wenig (Sprach-) Lernerfahrung verfügen. Man sollte sie nicht in eine Rolle drängen, sodass Binnendifferenzierung zwar gut gemeint ist, aber dennoch negative Folgen hat.

Innerhalb der Fertigkeiten gibt es jeweils unterschiedliche Möglichkeiten:

Beim Lesen ist es denkbar, allen den gleichen Text zu geben, aber unterschiedliche Aufgaben zu stellen, die mit einer unterschiedlichen Vertiefung einhergehen. Dabei steht einem das übliche Repertoire an Aufgaben zum Umgang mit Lesetexten zur Verfügung.

Ebenso lässt sich dies beim Hören durchführen. Die Gruppe hört den gleichen Text, aber je nach Leistung, müssen die Lernenden bestimmte Aufgaben lösen.

Während die eine Gruppe zum Beispiel mit Bildern arbeitet, ist es denkbar, dass eine andere eher schriftorientierte Übungen angeboten werden, wie zum Beispiel Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig/Falsch Aufgaben löst, das Ordnen eines Dialoges usw.

Für das Schreiben möchte ich die Möglichkeit zur Differenzierung aus einem Lehrwerk entnehmen. Aber auch hier gilt es den Grad der Anforderung an das Leistungsniveau anzupassen. Wenngleich eine genauere Betrachtung von Lehrwerken und deren Rücksichtnahme auf individualisierende Verfahren und Binnendifferenzierung ausbleiben muss, sei an dieser Stelle das Thema dieser Arbeit genau um diesen Aspekt erweitert und damit auf künftige Forschungsfragen verwiesen.

Beim Thema Wohnen sieht das Lehrwerk Schritte 3 vor, Briefe an den Nachbar zu

schreiben, in denen man um einen Gefallen bittet. Im Lehrwerk finden sich Vorschläge zur Produktion schriftlicher Texte mit unterschiedlichem Grad an Lenkung und Freiheit. Diese lassen sich parallel einsetzen.

<p>Möglichkeit 1</p> <p>Schreiben Sie einen Brief:</p> <p>.....Frau Haas,</p> <p>ich fliege.....Können Sie....</p> <p>IchAm Freitag bin ich zurück. Besten Dank!</p> <p>...</p> <p>Tanja Bologova</p>	<p>Hilfe:</p> <p>Montag- Moskau</p> <p>meine Katze füttern</p> <p>Schlüssel- Briefkasten</p> <p>Viele Grüße</p> <p>(Aus: Lehrwerk Schritte 3 2004, S. 22)</p>
---	--

<p>Möglichkeit 2:</p> <p>Lieber Herr Meyer,</p> <p>übermorgen- in Urlaub fahren-</p> <p>meinen Briefkasten leeren?</p> <p>Schlüssel- bringen- morgen</p> <p>Abend- in einer Woche zurück</p> <p>Viele Grüße....</p>	<p>Möglichkeit 3:</p> <p>Morgen um 9 Uhr kommen die Gaswerke und lesen den Gaszähler ab. Sie sind im Deutschkurs. Schreiben Sie einen Brief an Ihren Nachbarn, Herrn Müller. Er soll die Gaswerke in die Wohnung lassen. Sie legen den Hausschlüssel mit in den Briefumschlag. Sie kommen am Nachmittag zurück.</p> <p>(Aus: Lehrwerk Schritte 3 2004, S. 22)</p>
---	--

(vgl. Hilpert/ Specht/ Wagner/ Reimann u.a. 2004, S. 22)

Auch Sprechaktivitäten lassen sich differenziert gestalten, sodass die ganze Gruppe mit unterschiedlichen Vorgaben an einem Thema arbeitet. Die Einteilung der Paare kann durch die Lehrperson erfolgen oder aber den Lernenden je nach Selbsteinschätzung zur Wahl gestellt werden. Beim Sprechen ist die Möglichkeit gegeben, zum Beispiel bei der Konstruktion von Dialogen Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Anforderungen zu vergeben. Dabei nimmt man Rücksicht auf die Fähigkeit zur mündlicher Produktion bzw. Reproduktion. Bei dieser Übung wiederholen die Lernenden einen Dialog mehrmals und tauschen dabei die unterstrichenen Teile selbständig aus.

Die folgenden Beispiele stammen ebenfalls aus dem Unterricht der Verfasserin und wurden selbst entwickelt.

Möglichkeit 1:

Sprechgymnastik

Hallo, hier spricht.....
Was machst du heute am Nachmittag?
Hast du Zeit?

A

*Nichts Besonderes.
Ich habe Zeit.*

B

*Ich gehe mit meiner Tochter
zum Arzt. Tut mir leid.*

Gehen wir ins Kino?

*Ja, das ist eine gute Idee.
Wann treffen wir uns?*

Hast du morgen Zeit?

Ja, das passt besser.

Ja, das passt.

Und wo treffen wir uns?

Bei der U6.

Ok. Bis dann.

Gehen wir ins Kino?

Ja, sehr gern.

Wann treffen wir uns?

Um 17Uhr?

*Ja, das passt. Und wo
treffen wir uns?*

Bei der U6. Ok, bis dann

Orte:

Bei mir zuhause

Vor dem Kino im Prater

Bei der U3 Station Rochusmarkt

auf der Donauinsel

Aktivitäten

ins Kino gehen

Kaffee trinken

zusammen lernen

spazieren gehen

Uhrzeit:

am Nachmittag

um 15 Uhr

Möglichkeit 2: ein Dialoggerüst

Eine Verabredung mit einer Freundin. Spielen Sie!	
begrüßen	begrüßen
Eine Idee nennen	☹
Eine andere Idee nennen	☺
	Zeit?
Zeit nennen	keine Zeit haben (arbeiten, Deutschkurs,....)
neue Zeit nennen	☺ Ort?
Treffpunkt	ok Verabschieden
verabschieden	

Hilfe:	
begrüßen=> Hallo!	
verabschieden=> Tschüß!	
Ich möchte.....	Das passt. Das passt nicht.
Gehen wir.....?	Das passt besser.
<u>Treffpunkt</u> = Ort: bei der Burggasse, vor dem Kino, im Park	

„ Verabredet euch!“
Überlegt euch dazu einen Dialog!

(zusammengestellt von der Verfasserin)

Differenzieren heißt in diesem Fall, Aufgaben zu erstellen, die von allen in der Gruppe bewältigt werden können. Persönlich betrachtet, läuft es darauf hinaus, das bekannte Repertoire an – in diesem Fall – Dialogarbeit dahingehend zu prüfen, in wie weit sich dieses zur Differenzierung nutzen lässt, indem man gleichzeitig zum gleichen Thema unterschiedliche Übungen vergibt bzw. auch wählen lässt. Dabei verfolgt man unterschiedliche Ziele und fordert die Lernenden auf unterschiedlichen Ebenen, je nachdem, was man als Lehrperson mit einer bestimmten Aufgabe erreichen will.

Schließlich ist es auch möglich, lediglich die Vorgabe zu geben. Dies kann gleichzeitig schwer oder leicht sein und sowohl für Schwächere als auch Stärkere eine Über- bzw.

Unterforderung darstellen. Man muss als Lehrperson abwägen, welche Aufgabe für wen sinnvoll ist, welche Aufgabe fordert ohne zu überfordern. Die Balance zu halten ist die Schwierigkeit. Gleichzeitig sind allzu starke Vorgaben auch hinderlich bzw. reduzieren erste Versuche sprachlichen Handelns.

Diese Vorgehensweisen eignet sich vor allem dann, wenn in einer Gruppe unterschiedliche Niveaustufen, also z.B. von A1 bis B1 zusammenkommen.

Es gilt zu bedenken, dass man Lernende allzu schnell auf ein Niveau fixiert. Differenzierungsmaßnahmen dürfen sich nicht negativ auf das Selbstkonzept auswirken. Leistung sollte nicht statisch gesehen werden, sondern eher progressiv. (vgl. Bönsch 1995, S. 32f).

5.2.8 Quantitativer Aspekt

Eine andere Möglichkeit der Leistungsdifferenzierung ist das Differenzieren nach Quantität, Zeit und Menge betreffend.

Bei Lesetexten zum Beispiel gibt man eine lange bzw. eine kurze Version aus. Texte mit locker zusammengeführten Teilen, wie zum Beispiel Reportagen mit Zitaten und Äußerungen mehrerer Personen eignen sich für Leseaufgaben, bei denen unterschiedliche Textmengen bewältigt werden (vgl. Kilian 1999, S. 49-52).

Bei der Vergabe von Aufgaben sollen sowohl die Lehrperson als auch der Lernende mitentscheiden, wer was mit welchem Schwierigkeitsgrad bearbeitet. Festlegungen durch die Lehrkraft können Fehlentscheidungen sein, ebenso können Entscheidungen der Lernenden eine Unter- bzw. Überschätzung sein (vgl. Hass 2008, S. 6). Ansonsten läuft man wohl Gefahr Unterschiede zu zementieren (vgl. auch Scholz 2008, S. 13).

5.2.9 Lernwege

Inge SCHWERDTFEGER schlägt vor, bei der Vermittlung einer bestimmten Grammatikregel Rücksicht auf die Lerntypen zu nehmen.

Als Beispiel führt sie die Verbkonjugation an. Den Lernenden wird einerseits die Verbkonjugationstabelle, einzelne Formeln mit verbaler Erklärung gegeben oder man fordert die Lernenden auf die Regel selbst zu entdecken. Dabei geht es eigentlich um eine stärkere Förderung der Lernerautonomie (vgl. Schwerdtfeger 2001, S. 113f).

5.2.10 Lernziele

Die Lernziele der einzelnen KursteilnehmerInnen zu berücksichtigen, scheint auf den ersten Blick schwierig. Wie kann man die Wünsche von 15 verschiedenen Personen berücksichtigen und in den gemeinsamen Unterricht integrieren?

„Binnendifferenzierung in der Zielsetzung bedeutet ja nicht, dass man drei oder vier Kurse in einem veranstaltet; es bedeutet nur, dass man neben dem Kern des Unterrichtsgeschehen phasenweise die Interessen einzelner Gruppen von Lernenden aufgreift, [...]“ (Quetz 2002, S. 46).

Individuelle Ziele zu berücksichtigen heißt, innerhalb eines Kurses den TeilnehmerInnen ihren Wünschen gemäß Texte einzubringen, Aufgaben zur Verfügung zu stellen und diese gleichzeitig zu vergeben. Es ist ein organisatorisches Problem, aber Leseaufgaben und Grammatikübungen lassen sich durchaus parallel durchführen. Binnendifferenzierung lässt sich somit auf Classroom-Management reduzieren und bedarf lediglich einiger Lehrerfahrung.

Lernziele individuell zu verfolgen, ist nur dann möglich, wenn es keine bestimmten Zielvorgaben seitens der Institution oder gewisser Prüfungsinhalte gibt.

Die Orientierung an einem bestimmten Output verhindert somit das Bestreben Binnendifferenzierung durchzuführen. Nicht immer sind derartige Beschränkungen als positiv zu erachten.

5.2.11 Anknüpfen an Arbeitsergebnisse

Im Anschluss an Schreib- oder Sprechübungen macht es Sinn, Übungen entsprechend der erbrachten Leistung und gemäß den Problembereichen zur Weiterarbeit zu entwickeln.

In einer bestimmten Unterrichtseinheit erfolgt die Weiterarbeit individuell. Auch hier ist es möglich dies längerfristig mittels Wochenplanarbeit (sofern es einen Kurs betrifft, der täglich stattfindet) oder punktuell in der Folgeinheit mittels Vergabe von verschiedenen Übungen durchzuführen. Individualisierung ergibt sich hier besonders stark durch den Rückgriff auf einen erstellten Text oder Lehrernotizen zur Leistung bei Sprechaufgaben. Auch in der Erwachsenenbildung sollen Arbeitsergebnisse die Grundlage für differenzierte Weiterarbeit bilden, selbst dann wenn der Kurs nicht täglich stattfindet, was natürlich eine Erleichterung für derartige Vorgehensweisen darstellen würde.

5.2.12 Interesse

Inhaltlich ist eine Differenzierung nach Interessen durchaus möglich. Themen wie Sport oder Hobbies sind dafür gut geeignet. Man kann den Wortschatz zu einem selbst gewählten Teilgebiet finden oder einen Text nach persönlichem Interesse wählen (vgl. Kaufmann 2007, S. 193).

Gerade Schreibaufgaben eignen sich besonders dafür, auf die Interessen Rücksicht zu nehmen. Auch in Kursen, deren Rahmen eng gesteckt ist. Beispielsweise ist es möglich, in Kursen für Frauen mit und ohne Kinder, bei Schreibaufgaben zum Thema Schule neben dem Entschuldigungsbrief an die Lehrerin, eine e- mail Absage an eine Freundin aufgrund einer Erkrankung zur Wahl zu stellen.

5.3 Exkurs: Fremdsprachenwachstum

Der in Wien entwickelte Ansatz des Fremdsprachenwachstums bietet Bearbeitungsmöglichkeiten von Hör- und Lesetexten, denen eine Differenzierung immanent ist.

Gemäß dem nativistischen Ansatz, geht man davon aus, dass die Sprachfähigkeit dem Menschen angeboren ist. Jeder Mensch verfügt über eine Universalgrammatik. Durch Parametersetzen entwickelt sich die L1. Der Erwerb der L2 verläuft durch das Setzen neuer Parameter. Sie werden differenziert und neu stabilisiert. Dies wird durch den Kontakt mit der L2 in Gang gebracht. Das Verstehen der L2 ist immer ein Rekonstruktionsprozess. Das Sprachvermögen bildet sich durch das Wahrnehmen und Verstehen zielsprachlichen Inputs. (vgl. Ortner 1998 S. 118 f).

Es gibt ein strenges Methodeninventar im Umgang mit authentischen Hör- und Lesetexten. In der Auseinandersetzung mit dem Input agieren die Lernenden autonom. Trotzdem arbeitet man dabei mit allen gleichzeitig an einem Hör- bzw. Lesetext.

Der vorgegebene Ablauf von Einzel-, Partner- und Gruppenaktivitäten beim Erschließen eines authentischen Hörtextes oder Lesetextes ermöglicht es, individuelle Ressourcen anzusprechen und individuellen Lernzuwachs zu fördern. Die Individualität der Lernenden wird stark berücksichtigt. An sich ist es jedem/r möglich bei dieser Art von Aufgaben gemäß der eigenen Leistung aktiv zu sein, aber auch gemäß der eigenen Leistung dazuzulernen und sich angesprochen zu fühlen.

Eine weitere Behandlung dieses Ansatzes unter dem Blickwinkel der Differenzierung muss ausbleiben.

5.4 Fundamentum/Additum-Lernen

VIELAU spricht von 3 Bereichen: dem Fundamentum, den Wiederholungen und dem Additivbereich (vgl. Vielau, 1997, S. 328- 332).

Alle erarbeiten gemeinsam zunächst den Kernbereich. Dies kann im Frontalunterricht oder im Gruppenunterricht passieren. Der Wiederholungsplan dient dazu, Inhalte aus dem Fundament zu festigen, Schereneffekten entgegenzuwirken, den Lernenden nochmals die Möglichkeit zur Erklärung zu geben.

Der Additivbereich richtet sich dann an subjektive Lerninteressen. Diese Aufgaben beziehen sich aber nicht auf kommende Inhalte. Vielmehr sind sie selbsterklärend, allein zu bearbeiten und werden nicht in die Gesamtgruppe zurückgetragen. Im Grunde kann dies als eine Form der Individualisierung gelten.

Man kann sich also entweder für Wiederholungen entscheiden oder für weitere Aufgaben. Die Gruppen finden sich nach Interesse und Leistungshomogenität (vgl. Vielau 1997,S. 329f). Diese Art von Unterricht ist stark lehrergesteuert und bietet sich in Kursen an, in denen auch ein bestimmtes Pensum erfüllt, ein gewisses Niveau erreicht werden muss oder die institutionellen Vorgaben recht eng sind.

Um einen derartigen Unterricht zu bewerkstelligen, bedarf es freilich einer Vielzahl an Materialien, der entsprechenden Lernumgebung und Möglichkeiten der freien Raumgestaltung. Das Konzept wird sich womöglich nicht überall umsetzen lassen. Aber es ist ein möglicher Anfang, wenn auch einiges für den eigenen Unterricht und Kursraum adaptiert werden muss.

DEMMIG merkt jedoch an, dass eine derartige Vorgehensweise eine Wertung von Seiten der Lehrperson enthält. *„Auch wenn die Formulierung „schnelle“ und „langsame“ 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.“* (Demmig 2007 , S. 28).

Lernende ernst zu nehmen, heißt, sie aus ihrem Blickwinkel zu betrachten und nach individuellen Bedingungen zu bewerten.

Das Prinzip von Fundamentum und Additum darf nicht zu einer Verfestigung von Differenzierungskriterien führen. Allzu leicht läuft man Gefahr zu einer negativen Integration in das Selbstkonzept der Lernenden beizutragen (vgl. Haußer 1981, S. 26f).

Geht man im Unterricht so vor, dann ist anfänglich zu klären, welche Lerninhalte/ Lernziele das Fundamentum ausmachen und welche Inhalte ein mögliches Additum haben kann/ soll (vgl. Schittko 1984, S. 178).

5.5 Abschließendes

Für all diese Differenzierungsformen ist eine Materialienbank notwendig.

VIELAU plädiert für die offene und flexible Nutzung von Lehrwerken als Materialienbank. Das Lehrmaterial müsste außerdem stärker in Fundamentum und Additum gegliedert sein und dabei im Fundamentum von der Basismethode her auf die Bedürfnisse von Lernungewohnten abgestimmt sein (vgl. Vielau 1988 S. 52).

Differenzieren ist immer mit einem hohen Aufwand verbunden (vgl. Bönsch 1976, S. 32). In der beruflichen Realität ist dies einer der Gründe für die Wahl von Differenzierungsmaßnahmen mit wenig Aufwand.

Arbeitsbedingungen, Ausstattung der Institute, die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen sind nicht zu unterschätzende Faktoren für die Durchführung eines differenzierten Unterrichts. Die Arbeitssituation von vielen KursleiterInnen sowie deren Absicherung hat sich in den letzten Jahren zwar ein wenig verbessert, ist aber dennoch eher prekär. Dies sei deshalb erwähnt, weil die Durchführung von binnendifferenziertem Unterricht auch in eine veränderte Arbeits- und Unterrichtssituation eingebettet werden muss, um effektiv für die Lernenden und machbar für die Lehrenden gestaltet werden zu können.

6. Kooperatives Lernen

Lernen ist individuell, aber der Lehr-Lernprozess ist kooperativ. Kooperatives Lernen sei unter diesem Aspekt behandelt. Lernprozesse in Gruppen wirken sich positiv auf das individuelle Lernen aus. Auch dies ist ein Weg der Binnendifferenzierung.

Die wohl bekannteste Form der Differenzierung mittels Gruppenarbeit ist die kooperative Binnendifferenzierung, wie sie Richard GÖBEL schon vor 30 Jahren für den Fremdsprachenunterricht beschrieben hat. Aufgrund *komplementärer Heterogenität*, so GÖBEL, ergibt sich eine Kommunikation von Ungleichen, die für den/die Einzelne/n förderlich ist (vgl. Göbel 1999, S. 30).

Auch wenn die Vorteile der Gruppenarbeit für den Fremdsprachenunterricht gut belegt sind, scheint sich diese Arbeitsform für den Bereich der Erwachsenenbildung nicht durchgesetzt zu haben. In der Erwachsenenbildung kommen erarbeitende Lehr- und Sozialformen weniger zum Einsatz. Darbietende Unterrichtsmethoden wie Vortrag und Lehrgespräch herrschen vor (vgl. Schrader 1994, S.215). Gesondert auf den

Fremdsprachenunterricht wird bei Schrader kein Bezug genommen, aber auch DEMMIG weist darauf hin, dass Gruppenarbeit von den von ihr interviewten Kursleiterinnen kaum verwendet wurde und damit als binnendifferenzierende Arbeitsform kaum genutzt wird. Als Begründung werden die Lerntraditionen der Lernende angeführt, die eine Durchführung erschweren. Vom heutigen Standpunkt aus ist ein methodisch durchdachter Unterricht ohne Gruppenarbeit allerdings nicht denkbar. Gruppenarbeit ist aus Sicht der Theorie des Fremdsprachenlernens als Interaktion und aus konstruktivistischer Sicht eine methodische Konsequenz (vgl. Demmig 2007, S. 178).

Die positiven Auswirkungen auf den Spracherwerb durch Gruppenarbeiten sind bekannt. Durch die Auflösung der Gesamtgruppe ist eine Hinwendung zum Einzelnen möglich. Die Aktivität der Lernenden erhöht sich, der Redeanteil der Lernenden wird gesteigert und auch die Angst vor produktiven Aktivitäten wird vermindert. Das unterschiedliche Tempo der Lernenden wirkt weniger störend. Die höhere Aktivierung bewirkt eine Steigerung der Motivation wie auch der Selbständigkeit (vgl. Kerschhofer–Puhalo 2001, S. 765).

Die Vorteile der Gruppenarbeit ergeben sich auch dadurch, dass jeweils dem Sprachstand angemessene linguistische Einheiten von den Lernenden für die Lernenden produziert werden. Das Aushandeln von Bedeutungen tritt in der Gruppenarbeit sehr viel häufiger auf als zwischen einem Muttersprachler und einem Lernenden. Außerdem ist die Bereitschaft zur Korrektur höher, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Wahrnehmung der eigenen und fremden Fehler gerichtet wird (vgl. Schwerdtfeger 2001, S. 40).

Die Interaktionschancen sind größer und damit auch die Möglichkeit der Kooperation. Dadurch ergibt sich auch für Schwächere die Chance, Inhalte von KollegInnen erklärt zu bekommen und Schwierigkeiten aufzufangen. Lerninhalte können im Kontext mit anderen überprüft und realitätsnah erprobt werden. Die Kollegen fungieren als Lehrer, korrigieren, geben Feedback, erklären (vgl. Göbel 1999, S.109).

Input allein reicht nicht. Um für Verständigung und Verstehen zu sorgen ist der Umgang mit dem Input notwendig.

„Erst, wenn Lernende sich mit dem Input beschäftigen, vor allem, wenn sie sich untereinander über den Input austauschen, seine Bedeutung aushandeln, wenn sie

darüber reden, was mit bestimmten zielsprachlichen Äußerungen gemeint ist, dann kann das zu einem besseren Verständnis und möglicherweise auch zu einer besseren Behaltensleistung führen.“ (vgl. Kleppin 2002, S. 85).

6.1 Begriffserklärung

Kooperative Lernformen spielen eine wichtige Rolle in gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebungen.

Kooperatives Lernen soll den Unterricht um den Aspekt strukturierter Gestaltung von Gruppenaktivitäten erweitern. Kooperatives Lernen ist ein Begriff der sich größter Beliebtheit erfreut und in der bildungspolitischen Diskussion als neues Allheilmittel gehandelt wird. Vor allem für den schulischen Bereich knüpft man daran große Hoffnungen.

„Weltweit wird kooperatives Lernen zunehmend akzeptiert, da es Grundfertigkeiten und höhere Denkprozesse fördert, aber auch produktives Sozialverhalten und besseres Verständnis zwischen Angehörigen verschiedener Rassen und ethnischer Gruppen. Kooperatives Lernen bietet auch die Möglichkeit, Klassen oder Gruppen mit großen Leistungsunterschieden zu unterrichten.“ (Cohen 1993, S. 45).

Aber was verbirgt sich dahinter?

Kooperatives Lernen bezeichnet *„eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben.“* (Konrad/ Traub 2008, S. 5) Im Idealfall tragen alle Gruppenmitglieder Verantwortung und gleichberechtigt zu den Aktivitäten bei.

„Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Kleingruppenunterricht, der – anders als der traditionelle Gruppenunterricht – die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert.“ (Weidner 2003, S. 29).

Kooperatives Lernen ist ein Sammelbegriff für die Vielfalt teambasierter Methoden. Die Teams haben eine Größe von 4-6 Mitgliedern und sind meist heterogen zusammengesetzt.

Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Kleingruppenunterricht. Die sozialen Prozesse stehen dabei stark im Vordergrund. Vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten sollen die Eigenaktivität der Lernenden anbahnen. Die positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder wirkt sich auf die sozialen Interaktionsprozesse wie auch die Arbeitsergebnisse aus (vgl. Weidner 2003, S. 29).

„Kooperationsorientierung beschreibt eine Inszenierungsform des Unterrichts. Sie soll

sicherstellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler Wissen gemeinschaftlich aneignen, dass sie Kompetenzen individuell entwickeln und dabei zugleich die Teamfähigkeit erlernen, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Kooperationsorientierter Unterricht steht deshalb zwischen frontaler Belehrung und selbstreguliertem individuellem Lernen.“ (vgl. Meyer/ Heckt 2008, S. 8).

Es ist EINE Form von Unterricht, eine Ausbaustufe und zugleich Korrektiv zum traditionellen Gruppenunterricht und zum offenen Unterricht (vgl. ebenda, S.9).

Kooperatives Lernen unterscheidet sich von Gruppenarbeit in dem Grad an Strukturiertheit und den Kriterien, die Kooperatives Lernen erst bedingen. Die Aneignung sozialer Basiskompetenzen wie auch fachspezifischer Kompetenz sind die besonderen Merkmale des Kooperativen Lernens.

„Neu ist vor allem die Entdeckung der Rolle der Einzelarbeit als Teil der Gruppenarbeit. Die Einzelarbeit zu Beginn fast jeder Gruppenarbeit ist wesentlicher Bestandteil des KL und entwickelt die herkömmliche Gruppenarbeit weiter: [...]“
(Hammoud/ Ratzki 2009, S. 9).

Nicht jede Form von Gruppenarbeit kann als Kooperatives Lernen bezeichnet werden. Nur weil Lernende an einem Tisch sitzen und zusammenarbeiten, spricht man noch nicht von einer kooperativen Gruppe. Oft können Aufgaben bei Gruppenarbeit auch allein bewältigt werden. Im Mittelpunkt steht beim Kooperativen Lernen aber die Kooperation in der Gruppe, über die die Aufgabe erst zu bewältigen ist und individuelles Lernen ermöglicht wird. Zentrales Ziel ist aber dennoch das individuelle Lernen und nicht eine bestimmte Leistung als Gruppe zu erbringen (vgl. Huber 2007, S. 6).

Die Art der Zusammensetzung wie auch die Art der Aufgabenstellung und die Zielvorgabe bestimmen, wie stark Gruppenarbeit nach Prinzipien des Kooperativen Lernens ausgerichtet ist. Ebenso wie es wenig Sinn macht, Aufgaben aus dem Frontalunterricht auf Gruppenarbeiten zu übertragen, ist es wenig effektiv, Gruppen zusammenzuwürfeln, ohne kooperative Zielvorgaben, Anforderungen zur Bewältigung des gestellten Problems. So genannte Pseudogruppen haben kein großes Interesse an einer gemeinsamen Arbeit, geschweige denn, dass sie die Zeit und das zur Verfügung stehende Potential in der Gruppe optimal nutzen können und wollen (Johnson/ Johnson 2005, S. 106). Das Aufteilen von Lernenden in Gruppen ist nicht das gleiche, wie Kooperation zwischen den Lernenden zu initiieren. Die Chancen, die sich durch gut durchgeführte Gruppenarbeit ergeben, können allzu leicht verloren gehen. Kooperatives

Lernen ist weitaus komplexer und dementsprechend schwieriger zu implementieren. Es bedarf einer Vorbereitung seitens der Lehrenden wie auch der Lernenden (vgl. auch Bonnet 2009, S. 3).

Den Unterschied zwischen Gruppenarbeit und Kooperativem Lernen macht folgende Tabelle deutlich

Kooperative Lerngruppe	Traditionelle Gruppenarbeit
Durch eine Vielzahl von systematisch geplanten Maßnahmen wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit strukturiert	Positive gegenseitige Abhängigkeit wird nicht strukturiert
Die Einzelnen werden angeleitet, sowohl für die eigenen Lernprozesse als auch für die der anderen Gruppenmitglieder Verantwortung zu übernehmen.	Die Einzelnen fühlen sich meist nur sich selbst gegenüber verantwortlich, nicht aber für die Gruppenmitglieder.
Die Gruppenzusammensetzung ist bewusst heterogen zusammengesetzt	Die Gruppenzusammensetzung ist meist homogen. Die, die sich mögen, arbeiten zusammen, weniger Beliebte bleiben ausgeschlossen
Teamaufbauende Aktivitäten werden stetig durchgeführt. Sie befördern Vertrauen, Verantwortung für das Gruppengeschehen und einen festen Gruppenzusammenhalt	Keine teamaufbauenden Aktivitäten
Die einzelnen Mitglieder übernehmen verschiedene Rollen und teilen sich die (Führungs-)Aufgaben der Gruppe.	Ein Teammitglied ist meist der selbsternannte Leiter der Gruppe.
Soziale Fertigkeiten werden systematisch gelehrt, praktiziert und bewusst weiterentwickelt. Soziales Lernen wird ein eigenständiges Lernfeld!	Soziale Fertigkeiten werden vorausgesetzt(fehlen aber häufig)
Der Lehrer beobachtet ständig die Gruppenarbeit, dokumentiert seine Beobachtungen, gibt Rückmeldungen über das Funktionieren im Team und interveniert wenn nötig.	Systematisches Feedback erfolgt weniger ausgeprägt.

(Weidner 2003, S. 30)

Eine Kooperative Gruppe ist dann gegeben, wenn sie einem gemeinsamen Ziel verpflichtet ist, wobei jeder die Verantwortung für sich selbst, aber auch für den anderen übernimmt, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Es besteht eine wirkliche Zusammenarbeit. Die sozialen Kompetenzen und die Erweiterung dieser spielen dabei eine wesentliche Rolle. Um diese aufzubauen, bedarf es gezielter Übungen, Zeit und Reflexion. Man kann diese nicht voraussetzen.

Die Aktivitäten und der Ablauf sind klar strukturiert und werden zu Beginn erläutert, was bei unstrukturierter Gruppenarbeit oft nicht erfolgt. Den Beginn stellt außerdem immer eine Einzelarbeit dar, während bei unstrukturierter Gruppenarbeit die Gruppe über die Aufgabe diskutiert und eine Lösung sucht. Auch der zeitliche Rahmen ist genauer abgesteckt (vgl. Hammoud/ Ratzki 2009, S. 10).

Kooperatives Lernen zu erlernen ist ein langjähriger Prozess, den man sicher nicht unterschätzen sollte. Kooperatives Lernen zu implementieren ebenso. (vgl. Johnson/ Johnson 2005, S. 29).

Um tatsächlich von Kooperativem Lernen zu sprechen, müssen folgende 5 Elemente gegeben sein:

1. Positive Interdependenz

Positive Anhängigkeit erreicht man durch die Herbeiführung unterschiedlicher Informationsbestände, die Aufteilung der Ressourcen, durch unterschiedliche Rollenvergaben oder die arbeitsteilige Vergabe der Aufgabe, bei der ein Mitglied zunächst seine Aufgabe erledigen muss, bevor das nächste Mitglied seine erledigen kann (vgl. Johnson/Johnson 2005, S. 41/112). Es müssen Ressourcen beansprucht werden, über die kein einzelnes Mitglied allein verfügt (vgl. Cohen 1993, S. 48).

2. Individuelle Verantwortlichkeit

Jedes Mitglied ist für sich selbst, aber auch für die anderen verantwortlich.

3. Gegenseitige Unterstützung

Aufgrund der positiven Abhängigkeit unterstützt man sich gegenseitig. Man verfolgt die eigenen Ziele und achtet gleichzeitig darauf die Anderen in ihrer Produktivität zu unterstützen. Man erklärt Inhalte, gibt das eigene Wissen weiter, bespricht den Stoff miteinander.

4. Angemessener Einsatz sozialer Kompetenzen

Ausschlaggebend ist die Fähigkeit, soziale Kompetenzen zur Konfliktlösung,

Entscheidungsfindung, Vertrauensbildung, Gruppenleitung anzuwenden. Diese müssen oft erworben werden. Das heißt eine Instruktion der Lernenden im Hinblick auf Strategien zum Arbeiten in der Gruppe ist unumgänglich (Johnson/ Johnson 2005, S. 20).

5. Reflexion der Gruppenprozesse

Es geht darum zu reflektieren, ob die Ziele erreicht wurden und ob der Weg dorthin angemessen und effizient war. Dieser Teil ist wichtig, um das eigene Verhalten zu reflektieren und für zukünftige Aktionen nutzbar zu machen oder zu verändern (vgl. Johnson/ Johnson 2008, S. 18).

Soll kooperatives Arbeiten funktionieren, dann ist kollektives Handeln und wechselseitiger Austausch erforderlich. Alle müssen zum Erfolg beitragen. Kooperatives Lernen läuft ins Leere, wenn dies nicht gegeben ist (vgl. Cohen 1993, S. 48).

Für die Nutzung als binnendifferenzierendes Konzept ist der Aspekt der heterogenen Zusammensetzung der Gruppen von besonderer Bedeutung. Die Vielfalt der Lernenden wird bewusst genutzt. So ist es durch die kooperativ-kommunikative Struktur leichter möglich, unterschiedliche Lerntypen, unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten, Bedürfnisse und Handlungsmotive einzubinden und zu berücksichtigen (vgl. Hammoud/ Ratzki 2009, S. 8f).

6.2 Hintergründe

Seit den 1970iger Jahren beschäftigt sich die Forschung mit der Untersuchung kooperativer Methoden (vgl. Slavin 1990, S. 2). Entwickelt hat sich die Idee des Kooperativen Lernens aus der Theorie der sozialen Interdependenz.

Kurt Koffka, Gründer der Berliner Schule der Gestalttherapie, stellte die These auf, dass Gruppen ein dynamisches Ganzes darstellen, deren gegenseitige Abhängigkeit variiert.

Kurt Lewin, ein Mitarbeiter Koffkas und Sozialpsychologe vertiefte diesen Ansatz in den 1920er und 1930er Jahren. Er beschrieb das Wesentliche einer Gruppe als ein Abhängigkeitsverhältnis der jeweiligen Ziele ihrer Mitglieder. Die Veränderung bei einem Mitglied, kann die ganze Gruppe beeinflussen. Eine gewisse Spannung zwischen den Mitgliedern motiviert die Gruppe, die angestrebten Ziele gemeinsam zu erreichen.

Einer von Lewins Doktoranden, der Sozialpsychologe Morton Deutsch, formulierte seine eigene Theorie von Kooperation und Konkurrenz in den späten 1940er Jahren. Es

besteht eine soziale Abhängigkeit, wenn das Erreichen der Ziele jedes Einzelnen vom Verhalten der Anderen beeinflusst wird.

David Johnson und Roger Johnson entwickelten dessen Werk weiter und formulierten die Theorie der sozialen Interdependenz, welche besagt, dass die Art und Weise wie soziale Interdependenz aufgebaut wird, darüber bestimmt, wie Einzelne interagieren. Die jeweilige Art der Interaktion bestimmt das Ergebnis (vgl. Johnson/ Johnson 2005, S. 88).

Positive Abhängigkeit ist gegeben, wenn die Gruppenmitglieder erkennen, dass sie das Ziel nur dann erreichen, wenn jedes einzelne Mitglied dieses Ziel ebenfalls erreicht. Man unterstützt sich gegenseitig, um das Ziel zu erreichen.

Wenn die Mitglieder allerdings im Wettbewerb zueinander stehen und erkennen, dass sie ihre Ziele nur dann erreichen, wenn die anderen die Ziele nicht erreichen, dann spricht man von negativer Abhängigkeit.

Fehlt die Abhängigkeit voneinander, dann kann jeder einzelne die Ziele auch ohne die anderen erreichen. Interaktion fehlt bzw. wird nicht als notwendig erachtet. Ein Handeln unabhängig und ohne Austausch mit den anderen ist möglich. Eigene Ziele werden verfolgt (vgl. Johnson/ Johnson 2008, S. 17).

Die Interaktionsmuster sind durch die Art der Abhängigkeit festgelegt.

Positive Auswirkung hat diese Art des Lernens auf den kognitiven Bereich wie auch auf die Arbeitshaltung und die Motivation (vgl. Haitnik/ Haenen 2002, S. 18).

Es fördert die fremdsprachliche Kompetenz ebenso wie die sozialen Fertigkeiten, wie zuhören, um Feedback bitten, Feedback geben und sich gegenseitig helfen.

6.3 Vorteile des Kooperativen Lernens

Kooperative Lernformen sind Bestandteil gemäßigt konstruktivistischer Lernumgebungen. Lernen, als aktiver und konstruktiver Prozess erachtet, verlangt ein hohes Maß an Eigenaktivität der Lernenden, unterstützt von den Lehrenden, welches innerhalb einer kooperativen Unterrichtstruktur gewährleistet werden kann.

Kooperatives Lernen ist eine Möglichkeit bewusst mit Heterogenität von Lernenden und deren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungsmöglichkeiten umzugehen (vgl. Heckt 2008, S. 32).

Aufgrund der sich rasch ändernden Welt und des Wissens ist es notwendig, die Lernbedingungen daran anzupassen und Lernende zu befähigen, mit diesen Veränderungen umzugehen. Dies gilt in gleichem Maß für Kinder und Jugendliche wie

auch für Erwachsene. Speziell Erwachsene müssen wieder damit konfrontiert werden, sich Wissen eigenständig anzueignen und aus der Fülle an Wissen relevante Elemente entnehmen zu können.

Besonders im Bereich des Deutschen als Zweitsprache, wo der Erwerb der Sprache existentielle Relevanz hat, ist es notwendig, neben den Inhalten auch Verfahren zur Erschließung und Aneignung des Wissens zu lehren. Die Forderungen an das Lernen im 21. Jahrhundert haben ebenso für die Erwachsenenbildung zu gelten. Dazu zählen, Befähigung zum lebenslangen, selbständigen Lernen, dem problemlösenden Denken wie auch der Förderung der Teamkompetenzen.

Der positive Effekt Kooperativer Arbeitsformen ist in einem größeren Bemühen um Leistung, der erhöhten Motivation und Lernbereitschaft, wie auch einer nachhaltigeren Behaltensleistung abzulesen.

Die Arbeit in Gruppen erhöht auch die Problemlösekompetenz. Die Fähigkeit zur Selbstregulation eigener Lernprozesse nimmt zu. Lernenden haben mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, sie sind motivierter.

Im Fremdsprachenunterricht erhöht Kooperatives Lernen die Redeanteile der Lernenden und ermöglicht eine intensivere Bedeutungsaushandlung. Kommunikation findet aufgrund der Selbststeuerung der Lernenden sowohl auf der Inhalts- wie auch auf der Beziehungsebene statt (vgl. Bonnet 2009, S. 5).

Die Auswirkungen sind nicht nur für den Einzelnen positiv, sondern für die gesamte Gruppe.

Kooperatives Lernen ist auch für Erwachsene eine geeignete Arbeitsform, nicht zuletzt deshalb, weil der Erfahrungsaustausch und die gegenseitige Unterstützung den Bedürfnissen von Erwachsenen entgegenkommen. Teamfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation und kooperatives Lernen hat auch in Sprachkursen für Erwachsene seinen Platz.

Kooperatives Lernen kann die Leistung des Einzelnen und der Gruppe steigern. Durch das Lernen voneinander verbessern die Lernenden ihre eigenen Leistungen und Lernwege. Außerdem übernehmen sie Wissen von anderen. Im Vergleich mit den Mitlernenden kann man das eigene Denken und Handeln auf die Probe stellen (vgl. Haitnik/Haenen 2002, S. 19).

In der Gruppe lassen sich komplexe Aufgaben bearbeiten, die für den Einzelnen nicht so leicht lösbar wären.

6.4 Kooperatives Lernen in DaF/DaZ Kursen mit Erwachsenen

Für die Erwachsenenbildung gilt, dass Kooperatives Lernen als erwachsenengerecht angesehen werden kann, wenn man anerkennt, dass gegenseitige Unterstützung und Erfahrungsaustausch den Bedürfnissen und den praktischen Erfordernissen Erwachsener besonders entgegenkommen (vgl. Reinmann- Rothmeier/Mandl 1997, S. 382).

Auch auf die Gefahr hin, dass Erwachsene dem Konzept skeptisch gegenüberstehen, sollte man dennoch versuchen, kooperatives Arbeiten verstärkt auch in den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung einfließen zu lassen.

Für Erwachsene ist Lernen abhängig von ihrer Lebensgeschichte, ihren Lerngewohnheiten, ihren psychosozialen Vorstrukturen, ihren kognitiven und emotionalen Mustern, ihren bewährten Problemlösungsstrategien (vgl. Siebert 2005, S. 33). Erwachsene bevorzugen demnach Methoden, die ihnen aus ihrer eigenen Lerngeschichte bekannt sind. Oft handelt es sich dabei um eher autoritär geprägte Lehr- und Lernformen, in denen die Lernenden eine eher rezeptive und passive Rolle innehaben.

Besonders in Gruppen mit unterschiedlicher kultureller Zusammensetzung ist dies sehr wohl zu bedenken. Es kann über Akzeptanz oder Ablehnung dieser Methode entscheiden und hat damit auch Einfluss auf den Effekt, den es als differenzierende Maßnahme haben soll. Im schlimmsten Fall reagieren die TeilnehmerInnen mit Verweigerung.

Über die Fähigkeit zur Kooperation verfügen Lernende nicht automatisch und keineswegs sofort. Aufgrund der Lernervariablen bleibt zu bedenken, dass nicht alle Lernenden die Gruppenarbeit als für sich effektiv und angenehm erachten. Die Einführung sollte je nach Lerngruppe schrittweise und mitunter eben langsamer passieren, um eine Überforderung, die sich negativ auswirken kann, zu vermeiden.

Wenn Lernende sich gegen Gruppenarbeit aussprechen, wird meist das Argument der fehlenden Kontrollinstanz, wie die vermehrte Anwendung der Muttersprache genannt. In diesem Fall muss man Transparenz schaffen und erklären, welche positiven Auswirkungen Gruppenarbeit haben kann bzw. dass die Lehrperson stets zur Fehlerkorrektur und für zusätzliche Erklärungen bereitsteht. Die Anwendung der Muttersprache macht in bestimmten Kontexten außerdem durchaus Sinn. Durch eine stärkere Produktorientierung kann diesbezüglich Abhilfe geschaffen werden (vgl. Kleppin 2002, S. 93).

Die kooperative Arbeit fördert die Kooperationsbereitschaft und die Teamfähigkeit und

gerade das macht kooperative Methoden besonders für DaZ-Kurse so attraktiv. Die Fähigkeit mit Anderen zusammenzuarbeiten, mehr Eigenständigkeit, Eigenverantwortung und Eigeninitiative zu erwerben sind neben der Sprache wichtige Aspekte, um sich auch im Zielsprachenland behaupten zu können (vgl. Mertens-Berkenbrink 1995, S. 129; Demmig 2007, S.24).

6.5 Gelingensbedingungen

Kooperatives Lernen bedarf einer Anleitung, Hinführung und strukturierten Erweiterung der Anforderungen an die Lernenden. Erwachsene sind oft an eine eher passive Rolle im Unterrichtsgeschehen gewöhnt. Mangelnde Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft sind bei der Implementierung nicht zu unterschätzen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 384). Kooperatives Lernen ist gleichermaßen Ziel, Voraussetzung und Methode.

Es verlangt ein hohes Maß an organisatorischem Arrangement (vgl. Meyer/ Heckt S. 8) und strukturierter Planung. Ein breites Methodeninventar ist ausschlaggebend für eine effektive Nutzung des kooperationsorientierten Unterrichts.

Die Kooperative Unterrichtsgestaltung ist stets eine Gratwanderung zwischen Autonomiegewährung und Strukturvorgaben. Sie verlangt eine klare Verteilung und Beschreibung der Aufgaben. Erst dann können Selbstregulierungsprozesse unter den Lernenden entstehen (vgl. Heckt 2008, S. 8).

6.6 Die Rolle der Lehrperson

In einem kooperativ ausgerichteten Unterricht orientiert sich die Aufgabe der Lehrperson weniger an der ausschließlichen Vermittlung von Wissen.

„Lehrende sind Kooperations-Manager und Kooperationspartner.“ (vgl. Hammoud/Ratzki 2009, S. 12).

Die Aufgaben der Lehrperson in einem kooperativ ausgerichteten Unterricht sind es, klare Aufgaben zu definieren und zu erklären, positive Interdependenz zu schaffen und erwünschtes Verhalten klarzustellen, Strategien und Konzepte zu vermitteln, Erfolgskriterien festzusetzen, zu beobachten und im Notfall auch zu intervenieren. Sie setzen die Gruppengröße, die Aufgaben und die Art der Zusammensetzung fest. Sie beobachten das Gruppengeschehen und helfen bei den Aufgaben wie auch bei der Zusammenarbeit in der Gruppe.

Sie strukturieren und begleiten. Es ist ihre Aufgabe, Arbeitsprozesse auszuwerten, zu

bewerten und zur Reflexion der Lernenden beizutragen (vgl. Johnson/ Johnson 2005, S. 35). Lehrende fungieren als Lernberater und gleichzeitig als Fachexperten, die ausreichend Orientierung bieten müssen (vgl. Huber 2007, S. 19).

6.7 Kooperativer Unterricht

Ein aufgabenorientierter, kooperativer Unterricht gliedert sich in 3 Phasen:

1. Orientierung: Motivation und Instruktion der Lernenden
 2. Aufgabenzyklus: planen, ausführen, präsentieren
 3. Austausch und Vertiefung: Gelerntes wird reflektiert (vgl. Haitnik/Haenen 2002, S. 22)
- „Das Sandwichprinzip“ wird als optimale Unterrichtsarchitektur angenommen (Huber/Huber 2004, S. 120; Konrad/ Traub 2008, S. 83).

Der Einführungsteil dient dazu, Transparenz bezüglich der Ziele und Inhalte der Aufgaben zu schaffen sowie in das Thema einzusteigen. Anschließend wechseln individuelle wie kollektive Phasen einander ab. In den kollektiven Phasen erhalten die Lernenden Informationen, die im Anschluss in der Einzelarbeit gemäß dem eigenen Tempo in die kognitiven Strukturen integriert werden, beispielsweise durch Übungs- oder Transferaufgaben. In diesem Teil kommen Methoden wie Partner- Gruppenpuzzle, Lerntempoduett oder Partnerinterview zum Tragen.

Den letzten Teil bildet eine inhaltliche wie prozessorientierte Reflexion, bei dem einerseits der Erwerb der Inhalte überprüft, Wissenslücken geschlossen werden, aber auch der Lernprozess selbst, also der Arbeitsprozess und die Vorgehensweisen mit den Lernenden diskutiert werden, um zukünftig soziale wie auch lernbedingte Kompetenzen zu erweitern und zu verbessern (vgl. Huber 2007, S. 23f).

Der Vorteil dabei besteht im Wechsel zwischen individuellen und kooperativen Arbeits- und Lernformen. In den kollektiven Lernphasen steht die Wissensvermittlung und Wissensaufnahme im Vordergrund. Die individuellen Lernphasen dienen dann der Wissensverarbeitung. Grund dafür ist die Annahme, dass der einzelne Lernende neues Wissen in das vorhandene Wissen einordnen muss, um es kognitiv zu verankern (vgl. Konrad/ Traub 2008, S. 83). Es besteht so eher die Möglichkeit, allen Lernenden gerecht zu werden, was auch Ziel eines differenzierten Unterrichts ist.

Durch die Kombination von individuellen, kooperativen und lehrerzentrierten Phasen kann man auf die Bedürfnisse der Einzelnen besonders gut eingehen. Individuelle Unterschiede werden so weniger zum Problem.

Der Wechsel zwischen Einzel-, Gruppenarbeit und lehrerzentrierten Phasen ist insofern

wichtig, als dass nicht alle Lernenden gleichermaßen gut mit kooperativen Arbeitsformen umgehen können und diese eher als Belastung, denn als Herausforderung empfinden. Kognitive und affektive Faktoren beeinflussen das Lernverhalten. Deshalb gehen LernerInnen auch unterschiedlich mit Anforderungen um. Gerade in den kooperativen Phasen zeigt sich, wie gut oder schlecht sie damit umgehen können und folglich anders profitieren. Während gewissheitsorientierte Personen schlechtere Leistungen erzielen, fühlen sich ungewissheitsorientierte Menschen in kooperativen Situationen wohler, sind demnach motivierter und zu besseren Leistungen fähig. Unterschiedliche Präferenzen müssen bei der Einführung von Gruppenmethoden berücksichtigt werden (vgl. Huber/ Huber 2004, S. 123f).

„Glücklicherweise sind bei kooperativen Lernformen individuelle Unterschiede viel einfacher zu berücksichtigen als bei traditionellen Unterrichtsmethoden. Da die Lehrenden während der Zusammenarbeit der Lernenden freigestellt sind, haben sie auch die Möglichkeit zu beobachten, wie unterschiedliche Lernerinnen und Lerner mit den Aufgabenstellungen zurechtkommen und können viel leichter differenzierende Maßnahmen einleiten.“ (ebenda, S.124).

Kooperative Arbeiten können 20 Minuten dauern oder sich über mehrere Lerneinheiten erstrecken (vgl. Haitnik/Haenen 2002, S. 19). Dabei entstehen Zwischen- oder Endprodukte, wie beispielsweise eine Idee, eine Meinung, ein Video, ein Gedicht, ein Lied, eine Zeitung, oder ein Spiel.

Bei formalem langfristig Kooperativem Lernen erstreckt sich die Zusammenarbeit von einer Unterrichtseinheit bis hin zu mehreren Wochen.

Informelles kurzfristiges Kooperatives Lernen bezieht sich auf wenige Minuten der gemeinsamen Arbeit. Die Gruppen formen sich spontan, um Gelerntes zusammenzufassen, die nächste Stunde vorzubereiten oder eine Unterrichtseinheit abzuschließen.

Kooperative Stammgruppen sind heterogen zusammengesetzt und arbeiten über einen längeren Zeitraum miteinander (vgl. Johnson/ Johnson 2008, S. 20).

Dies kann vor allem für das Lernen in der Schule gelten und weniger in der Erwachsenenbildung, wo Kurse kaum länger als maximal 6 Monate andauern.

Die Gruppen können unterschiedlich gebildet werden. Sie entstehen durch zufällige Zusammensetzung, bewusst gestaltete heterogene oder homogene Zusammensetzung durch die Lehrperson oder durch ähnliche Interessen (vgl. Hammoud/ Ratzki 2009, S. 10).

Vor der Kooperativen Arbeitsphase sind Voraussetzungen für das Gelingen zu schaffen. Es hilft, den Lernenden gewisse Rollen (Notizen der Ergebnisse machen, Zeit überwachen, Aufgabenverteilung und Bewältigung der Aufgaben überwachen,...) zu übertragen sowie soziale Kompetenzen zu trainieren. Damit ist das verbale Verhalten in der Gruppe gemeint, die Fähigkeit zu diskutieren, um dabei auch mögliche Konflikte zu lösen

(vgl. Cohen 1993, S. 49).

Aufgaben, die sich für kooperatives Arbeiten eignen, müssen inhaltsreich und authentisch sein, um verschiedene Fertigkeiten zu üben. Außerdem sollen die kommunikativen Teilziele zu einem Endprodukt führen, über welches die Lernenden ihre erworbenen Kenntnisse austauschen und dadurch vertiefen können(vgl.Haitnik/Haenen 2002, S. 19). Die Aufgaben müssen so gestaltet sein, dass alle 4 Fertigkeiten zum Einsatz kommen. Die Ausführung kann in 2er oder 4er Teams erfolgen.

Lernen ist abhängig von verschiedenen Umgebungsfaktoren. Der Begriff Lernumgebung ist in einem konstruktivistisch geprägten Unterricht basierend auf kooperativen Lernformen von großer Bedeutung. Lernen ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig, welche die Lernumgebung bilden. Dazu zählen in erster Linie die Unterrichtsmethoden und –techniken, sowie die verwendeten Materialien und die Art und Weise, wie Medien zum Einsatz kommen (vgl. Huber/Huber 2004, S. 110).

Der Unterricht muss Erfahrungen ermöglichen, die mit der Lebenswelt der Lernenden zu tun haben und für diese nützlich sind.

Für die Gestaltung von Lernumgebungen hat zu gelten: (vgl. Huber/Huber 2004, S.111)

- Befähigung zur Kooperation mit anderen
- Befähigung zum Auffinden von Problemen und für die Lösung relevantes Wissen.
- ... Befähigung notwendiges Wissen selbständig anzueignen, selbständiges und selbstverantwortliches weiterarbeiten

Wissen kann nicht einfach von außen vermittelt werden. Trotzdem ist ein gewisses Maß an Instruktion notwendig und förderlich. Es ist wenig sinnvoll sich als Lehrperson auf die Rolle des Lernberaters zurückzuziehen. Gerade schwächere, weniger erfahrene und gewissheitsorientierte Lernende werden bei fehlender Unterstützung entmutigt und geben allzu schnell auf. Demnach ist eine gemäßigt konstruktivistische Lernumgebung,

orientiert an dem konstruktivistischen Modell, zu empfehlen (vgl. Huber 2004, S. 118). Man muss den Lernenden die Möglichkeit zur Eigenaktivität geben, ohne sie dabei vollständig sich selbst zu überlassen. In einer gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebung kann auf Phasen der Instruktion nicht verzichtet werden.

6.8 Für den Fremdsprachenunterricht geeignete Arbeitsformen – eine Auswahl

Als gesondert müssen die ersten 5 Beispiele unter dem WELL-Ansatz betrachtet werden.

Anne H. HUBER nennt jigsaw-Methoden, Lerntempoduett, Strukturierte Kontroverse, Partner, und Gruppeninterview als Methoden des wechselseitigen Lernens (WELL) und damit als spezielle Form des kooperativen Lernens. Es handelt sich dabei um kooperative Lernformen, bei denen die Lernenden zunächst ExpertInnen für einen Teil des Lernstoffes werden und sich diesen gegenseitig vermitteln. Sie schlüpfen abwechselnd in die Rolle der ExpertInnen und der NovizInnen. Die Lernenden werden bei der Aneignung, Weitergabe und Verarbeitung unterstützt. Lernkarten und die Arbeit mit Schlüsselbegriffen zur Präsentation und Wiederholung werden als Hilfe herangezogen. Man unterscheidet drei Lernphasen:

- Aneignung des Expertenstatus
- Vermittlung des Expertenwissens
- Anregung zur tieferen Verarbeitung des vermittelten Wissens

(vgl. Huber 2007, S. 7f)

Im Folgenden wird eine Auswahl der WELL-Methoden genannt, aber auch anderer kooperativer Lernformen.

Think-Pair-share (WELL-Methode)

Think-pair-share bildet das Grundmuster vieler Aktivitäten. Es ist der Klassiker unter den kooperativen Methoden und wurde von Frank Lyman Anfang der 1980iger Jahre als umstandslos und jederzeit einzusetzende Struktur kooperativen Lernens vorgeschlagen (vgl. Heckt 2008, S. 32).

Ebenso ist die Variante Write-pair-share denkbar oder die von Johnson und Johnson Anfang der 1990iger entwickelte Form „Formulate-Share-Listen-Create“.

Die Urform gliedert sich in 3 Phasen. Die Lernenden erarbeiten sich in Einzelarbeit eine Frage oder ein Thema und machen sich Notizen. (Think!) Anschließend erfolgt der Austausch mit einem Partner und diese einigen sich auf eine Lösung, welche die Ideen

beider enthält. (Pair!) Die gemeinsam erarbeitete Lösung wird dann im Plenum vorgestellt. (Share!) Lernende können so im geschützten Raum ihr Wissen aktivieren, Ideen entwickeln und sprachlich realisieren, bevor diese einem größeren Publikum vorgestellt werden (vgl. Bonnet 2009 S. 3).

Drei-Schritt-Interview (WELL-METHODE)

Diese zählt zu den einfacheren Methoden und eignet sich für den Einsatz am Stundenanfang zur Wiederholung oder aber auch um Vorwissen zu aktivieren. Die Lernenden bilden 4er Gruppen und werden eingeteilt in A, B, C, D. Es bestehen innerhalb der 4er Gruppe Paare.

(AB, CD) A befragt B, C befragt D zu den Ergebnissen aus der Einzelarbeitsphase. Anschließend werden die Rollen getauscht. Im dritten Schritt stellen die Gruppenmitglieder ihre Ergebnisse, die sie im Interview erfahren haben, nacheinander vor (vgl. Weidner 2003, S. 148f; Brüning/ Saum 2008, S. 13). Das Interview kann sich auf den Unterrichtsstoff, also z.B. Literatur, Grammatik, Hausaufgaben oder persönliche Themen beziehen. Neben dem Austausch von Erfahrungen (Filmtipps, Urlaubsgeschichten) lassen sich auch Denkfertigkeiten üben. Es müssen dann verschiedene Auffassungen verteidigt werden, oder man muss beim Interview in die Rolle einer bestimmten Figur schlüpfen (vgl. Haitnik/ Haenen 2002, S. 21).

Denkbar ist ein Einsatz dieser Methode nach der Lektüre eines Zeitungsartikels, zu dem die Lernenden Stellung beziehen, Ergebnisse zusammenfassen oder reflektieren sollen.

In „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“ wird diese Methode im Zusammenhang mit der indirekten Rede vorgestellt. In der Präsentationsphase stellen die Personen die erfragten Ergebnisse der einzelnen Gruppenmitglieder vor (vgl. Büter 2009, S. 26ff).

Gruppenpuzzle-Jigsaw (WELL-METHODE)

Die Jigsaw-Methode wurde 1978 von Elliot Aronson und seinen Kollegen entwickelt (vgl. Slavin 1990, S.104).

Es ist eine Methode zur Erarbeitung umfangreichen Wissens in kurzer Zeit. Grundidee ist –ähnlich einem Puzzle – die Zusammensetzung von unterschiedlichem Wissen innerhalb einer Gruppe. Der Lernstoff sollte sich in zwei gleichwertige Teile gliedern lassen. Die Schüler einer Gruppe bekommen verschiedene Materialien und werden zu Experten ihres Themas. Nach einer individuellen Erarbeitungsphase bilden die Lernenden mit denselben Themen eine Expertengruppe und vergleichen ihre Ergebnisse, korrigieren und helfen einander. Danach treffen sich die Lernenden wieder

in den gemischten Gruppen und geben dort ihr Wissen weiter. Im Anschluss werden die Ergebnisse vorgestellt und in einen Zusammenhang gebracht (vgl. Brüning/ Saum 2008, S. 14).

Es eignet sich in Phasen des Übens, Wiederholens und Anwendens wie auch zur Bearbeitung einer zentralen Frage oder Problemstellung.

Aufgabe der Lehrperson ist es in allen Phasen die Lernenden durch Lernstrategien zu unterstützen. Für den Wissenserwerb eignen sich Kärtchen mit Schlüsselbegriffen bzw. Schlüsselfragen, wahlweise auch leere Kärtchen, die dann von den Lernenden selbst mit Begriffen/Fragen versehen werden müssen (vgl. Huber 2007, S. 11).

Multiinterview (WELL-METHODE)

Nach einer Erläuterung der Aufgabe eignen sich die Lernenden in Einzelarbeit ihr Wissen an. Anschließend wird eine Art Marktplatzsituation geschaffen, in der sich die Experten in ständig wechselnden Dyaden treffen. Jede Person stellt die eigene Aufgabe vor und hilft der Partnerin beim Bearbeiten. Dies erfolgt in immer gleicher Form mit allen TeilnehmerInnen einer Lerngruppe. Man stellt die eigene Aufgabe mehrmals und coacht und erklärt dementsprechend oft das eigene Wissensgebiet. Die Aufgaben werden wechselseitig bearbeitet, so dass sich die Lernenden gegenseitig unterstützen können. Anschließend werden im Plenum offene Fragen thematisiert und der Lernprozess fortgesetzt. Diese Methode kann am Anfang oder am Ende einer Lernphase stehen.

Es müssen sich entsprechend viele Aufgaben finden lassen oder aber man teilt die Lernenden in 2 Gruppen und vergibt jeweils dieselben Fragen zweifarbig markiert (vgl. Wahl 2004, S. 76- 78).

Lerntempoduett (WELL-METHODE)

Diethelm WAHL hat diese Methode aufgrund der unterschiedlichen, bereichsspezifischen Vorkenntnisse und unterschiedlichen Lernstrategien entwickelt. Es eignet sich für den Einsatz in Phasen des Übens, Wiederholens, aber auch für den Erwerb neuer Lerninhalte. Es zeichnet sich durch einen hohen Grad an Selbstbestimmtheit der Lernenden aus, erhöht die Kompetenzen der Lernenden und motiviert, weil die Möglichkeit im eigenen Tempo zu lernen besteht (vgl. Wahl 2004, S. 58-68).

Für den Fremdsprachenunterricht schlagen BRÜNING und SAUM z.B. die Erläuterung eines Grammatikgegenstandes im direkten Unterricht mit anschließender Anwendung

der neuen Kenntnisse in Übungsaufgaben vor.

Es werden an die Lernenden zwei verschiedene Texte ausgegeben. Die eine Hälfte erhält Text A, die andere Text B. Nach der Einzelbearbeitung tauschen sich die Lernenden mit Personen aus, die zur selben Zeit fertig sind, wahlweise mit jenen die den gleichen Text oder einen anderen Text gelesen haben. Das heißt, dass man Schritt 2, das Vergleichen des Textes, überspringt und zu Schritt 3 geht und bereits den eigenen Text so vermittelt, dass der Partner ebenso über den Text Auskunft geben kann. Die einzelnen Schritte laufen parallel ab. Innerhalb einer Lerngruppe vollziehen verschiedene Personen verschiedene Schritte. Es besteht die Möglichkeit mit mehreren Personen zu sprechen, um den anderen Text noch einmal erklärt zu bekommen. Der Texterarbeitungsphase folgt eine Aufgabe den Text betreffend. Auch hier arbeitet man wieder mit einem Partner zusammen, der zur selben Zeit fertig ist, wie man selbst. Schneller Lernenden erhalten Zusatzaufgaben und tauschen sich mit anderen aus. Zur Plenumsphase wird dann übergeleitet, wenn alle die Pflichtaufgaben erfüllt haben. Die Lernenden stellen vor, was sie von den Partnern gelernt haben. Ergebnisse werden gemeinsam gesichert und Zusatzaufgaben besprochen.

Für die Aufgabenstellung in der Einzelarbeit sollte man reproduktive Fragen stellen, denen sich Fragen zur Anwendung anschließen.

Die unterschiedlichen Tempi müssen transparent gemacht werden. Geschwindigkeit korrespondiert nicht immer mit der Qualität der Lösungen (vgl. Brüning/ Saum 2008, S. 6-8).

Wechselseitiges Lesen und Zusammenfassen

Bei dieser Methode liest nach einem individuellen Lesedurchgang zunächst Partner A einen Text(-abschnitt) vor, während Partner B zuhört (und nicht mitliest). Partner B fasst den Text anschließend zusammen. Partner A überprüft die Zusammenfassung. Unklares wird aufgeschrieben und im Plenum geklärt. Derselbe Ablauf erfolgt mit dem nächsten Textabschnitt, wobei die Rollen allerdings getauscht werden (vgl. Brüning/ Saum 2008).

Diese Methode eignet sich für die Aneignung neuer Lerninhalte oder wenn es darum geht, Kompetenzen zu vertiefen. Für den Fremdsprachenunterricht ist die Methode insofern geeignet, weil alle Fertigkeiten integriert vorkommen. Es eignet sich für landeskundliche, wissensbasierte Themen wie jede Art von Thema, welches im Unterricht behandelt werden soll, sowie zur Erarbeitung schwieriger Text in Partnerarbeit.

Placemat – „Platzdeckchen“

Zu einem bestimmten Thema notiert jedes Gruppenmitglied in einer eigenen Farbe die eigene Meinung auf dem in der Mitte des Gruppentisches liegenden Papiers. Durch Drehen sichten die anderen die Ideen der KollegInnen. Durch diskursive Prozesse kommen sie zu einem Gruppenkonsens und notieren gemeinsam Begriffe, die in der Mitte des Blattes festgehalten werden (vgl. Weidner 2003, S. 149).

Auf diese Weise wird der relevante Wortschatz aktiviert. Schwächere Lernende erhalten die Sicherheit, Gedanken vor der Präsentation schriftlich zu fixieren. Es fördert nebenbei auch die Teamfähigkeit.

6.9 Abschließendes

Rainer E. WICKE gibt in der gerade rechtzeitig erschienenen Ausgabe von Fremdsprache Deutsch zu bedenken, dass die Ideen des Kooperativen Lernens so neu gar nicht seien. Forderungen nach positiver Abhängigkeit treffen ebenfalls auf den projektorientierten Unterricht zu. Auch die Wiederentdeckung der Einzelarbeit wurde im Zuge der Implementierung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts diskutiert.

Besonders kritisch bemerkt WICKE allerdings: *„Das explorierende bzw. forschende Lernen findet keine Berücksichtigung im Kooperativen Lernen [...] Der Lehrer verlagert seine Autorität auf das Material und die Aufgabenstellung, mit deren Hilfe er die Lernprozesse und deren Abläufe so vorstrukturiert, dass ein Scheitern der Gruppenarbeit nicht mehr möglich ist.“* (vgl. Wicke 2009, S. 42).

Hauptpunkt seiner Kritik liegt allerdings auf der Einengung der Lernenden, die das eigenständige Aushandeln von Bedeutungen und die eigenverantwortliche Suche nach geeigneten Lösungen verhindert. Die Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit würde mit einer allzu rigorosen Umsetzung des Kooperativen Lernens verkürzt. Aus diesem Grund sieht er Methoden des Kooperativen Lernens auch als Vorstufe zum Offenen Lernen an und nicht als Alternative, denn *„Unterricht hat den Auftrag emanzipatorisch zu wirken und dem Schüler Freiraum zu einem eigenverantwortlichen, berufsvorbereitenden Lernen und Arbeiten zu geben, um ihn auf seine Rolle als mündiger Bürger in der jeweiligen Gesellschaft vorzubereiten.“* (vgl. Wicke 2009, S. 43f).

Andererseits bieten gerade die Kleinschrittigkeit der Methoden und die Strukturvorgaben die Möglichkeit, auch mit Lernungewohnten, wenig selbständig

Lernenden Binnendifferenzierung über Kooperatives Arbeiten durchzuführen. Der enge Rahmen bietet ausreichend Unterstützung und Hilfe. Die Fähigkeit frei zu arbeiten kann bei Erwachsenen nicht vorausgesetzt werden, gerade im DaZ-Bereich hat man es mit Lernenden zu tun, die auch über wenig Schul - bzw. Lernerfahrung verfügen.

In jedem Fall ist eine weitere Auseinandersetzung mit dieser Unterrichtsform in Bezug auf Binnendifferenzierung sinnvoll. Es gilt dieser eine Chance zu geben und abzuwarten, was sich diesbezüglich in Unterricht und Forschung ergeben wird.

Die Nutzung der Unterschiede kann hier gut gelingen, so wird auch Heterogenität leichter als positiv wahrgenommen.

Kooperatives Lernen ist wie schon erwähnt eben auch nur EIN Weg, Unterricht zu gestalten. Letztendlich bestimmt die Kursgruppe idealerweise die Methoden und Inhalte.

Aber Rainer E. WICKES Anmerkungen gilt es im Kopf zu behalten. Möglicherweise stellt Kooperatives Lernen als differenzierendes Verfahren im Unterricht eine Zwischenstufe auf dem Weg zu einer stärkeren Individualisierung und Selbststeuerung dar, mit dem man sich auch oder gerade in der Erwachsenenbildung zunehmend auseinandersetzen muss, ungeachtet der Rahmenbedingungen. Andererseits muss auch hier wieder die Vielfalt der Methoden angeführt werden. Die Ausschließlichkeit einer Methode ist gerade in einem differenzierten Unterricht wenig sinnvoll.

7. Strategietraining

7.1 Allgemeines zum Strategietraining

Strategietraining soll hier neben kooperativen Unterrichtsformen, Einzelmaßnahmen und der Öffnung des Unterrichts als eine weitere Möglichkeit angesehen werden, mit Lernunterschieden, Lernschwierigkeiten, kurz der Individualität des/der Lernenden, umzugehen. Genauer gesagt, handelt es sich um eine Ergänzung und gleichzeitig auch um eine Grundlage, um erwähnte Unterrichtsformen zu ermöglichen. Aus diesem und folgenden Gründen wird dem Strategietraining große Bedeutung beigemessen.

Unterricht muss neben der Vermittlung von Inhalten dem Individuum ein Instrumentarium an Zugriffs- und Verfügungsmöglichkeiten zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung bereitstellen (vgl. Tönshoff 1997, S. 248).

Strategietraining als differenzierende Maßnahme soll hier die Diskussion ergänzen.

Der Strategiebegriff gehört zu den zentralen Bestandteilen kognitiver Lerntheorien.

Es wird angenommen, dass

... der Mensch als ein informationsverarbeitendes System verstanden werden kann.

... dieses System mit komplexen Wissenskomponenten ausgestattet ist, in welchen das gesamte Wissen strukturiert und organisiert gespeichert ist, sodass es jederzeit abrufbar ist.

... das System durch mentale Operationen (Prozesse und Strategien) gesteuert wird.

... neues Wissen in der Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und eingehenden Stimuli konstruiert wird.

.... andere mentale Operationen das System optimieren, d.h. Wissenszuwachs, Reorganisation und Abrufbarkeit des Wissens steuern. (Lernen)

(vgl. Wolff 1997, S. 147)

Die Verwendung des Begriffs innerhalb der einschlägigen Literatur ist jedoch nicht sehr eindeutig, eher diffus und äußerst heterogen (vgl. Vogel 1998, S. 187).

Man spricht von Strategie und Technik, verwendet die Begriffe synonym oder als Oberbegriff und Unterbegriff. Er ist abhängig von dem jeweiligen spracherwerbtheoretischen, psychologischen oder lerntheoretischen Hintergrund.

Strategie wird – in dieser Arbeit – als mentaler Handlungsplan verstanden, um ein Ziel zu erreichen. Man ist sich über dieses Ziel im Klaren und setzt bewusst Handlungen, um dieses Ziel zu erreichen. Pläne sind in der Regel bewusst und können demnach auch unterrichtet werden (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, S. 54). Sie sind zielgerichtet. Man kann also Lernenden klar machen, wozu eine bestimmte Strategie dient und warum es nützlich ist, sie zu beherrschen.

Eine Strategie ist demnach die Wahl einer Vorgehensweise, wie zum Beispiel die Benutzung eines Wörterbuches, um die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln. Die Lerntechnik, die der Lernende beherrschen muss, ist das Nachschlagen und Verstehen der Zeichen im Wörterbuch selbst.

Ein Handlungsplan kann zur Erreichung unterschiedlicher Ziele eingesetzt werden oder einem neuen Ziel angepasst werden (vgl. Bimmel 1993, S. 7).

RAMPILLON spricht in ihren Publikationen meist von Lerntechniken. Sie sieht in der Strategie eine systematische Bündelung von unterschiedlichen Techniken, die man bei komplexeren Verfahren anwendet, also der Erschließung eines Textes zum Beispiel.

Die Lerntechnik ist eine Einzelmaßnahme (vgl. Rampillon 2003, S. 340).

7.2 Strategietraining als binnendifferenzierende Maßnahme?

Strategietraining ist ein viel diskutiertes, aber mittlerweile kein neues Konzept mehr, es gehört quasi zum Standard guten Fremdsprachenunterrichts. Es wird meist im Zusammenhang mit Lernerautonomie genannt, aber auch im autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht (vgl. Tönshoff 1992, S. 250).

Autonomes Lernen im Sinne einer stärkeren Selbststeuerung im Rahmen eines institutionellen Unterrichts kann als Möglichkeit der Binnendifferenzierung angesehen werden. In einem derartigen Unterricht sind Strategien ein integraler Bestandteil.

Die Befähigung eigene Lernprozesse bewusster und effektiver gestalten zu können, wird um den Aspekt der Differenzierung und Individualisierung erweitert oder zumindest erneut ins Bewusstsein gerufen. Es ist eine Chance und ein Weg auf Heterogenität zu reagieren, Lernende mit Kompetenzen auszustatten, um ein individuelles

(Weiter-)Lernen zu ermöglichen, aber auch den Grad der Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses zu erhöhen. Man kann den bewussten Einsatz von Strategietraining als Maßnahme sehen, um Schereneffekten entgegen zu steuern. Damit wird es zu einer differenzierenden Maßnahme. Die Kenntnis von Strategien spielt im Abbau von Leistungsschwächen eine wichtige Rolle. Sofern Leistung nicht statisch, und Leistungsmängel nicht als Begabungsmangel gesehen werden, kann Strategietraining eine kompensatorische Möglichkeit sein (vgl. Tönshoff 1997, S. 250f). Die Kenntnis von eigenen Lernwegen und die Möglichkeit, selbständig zu lernen, mindern den Lernstress und sind auch ein motivationsbildender Faktor innerhalb des Lerngeschehens (vgl. Rampillon 1985, S. 20f).

In Lerngruppen mit Erwachsenen ergeben sich Probleme und Leistungsunterschiede nicht selten durch den unterschiedlichen Zugriff auf Strategien, die das Sprachlernen, aber auch den Sprachgebrauch erleichtern oder erschweren. Diese Mischung aus lernungewohnten und lerngewohnten KursteilnehmerInnen macht einen Teil der Heterogenitätsproblematik aus.

Für die Gruppe jener Lernerfahrenen sind die eigenen Lerngewohnheiten und die Alltagstheorien über das eigene Lernen, sowie die eigene Lernkultur, die im Gegensatz zu Autonomie und Selbststeuerung stehen kann, wichtig (vgl. Rampillon 2003, S. 341). Aber selbst wenn Erwachsene über Strategien verfügen, bedeutet dies nicht, dass sie

diese effizient einsetzen. Erwachsene sind an Verfahren, die sie sich angeeignet haben, gewöhnt. So genannte Lernroutinen sind nicht immer leicht zu durchbrechen (vgl. Bimmel 1993, S.5).

Strategietraining wird dabei als Möglichkeit verstanden, im Sinne einer Binnendifferenzierung darauf zu reagieren. Es geht dabei um eine Ausstattung mit Kompetenzen, um die Effizienz des Lernens zu steigern, um den Fortbestand einer Lerngruppe zu ermöglichen.

Strategietraining ist eine Form der Individualisierung, die – im Idealfall – zu mehr Autonomie oder, einfacher gesagt, zu mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit führen soll, aber auch mit dem Lernen in einer Gruppe vereinbar ist.

„Voraussetzungsheterogenität ist eine der Grundbedingungen offener Erwachsenenbildung; sie verlangt nicht lernorganisatorische, sondern in erster Linie pädagogische Antworten.“ (vgl. Vielau 1988, S. 48). Wenn sich die Lernbedürfnisse des Einzelnen vom Durchschnitt so stark abheben, dass sinnvolles Lernen unmöglich wird, gilt es eben die Inhalte an die Bedürfnisse des Einzelnen anzupassen und nicht umgekehrt.

Strategietraining ist auch notwendig, um Kooperative Arbeitsformen zu ermöglichen.

Die Kenntnis von Strategien und Techniken reduziert die eigene Abhängigkeit von der Lehrperson und ist eine Basis für ein mögliches Weiterlernen nach dem Kurs.

„Ein Unterricht, der den Lernern ein Spektrum von Lernstrategien vorstellt und ihnen im Rahmen praktischer Trainingsmaßnahmen die Möglichkeit eröffnet, in kompetenter Weise die der eigenen Persönlichkeit gemäßen Strategien auszuwählen und zu erproben, kann einen wesentlichen Beitrag zur Individualisierung des Lernprozesses leisten.“ (Tönshoff 1992, S. 251).

Der DaZ-Unterricht, der noch enger mit der Wirklichkeit außerhalb des Unterrichts verzahnt ist (sein muss), verlangt geradezu für das sprachliche Handeln außerhalb des Kurses zu befähigen, um Sprachkontakte nutzen zu können.

Besonders die Bewusstmachung und Vermittlung von Sprachgebrauchsstrategien. Die so genannten Kompensationsstrategien müssen Fremdsprachenlernende anwenden können, um trotz mangelhafter Sprachmittel Kommunikation aufrechterhalten zu können (vgl. Bimmel 1993, S. 6).

7.3 Zur Situation von lernungewohnten und lerngewohnten Erwachsenen:

VIELAU unterscheidet 3 Typen von FremdsprachenlernerInnen:

Erstens nennt er die *Spracherwerber*, die über ausreichend metakognitive Strategien verfügen und bei ausreichend sinnvollem und möglichst authentischem Input imstande sind, sich die Sprache anzueignen.

SprachlernerInnen brauchen dagegen geeignete Lernhilfen, um intuitiv Erwerbsprozesse zu ergänzen und zu unterstützen. Fehlende metakognitive Strategien für Aufnahme, Verarbeitung und Abruf der Lerninhalte müssen von außen in den Lernprozess eingliedert werden. Schrittweise sollte man den Lernweg durch Lernhilfen und Übungsformen verbessern.

Lernungewohnte dagegen haben große Probleme vor allem im Bereich der Arbeits- und Lerntechniken. Ihnen fehlt die Kenntnis zum Aufbau von Lehrbüchern, zur Arbeit mit Grammatiken und Wörterbüchern. Sie haben keine ausreichenden Terminologiekenntnisse und verfügen zum Teil über falsche oder unzureichende Übungstechniken. Oftmals kommen Konzentrationsprobleme hinzu. Außerdem haben sie im Bereich der Muttersprache und des muttersprachlich kodierten Weltwissens Schwierigkeiten. Sie besitzen wenig Situationskenntnis, wenig Rollenfantasie und ihr thematisches Wissen ist nicht ausreichend. Die geringen Sprachlernerfahrungen oder auch negativen Erfahrungen begünstigen nicht gerade das eigenständige und effektive Vorgehen beim Lernen. Diesen Lernenden fehlt auch oft ein gewisses Abstraktionsvermögen, problemlösendes Denken, aber auch Probleme bei der Perzeption, beim „Intake“ und beim Abruf von fremdsprachlichen Lerninhalten (vgl. Vielau 1988, S. 48).

VIELAU ist der Meinung, dass ein hoher Affektiver Filter bei letztgenanntem Typ das Problem noch verstärkt. Angst und Unsicherheit führen zu Lernblockaden, die effektive Lernprozesse erschweren (vgl. Vielau 1988, S. 50). Lernprozesse funktionieren dann einfach nicht mehr von allein und die Hilfestellung von außen durch die Lehrperson wird notwendig. Lernende, die scheinbar weniger gut lernen, haben keine oder weniger gute kognitive und metakognitive Strategien zur Verfügung, als dass es ihnen an Lernvermögen selbst mangelt (vgl. Bimmel 1995, S. 16).

Welche Strategien Lernende benutzen, hängt von einer Vielzahl verschiedener Faktoren ab. Die eigene Lernbiografie und die Sprachlernerfahrung prägen die Wahl der Strategien. Natürlich spielen auch das Alter, das Geschlecht, kognitiver Lernstil und affektive Faktoren eine Rolle (vgl. Morfeld 1997, S. 115). Aus diesen Gründen ist es notwendig, die Lernenden mit Wissen auszustatten, um die eigenen Lernwege besser gestalten zu können.

„Mängeln, die sich aus der Lernbiographie her leiten, kann mit der gezielten Vermittlung geeigneter Strategien begegnet werden. Personale Faktoren dagegen sind weitaus schwieriger, wenn überhaupt, zu verändern.“ (ebenda, S. 115).

Auch stark lernerorientierter Unterricht kann nicht auf alle eingehen und individuelle Verfahren anwenden. Deshalb ist es Aufgabe von Lehrenden Lernstrategien zu vermitteln, um den Lernprozess so weit wie möglich zu individualisieren.

Die Umsetzung ist allerdings ist nach wie vor nicht leicht und findet nicht ausreichend statt. 1988 beklagt VIELAU fehlende systematisch-didaktische Handreichungen für die akzentuierte Förderung von Lernungewohnten. Die Arbeiten von Rampillon, Bimmel u.a. haben diesbezüglich bereits Einiges aufgearbeitet. Die Vermittlung von Strategien im Unterricht dagegen – und dies muss hier als Annahme eingebracht werden – wird nach wie vor stiefmütterlich behandelt, nicht zuletzt aus einer Unkenntnis geeigneter Vermittlungsverfahren und Didaktisierungsmöglichkeiten heraus. Es bedarf deswegen einer stärkeren Verschränkung von Theorie und Praxis besonders im DaZ-Bereich. Eine engere Verzahnung von Forschung und Unterrichtspraxis wäre wünschenswert.

7.4 Vermittlung von Strategien

Da die Vermittlung von Strategien für einen binnendifferenzierten Unterricht von Bedeutung ist, wird auf eine Auflistung und Beschreibung der Strategien zugunsten einer Darstellung möglicher Vermittlungsverfahren verzichtet, da für das Thema eine größere Relevanz besteht.

Seit Ende der 1980iger Jahre rückt das Strategietraining mehr und mehr in den Vordergrund, während anfangs lediglich eine Identifikation und Klassifikation der Strategien im Mittelpunkt standen. Man begann Konzepte für Strategietrainingsmaßnahmen zu entwickeln und diese auf ihre Effektivität hin zu erforschen.

Trainingsmaßnahmen unterscheiden sich in der Auswahl der zu unterrichtenden Strategien (quantitativ/qualitativ), des Bezugs zum Unterricht, dem Grad der Explizitheit (vgl. Vogel 1998, S. 189) und darin, welches Gewicht man auf Lern- bzw. Kommunikationsstrategien legt.

Es macht Sinn kognitive und metakognitive Strategien innerhalb der Trainingsmaßnahme zu kombinieren und allgemeine wie auch fremdsprachenspezifische Strategien auszuwählen.

Sowohl lernfunktionale wie auch kommunikationsfunktionale Strategien sollen Teil der

zu vermittelnden Inhalte sein. Letztlich wird die Auswahl von den Lernzielen, den Bedürfnissen der Lernenden, der zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien, dem Lernstand der Gruppe, aber auch von dem Lehrstil der Unterrichtsperson abhängig gemacht werden (vgl. Tönshoff 1992, S. 272f).

7.4.1 Bezug zum Unterricht

Es gibt die Möglichkeit, das Training unterrichtsimmanent, unterrichtsbegleitend oder unterrichtsunabhängig durchzuführen (vgl. Rampillon 2003, S. 342).

Alle drei Möglichkeiten haben ihre Berechtigung. So kann ein separates Training Erwachsenen helfen, autonomes Selbstlernen in der Fremdsprache leichter durchführen zu können.

Bei integriertem Training besteht dagegen weniger die Gefahr der Entfremdung vom konkreten Anwendungsgebiet. Die unmittelbare Anwendbarkeit kann sich auf die Motivation auswirken. Man kann natürlich viel leichter von den aktuellen Bedürfnissen ausgehen und das Training darauf aufbauen (vgl. Tönshoff 1992, S. 274).

Besonders effektiv ist das Training dann, wenn es möglichst eng mit den Inhalten und Arbeitsformen verzahnt ist. Lernstrategieprogramme, die isoliert vom Fach angeboten werden, sind erfolglos. Der Transfer ist dann meist erschwert (vgl. Bimmel 1993, S. 10). Es sollte integraler Bestandteil des Unterrichts sein und das von Anfang an.

7.4.2 Grad der Expliztheit

Trainingsprogramme weisen einen unterschiedlichen Expliztheitsgrad bei der Instruktion auf: Man spricht von „blind training“, wenn die Lernenden lediglich durch die Art der Aufgabenstellung dazu gebracht werden, Strategien anzuwenden, ohne darüber nachzudenken, wie und was sie bei der Strategieranwendung machen bzw. was konkret passiert. Sie erfahren nicht deutlich genug, warum der Einsatz einer bestimmten Strategie nützlich sein kann.

Informatives Training dagegen gibt einen Einblick in den Nutzen und den Gebrauch der Strategien. Bei selbstkontrolliertem Training erstreckt sich die Bewusstmachung auch auf den Bereich der metakognitiven Anwendung. Die Lernenden müssen dabei auch über den Erfolg oder Misserfolg der angewandten Strategie sowie einen möglichen Transfer auf andere Bereiche nachdenken (vgl. Tönshoff 1992, S. 275).

TÖNSHOFF unterscheidet drei Arten der Behandlung von Lernerstrategien:

Man beschränkt sich auf eine Thematisierung auf metasprachlicher Ebene. Die

Lernenden bekommen nur Information über bestimmte Strategien und entsprechende Verwendungsempfehlung.

Man beschränkt sich auf ein praktisches Training bestimmter Strategien, verzichtet dabei allerdings auf den Einsatz bewusstmachender Verfahren.

Man kombiniert bewusstmachende Information und praktisches Training.

(vgl. Tönshoff 1992, S. 305f)

RAMPILLON gibt dazu ein übersichtliches Beispiel. Eine einzelne Aufgabe kann einen unterschiedlichen Grad an Explizitheit aufweisen.

Lern die Vokabeln bis zur nächsten Stunde

Die Lernenden müssen den Lernprozess vollkommen allein steuern.

Lerne die Vokabeln, in dem du die Kartei anfertigst und mit den Karteikarten lernst.

Hier wird eine mögliche Strategie mitgegeben, quasi eine Auswahl für die Lernenden getroffen.

Lerne die Vokabeln mit Hilfe deiner Lernkartei. So sieht meine Kartei aus und so lerne ich mit ihr.

Eine spezifische Strategie wird hier beschrieben und demonstriert, sodass den Lernenden ein Modell an die Hand gegeben wird.

Lerne die Vokabeln mit deiner Lernkartei. Beobachte, wie du am erfolgreichsten lernst. Mach dir dazu Notizen, z.B. in dein Lerntagebuch.

Hier erfolgt eine explizite Instruktion und Demonstration einer bestimmten Strategie mit der Aufforderung zur Selbstbeobachtung.

(Rampillon 1997, S.140f)

„Die besten Erfolgchancen haben Trainingsprogramme, in denen die Lernenden sich sowohl im Gebrauch der Strategie üben, als auch voll informiert werden.“ (Bimmel 1993, S. 10).

Werden die Lernerstrategien in den Unterricht integriert vermittelt, findet eine Bewusstmachung statt. Gibt es ausreichend Gelegenheit, die Strategien praktisch anzuwenden, dann ist das Training besonders effizient (Tönshoff 1995, S. 12f). Die Vermittlung macht nur im Kontext der sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten Sinn. Auch die Frage, inwieweit eine Evaluation stattfindet, ist erheblich.

Die Evaluation kann durch die Lehrperson erfolgen oder als bewusstmachende Komponente Teil des Trainingsprogramms sein.

Je stärker Unterrichtsinhalte mit Gelegenheiten der Strategieanwendung und Reflexion verzahnt werden, umso besser gelingt eine nachhaltige Vermittlung. Auch in Phasen,

die nicht explizit für das Strategietraining vorgesehen sind, kann man anhand der zu bewältigenden Aufgabe und Übung an bereits bekannte Strategien erinnern und bei der Arbeit erneut demonstrieren (vgl. Tönshoff 1992, S. 306).

VOGEL kritisiert vorhandene Strategietrainingskonzepten. Als defizitär empfindet er Programme, die den Lernenden zu wenig Raum für Selbstorganisation und Selbstverantwortung geben. Auch deren Vorwissen und den spezifischen Ausprägungen der Persönlichkeit wird zu wenig entsprochen. Fehlende Transparenz und ein zu geringer Grad an Expliztheit in der Vermittlung sind als negativ auszuweisen. Ebenso kritisiert er die Trennung zwischen deklarativer und prozeduraler Wissensvermittlung. Wenn Strategietraining stattfindet, dann nur punktuell und ist nicht auf das gesamte Lernen in unterschiedlichen Bereichen anwendbar. Authentizität in Lernsituationen und Situiertheit des Wissens wird zu wenig Beachtung geschenkt. Dem Lösen von Problemen und dem Arbeiten in Gruppen wird zu wenig Raum gegeben. Lehrende sind zu wenig auf ihre Aufgabe als Vermittler und Anleiter von Strategietraining vorbereitet (vgl. Vogel 1998, S. 189f).

7.5 Vermittlung von Strategien – Beispiele

7.5.1 Trainingsprogramm nach Vogel

VOGEL versteht unter Strategien lernerinterne Planungs- und Verarbeitungsvorgänge, mit denen der Aufbau, die Speicherung, der Abruf und der Einsatz von Informationen initiiert, gesteuert und kontrolliert wird. Strategien sind planhaft, zielorientiert, potentiell bewusst, nur indirekt beobachtbar und dem prozeduralen Wissen zuzuordnen und mental repräsentiert. Strategien sind den Techniken nicht gleichzusetzen und nach einer Automatisierung bewusstseinsfähig. Von Lernstilen grenzen sich Strategien ebenso ab. Lernstile sind diesen als stabiler Persönlichkeitsfaktor unterzuordnen. Lernstile sind personenbezogen, während Strategien aufgabenbezogen sind (vgl. Vogel 1998, S. 188).

VOGEL beschreibt ein methodisches Programm für ein bewusstmachendes integriertes Strategietraining. Dabei bezieht er sich auf *Collins/Brown/Newman*, welche den Ansatz des Cognitive Apprenticeship zur Strategievermittlung herangezogen haben.

Modellierung

Die Lehrperson modelliert durch Vormachen den Umgang z.B. mit fremdsprachlichen Texten. Damit wird sichtbar, was normalerweise unsichtbar ist. Dadurch gibt er ein

Muster für die Lernenden ab. Die Lehrperson vermittelt Begriffe, Regel und Strategien zur Ausführung der Expertenhandlung.

Ebenso hilfreich ist es, wenn die Lehrperson Gefühle und Ängste artikuliert, also auch zulässt, dass die Bewältigung schwierig sein kann.

Coaching

In konkreten Situationen, in denen die Lernenden möglichst authentische Sprachhandlungen vollziehen, steht die Lehrperson beobachtend zur Seite, um Hilfe, Feedback zu geben oder neue Perspektiven aufzuzeigen.

Scaffolding und fading

Die Aufgaben werden mehr und mehr an die Schüler übergeben, während sich die Lehrperson mit zunehmender Erfahrung der Lernenden nach und nach zurückzieht.

Artikulation

Den Lernenden wird verstärkt die Chance gegeben, über ablaufende Prozesse zu sprechen. Dafür gibt es unterschiedliche Mittel, wie laut denken, Fragen nach Gründen des Handelns. Dies ermöglicht ein differenziertes Feedback und kann ebenfalls als Modellbildung dienen.

Reflexion

Damit ist ein gemeinsamer Rückblick auf die ausgeführten Handlungen gemeint. Methodisch kann die Lehrperson die Lernenden imitieren, die Lernerhandlungen wiederholen lassen, Videoaufzeichnungen abspielen oder Handlungen in anderen Repräsentationsformen wiederholen.

Exploration

Dabei geht es um die Ermutigung der Lernenden, ihre Kenntnisse auszuprobieren und den ursprünglichen Problemkontext zu verlassen. Das Gelernte soll transferiert werden und in einem neuen Kontext angewendet werden. Hier zieht sich die Lehrperson als ursprünglicher Experte ganz zurück (vgl. Vogel 1998, S. 192f).

Wichtig ist, im Zuge des gesamten Trainings, die allgemeine Denkschulung. Die Lernenden sollen sich durch Reflexion ihrer kognitiven Leistungen bewusst werden und dann die Bedingungen dieser Leistung nötigenfalls bei sich ändernder Aufgabenart mit Hilfe kognitiver Bewusstmachung variieren (vgl. Vogel 1998, S. 193).

Innerhalb dieses Konzepts ändern sich die Lehrer- wie auch die Lernerrolle. Die Lehrperson wird zum Moderator, Organisator und Berater, während die Lernenden mehr Verantwortung erhalten und ihren Lernprozess eigenständiger vorantreiben.

Die Bedeutung der Lernaufgabe und der Lernaufgabenstrukturierung steigt, weil diese

verstärkt Mittel der Wissensaneignung sind und weniger Festigung und Differenzierung eines durch die Lehrperson vermittelten Wissens.

Die Erfolge dieses Programms ergeben sich durch die Verbindung von deklarativem und prozeduralem Wissen. Beide Wissenskomponenten sind erforderlich. Auch motivationspsychologisch ist der Erfolg zu erklären, weil die Struktur des Programms immer wieder Erfolgsrückmeldungen verlangt.

VOGEL merkt allerdings auch an, dass eine tatsächliche Umsetzung im Unterricht schwierig sein kann, da der Rahmen dafür nicht gegeben ist (vgl. Vogel 1998, S. 194f).

„Dennoch darf nicht übersehen werden, dass die Bedingungen im gegenwärtigen Schulsystem dem vorgestellten Modell der Strategieentwicklung nicht zuträglich sind, wie sich am Beispiel des Entdeckenden Lernens zeigt, das bei weitem nicht so verbreitet ist, wie es die didaktische Theorie nahe legt.“ (Vogel 1998, S. 195).

Es darf angenommen werden, dass in den meisten Einrichtungen der Erwachsenenbildung ähnliches festzustellen ist.

7.5.2 Trainingsprogramm nach Tönshoff

TÖNSHOFF spricht von Lernerstrategien, womit sowohl Lern- als auch Verwendungsstrategien gemeint sind. Die Grenzen dieser beiden Bereiche sind fließend. Kognitivierende Vermittlungsverfahren sollen Grundlage eines Trainingsprogrammes im Unterricht sein.

Trainingsprogrammen liegt meist ein vierschrittiges Grundmuster zugrunde.

- Bewusstmachung und Identifizieren
- Präsentation
- Erprobung
- Evaluation

Folgende Fragen leiten den Trainingsaufbau:

→Um welche Strategie handelt es sich?

Die Strategie wird so beschrieben, dass die Lernenden dies auch verstehen können. Wissenschaftliche Termini sind nicht unbedingt im Unterricht anzuwenden.

→Warum soll die Strategie gelernt werden?

Im Anschluss erfolgen Erklärungen zum Zweck der Vermittlung und dem Nutzen für die Lernenden.

→Wie wird die Strategie angewendet?

Lehrererklärungen sind neben beispielhaftem Modellieren anhand der Bearbeitung konkreter Aufgabenstellungen möglich. Schwierig bleibt festzusetzen, wie detailliert und ausführlich die Erklärung erfolgt. Dazu kann die Präsentation der Ergebnisse erfolgreicher Strategieranwendung und die Demonstration des gegebenenfalls durch Fremdbeobachtung zugänglichen Aspektes des strategischen Verhaltens eingesetzt werden.

→ Wann und wo kann die Strategie eingesetzt werden?

Die Lehrperson gibt Erklärungen zu den situativen Bedingungen des erfolgreichen Einsatzes der jeweiligen Strategie oder gibt Negativbeispiele, warum gerade jene Strategie für Lern- Sprachverwendungssituationen nicht geeignet ist.

→ Wie lässt sich der Erfolg des Strategieeinsatzes beurteilt werden?

Damit sind Hilfestellungen gemeint, die es dem Lernenden erleichtern, den Einsatz der Strategie bei der Aufgabenbearbeitung zu evaluieren (vgl. Tönshoff 1992, S. 303-305).

Hierzu dient der regelmäßige Austausch in der Gruppe über Ergebnisse der Selbstbeobachtung oder auch das Führen eines Lerntagebuches.

Am Anfang steht die Erhebung des Vorwissens und die Bewusstmachung vorhandener, individueller Strategien und Lerngewohnheiten. So erhält man Einblicke in das prozedurale Wissen der Lernenden. Gleichwertig mit der Ermittlung des Vorwissens ist die Bewusstmachung der Nutzung von Strategien bei den unterschiedlichen Aktivitäten des fremdsprachlichen Lernens. Da Strategien nicht immer bewusst angewandt werden, gilt die Bewusstmachung als eine wesentliche Voraussetzung für das Training von Strategien (vgl. Bimmel/ Rampillon 2000, S. 44). Introspektiv können sie aber ins Bewusstsein gehoben werden (Wendt S. 1997, S. 77).

Zu den Ermittlungsweisen zählen die direkte Beobachtung der Lernenden, die Anweisung laut zu denken, Interviews, Fragebögen, sowie das Lerntagebuch (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, S. 80 f). Peter BIMMEL weist darauf hin, dass die Methode des Lauten Denkens heftig kritisiert wurde, mittlerweile aber in breiten Teilen der kognitiven Spracherwerbsforschung unter der Voraussetzung, dass einige Spielregeln beachtet werden, akzeptiert ist. Ein bewusster Aufbau geht der Automatisierung zu Routinen voraus. Die Methode des Laut Denkens geht auf Hosenfeld zurück, die sie als eine der ersten zur Erforschung des strategischen Handelns bei den Lernenden

angewandt hat. (Bimmel 1993, S.8) Man kann dabei feststellen, dass Lernende oft ganz anders vorgehen, als Lehrende das erwarten.

Auch der Verweis auf den Umgang mit Lesetexten in der Muttersprache und den dabei verwendeten Strategien mag als erster Schritt hilfreich sein, wenn danach eine Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht thematisiert wird.

Beobachtbare Strategien lassen sich auch durch Fremdbeobachtung aufzeigen.

(Tönshoff 1992, S. 301f).

Bei der Vermittlung und Präsentation ist es wichtig zu beachten, dass sich die Lernenden ihres eigenen strategischen Handelns bewusst werden, um die erwünschte Lernstrategie zu entwickeln (vgl. Bimmel 2000, S. 88). Die Information bezieht sich dabei auf die Strategie selbst, deren Nutzen und Anwendung, ihre erfolgreiche Überwachung und die Möglichkeit die Strategie auf vergleichbare Ziele zu adaptieren (vgl. Bimmel 1993, S. 10).

Dabei kann man unterschiedlich vorgehen. Erfahrungsaustausch in der Gruppe, Aufgabenbearbeitung mit anschließender Diskussion über die individuell eingesetzten Strategien, von der Lehrkraft erstellte Fragebögen, Partnerinterviews (vgl. Tönshoff 2003, 333) sind mögliche Verfahren.

Der Erfolg der Strategievermittlung wird durch bestimmte Lernervariablen, wie Motivation, soziokulturellen Hintergrund und Lernerfahrung beeinflusst (vgl. Tönshoff 2003, S. 334). Individuelle Lernervariablen bestimmen über Erfolg/Misserfolg von Strategievermittlungsprogrammen.

Neben der gezielten Vermittlung ist es auf jeden Fall notwendig, Lernformen zuzulassen, bei denen die Lernenden, selbständig arbeiten können und eine Strategienanwendung erforderlich ist. Die Erprobung der Strategien im Rahmen von Übungsprozessen im Unterricht soll gewährleistet werden. Strategievermittlung kann niemals nur reine Belehrung sein.

Dementsprechend müssen auch die Lernformen so gestaltet sein, dass sie einen geeigneten Rahmen für das Erproben von Strategien schaffen. Das Lernen in einer Lernwerkstatt, das Lernen an Stationen, Freiarbeit und Wochenplanarbeit sind geeignete Unterrichtsformen.

Erinnerungshilfen erleichtern das Üben und Anwenden. Stellt man den Lernenden Selbstlernmaterialien zur Verfügung, wird eine Vertiefung des Strategiewissens erleichtert.

Evaluationsbögen, in denen die persönlichen Erfahrungen über einen gewissen Zeitraum

festgehalten werden, können das Training ergänzen (vgl. Rampillon 1995, S. 89).
Letztendlich ist die Evaluation wesentlicher Punkt innerhalb des Programms.

7.5.3 Trainingsprogramm nach Rampillon

In einer ins Detail gehenden Version beschreibt Rampillon eine Systematik von Übungen. Rampillon spricht sich gegen eine Übungstypologie aus. Eine scheinbar objektive Zusammenstellung von Übungstypen könnte dem Bestreben nach Individualisierung der Lernprozesse entgegenwirken. Außerdem kann man nicht davon ausgehen, dass ein bestimmter Input auch zu einem ganz spezifischen voraus- und fremdbestimmten Output führt. Die Bandbreite der zum Einsatz kommenden Lernstrategien ist überdies sehr groß und variiert je nach Lerngewohnheit und Lernerfahrung. Man könnte demnach mit einer Übungstypologie nie die Erwartung nach Vollständigkeit erfüllen (vgl. Rampillon 1997, S. 118f).. Dennoch geht sie davon aus, dass Lernstrategien lernbar und auch vermittelbar sind und ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung von Selbständigkeit und

Emanzipation der Lernenden sind. In der Systematik wird eine Progression von Aufgaben verfolgt, die vom unbewussten Anwenden von Strategien und Techniken über deren bewusste Wahrnehmung und Analyse geht und schließlich wieder zum unbewussten Auswählen und Anwenden führen soll (vgl. Rampillon 1997, S. 121) oder vom unbewussten zum elaborierten Strategietraining führt:

- Aufgaben, in denen die Lernenden das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen kennen lernen
- Aufgaben dieses Typs sollen den Lernenden helfen, die Lerntechniken wahrzunehmen und sich bewusst zu machen. Eine metakognitive Reflexion über das eigene Lernen wird hier erst angebahnt.
- Aufgaben, in denen die Lernenden das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen aufbauen

Mittels dieser Aufgaben sollen die Lernenden Lerntechniken aktiv und produktiv benennen, ihre Funktion erkennen und diese beschreiben. Eigene Lernerfahrungen und das prozedurale Wissen und Können werden reflektiert.

- Aufgaben, in denen die Lernenden das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen strukturieren

Bei diesem Aufgabentyp soll es darum gehen, die Lernenden zu bewegen, die Auswahl von Lerntechniken reflektiert zu begründen. Lerntechniken werden zu

einem bestimmten Ziel gesammelt, verglichen und in eine Rangordnung gebracht.

- Aufgaben, in denen die Lernenden das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen erproben. Um das eigene Lernen zu bewerten, sind verschiedene Wahrnehmungsstufen notwendig.
 - Bewusste Planung des Lernprozesses (unter Anleitung)
 - Durchführung und Analyse von Lernverfahren
 - Vergleich mit der eigenen Lernabsicht
 - Bewertung des Lernerfolges
- Aufgaben, in denen die Lernenden selbständig lernen
Lerntechniken und Lernstrategien werden angewandt. Anleitungen entfallen.
(vgl. Rampillon 1997, S. 121- 136)

Rampillon regt dazu an, Arbeitsanweisungen den unterschiedlichen Eingangskanälen entsprechend anzubieten. Ist es nicht möglich, der Vielfalt von Anweisungsmöglichkeiten gerecht zu werden, so sollte man zumindest darauf achten, aufeinander folgende Aufgaben unterschiedlich zu gestalten (vgl. Rampillon 1997, S. 139).

7.6 Gelingensbedingungen

Es macht Sinn Lernstrategien gezielt und systematisch in den Unterricht zu integrieren. Gerade in dem Bereich der Vermittlung von Strategien kommt man nicht ohne Instruktion aus. Selbständiges Lernen und eigenständige Steuerung des Lernprozesses entstehen nicht von selbst, sondern müssen durch die Lehrperson angeleitet werden. Beim Strategietraining ist die Lehrperson besonders gefragt. Die Kenntnis der Lernenden und deren Lerntechniken ist dabei neben gezieltem Feedback eine wichtige Komponente.

Je öfter man Lernenden im Unterricht Modelle anbietet, umso leichter können sie diese übernehmen. Dazu zählt das Nachschlagen im Wörterbuch durch die Lehrkraft selbst, aber auch die Besprechung eines Tafelbildes bei der Bearbeitung einer grammatikalischen Regel.

Lernstrategisch effektiv ist das Erarbeiten von sprachlichen Phänomenen durch die Lernenden selbst im Sinne des Entdeckenden Lernens (vgl. Rampillon 1997, S. 141).

Besonderes Gewicht liegt auf dem Erfahrungsaustausch in der Gruppe über individuelle Strategien beim Lernen und Gebrauchen der Sprache. So erreicht man auch eine höhere

Akzeptanz unter den Lernenden (vgl. Rampillon 1995, S. 89)

Besonders kommunikativ Lernende werden davon profitieren. Der Austausch über den Einsatz von Strategien und das Vergleichen der Effizienz ist im gesamten Ablauf der Strategievermittlung wesentlich.

Am Ende jeder Lerneinheit zu den verschiedenen Lerntechniken sollte eine Zusammenfassung stehen, die die Lernenden selber durchführen. Sie dienen als Eigenkontrolle und Wegweiser für die Weiterarbeit (vgl. Rampillon 1997, S.143).

Man muss Strategien regelmäßig wiederholen und während des Unterrichts möglichst häufig Möglichkeiten für ihre Anwendung geben (vgl. Rampillon 2006, S. 78; vgl. Tönshoff 1997, S. 212).

Voraussetzung bleibt dabei eine Offenheit gegenüber den Lernenden, die verstehen müssen, was sie gerade lernen und warum es für sie wichtig ist. Zeitangaben, geeignete Materialien und das Bewusstsein über gesetzte Handlungen sind dabei ein wesentlicher Aspekt, um zu lernen (vgl. Bimmel 1995, S. 11).

7.7 Strategietraining – differenziert

RAMPILLON weist darauf hin, dass aufgrund der heterogenen Zusammensetzung von Lernenden, Anlass zu differenzierenden Unterrichtsmaßnahmen auch bei der Vermittlung von Lernstrategien selbst geben muss (vgl. Rampillon 2003, S. 341. Einige Lernende, die bereits über gute Strategien verfügen, langweilen sich schnell. Ein differenziertes Aufgabenangebot ist erforderlich.

Nicht alle Lernstrategien sind für alle Lernenden gut. Individuelle Lernstile müssen berücksichtigt werden. Eher extrovertierte Menschen neigen zu visuellen Strategien, introvertierte Menschen dagegen ziehen es vor, nach Bedeutung und Kontext zu suchen (vgl. Prokop 1993, S. 17). Lernstrategien müssen individuell und anhand praktischer Beispiele demonstriert und vermittelt werden.

Auch bei der Vermittlung von Strategien ist auf ein differenziertes Angebot zu achten. Unterforderung oder Langeweile sollte auch bei Erwachsenen, die bereits über Kenntnisse von Strategien verfügen, nicht aufkommen. Differenzierte Aufgaben zum Strategietraining sind erforderlich (vgl. Bimmel/ Blom 1997, S. 54).

7.8 Abschließendes

Die Vermittlung von Strategien wurde unter dem Aspekt der Nutzung für heterogene Gruppen beschrieben. Es ist ein Mittel der Individualisierung von Lernprozessen und

bahnt eigenständiges Lernen an. Wichtig bleibt, dies in den Unterricht von Anfang an zu integrieren. Diesbezüglich ist eine Erstellung bzw. Optimierung von Trainingsprogrammen in der Erwachsenenbildung von Nöten.

„Es muss weiter an für Lerner verständlichen Deskriptionen von Lern- und Kommunikationsstrategien und an geeigneten Übungstypologien gearbeitet werden, die die Grundlage für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sein können.“ (Tönshoff 2003, S. 334). In diesem Zusammenhang muss auch für eine stärker praxisorientierte Behandlung von Strategien in der Aus- und Weiterbildung plädiert werden.

Schließlich muss davor gewarnt werden, Strategietraining als binnendifferenzierende Maßnahme überzubewerten, zumal deren Vermittlung Zeit und Raum, aber vor allem auch den Willen und die Einstellung der Lehrkraft braucht. Aber Binnendifferenzierung baut sich nicht auf einer Methode, einer Idee auf. Vielmehr ist es eine Zusammenführung unterschiedlicher Mittel und Verfahren, die der Förderung der Lernenden dienen. Innerhalb eines notwendigerweise großen Methodenrepertoires muss Strategietraining einen wichtigen Platz einnehmen.

8. Ansätze aus der Reformpädagogik

8.1 Allgemeines

Unter dem Begriff Reformpädagogik fasst man nachträglich verschiedene Reformgruppen, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entstanden sind, zusammen. Diese Reformgruppen stellten sich gegen Ausprägungen des staatlichen Bildungssystems. Diesen Strömungen und Konzepten war die Orientierung am Kind und an dessen geistigem, körperlichem wie seelischem Wachstum gemein, also einer Pädagogik, die vom Kind ausgeht. Dementsprechend müssen sich die Institutionen der Erziehung darauf einstellen sowie Abstand nehmen von jeder Art der Fremdbestimmung und Autorität. Man ging dabei von einem allgemeinen Bild des Kindes aus, dem Kreativität, Aktivität und Spontaneität zugeschrieben wurde (vgl. Oelkers 2004, S. 795). Piagets Entwicklungspsychologie wurde eine der grundlegenden Theorien. Sie verband in optimaler Weise die Theorie von der natürlichen Entwicklung und Selbsttätigkeit des Kindes in Verbindung mit sozialer Kooperation. In diversen Plänen und Modellen wurden die reformpädagogischen Postulate formuliert, die jeweils eine eigene Praxis hatten.

Verbreitung fanden reformpädagogische Ideen zwischen 1890 und 1939.

Wichtige Impulse zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht kommen aus der Reformpädagogik. Maria Montessori, Celestin Freinet, Peter Petersen, Helen Parkhurst u.a. haben auch auf das Regelschulwesen Einfluss genommen. Vor allem in den Grundschulbereich konnten einzelne Praktiken integriert werden.

„In den letzten Jahren hat sich der Erfahrungsaustausch zwischen reformpädagogisch orientierten Lehrergruppen bzw. Schulen ausgeweitet und intensiviert, so dass an einer wachsenden Zahl von Schulen Ansätze zur Binnendifferenzierung, zur Projektarbeit, zum Lernen nach Arbeitsplänen erprobt und weiterentwickelt werden. Gymnasiasten scheinen von dieser Tendenz weniger berührt zu werden. Auch die verschiedenen Einrichtungen der beruflichen Bildung, der Weiterbildung und Erwachsenenbildung tun sich vergleichsweise schwer, Anschluss an reformpädagogische Neuerungen zu bekommen.“ (Kilian 1999, S. 43f).

Die Öffnung des Unterrichts in der Erwachsenenbildung steht sozusagen noch aus.

Was nun konkret den DaF/DaZ-Bereich betrifft, so kommen nur vereinzelt reformpädagogische Ansätze, wie z. B. die Projektmethode zum Tragen.

Zur Freien Arbeit, zur Arbeit mit dem Wochenplan für den DaF/ DaZ-Unterricht oder zum Werkstattlernen im Fremdsprachenunterricht gibt es dagegen wenige Ansätze(vgl. Demmig 2007, S.38-41).

Aus der Reformpädagogik stammende Konzepte wie Freiarbeit, offener Unterricht realisieren letztendlich auch Theorien des Konstruktivismus.

„Interaktionsprozesse zwischen den Lehrenden und Lernenden sowie Unterrichtsmethoden wie z. B. kooperatives Arbeiten, Gruppenarbeit und Projektunterricht erfahren eine Reanimation und knüpfen damit an progressive pädagogische Konzepte z .B. an die der Reformpädagogik an.“ (vgl. Konrad/ Traub 2008 S. 23).

Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht an sich haben die unterschiedlichen Ansätze jener Zeit lediglich indirekt. Konkrete Konzepte für den Fremdsprachenerwerb haben die Waldorf-Pädagogik und die Freinet-Pädagogik entwickelt (vgl. Schlemminger 2001, S. 3). Durch Postulate, wie der Pädagogik vom Kind aus, praktisch konkret und anschaulich zu lernen, von den Interessen des Kindes auszugehen, nehmen sie auch Einfluss auf die Entwicklung des Fremdsprachlichen Unterrichts. Um 1900 wandte sich der Lehrplan vom Grammatik- und Übersetzungsmodell ab. Anwendungsorientierte Grammatik, Abkehr von der Schriftsprache hin zur gesprochenen Sprache, Anschaulichkeit der Inhalte kennzeichneten mehr und mehr den

Unterricht und bildeten eine Grundlage des „modernen Fremdsprachenunterrichts“ (vgl. Schlemminger 2001, S. 2).

Anlehnungen aus der Reformpädagogik beziehen sich demnach eher auf methodische Aspekte der Unterrichtsorganisation, denn auf den Spracherwerb selbst.

Wichtig ist es, im Sinne der Reformpädagogik, den Unterricht zu individualisieren und die Lehrtätigkeit entsprechend umzugestalten. Dafür bedarf es eines Rahmens, den der traditionelle Unterricht nicht bieten kann. Interessant für den Fremdsprachenunterricht sind sozusagen die Angebote der Unterrichtsorganisation, die die Individualität der Lernenden stärker im Blick behält, um Unterricht besser dahingehend zu organisieren, Lernende aufgrund eben dieser Individualität ernst zu nehmen und entsprechend zu fördern.

„Derzeit erfreuen sich die reformpädagogischen Ideen und Konzepte einer boomartigen Wiederbelebung, wobei das Interesse mehr den didaktisch-methodischen Erneuerungen gilt und im Ganzen eher unkritisch-rezeptiv ist.“ (vgl. Böhm 2005, S. 527).

Als Beispiele seien Methoden des Offenen Unterrichts genannt. Zu diesen zählen die Freiarbeit, die Arbeit nach dem Wochenplan, Projektarbeit, das Lernen an Stationen.

Das Lernen an Stationen ist vergleichsweise einfach auch in den Unterricht mit Erwachsenen zu integrieren. Man darf nicht vergessen, dass Lehrende in Sprachkursen für Erwachsene selten einen eigenen Kursraum haben bzw. über diesen frei verfügen können, um Material zu deponieren geschweige denn eine Art Materialwerkstatt aufzubauen, die das Freie Arbeiten erst ermöglichen würde. Dies darf als Grund für die geringe Rezeption reformpädagogischer Unterrichtskonzepte in der fremdsprachlichen Erwachsenenbildung angenommen werden. Aus diesem Grund erfolgt hier lediglich eine Beschränkung auf Methoden, die unter den derzeitig herrschenden Bedingungen des DaF-,

besonders des DaZ- Unterrichts keine unüberwindbaren Probleme darstellen.

8.2 Freiarbeit

Freiarbeit wird als Differenzierungs- und Individualisierungsverfahren eingesetzt, vor allem im Grundschulbereich. Erste Ansätze zur Freiarbeit finden sich bei M. Montessori, Ellen Key. Nach dem 2. Weltkrieg entdeckte man Reformen wie Steiner, Petersen oder Freinet wieder, deren Ideen in verschiedenen Versuchsschulen erprobt wurden (vgl. Peterßen 2009, S. 106f).

Als Methode eingesetzt, versteht man unter Freiarbeit eine Realisierungsform

selbstgesteuerten Lernens. Während der Freiarbeit ist es den Lernenden möglich, dem Lerntyp gemäß eigene Strategien zu entwickeln und eigene Arbeitstechniken anzuwenden, sowie eigene Interessen zu verfolgen (vgl. ebenda, S. 108). In diesen Phasen realisiert sich am konsequentesten individuelles Lernen.

Von Freiarbeit gibt es eine große Bandbreite an Auffassungen, die von der Wochenplanarbeit über Stationenlernen bis hin zur völligen Freiarbeit reichen.

In der Freiarbeitsphase planen die Lernenden den gesamten Lern- und Arbeitsprozess eigenständig. Es obliegt ihnen die Wahl der Sozialform, der Materialien, der Arbeitsdauer, der Inhalte und der Einteilung der Arbeit selbst.

Um Freiarbeit durchführen zu können, bedarf es freilich einer vorbereiteten Lernumgebung mit ausreichend aufbereiteten Materialien. Diese müssen frei verfügbar sein.

Die Phasen der Freiarbeit dienen dem Üben, dem Wiederholen, aber auch der Vertiefung und Erweiterung persönlich gewählter Wissensinhalte.

Die Lernenden arbeiten ohne Anweisung der Lehrperson. Aus diesem Grund müssen Materialien selbsterklärend sein, sowie die Möglichkeit der Selbstkontrolle bieten.

Freiarbeit lässt sich freilich nicht umstandslos in jeder Lerngruppe umsetzen. Selbststeuerung muss stufenweise aufgebaut werden. In Gruppen mit Erwachsenen, die über eine unterschiedliche Schul- und Lernbiografie verfügen, ist dies zu beachten.

PETERSEN weist darauf hin, dass Lernende gewisse Lern- und Arbeitstechniken beherrschen, mit Sozialformen vertraut sein müssen. Ist man einen stark lehrerorientierten Unterricht gewöhnt, dann wird eine Realisierung langsam ablaufen müssen (vgl. Peterßen 2009, S. 109). Der Einstieg über „sanftere“ Formen der Freiarbeit wie den Wochenplan oder das Stationenlernen, bietet sich da an. Lernende genauso wie Lehrende müssen langsam in die Freiarbeit hineinwachsen.

Die Materialaufbereitung ist wesentlicher Aspekt, da sie den Lernenden entsprechen muss, sowie die didaktische Absicht eindeutig vermitteln soll. Freiarbeit funktioniert nur langfristig, da die selbständige Arbeit, der Umgang mit den Materialien, der eigenständige Wissenserwerb langsam aufgebaut werden. Die räumliche und materielle Ausstattung ist Voraussetzung. Freiarbeit findet meist zu bestimmten Zeitpunkten innerhalb einer Unterrichtswoche statt, also nicht durchgehend.

Vollkommene Freiheit besteht aufgrund der vorbereiteten Materialien und Inhalte, Zeitvorgaben nicht. Letztendlich bleibt die Dauer der Bearbeitung und die Hinwendung zu einem Teilgebiet nach eigenem Interesse, die freie Entscheidung des Lernenden.

8.2.1 Arbeit nach dem Wochenplan

Die Arbeit nach dem Wochenplan geht ebenfalls auf die Reformpädagogik und bereits genannte PädagogInnen wie Ellen Key, Freinet, Parkhurst zurück und ist meist organisatorisch in die Freiarbeit integriert. Seit den 1970er Jahren findet Arbeit nach dem Wochenplan auch in der Regelschule, vor allem der Grundschule statt.

Wochenplanarbeit ist eine sachliche wie zeitliche Organisation von Arbeitsaufträgen, die den LernerInnen im Regelfall für eine Woche gegeben wird. Innerhalb dieser gibt es Pflicht- und Wahlaufgaben (vgl. Vaupel 1996, S. 22). Die Rahmenbedingungen und Umstände, in denen der Unterricht stattfindet, bestimmen über das Ausmaß des Freiraums.

„Der Einstieg in die Wochenplanarbeit eröffnet Möglichkeiten für einen Übergang vom gelenkten, lehrerzentrierten Unterricht hin zu einer Unterrichtspraxis, in der von den Schülern/innen Raum für selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen geschaffen wird.“ (ebenda, S. 22).

Es ist eine lernerorientierte Form, Unterricht zu gestalten und beinhaltet die Möglichkeit der Gestaltung der Inhalte seitens der LernerInnen, sprich eine Lernziendifferenzierung könnte so realisiert werden. Die Individualisierungsmöglichkeiten ergeben sich durch die Möglichkeit aus einem Übungsangebot zu wählen, die Reihenfolge der Bearbeitung selbst zu bestimmen, dem eigenen Arbeitstempo gemäß zu arbeiten, über den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe mitzubestimmen, Pausen selbst zu wählen, sowie über den Arbeitsplatz zu bestimmen. Die Wahl der Arbeitsmittel steht frei.

Zwangsläufig ändert sich auch die Rolle der Lehrperson. Abgesehen von einem hohen Vorbereitungsaufwand und dem Gestalten einer anregenden Lernumgebung mit ausreichend Material, ergeben sich im Unterricht selbst eine Reihe an positiven Aspekten.

Als Lehrperson erhält man den Freiraum, sich den Lernenden individuell zuzuwenden, sich mit Einzelnen oder Gruppen länger zu beschäftigen und zu beobachten.

8.3 Stationenlernen

Streng genommen stammt das Lernen an Stationen aus dem Sportbereich, dem circuit training, welches von Morgan und Adamson 1952 für den Sport initiiert wurde (vgl. Peterßen 2009, S. 272). Andererseits findet man ähnliche Formen schon früher.

Celestin Freinet führte ortsfeste Stationen mit Materialien und Arbeitsanleitungen zur selbständigen Arbeit in wechselnden Sozialformen ein. Helen Parkhurst richtete in ihrer

Vorarbeit zum Dalton-Plan „subject corners“ mit Materialien zur individuellen Beschäftigung ein (vgl. Hegele 1999, S. 7).

Lernen an Stationen, Lernzirkel oder Lernstraße sind synonym verwendete Begriffe für eine Form der Freiarbeit. Es ist eine Möglichkeit, Freies Arbeiten im offenen Unterricht anzubahnen.

Stationenlernen wurde als differenzierende Unterrichtsform weiterentwickelt und dient der Förderung von Selbststeuerung und Selbstverantwortung. Es ermöglicht ein individuelleres Vorgehen im Unterricht und nimmt eine Vermittlungsfunktion zwischen eher offenem und eher geschlossenem Unterricht ein (vgl. Peterßen 2009, S. 272).

Die Aufgabenstellungen zielen auf multisensorisches und handlungsorientiertes Lernen. Es macht demnach wenig Sinn, Arbeitsblätter aus dem Frontalunterricht einfach auf Stationen zu verteilen.

Beim Stationenlernen erhalten die Lernenden die Chance in einem abgesteckten Rahmen, erste Schritte in Richtung eigenständigem Handeln innerhalb der Kurszeit zu wagen. Wie bereits erwähnt, kann man diese Eigenständigkeit nicht voraussetzen und gerade Erwachsene legen oft eine eher passive Haltung an den Tag, erwarten Inhalte präsentiert und Abläufe von der Lehrperson vorgegeben zu bekommen. Die eigene Unterrichtstätigkeit hat gezeigt, dass oft schon das Verlassen des gewohnten Sitzplatzes oder das sich frei im Raum Bewegen mit Unbehagen verbunden ist.

Das Lernen an Stationen gibt für den Anfang ausreichend Struktur vor, um Eigenständigkeit und Selbststeuerung langsam anzubahnen.

Der Lehrperson ermöglicht diese Unterrichtsform, Aufgaben individuell aufzubereiten und es erleichtert, sich dem/der Einzelnen zuzuwenden.

Das Lernen an Stationen kann zu unterschiedlichen Zwecken herangezogen werden. Einerseits dient es dazu, Lerninhalte zu wiederholen und zu üben, kann andererseits auch bei der selbständigen Bearbeitung von neuen Inhalten oder zur Vertiefung eingesetzt werden.

Nicht jedes Thema ist geeignet. Nur wenn es sich in einzelne curriculare Untereinheiten einteilen lässt, taugt es für das Stationenlernen. Je eher sich ein Lerngebiet in Facetten einteilen lässt, umso eher ist eine Aufbereitung für Stationen möglich. Stationenlernen eignet sich zur Wortschatzarbeit, zur Vertiefung grammatikalischer Bereiche, zur Textarbeit oder auch zur Arbeit im Fachsprachenunterricht. (vgl. Fremdsprache Deutsch Heft 35/ 2006)

Die Lernenden müssen im Stande sein die Aufgaben allein lösen zu können. Eine

variantenreiche, kreative Aufgabengestaltung ist notwendig.

Das Materialangebot ist im Gegensatz zur Freiarbeit kleiner und strukturierter (vgl. Peterßen 2009, S. 274). Wichtig ist die Transparenz gegenüber den Lernenden. Es muss klar werden, was bei der Bearbeitung der Stationen erreicht werden soll.

Peterßen führt kritisch geringe Forschungsergebnisse zum Stationenlernen an. Es bedürfe weiters einer stärkeren didaktischen Reflexion und Verankerung (vgl. Peterßen 2009, S.275).

8.3.1 Struktur und Ablauf

Beim Lernen an Stationen werden vorbereitete Materialien an einzelnen Stationen im Kursraum aufgelegt. Die Lernenden bearbeiten ein Thema in den unterschiedlichen Teilbereichen. Reihenfolge und die Verweildauer bei einer Station werden frei gewählt. Dennoch hilft es eine gewisse Zeit vorzugeben, so dass alle Lernenden die Gelegenheit erhalten, die Stationen zu absolvieren. Zeitdruck darf andererseits auch nicht entstehen. Anfänglich macht es vielleicht Sinn, den Wechsel zur nächsten Station durch ein akustisches Signal anzugeben (vgl. Wicke 2006, S. 10). Ein Stationenpass oder Laufzettel kann als Orientierung dienen. Die Wahl der Sozialform kann frei wählbar oder festgesetzt sein. Diesbezüglich kann man variieren bzw. nach und nach den Lernenden mehr Freiheiten zugestehen. Die Kleingruppen und Paare sollten jedoch immer wieder wechseln, um Routinen zu vermeiden.

Die Stationen können im Uhrzeigersinn oder beliebig angelaufen werden. Zur besseren Orientierung kennzeichnet man am besten die Stationen deutlich. Abhängig von der Zahl der Lernenden richtet man eine entsprechende Zahl an Stationen ein. Um Engpässe zu vermeiden, sind Pufferstationen empfehlenswert. Diese dienen als Ausweichmöglichkeit. Dort werden dann weiterführende und transferierende oder auch spielerisch-kreative Aufgaben zum Thema angeboten. Auch empfiehlt es sich die Arbeitsanweisungen an den Tisch zu kleben. Arbeitsaufträge müssen eindeutig formuliert sein und auch ohne Hilfe verstanden werden.

Ebenso sollte eine Informationsstation vorhanden sein, bei der man Wörterbücher, Grammatiken usw. aufgelegt werden. Auch bei Erwachsenen macht es Sinn Stationen einzubauen, die kognitiv weniger anstrengend bzw. spielerischer Natur sind.

Die Arbeit erstreckt sich über mehrere Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtseinheiten. Ein zeitlicher Rahmen ist gegeben, allerdings kann man den Stationenbetrieb auch an zwei Unterrichtstagen durchführen, sollten viele Lernende einige der Stationen nicht

bewältigt haben. Nicht unwesentlich sind die räumlichen Gegebenheiten. Tische müssen frei verstellbar, Räumlichkeiten frei nutzbar sein. Eine Ausbreitung vor den Kursraum sollte keine allzu größeren Probleme verursachen bzw. erlaubt sein.

An den Beginn stellt man sinnvollerweise ein einleitendes Gespräch sowie einen Rundgang durch alle Stationen. Im Anschluss erfolgt die eigentliche Arbeit an den Stationen. Am Ende sollte Zeit für ein Schlussgespräch sein, um den endgültigen oder auch nur vorübergehenden Schluss zu markieren (vgl. Drews u.a. 2000, S.149). In der Abschlussrunde muss auch ausreichend Platz sein, Ergebnisse und Produkte vorzustellen oder zu präsentieren. Zeit für eine Auswertung muss eingeplant werden.

Lehrende haben zu beachten, dass sie in Phasen des Stationenlernens eher zurückhaltend agieren und nicht als Kontrollinstanz über den sprachlichen Output wachen müssen. Es würde den Freiraum der Lernenden beschränken und sozusagen der Intention des Stationenlernens entgegenwirken. Die Korrektheit von Grammatik und Wortschatz ist nicht vordergründig, vielmehr geht es um Kompetenzen wie Selbständigkeit, Teamfähigkeit und das Aushandeln von Kompromissen (vgl. Wicke 2006, S. 10). Fehler, die von der Lehrperson bemerkt werden, können im Abschlussgespräch ohne Nennung von Namen noch einmal thematisiert werden. Grundsätzlich sollen Aufgaben auch so gestaltet werden, dass eine Selbst- bzw. Partnerkontrolle möglich ist.

Nicht zu unterschätzen ist bei dieser Arbeitsform der eindeutige Mehraufwand der Lehrkraft in der Vor- und Aufbereitung des Materials.

8.4 Stationenlernen als binnendifferenzierende Maßnahme?

„Das Lernen an Stationen ermöglicht, der Vielzahl von Lerntypen der Schüler weitaus besser zu entsprechen als das bei frontal ausgerichteten Unterrichtsformen der Fall ist.“ (Drews u.a 2000, S. 150).

Das Lernen an Stationen ist aus unterschiedlichen Gründen ein Weg Binnendifferenzierung durchzuführen.

Die Vorteile, die sich ergeben:

- Freie Wahl der zu bearbeitenden Inhalte und Aufgaben
Die Wahl ist freilich begrenzt und nur innerhalb eines bestimmten Angebots möglich. Tatsächliche Freiarbeit beinhaltet die Möglichkeit völlig frei aus einer Materialienbörse wählen zu können.

- Arbeit nach dem eigenen Lerntempo
Dies stellt einen wesentlichen Punkt dar, weil sich die Problematik der Heterogenität oft durch das unterschiedliche Arbeits- und Lerntempo der Lernenden ergibt. Dies ist hier aufgehoben und stellt sowohl für Lehrende als auch für Lernende eine Erleichterung dar und reduziert somit Frustrations- und Stresserlebnisse, die gerade bei Erwachsenen nicht unproblematisch sein können.
- Freie Wahl der Sozialform
Es steht frei, allein oder mit einem Partner zu arbeiten. Mitunter – das hat die eigene Unterrichtstätigkeit gezeigt – ergeben sich interessante Konstellationen und (unerwartet) produktive Partnerschaften.
- Möglichkeit der Selbstkontrolle
- Stärkere Verantwortung über den eigenen Lernprozess
- Hilfe geben und Hilfe annehmen
- Arbeit gemäß dem eigenen Rhythmus
- Lernende lernen so eher Hilfe zu suchen, aber erhalten auch die Chance Hilfe zu geben. Findet dies in der Zielsprache statt, dann eröffnen sich authentische Gesprächssituationen. Erklärungen in der Lernaltersprache sind oft auch hilfreicher.
- Freiräume zur individuellen Betreuung werden eröffnet
- Abbau des direkten Erfolgs-Handlungszwangs
(vgl. Schweckendiek 2001, S. 18; Wicke 2006, S. 5)
- Rückzug der Lehrperson
- Anbahnung von Autonomie in einem vorgegebenen Rahmen
- Bewältigung auch von lernungewohnten Erwachsenen möglich

„Das Stationenlernen fördert die Binnendifferenzierung, indem an den einzelnen Stationen Aufgaben und Übungen angeboten werden, die sowohl für leistungsstärkere als auch für leistungsschwächere Schüler (hier: KursteilnehmerInnen) attraktiv sind.“ (vgl. Wicke 2006, S. 5).

Die Stationen sollen derart aufbereitet sein, dass die Lernenden unter Berücksichtigung möglichst vieler Sinne an den angebotenen Stationen neue Lernzugänge erfahren oder Gelerntes durch Übung vertieft werden kann. Je stärker handlungsorientiert die Aufgaben sind, und sich an den Kenntnissen und Fertigkeiten der

Lernenden orientieren, umso effizienter ist der Arbeits- und Lernprozess. Auch hier gilt, dass eine Übertragung von Aufgaben aus dem Frontalunterricht wenig Sinn machen. Das Lernen an Stationen hebt das lehrergeleitete, schrittweise Unterrichten der Themen auf. Während üblicherweise die einzelnen Teilthemen eines Unterrichtsthemas oder einer Lektion nach und nach und in mehreren Einzelstunden unterrichtet werden, werden sie hier parallel und zur gleichen Zeit den Lernenden angeboten (vgl. Drews u.a. 2000, S. 149).

8.5 Auf dem Weg zum offenen Unterricht

Lernen an Stationen kann wie beschrieben zu unterschiedlichen Zwecken herangezogen werden. Allerdings hat es darüber hinaus und bringt weit mehr mit sich:

„Wer den Weg über die Lernstationen zur Freiarbeit einschlägt, wird feststellen, dass aus der anfangs durch die Notlage erzwungene Entscheidung zur Binnendifferenzierung pädagogische Vorteile erwachsen.“ (Schweckendiek 2001, S. 18).

Ist es das, worum es letztendlich geht? Die Ideen der Reformpädagogen des beginnenden 20. Jahrhunderts nützen möglicherweise dem Fremdsprachenunterricht im beginnenden 21. Jahrhundert, besonders aber dem Zweitsprachenunterricht, der stärker die Individualität von Lernenden wahrnimmt und nach Konzepten sucht.

Stationenlernen kann in einfacher Weise Möglichkeiten eröffnen und den Beginn eines Weges darstellen, an dessen Ende Werkstatt-Lernen und Freiarbeit stehen kann. Auch in der Erwachsenenbildung!?

Die Suche nach Mitteln der Binnendifferenzierung entpuppt sich letztendlich als Suche nach Mitteln zur Öffnung des Unterrichts und damit zur Individualisierung des Lernens im institutionellen Rahmen.

8.5.1 Öffnung des Unterrichts – aber wie?

Die Öffnung des Unterrichts passiert nicht einfach so. Diesem geht im Normalfall eine lange Suche nach geeigneten Konzepten und Umsetzungsmöglichkeiten voraus.

Stellvertretend für andere Konzepte aus der Zeit der Reformbewegung sei hier der Dalton-Plan von Helen Parkhurst vorgestellt, nicht zuletzt deshalb, weil konkret auf die Möglichkeit der Individualisierung und Differenzierung hingewiesen wird. Dabei bleibt allerdings zu bedenken, dass es sich um ein Gesamtkonzept schulischer Ausbildung, vor allem im Sekundarbereich, handelt, und erst so zu voller Wirksamkeit kommen

kann. Die ersten Ideen zum späteren Dalton-Konzept sind unter schwierigen Lehrbedingungen – nämlich dem Unterricht mehrerer Jahrgänge in einer einklassigen Volksschule – entstanden (vgl. Popp 1995, S. 24f).

Kurz gesagt besteht das Grundprinzip darin die traditionellen Lehrstrategien in eine Didaktik der Aneignungsstrategien umzusetzen (vgl. Popp 1995, S. 147).

Der Dalton-Plan kann als Konzeption selbst gesteuerten Lernens betrachtet werden, dessen Lernspektrum vom rezeptiven zum entdeckenden Lernen reicht (vgl. Popp 1995, S. 146).

Da es keine Belege oder Ideen für den Ansatz im Erwachsenenbereich gibt, wird der Plan in der Reflexion des Kapitels erwähnt. Es handelt sich eher um eine Art Gedankenspielerei, denn um ein für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung überprüfbares Konzept.

Helen Parkhurst entwickelte den „Laboratory Plan“ zwischen 1904 und 1919, angestoßen durch ihre praktische Tätigkeit als Lehrerin vor dem Hintergrund der „Progressive Era“ in Amerika. Er steht in der amerikanischen Tradition der Individualisierungskonzepte. Benannt wurde das Konzept nach der Stadt Dalton, wo ihn die britische Fachwelt im Jahr 1920 entdeckte (vgl. Popp 1995, S. 11).

Parkhursts Kritik an der Schule richtet sich vornehmlich an deren Ineffizienz durch pädagogische Inkompetenz. Der Gleichschritt des Frontalunterrichts ist eine strukturelle Gefahr für den Erfolg schulischen Lernens (vgl. ebenda, S. 11). Dem/Der Einzelnen gilt es ausreichend Lernzeit zuzugestehen, sowie diese individuell nutzen und gestalten zu können. So kann die Klassengemeinschaft heterogener Schüler erhalten bleiben und trotzdem jedem gerecht werden. Der individuelle Lernfortschritt ist definitiv über den Gleichschritt der Klasse zu stellen. Die Anbahnung von Selbstverantwortung und Selbständigkeit bei der Bearbeitung von Problemen, das Lernen des Lernens, kooperativ-partnerschaftliches Arbeiten innerhalb einer anregenden Lernumgebung stehen im Mittelpunkt. Eigenaktivität der Lernenden wird zum Prinzip. Der Lehrprozess wird nicht mehr aus der Sicht der Lehrenden betrachtet.

Individualisierung ist dabei als Anpassung des didaktischen Vorgehens an die individuellen Lernvoraussetzung,- tempi-, -interessen und -bedürfnisse zu verstehen (vgl. Popp 1995, S. 82). Ein großer Teil der Verantwortung für das Lernen wird den SchülerInnen übertragen. Ganz konkret bezieht sich der „Dalton- Plan“ auf die Ausbildung und Erziehung heterogener SchülerInnengruppen und hat zum Ziel, Lern-

und Arbeitsbedingungen für individuell verschiedene Lernprozesse zu schaffen. Der Lernzuwachs auf einem befriedigenden Niveau des/der Einzelnen steht im Mittelpunkt (vgl. Popp 1995, S. 75).

Zu den Grundprinzipien des Dalton-Plans zählen „freedom“, „cooperation“ and „budgeting time“. Unter Freiheit versteht man Entscheidungsfreiheit über die Abfolge der angewiesenen Arbeitsaufträge, die Dauer der Bearbeitungszeit, den Lernort, die Sozialform, die Arbeitsschwerpunkte und das Anforderungsniveau in einem bestimmten Fach. In den Fachräumen (= laboratories) finden die SchülerInnen ausreichend Material und Hilfsmittel sowie die Unterstützung der Fachlehrkraft zur Bearbeitung der Aufgaben.

Die schriftlich und sehr detailliert gegebenen Pensen beschreiben, welche Arbeiten die Lernenden innerhalb einer vorgegebenen Zeit zu bewältigen haben.

Mit dem Prinzip der „Cooperation“ verfolgt man vor allem die Beseitigung der Konkurrenzsituation des Frontalunterrichts. Nur so wird eine Kooperation unter den Lernenden auch über die Klassengrenzen hinweg erst ermöglicht und so die soziale Dimension des Lernens erfahrbar.

Der dritte später hinzugefügte Begriff der „budgeting time“ spricht die Erziehung zur Selbständigkeit an, durch die Forderung nach kontrollierter Arbeitsplanung und -durchführung (vgl. Popp 1995, S. 92-94). Es geht vor allem um den verantwortungsvollen Umgang mit zeitlichen, materiellen und persönlichen Ressourcen als Teil der Erziehungsaufgabe seitens der Schule.

Als Grundlage für das Dalton-Konzept wird die Überzeugung angenommen, dass der Mensch ein freies Wesen ist, das wählen und gleichzeitig die Verantwortung für diese Wahl übernehmen kann. Der Mensch wird ebenso als kreatives Wesen angesehen, kreativ auch im Denken. Weiters wird der Mensch als Individuum in Gemeinschaft gesehen. Das Gleichgewicht zwischen Individuellem und Sozialem wird angestrebt (vgl. Janssen 1997, S. 83f).

Der Dalton-Plan, in einer Schule umgesetzt, individualisiert die Schularbeit bei gleichzeitiger sozialer Fundierung (vgl. Eichelberger 2008, S. 123). Er greift nicht die bestehenden curricula an und behält die Klassen als Organisationseinheit bei.

Es geht der Frage einer Konzeption des selbstgesteuerten Lernens innerhalb der Regelschule nach (vgl. Popp 1995, S. 146).

Die Aufgaben werden individuell für den/die Lernende oder eine Gruppe formuliert. Nur so kann eine Individualisierung des Lernprozesses stattfinden und nur so verkommen die Aufgaben nicht zu einer reinen Abarbeitung von Aufträgen.

Die Pensen werden für Wochen, Monate oder sechswöchige Zeiträume vergeben. Unter beratender Mitwirkung der Fachlehrkräfte kann der/die SchülerIn den eigenen Interessen und Lernschwerpunkten nachgehen.

Die völlig ausgeschriebenen Pensen sollen zunächst neugierig machen und motivierend wirken. Außerdem soll es drei Ebenen von Differenzierung – Niveaudifferenzierung, Interessensdifferenzierung und Differenzierung nach Umfang und Zeit der Aufgabe – beinhalten.

Der formale Aufbau sieht folgendermaßen aus:

Preface: Strukturierung der Aufgabe, Unterstützung der Arbeitsplanung und Motivierung der Schüler, Anknüpfung an Alltagserfahrungen und Interessenslage.

Vergleichbar mit „advance organizers“

Topic dient der thematischen Orientierung

Problems: Verzeichnis der Aufgaben die der/die SchülerIn im gegebenen Assignment zu bewältigen hat, gegebenenfalls unterteilt in Written work und Memory Work

Conferences: hier wird dem/der Schülerin mitgeteilt wann Fachunterrichtsstunden zu bestimmten Themen stattfinden

References: hier findet man die entsprechenden Literaturangaben, Nachschlagewerke oder Fachliteratur

Equivalents: hier soll der Fortschritt während der Arbeit am Pensum angegeben werden

Bulletin Studium: Angaben zu Materialien am Informationsbrett im Fachraum oder die Aufforderung Arbeitsergebnisse dort zu präsentieren

Departmental cuts: Mitteilungen, welche Leistungen auch von anderen Fächern anerkannt werden (vgl. Eichelberger 2002, S. 27f).

Die Arbeit erfolgt in den „laboratories“, eine Art fachspezifische Werkstatt für das jeweilige Fach, welche ausgestattet sind mit vielfältigem Material, wie Nachschlagewerken, Zeitschriften, didaktischen Materialien, Plakaten oder Bildern. Nicht allein auf ein Schulbuch angewiesen zu sein, zwingt die Lernenden dazu, selbständig Hilfsmittel zu benutzen und den Wissenserwerb zu gestalten. In den jeweiligen „Daltonphasen“ innerhalb des Stundenplans arbeiten die SchülerInnen an fachspezifischen Aufgaben, betreut vom jeweiligen Fachlehrer (vgl. Popp 1995, S. 101f). Innerhalb einer vorgegebenen Zeit, über die man frei verfügen kann, sollen die

Pensen eigenverantwortlich erfüllt werden. Kann man die Aufgaben innerhalb des Fundamentum nicht erfüllen, arbeitet man so lange daran, bis dies gelingt.

Schnellere können mit dem Pensum fortfahren. Die Begrenzung ist erzieherische Maßnahmen, um den verantwortungsvollen Umgang mit der Freiheit zu trainieren.

GRÜNTGENS führt die begrenzte Fragehaltung des Lernenden und die starke methodisch- didaktische Regulierung der assignments als Kritik an. Die Lernwelt sei präzise gestaltet und die Selbsttätigkeit der Lernenden nur Funktion dieser Vorplanung (vgl. Grüntgens 2000, S. 129).

8.5.2 Öffnen des Unterrichts – aber ja!

Nun steht an dieser Stelle die Frage im Raum, ob es nicht auch denkbar wäre, diese Ideen heranzuziehen, um sie für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung zu nutzen. Dazu gibt es keine Belege, nichts worauf sich referieren ließe. Und dennoch sei es erlaubt, Überlegungen dieser Art anzustellen, wenngleich sie ein wenig träumerisch anmuten. Diese spiegeln auch mehr die Suche nach Realisierungsmöglichkeiten wieder, denn konkrete Pläne. Die Fragen könnten lauten:

Wäre es nicht denkbar, größere Kursinstitute, sogar in AMS- Kursen, am bfi oder wifl gemäß diesen Prinzipien und Organisationsvorschlägen zu organisieren? Man organisiert den Sprachunterricht ähnlich dem Unterricht in den „laboratories“ nach anfänglicher Absolvierung elementarer Einführung in die Sprache, so dass die Lernenden ebenso Pensen erhalten, aber diese frei innerhalb einer vorgegebenen Zeit ausführen können? Eben lediglich auf den Sprachunterricht bezogen und nicht auf alle Fächer wie in der Sekundarstufe. Die Facharbeitsräume könnten bestimmten Niveaus oder auch den Fertigkeiten entsprechen. Dabei wäre es doch auch möglich, Leseaufgaben aus einer höheren Niveaustufe zu behandeln, während man Grammatikaufgaben auf einem unteren Niveau behandelt oder wiederholt?

Wäre dies nicht ein Ausweg aus der immer stärker werdenden Heterogenität in Kursgruppen, der klaffenden Schere innerhalb von Lerngruppen?

Wäre es nicht auch denkbar, die laboratories gemäß den Fertigkeiten auszurichten innerhalb derer es Angebote für verschiedene Niveaus gibt?

Man könnte so auch die Prinzipien der Sprachteilung realisieren.

Neben den „Dalton-Phasen“, also der Arbeit nach den Pensen, gäbe es selbstverständlich gemeinsame Phasen, die sich dann auch konkret auf die mündliche

Sprachproduktion beziehen würden. Daltonisierte Schulen gibt es vor allem im Sekundarschulbereich, beispielsweise in der HAS/HAK (vgl. Neuhauser/Wittwer 2002, S. 161-203).

Einer Umsetzung im Erwachsenenbildungsbereich stehen wahrscheinlich rein organisatorische Probleme im Weg (Zahl der Kurseinheiten, Fluktuation, mehrfache Nutzung der Kursräume ...). Auch die Selbständigkeit und Selbststeuerung sind durchaus für viele ein Problem. Für die große Gruppe der Lernungewohnten würden die Anforderungen der Freien Arbeit zu hoch sein.

Es bleiben viele offene Fragen, die wahrlich eine Realisierung erschweren, aber wäre es wirklich unmöglich?

9. Lernen durch Lehren (LdL)

Es sei vorausgeschickt, dass gewisse Schwierigkeiten bestehen, differenziert Lernen durch Lehren nach Martin zu beschreiben, da zugängliche Materialien hauptsächlich von Martin selbst stammen bzw. Publikationen darüber immer auf ihn referieren.

Dementsprechend nimmt dieses Kapitel auch nur einen kleinen Raum ein.

9.1 Beschreibung

Lernen durch Lehren, LdL, wird unter den innovativ-alternativen Methoden behandelt. MARTIN selbst möchte LdL nicht als Alternative verstanden wissen, sondern knüpft seinerseits an die fremdsprachendidaktischen Entwürfe an. Er sieht in dem Konzept Forderungen wie Lernerzentrierung, Lernerautonomie, ganzheitlicher Unterricht verwirklicht (vgl. Martin 1996, S. 70; Martin 1986, S. 395). Durch die Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft sei die Methode allerdings wenig rezipiert worden. RENKL merkt an, dass LdL nach MARTIN keiner wissenschaftlichen Evaluation unterzogen wurde. In der Praxis habe der Ansatz durchaus Relevanz. Allerdings wurden Schüler zur Akzeptanz dieser Unterrichtsform befragt. Diese ergaben positive Bewertungen, aber auch Anmerkungen zu Stresserleben und Überforderung (vgl. Renkl 1997, S. 10/18).

Anne H. HUBER grenzt LdL nach Martin bewusst von anderen Methoden des wechselseitigen Lehrens und Lernens ab. Lernen durch Lehren nach Renkl, LdL nach

Martin und Reciprocal Teaching nach Palcinsar und Brown werden in der Literatur unter ähnlichen Bezeichnungen diskutiert. Beim Lernen durch Lehren nach Martin beispielsweise besteht der Unterschied zu WELL-Methoden darin, dass die Weitergabe und Anregung von Verarbeitungsaktivitäten im Plenum erfolgt und nicht in Partner oder Gruppenarbeit (vgl. Huber 2007, S. 10).

Lehren durch Lernen, LdL, wurde von Jean- Pol Martin Anfang der 1980iger Jahre – Martin stellt das Unterrichtsprinzip erstmals 1985 vor – speziell für den Französischunterricht entwickelt und ist vor allem in Deutschland und da besonders in Bayern weit verbreitet. Mittlerweile wird es im schulischen Unterricht in mehreren Fächern sowie in der Erwachsenenbildung eingesetzt (vgl. Renkl 1997, S. 18).

Es hat sich mittlerweile eine Internet-Plattform gebildet mit einem weiten Kontaktnetz, Kontaktbriefen alle 2 Monate. Jährlich finden ein Bundestreffen und ein bundesweites Regionaltreffen in Deutschland statt. Auf der Homepage findet sich eine Reihe von Berichten, in denen über die Durchführung von LdL in den unterschiedlichsten Fächern berichtet wird.

LdL baut auf strukturalistisch-behaviouristischen, kognitionspsychologischen handlungstheoretischen und motivationspsychologischen Ansätzen auf (vgl. Martin 1986, S. 395- 399; Martin 1996, S. 72f).

LdL entstand im Kontext der Einführung der Kommunikativen Methode und der Idee des Interaktiven Fremdsprachenunterrichts, bei dem bereits SchülerInnen Lehraufgaben übertragen wurden. Während bei Ludger Schiffler der sozialpsychologische Aspekt im Vordergrund stand, war es bei Martin der fremdsprachendidaktische. Auch die Arbeit an Grammatik, Lehrwerktexten und Wortschatz können ebenso als Anregung für Sprechsituationen zwischen den Schülern herangezogen werden, *„wenn die damit verbundenen Aktivitäten in die Regie der Schüler übergeben wird.“* (Martin 1996, S. 72).

LdL versteht sich vor allem als didaktisches Gesamtkonzept und weniger als Unterrichtstechnik. Es ist ein Unterrichtsprinzip, das die Übertragung der Lehrfunktion auf die LernerInnen zum Ziel hat, unabhängig von der jeweils eingesetzten Unterrichtsmethode. Die teilweise Übernahme der Gesprächsführung im Unterricht und die selbständige Erarbeitung neuen Unterrichtsstoffes durch die Lernenden, aber auch die Präsentation und das Üben mit den KollegInnen sind die wesentlichen Aspekte von Lernen durch Lehren (vgl. Abendroth-Timmer 2000, S. 115).

Mittels einer schrittweisen Übertragung der Lehrfunktion an die Lernenden können die

drei gegensätzlichen Positionen der Kognitivierung, Habitualisierung mit authentischer Kommunikation verknüpft werden, so MARTIN. Lernende erarbeiten in Einzel- oder Partnerarbeit kognitiv den Stoff bevor er im Plenum vermittelt wird. Die vermehrten Sprechhandlungen bewirken eine Automatisierung und die Sprechsituationen sind zugleich echt, weil die Lernenden aus sich heraus sprechen. Die Leitung von immer mehr Unterrichtsphasen wird den Lernenden übertragen. Spracherwerbstheoretisch gelingt es den Unterrichtsdiskurs zu öffnen, um ein breites Feld für inzidentelles Lernen anzubieten und die Intention des Lernens zu erhalten. (vgl. Martin 1996, S.72f) Da die Situation des Unterrichts selbst zum authentischen Handlungsort wird, wird Sprache aus kommunikativ relevanten Gründen eingesetzt (vgl. Abendroth- Timmer 2000, S. 117). Martin baut die Methode auf einem Informationsverarbeitungsansatz auf, dem folgender dynamischer Zyklus zugrunde liegt:

- Informationsinteresse
- Informationsaufnahme
- Informationsverarbeitung
- Informationsspeicherung
- Reaktivierung der gespeicherten Information
- Informationsanwendung (vgl. Martin 1986, S. 399)

Die Lehrperson teilt den Stoff ein und verteilt ihn an die Lernenden. Diese wiederum erarbeiten den Inhalt weitgehend selbst und entwickeln eine Präsentationsform.

Die linguistischen und didaktischen Kompetenzen werden kontinuierlich aufgebaut (vgl. Martin 1986, S. 399). Anfänglich werden lediglich einzelne Lehreraufgaben, wie Fehlerkorrektur, Aufrufen, Durchführung von Übungen in die Hände der Lernenden gelegt. Nach und nach steigert sich der Umfang von der Übernahme einzelner Unterrichtsphasen bis hin zu einer Unterrichtseinheit. Innerhalb eines Jahres – so MARTIN – kann man den SchülerInnen einen Großteil der Lehraufgaben übertragen. So erhöht sich die Selbständigkeit der SchülerInnen/Lernenden enorm.

Allein oder mit Unterstützung der Lehrperson hinsichtlich des Inhalts aber auch der möglichen Präsentationsformen wird der Stoff erarbeitet. Die Einheit selbst wird dann auch vom Lerner-Lehrer moderiert, beinhaltet alle Aspekte des Unterrichtsgeschehens wie Korrektur, Aufrufen, Ermutigen, Motivieren, Erklären und Präsentieren. Listen mit nützlichen Ausdrücken für die Lehraufgaben sind eine gute Handreichung.

Der Redeanteil erhöht sich von 25 % auf 75 % (vgl. Martin 1996, S. 73), was sich auch positiv auf die Motivation auswirkt. MARTIN bemerkt in seinem Unterricht eine

Automatisierung von Redeketten, also instruktionalen Wendungen, Fragewendungen, Wendungen, um ein Nicht-Verstehen zu signalisieren oder um Wiederholung zu bitten. Die Sprechabsichten sind authentisch, weil sie reale Sprechabsichten umsetzen. Für MARTIN liegt darin die Möglichkeit, sich langfristig Motivation zu sichern (vgl. Martin 1986, S. 402). Nicht zuletzt steigert LdL die Empathiefähigkeit der Lernenden und die Solidarität unter den Lernenden, auch in Kursen für Erwachsene.

Positive Erlebnisse durch die Bewältigung komplexer Aufgaben verändern das Selbstbild und das Selbstvertrauen für den Gebrauch der Fremdsprache, aber auch ganz allgemein (vgl. Martin 1986, S. 402).

Das Konzept wurde für den Unterricht an Schulen entworfen, wobei es sich um sprachlich homogene Klassen handelt. Die Muttersprache wird in den Lehr-Lernsituationen jedoch nur als Semantisierungshilfe verwendet, wenn es zu aufwendig wäre, einen Begriff in der Fremdsprache zu vermitteln oder wenn es darum geht, herauszufinden, ob das Erklärte auch verstanden wurde.

Mit der Übergabe von Lehrfunktionen kommt es zu einer Verschiebung in Richtung Lernerzentrierung. Nicht mehr die Lehrperson allein ist Wissensvermittler/In.

Für die Lehrperson eröffnen sich neue Möglichkeiten der Beobachtung. Trotzdem ist eine präzise Planung und Vorbereitung erforderlich. Der Vorbereitungsaufwand ist für die Lehrperson sehr hoch (vgl. Abendroth- Timmer 2000, S. 122).

Um eine Überforderung zu vermeiden, muss LdL behutsam eingeführt werden und im Erwachsenenbereich sind eine genaue Erklärung und das Schaffen von Transparenz sicherlich aufgrund kulturell bedingter Erwartungen, die Lernende mitbringen, notwendig.

Die Lehrfunktion in die Hände der Lernenden zu übergeben, bringt Vorteile. Oftmals werden Inhalte schneller verstanden, weil die Lerner-Lehrer ein ähnliches Sprachniveau haben, Verstehensprobleme leichter antizipiert werden, durch die geringere Distanz werden Ängste und Sprechhemmungen eher abgebaut. Andererseits werden die Lernenden eher mit falscher Aussprache bzw. Fehlern konfrontiert, die nicht immer korrigiert werden. Letztendlich wäre aber die Motivation zu sprechen über die Korrektheit zu stellen (vgl. Abendroth- Timmer 2000, S. 116).

9.2 LdL als Ansatz für einen differenzierten Unterricht?

ABENDROTH-TIMMER listet eine Reihe von Merkmalen auf, die für eine Individualisierung durch LdL im Unterricht sprechen.

Die Lernenden können die zuvor geplanten Unterrichtshandlungen an ihre individuellen Lernwege, -geschwindigkeiten, -methoden und -hilfsmittel anpassen (vgl. Abendroth-Timmer 2000, S. 115)

„Lernende einer Klasse verfügen über ein unterschiedliches Lernniveau. Indem sich bei LdL die Lerner-Lehrer den Stoff selbständig erarbeiten und den Mitlernenden vermitteln, kann die individuelle Auslastung kognitiver Prozesse optimiert werden.“ (vgl. Abendroth-Timmer 2)³

Insgesamt verlangsamt sich das Lerntempo in Bezug auf den gesamten Unterricht wie auch auf die Zeit zur Stoffbewältigung. Ein weiterer Punkt ist das Lernniveau. Bei einem Überforderungsgefühl wird die Leitung an andere übergeben. Durch die positive Lernatmosphäre gelingt es, schwierige Aufgaben abzulehnen und den Unterricht auf das Lernniveau hin zu orientieren.

Das unterschiedliche Vorwissen kann in positiver Weise genutzt und eingebracht werden, wird sozusagen nicht zum Problem. Jede/r ist einmal Experte und bringt dem eigenen Wissenstand entsprechend dieses in die Präsentation ein.

Bei der Vorbereitung des Lernstoffes für die Präsentation werden kognitive Lernprozesse in Gang gesetzt und Prozesse der Hypothesengenerierung. Dabei werden eigene Problemlösungsstrategien entwickelt (vgl. Abendroth-Timmer 2000, S. 115). Unterschiedliche Lerntechniken kommen in der individuellen Vorbereitung des Lehrstoffes zum Tragen. Diese werden auch in Einzelgesprächen bewusst gemacht.

Durch die Weitergabe an die Mitlernenden ergibt sich eine Vertiefung des Stoffes.

Je nach Interesse und Fähigkeit werden die Inhalte so wie die Form der Präsentation frei gewählt. Vorgegebene Texte und Aufgaben können individuell durch andere Quellen ergänzt werden und so die außerschulische Wirklichkeit einbeziehen.

„Dies gilt besonders für erwachsene Lernende, die sich bei LdL stärker in ihrer ganzen Persönlichkeit einbringen als in einem lehrergelenkten Unterricht, der zu einer Wiederbelebung schulischer Erinnerungen und nicht unbedingt lernförderlichen Verhaltensmustern und dabei zur Ablehnung der Verantwortungsübernahme für die eigenen Lernprozesse führt.“ (vgl. Abendroth-Timmer 2).

³ Der Text „Lernen durch Lehren als individualisierendes Prinzip“ von Abendroth-Timmer findet sich ohne konkrete Angabe einer Jahreszahl als Link im Archiv der Kontaktbriefe aus dem Jahr 2000. (14.Jg Kontaktbrief Nr. 89) auf der LdL Homepage. <http://www.ldl.de/> Im weiteren Verlauf wird als Referenz der Name der Autorin mit der Zahl 2 (als zweiter Text der Autorin) angegeben. Die genaue Angabe der Quelle findet sich im Literaturverzeichnis.

LdL wird, so ABENDROTH-TIMMER, phasenweise zur Binnendifferenzierung eingesetzt oder durchgehend mit dem Ziel der Lernerautonomie verfolgt. Je nach Ausprägung erfolgt auch ein stärkerer Grad an Individualisierung. Der steuernde Eingriff in das Unterrichtsgeschehen ist dabei wesentlich. Zeit zur Entwicklung dieser Kompetenzen ist eine Bedingung für das Gelingen dieser Methode.

MARTIN beschreibt die Möglichkeit der Differenzierung selbst so:

„Bei ihrer Vorbereitung auf die Präsentation der Lehrwerksinhalte lernen die Schüler Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden; da sie arbeitsteilig verfahren, wählen die einzelnen Schüler Inhalte aus, die sie selbst besonders ansprechen (Differenzierung) und sie nehmen die Didaktisierung selbst vor (Autonomie), [...]“ (Martin/Kelchner 1998, S. 212).

Leider muss die Möglichkeit LdL als differenzierende Maßnahme im Unterricht relativiert werden. Trotz der Anmerkungen von Abendroth-Timmer scheint dieser Ansatz in seiner ursprünglichen Form am wenigsten tauglich als differenzierende Maßnahme eingesetzt zu werden. Die anfängliche Begeisterung für diese Idee, Lernende zu Lehrenden zu machen, Inhalte erklären zu lassen und das in der Zielsprache muss einer realistischen, kritischen Betrachtung weichen.

Die punktuelle Übertragung von Lehrfunktion ist sicher vorstellbar, aber eher spontan und ohne langfristige Planung. Mögliche Überforderungsgefühle sind ein weiterer Grund. In sehr leistungsheterogenen Gruppen tritt dies sicher besonders hervor und macht es als Verfahren, das alle gleichermaßen mit einbezieht wenig tauglich. Auch wenn Martin bereits im Anfängerunterricht beginnt, Lehraufgaben zu verteilen, zeigt die eigene Unterrichtstätigkeit, dass dies eher nach der Grundstufe, also auf dem Niveau B1 und B2 realistisch scheint.

Auch die sprachlich heterogene Situation in Erwachsenenkursen ist sicher erschwerend für die Umsetzung. LdL wurde schließlich für den Fremdsprachenunterricht an Schulen konzipiert. Banale Gründe, wie das Fehlen eines Lehrwerkes, drängen die Lehrperson Materialien zu suchen, auszuwählen und zu vergeben, sodass letztendlich diese viel an Vorarbeit übernehmen muss. Insofern bliebe die Abhängigkeit von der Lehrperson, die das Material zur Verfügung stellt, bestehen.

Während in Publikationen zu LdL, stets betont wird, dass LdL hilft, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, kann es doch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Vergabe der Inhalte in qualitativer wie quantitativer Sicht an die SchülerInnen doch stark

lehrgesteuert ist, auch die Beurteilung darüber wem, was, wann übertragen wird. Bei der Übertragung von Teilgebieten des zu bearbeitenden Stoffes, wird eher bei den stärkeren LernerInnen begonnen. Insofern läuft man hier schon Gefahr, diese Selbstbilder – wie dies in der Arbeit bereits mehrmals erwähnt wurde – zu zementieren. Außerdem gibt es zu denken, dass sich die gesamte Unterrichtssituation nicht wesentlich ändert. Lediglich der Vortrag erfolgt durch Lernende. An sich bleibt der Unterricht eher frontal ausgerichtet, sowie die stufenweise Stundengestaltung (vgl. Martin 1994, S. 72) beibehalten. Zumindest ist dies der Eindruck der nachwirkend bleibt.

LdL in die Arbeit aufzunehmen, schien dennoch wichtig. Persönlich gesehen ist die Idee, Lernenden Lehrfunktionen zu übertragen, eine Anregung für Unterrichtssituationen, in denen einige Lernende über Vorwissen verfügen, das sich für den punktuellen Einsatz nutzen lässt. In seiner Reinform ist eine Integration in den eigenen Unterricht nicht vorstellbar. Viel mehr scheint es Anregung zu sein, Lehrende Inhalte erklären zu lassen, also eher mehr im Sinn eines Helferprinzips darauf zurückzugreifen, dass Lernende einander bewusst Grammatikpunkte näher bringen, Übungen kontrollieren, den Wortschatz erklären können.

Letztendlich zeugt es von dem (nach wie vor bestehenden Wunsch) fertige Konzepte zu finden, die im Sinne der Differenzierung der Lehr-Lernprozesse funktionieren könnten. Es wird weiterhin notwendig sein, Ansätze, Methoden, Konzepte differenziert anzuwenden, diese zu adaptieren und der Zielgruppe anzupassen.

Damit wäre auch zum Schlusskommentar übergeleitet.

10. Zusammenfassung

Der eigentliche Plan dieser Arbeit war es, praxisnahe Handlungsanweisungen zu finden, die dem eigenen Unterricht und auch dem anderer LehrerInnen zuträglich sind und die alltägliche Situation mit heterogenen Gruppen, aber auch einzelnen, herausfordernden Lernenden verbessern. Diese Ideen sollten möglichst problemlos in den Unterricht integriert werden und jederzeit anwendbar sein können. Der Naivität dieses Ansinnens

bin/war ich mir durchaus bewusst. Trotzdem schien es verlockend.

Die Auseinandersetzung mit der Theorie zum Lehren und Lernen zeigte dies noch einmal deutlich. Die Individualität von Lernprozessen macht es unmöglich einzelne Lehr- Lern-Konzepte Lernergruppen überzustülpen zu wollen und hält der Realität von Sprachkursen auch nicht stand. Das ist eine banale Erkenntnis und dennoch scheint sie im Umgang mit Binnendifferenzierung wichtig, nimmt sie doch in gewisser Weise den Druck von den Lehrenden. Der Individualität kann nicht vollkommen entsprochen werden und der Spracherwerb liegt in letzter Konsequenz bei den Lernenden selbst. Gleichzeitig bedeutet das aber nicht, dass man sich als Lehrperson aus der Verantwortung ziehen kann. Im Gegenteil macht das Wissen um individuelle Konstruktionsprozesse es notwendig, auf diese einzugehen und diese so gut wie möglich zu unterstützen und zu begleiten.

Hierfür dienen die einzelnen Methoden und Ideen. Diese sind allerdings nicht mehr als eine Handreichung. Die Auswahl und die Umsetzung muss stets aufs Neue und lernergruppenspezifisch getroffen werden. Eine letztgültige Antwort, wie mit Binnendifferenzierung umzugehen ist, kann nicht gegeben werden. Die vorgestellten Konzepte zur Binnendifferenzierung bestehen dann, wenn sie einerseits nicht ausschließlich und andererseits gleichzeitig und miteinander eingesetzt werden. Insofern muss der Wunsch ein einziges Konzept zu finden aufgegeben werden. Mehrmals in dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass ein Pool an Methoden zur Verfügung stehen muss, um daraus schöpfen zu können. Die einzelnen Konzepte sind stark miteinander verzahnt, bedingen einander, beruhen auf ähnlichen Theorien. Strategietraining schafft die Voraussetzung für Kooperatives Arbeiten und kann besonders gut in Offenen Unterrichtsarrangements erprobt werden. Je eher der Unterricht von der frontalen Unterrichtssituation abweicht, desto leichter lassen sich Aufgaben zu den Fertigkeiten differenziert gestalten, Grammatikübungen für alle erstellen, ohne im Unterrichtsverlauf hinderlich zu sein.

Binnendifferenzierung muss in einem Rahmen stattfinden, der auch für die Lehrenden optimal gestaltet ist. Die tatsächliche Durchführung eines differenzierten Unterrichts hängt stark von den Gegebenheiten und Rahmenbedingungen ebenso wie vom Einsatz und der Flexibilität der Lehrpersonen ab. Deren Arbeitsbedingungen sind sicherlich nach wie vor wenig optimal, um Konzepte zu erproben. Ein hoher Arbeitsaufwand, der nicht abgegolten wird, wirkt sich natürlich erschwerend aus. In diesem Fall sind die Kursträger und Finanzgeber gefragt, bessere Bedingungen zu schaffen, die sich

letztendlich auf die Lernenden auswirken.

Für optimale Bedingungen würden fixe Kursräume, der erleichterte Zugang zu Materialien, die Förderung des bewussten Austauschs unter den Lehrenden als Teil der Arbeitszeit, die Abgeltung des Mehraufwands sorgen,

Bei allen idealen Ansprüchen an den Unterricht wird dies letztendlich ausschlaggebend sein, inwieweit sich Konzepte bewähren können.

Die Kenntnis des Kursalltags im DaZ- Bereich zeigt nur langsam Ansätze seitens der Organisatoren von Sprachkursen in diese Richtung

Ganz besonders wichtig ist aber die Möglichkeit der Weiterbildung. Keines der vorgestellten Konzepte lässt sich einfach und ohne weiteres sofort in den Kursalltag integrieren. Fortbildungen zu bestimmten Themen, wie z.B. dem Kooperativen Lernen wären wünschenswert. Auch die Vermittlung von Strategien kann nur gelingen, wenn Lehrende über eine theoretische Basis verfügen.

Idealerweise beginnt der Aufbau von Grundlagenwissen in der Ausbildung von DaF/ DaZ- Lehrenden. Damit ist ein weiterer wichtiger Punkt angesprochen. Die Ausbildung möchte ich dahingehend erweitert wissen, dass neben den Theorien zum Spracherwerb und zur Sprachvermittlung auch gezielt pädagogische Themen, also die Bezugswissenschaften des Faches Deutsch als Fremdsprache, stärker Eingang finden in die Studienpläne. Die benutzte Literatur gibt diesem Ansinnen Recht. Ein großer Teil bezieht sich nämlich auf pädagogische Publikationen. Gerade die Suche nach geeigneten Konzepten muss in mehrere Richtungen gehen. Silvia DEMMIG stellt beispielsweise zur Lernzieldifferenzierung ein Konzept aus der Sonderpädagogik vor. Sie bringt das Baumschema von Feuser in die Diskussion. Damit wird beschrieben, dass es einen gemeinsamen Gegenstand des Interesses für alle Lernenden gibt, aber je nach Voraussetzung, Interessenslage und Lernweg eine Beschäftigung mit Teilbereichen des Ganzen erfolgt (vgl. Demmig 2007, S. 28f).

Wenn an mehreren Stellen in dieser Arbeit auf ein Methodenrepertoire als Voraussetzung für Binnendifferenzierung hingewiesen wurde, dann muss man davon ausgehen, dass auch DaF/ DaZ- Studierende allgemeine Aspekte des Unterrichtens (Medien, Lehrerrolle, Evaluation, Methoden, Progression) kennen lernen müssen, um diese gezielt einsetzen zu können. Fragen des Differenzierens sind im Grunde nicht Probleme des Fachs, sondern pädagogischer Natur und können konsequenterweise nur mit Hilfe der Pädagogik beantwortet werden.

Wären nicht interdisziplinäre Seminare aus dem Bereich Pädagogik und Deutsch als

Fremdsprache eine Überlegung für zukünftige Studienpläne wert? Bei dem Thema Binnendifferenzierung geht es nämlich um die Optimierung von Lehrprozessen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Individualität und Selbststeuerung des/ der Lernenden.

Diese müssen diesbezüglich untersucht und erprobt werden, ohne aber den Unterricht als Experimentierfeld für sprachliches Handeln in unterschiedlichen Situationen außer Acht zu lassen und die Lernergruppe als solche beizubehalten.

Das Bestreben Unterricht differenziert zu gestalten, mündet nämlich letztendlich in der Individualisierung von Lernprozessen, was sich auch innerhalb dieser Arbeit entsprechend entwickelt hat. Die Ansätze für einen Offenen Unterricht scheinen mir deshalb im Hinblick auf eine Erprobung im Unterricht für Erwachsene besonders wichtig. Mehrmals wurde in dieser Arbeit für eine Öffnung des Unterrichts plädiert, da nur so Differenzierung und Individualisierung nachhaltig stattfinden kann. Dies wäre ein interessanter Forschungsansatz, Sprachunterricht für Erwachsene vor allem im DaZ-Bereich im Hinblick auf seine Möglichkeiten der Öffnung zu untersuchen und die Frage nach der Gestaltung von Sprachlehr- und lernprozessen unter diesen Bedingungen zu stellen. Ließe sich dies bewerkstelligen und wäre es spracherwerbstheoretisch gesehen effizient? Ich sehe in der Öffnung des Unterrichts viel Potenzial und Entwicklungsspielraum.

In dieser Arbeit wurde eine Auswahl bestimmter, gleichwertiger Konzepte vorgestellt. Einige andere wurden gar nicht oder nur am Rande erwähnt. Das Fremdsprachenwachstum eignet sich besonders für eine genauere Betrachtung im Hinblick auf dessen Tauglichkeit zur Binnendifferenzierung.

Keinen Eingang fand die Fragestellung nach der Berücksichtigung von Binnendifferenzierung in den gängigen Lehrwerken, einschließlich der Frage nach welchen Kriterien diese entwickelt werden.

Im Sinne einer stärkeren Individualisierung von Unterricht ist auch die Arbeit mit dem Lerntagebuch oder Portfolioarbeit als differenzierendes Verfahren eine interessante Frage.

Auch die Projektarbeit halte ich für eine Möglichkeit zu individualisieren. Wie sich dies in der Erwachsenenbildung bewerkstelligen lässt, wird dann zu beantworten sein.

Diese Arbeit hatte zum Ziel, eine- wie ich meine längst überfällige Fragestellung- anhand einiger bereits bekannter Konzepte aufzuarbeiten. Die Ideen des Kooperativen Lernens sind mittlerweile nicht mehr neu. Die Diskussion um die Lernerautonomie hat

die Ansätze der Reformpädagogen wieder ins Bewusstsein gerufen, und ein Strategietraining als konsequenter Unterrichtsinhalt wird seit Jahren gefordert. Im Prinzip ergibt sich eine Zusammenschau aktueller Tendenzen im Fremdsprachenunterricht unter dem Blickwinkel der Differenzierung von Unterricht. Die eingangs gestellten Fragen wurden durch das Aufzeigen von Möglichkeiten bestimmter Unterrichtsverfahren beantwortet und dennoch sind noch viel Fragen offen. Vor allem steht eine Untersuchung differenzierten Unterrichts aus. Diese kann allerdings nur langfristig stattfinden, was sicherlich nicht leicht zu bewerkstelligen ist. Ebenso wie es weiterhin Herausforderung bleiben wird, den eigenen Unterricht so optimal wie möglich zu differenzieren, Lernprozesse zu individualisieren und Begleiterin von SprachlernerInnen zu werden.

11. Abstract Deutsch/ Englisch

Die vorliegende Diplomarbeit ist eine Handreichung differenzierender Unterrichtsverfahren und das Ergebnis einer intensiven Literaturrecherche zum Thema „Differenzieren im Sprachunterricht DaF/ DaZ“. Das Thema wird sehr breit und vorwiegend anhand aktueller Konzepte für den Sprachunterricht aufgearbeitet. Den Einstieg in die Thematik bildet eine umfassende Begriffsklärung für den Fremd-/Zweitsprachenunterricht.

Sprachlerngruppen sind sehr heterogen. Dieser Heterogenität kann auf unterschiedliche Weise begegnet werden.

Basierend auf den Erkenntnissen des pädagogischen Konstruktivismus ist die Individualität von Lernprozessen als Fakt anzunehmen und der Unterricht dahingehend zu gestalten. Neben Einzelmaßnahmen die Unterrichtsorganisation, die Gestaltung von Aufgaben oder das Differenzieren nach Lernwegen, Interessen und Leistung betreffend, stellt diese Arbeit exemplarisch unterschiedliche Konzepte und Methoden für einen differenzierten Unterricht vor. Eingang fanden das *Kooperative Lernen*, aber auch das aus den 1980er Jahren stammende Modell des *Lernens durch Lehren* nach Martin. Einen wichtigen Beitrag liefern auch die Ideen der Reformpädagogik, allen voran die Freiarbeit und das Lernen an Stationen. Diese sind eine Möglichkeit, den Unterricht zu öffnen und damit zu individualisieren. Aber auch das Strategietraining bekommt unter dem Aspekt des Differenzierens eine neue Dimension.

English:

This master thesis is the result of an intensive literary research and a recommendation for dealing with the multilevel and diverse language classroom.

After a complex introduction to all aspects of individualizing the teaching and learning process a chapter on the ideas of constructivism follows to point out the individuality of a language learner.

A selection of concepts such as *Cooperative Learning*, *Lernen durch Lehren* after Martin, *Learning Strategies* and *Open Classroom Activities* are presented as possibilities to change the language classroom for more individual learning.

12. Literatur

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (1): Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip. In: Schlemminger, Gerald/ Brysch, Thomas/ Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.): Pädagogische Konzept für einen ganzheitlichen DaF- Unterricht. Berlin: Cornelsen 2000, S. 115-126.

ABENDROTH- TIMMER, Dagmar (2): Lernen durch Lehren als individualisierendes Unterrichtsprinzip.

Online unter: <http://www.ldl.de/material/berichte/sonst/abend.htm> (zuletzt eingesehen am 19.2. 2010)

BIMMEL, Peter: Lernstrategien im Deutschunterricht- Funktionen und Vermittlungsweisen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer Fremdsprachenlerntheorie. 1995, S. 16-21.

BIMMEL, Peter: Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 1/1993, S. 4-11.

BIMMEL, Peter/ RAMPILLON, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt: 2000.

BIMMEL, Peter/ BLOM, Sarah: Qualifikation zum lebenslangen Weiterlernen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer II. Trends 2000. 1997, S. 49- 54.

BÖNSCH, Manfred: Differenzierung des Unterrichts: methodische Aspekte. München: Ehrenwirth 1976.

BÖNSCH, Manfred: Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche Formen Strategien. München: Ehrenwirth 1995 .

BONNET, Andreas: Kooperatives Lernen. In: Der fremdsprachliche Unterricht.

99/2009, S. 2-8.

BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Körner Verlag 2005.

BRÜNING, Ludger/ SAUM, Tobias: Kooperatives Lernen. Methoden für den Unterricht. In: Friedrich Jahresheft XXIV, 2008, S. 2- 24.

BÜTER, Verena: He said He was an Internet Addict. Die indirekte Rede im Three Step Interview üben. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. 99/ 2009, S. 26-28

COHEN, Elizabeth G. : Implementation und Organisation des kooperativen Lernens. In: Günter L. Huber (Hrsg.) Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren: Schneider Verlag, 1993, S. 45-53

DEMMIG, Silvia: Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie. München: IUDICIUM, 2007.

DREWS, Ursula (u.a.) : Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2000.

DUDEN. Das Fremdwörterbuch 5. Mannheim/ Leipzig/Wien/ Zürich, 8. Auflage, 2005.

EICHELBERGER, Harald: Der Daltonplan. In: Eichelberger, Harald (Hrsg.): Eine Einführung in die Daltonpädagogik. Innsbruck/Wien/ München/ Bozen: StudienVerlag 2002, S. 15-31.

EICHELBERGER, Harald: Freiheit für die Schule. Freiheit für die Kinder. Innsbruck/ Wien/ Bozen: StudienVerlag 2008.

GÖBEL, Richard: Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. Lernen mit Ausländern. Erfahrungen und Konzepte. 5. Auflage. Mainz: CM-Verlag Mainz 1997.

GRÜNTGENS, Willi J: Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien.
Neuwied/Berlin: Luchterhand 2000.

HAAG, Ludwig/ HUBER, Anne: Allgemeine Hinweise zum Einsatz von Partner- und Gruppenarbeitsmethoden im Unterricht. In: Huber, Anne: Kooperatives Lernen- kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig/Stuttgart/ Düsseldorf: Klett 2004, S. 16- 27.

HAITNIK, Annelien/ HAENEN, Jacques: Kooperatives Lernen. Teamlernstrategien und wie sie funktionieren. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 26/ 2002, S. 18-22.

HAMMOUD, Antje/ RATZKI, Anne: Was ist Kooperatives Lernen? In: Fremdsprache Deutsch. Heft 41 /2009, S. 5-13.

HASS, Frank: Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. 94/ 2008, S. 6- 8.

HAUSSER, Karl: Plädoyer für eine erweiterte Auffassung der Theorie schulischer Differenzierung. In: Hauser, Karl (Hrsg.) : Modelle schulischer Differenzierung. München/ Wien/Baltimore: Urban& Schwarzenberg 1981, S. 17- 30.

HECKT, Dietlinde H.: Das Prinzip Think- Pair- Share. Über die Wiederentdeckung einer wirkungsvollen Methode. In: Friedrich Jahresheft XXVI. Individuell Lernen- Kooperativ Arbeiten. 2008, S. 31-33.

HEGELE, Irmintraud: Einführung. In: Hegele, Irmintraud (Hrsg.) Lernziel Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag 1999, S. 7- 12.

HUBER Anne A./ HUBER Günter L.: Gestaltung von Lernumgebungen. In: Huber, Anne: Kooperatives Lernen- kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig/Stuttgart/ Düsseldorf: Klett 2004, S. 110-131.

HUBER, Anne A.: Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form

Kooperativen Lernens. Berlin: LOGOS Verlag, 2007.

HURRELMANN, Klaus: Differenzierung. In: Lenzen, Dieter(Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1989, S. 318-320.

JANSSEN C.J.: Der Daltonunterricht. In: Eichelberger, Harald (Hrsg.): Lebendige Reformpädagogik. Wien/ Innsbruck: Studien Verlag 1997, S. 68-84.

JOHNSON, David W./ JOHNSON, Roger T/ HOLUBEC, Edyte Johnson:
Kooperatives Lernen- Kooperative Schule. Tipps, Praxishilfen, Konzepte. Mühlheim:
Verlag an der Ruhr. 2005.

JOHNSON David W./ JOHNSON, Roger T.: Wie kooperatives Lernen funktioniert?
Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. In: Friedrich Jahresheft
XXVI. Individuell Lernen- Kooperativ Arbeiten. 2008, S. 16- 20.

KAUFMANN, Susan: Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ- Unterricht. In:
Kaufmann, Susan/ Zehnder, Erich u.a. (Hrsg.): Qualifiziert unterrichten. Fortbildung für
Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1 Migration Interkulturalität DAZ.
Ismaning: Hueber Verlag 2007, S. 186- 213.

KERSCHHOFER-PUHALO, Nadja : Pädagogisch- Didaktische Lernkategorien II:
Organisationsformen. In: Helbig, G./Lutz, Götze/Henrici, Gert/ Krumm, Hans- Jürgen
(Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York:
de Gruyter 2001, 761- 776.

KILIAN, Volker: Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht. In: Kilian,
Volker/Neuner, Gerhard/Schmitt, Wolfgang: Deutsch als Zweitsprache in der
Erwachsenenbildung. Curriculumsentwicklung- Übungsmaterial- Lehrerfortbildung.
Berlin/München: Langenscheidt 1995, S. 42-66.

KLEPPIN, Karin: Lernen als sozialer Prozess. In: Quetz, Jürgen/ von der Handt,
Gerhard: Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der
Weiterbildung.

- Übungsformen. In: Kilian, Volker (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung- Übungsmaterial- Lehrerfortbildung. Berlin/ München/ Wien/ Zürich New York: Langenscheidt 1995, S. 128- 156.
- MEYER, Meinert A. / HECKT, Dietlinde H.: Individuelles Lernen und Kooperatives Arbeiten. Über das enge Verhältnis scheinbar widersprüchlicher Ansätze. In : Friedrich Jahresheft XXVI. Individuell Lernen- Kooperativ Arbeiten. 2008, S. 7- 10.
- MORFELD, Petra: Englischlernende an der Volkshochschule: Welche Variablen beeinflussen die Auswahl von Lernstrategien im Anfängerunterricht? Eine Pilotstudie. In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther(Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber 1997, S. 114- 134.
- MÖRTL, Melitta: Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zur Inneren Differenzierung und Individualisierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen der „Neueren Hauptschule“. Wien: Dipl. Arbeit, 1993.
- MÜLLER, Klaus: Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. München: iudicium verlag. 23/1997, S. 77-112.
- NEUHAUSER, Georg/ WITTEWERT, Helga: Das COOL- Projekt. Der Daltonplan in der Sekundarstufe II. Ein Dalton- inspirierter Schulentwicklungsprozess an der BHAK/BHAS- Steyr. In: Eichelberger, Harald (Hrsg.): Eine Einführung in die Dalton- Pädagogik. Wien/ Innsbruck/München/ Bozen: StudienVerlag 2002, S. 161- 185.
- OELKERS, Jürgen: Reformpädagogik. In: Benner; Dietrich /Oelkers, Jürgen (Hrsg): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz 2004, S. 783- 806.
- ORTNER, Brigitte: Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Hueber, 1998.
- OXFORD, Rebecca/ Scarcella, Robin C.: The tapestry of language learning. The individual in the classroom. Boston: Heinle& Heinle. 1992.

Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 83- 101.

KONRAD, Klaus/ Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider Verlag, 2008.

KÖCK, Peter/ OTT, Hans: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer, 2002.

KUTY, Margitta: „Innere Differenzierung“ und „Individualisierung“. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Englisch. Französisch. Russisch. München: Oldenbourg. 3/ 2009, S. 62-63.

LANGMAACK, Barbara: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim: Beltz Psychologie Verlagsunion 1994.

MARTIN, Jean-Pol: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts. Heft 4/1986, S. 395-403

MARTIN, Jean- Pol: Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 1994.

MARTIN, Jean- Pol: Das Projekt „Lernen durch Lehren“- eine vorläufige Bilanz. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Günter Narr: Tübingen. Jg.25/ 1996, S. 70-87.

MARTIN, Jean-Pol/ KELCHNER, Rudolf: Lernen durch Lehren. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.) Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen 1998, S. 211- 219.

MEISTER, Hans: Differenzierung von A- Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufe. Stuttgart: Klett 2000.

MERTENS-BERKENBRINK, Ursula: Gesellschaftliche Integration und

PARADIES, Liane/ LINSER, Hans- Jürgen: Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor 2001.

POPP, Susanne: Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung des selbständigen Lernens in der Sekundarstufe. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 1995.

PETERSEN, Wilhelm H. : Kleines Methoden- Lexikon. München: Oldenbourg, 3. Auflage. 2009.

PREUSS, Eckhardt: Unterrichtsmethodisches Instrumentarium für einen differenzierenden Unterricht. In: Preuß, Eckhardt (Hrsg.): Zum Problem der inneren Differenzierung. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt 1976, S. 129- 164.

PROKOP, Manfred: Lernen lernen- aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Zweit- und Fremdspracheunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 8/1993, S. 12- 17.

QUETZ, Jürgen: Lernziele und Inhalte. In: Quetz, Jürgen/ von der Handt, Gerhard: Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 30 - 48.

RAASCH, Albert: Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans- Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage Tübingen/ Basel: UTB FranckeVerlag, 1995 S. 124- 128.

RAASCH, Albert: Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans- Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: UTB FranckeVerlag 2003, S. 218- 224 .

RAMPILLON, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber. 1985.

RAMPILLON, Ute: Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen- eine Perspektive für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Burger, Günther (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber 1995 , S. 81-92.

RAMPILLON, Ute: Lernen lernen- mit System. Gedanken zu einer Aufgabensammlung für die Förderung selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.) Neues Lernen, selbstgesteuert, autonom. München: Goethe Institut 1997, S. 117-146.

RAMPILLON, Ute: Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: Wendt, Michael (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion: neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/ Berlin/ Bern / Bruxelles/ New York/ Wien: Lang 2000, S. 119-142.

RAMPILLON, Ute: Lerntechniken. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans- Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: UTB FranckeVerlag 2003, S. 340- 344.

RAUTENHAUS, Heike: Differenzierung und Individualisierung. In: Bausch, Karl. Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans – Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage, Tübingen/ Basel: Francke Verlag. 1995, S.211- 213.

REICH, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch. Methodenpool. Weinheim: Beltz 2006.

REINMANN- ROTHMEIR, Gabriele/ MANDL, Heinz: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E./ Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Band 4. Göttingen / Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe 1997, S. 355-404.

REINMANN-ROTHMEIER, Gabi/ MANDL, Heinz: Unterrichten und

Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/ Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz PVU 2001, S. 601- 648.

RENKL, Alexander: Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden: Dt. Universitätsverlag 1997.

RIEMER, Claudia: Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen/ von der Handt, Gerhard: Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung.

Bielefeld: Bertelsmann 2002, S. 49- 82.

SCHAUB, Horst/ ZENKE, Karl- G. : Wörterbuch Pädagogik. München: OHV 2000.
SCHITTKO, Klaus: Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele –Konzepte- Beispiele. München: Ehrenwirth 1984.

SCHLEMMINGER, Gerald: Fremdsprachenunterricht und reformpädagogische Einflüsse. In: Weskamp, Ralf: Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts. Paderborn: Schroedel 2001. Online unter:
http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publies/Reformpaed-FSU.pdf (zuletzt eingesehen am 19.2. 2010)

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

SCHRADER, Josef: Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analyse zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994.

SCHWECKENDIECK, Jürgen: Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In Fremdsprache Deutsch Spielen-

Denken- Handeln, S. 9-19. 25/2001

SCHWERDTFEGER, Inge: Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2007, S. 254- 257.

SCHWERDTFEGER, Inge C.: Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. München: Goethe- Institut 2001.

SIEBERT, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in der Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz 2005.

SLAVIN, Robert E.: Cooperative Learning. Theory, Research and Practice. Boston/London/ Toronto/ Sydney/ Tokyo/ Singapur: Allyn and Bacon 1990.

SORRENTINO, Wencke/ LINSER, Hans- Jürgen/ PARADIES, Liane: 99 Tipps. Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. 2009.

TÖNSHOFF, Wolfgang: Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Hamburg: Kovač, 1992.

TÖNSHOFF, Wolfgang: Fremdsprachenlerntheorien. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1995, S. 4- 15.

TÖNSHOFF, Wolfgang: Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther(Hg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, 1997, S. 203- 215.

TÖNSHOFF, Wolfgang: Lernerstrategien. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans- Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/ Basel: UTB FranckeVerlag. 4. Auflage 2003, S. 331- 335.

TÖNSHOFF, Wolfgang: Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht I. In: Deutsch als Fremdsprache. Heft 4/ 2004, S. 227-231.

TÖNSHOFF, Wolfgang: Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht II. In: Deutsch als Fremdsprache. Heft1/ 2005, S. 13-17

VAUPEL, Dieter: Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Schritte zum selbständigen Lernen.: Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 2. Auflage 1996.

VIELAU, Axel: Fremdsprachenunterricht für lernungewohnte Erwachsene, In: Vielau, Axel: u.a.: Fremdsprachen an der Volkshochschule. Arbeitsschwerpunkt und Entwicklungstendenzen. Frankfurt am Main 1988, S. 47- 53.

VIELAU, Axel: Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen. Heterogenität als Chance. In: Burger, Günther (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber, 1995, S. 68- 80.

VIELAU, Axel: Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: ein lernorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Cornelsen 1997.

VOGEL, Klaus: Cognitive Apprenticeship: Ein Modell zur Lehr- und Lernbarkeit von Strategien im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch Karl- Richard (Hrsg. u.a.): Kognition als Schlüsselbegriff der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1998, S . 187-196.

WAHL, D.: Das Lerntempoduett. In: Huber, Anne A.: Kooperatives Lernen- kein Problem! Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit für Schule und Erwachsenenbildung. Leipzig: Klett 2004, S. 58-68.

WAHL, D.: Das Multiinterview als spezielle Variante des Partner bzw. Gruppeninterviews. In: Huber, Anne A.: Kooperatives Lernen- kein Problem! Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit für Schule und Erwachsenenbildung.

Leipzig: Klett 2004, S. 76- 79

WEBER, Hartmut: Interaktiver Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Eggers, Dietrich(Hrsg.): Sprachandragogik. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/ Paris/Wien: Lang 1997, S. 45- 62.

WEIDNER, Margit: Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelze – Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2003.

WENDT, Michael: Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten im Spanischunterricht. In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber 1997, S. 77-95.

WENDT, Michael: Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In: Wendt, Michael (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion: neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/ Berlin/ Bern / Bruxelles/ New York/ Wien: Lang. 2000, S. 15-42.

WICKE, Rainer E.: Stationenlernen- Was ist das eigentlich?. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 35/2006, S. 5- 13.

WICKE, Rainer E.: Alter Wein in neuen Schläuchen? Wie heißt das nun wirklich- Kooperatives Lernen oder Gruppenarbeit? In: Fremdsprache Deutsch. Heft 41 /2009, S. 41- 44.

WOLFF, Dieter: Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Deutsch als Fremdsprache. 46/1997, S. 141- 166.

WOLFF, Dieter: Sprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Fremdsprache Lehren und Lernen. Tübingen: Günter Narr Verlag, 2000, S. 71-90.

WOLFF, Dieter: Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine

konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main/
Berlin/Bern/Bruxelles/New York/ Oxford/ Wien: Lang 2002.

WOLFF, Martina: Individualisierung und Differenzierung. Ihre Bedeutung für
schwächere Lerner. Individualisierung ist immer möglich. In: Praxis
Fremdsprachenunterricht. Englisch. Französisch. Russisch. München: Oldenbourg,3/
2009, S. 4-8.

Lehrwerke:

AUFDERSTRASSE, Hartmut/MÜLLER, Jutta/ STORZ, Thomas: Lagune. Kursbuch
Deutsch als Fremdsprache 1. Ismaning: Hueber 2006.

HILPERT Silke/ ROBERT, Anne/ SCHÜMANN, Anja/ SPECHT, Franz /WAGNER,
Daniela/ REIMANN, Monika/TOMASZIEWSKI, Andreas: Deutsch als Fremdsprache.
Schritte 3. Ismaning: Hueber 2004.

13. Lebenslauf

Karin Pöhl

11.12.1974

Ausbildung

- 1993 Matura am Gymnasium Mater Salvatoris/ 1070 Wien
- 1995- 1998 Pädagogische Akademie in Wien 10
Lehramtsprüfung für Volksschule 1998
- 1994-2010 Studium an der Uni Wien Deutsche Philologie/ Theaterwissenschaft

Beruflicher Werdegang

- 1999- 2001 Volksschullehrerin in Wien 16
- 2002-2006 Behindertenbetreuerin/ WG Gurkgasse- Haus der Barmherzigkeit
- 2004 sechsmonatiger Deutschkurs für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
Evangelische Diakonie
- seit 2005 Deutschkurse A1- A2/ IV- Kurse
- Vereinigung für Frauenintegration
 - Lernbar
 - Verein Wiener Jugendzentren
 - Projekt „Mama lernt Deutsch“ (Verein Projekt Integrationshaus)
 - Community Kurs- Jesus House
- Seit 2006 Mitwirkung an einem Eltern Projekt an der VS
Greiseneckergasse 1200 Wien
- 2009 ÖSD- PrüferInnen Lizenz