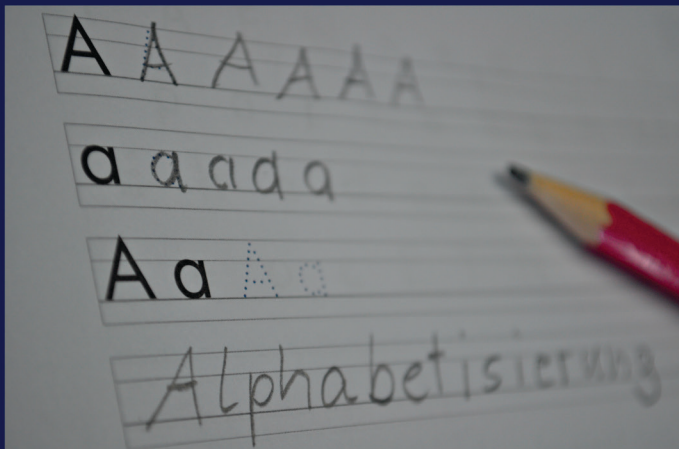


Anja Böttinger

# Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache



Anja Böttinger

## **Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache**

Alphabetisierungskurse im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind von Heterogenität geprägt. Die Lehrkräfte sind methodisch herausgefordert, da die Teilnehmenden unterschiedliche Ausgangsbedingungen mitbringen und der Unterricht entsprechend angepasst werden muss. Handlungsbedarf sieht das Buch unter anderem in der Verbesserung der Qualität von Alphabetisierungskursen, wobei Binnendifferenzierung als Schwerpunkt der Unterrichtsgestaltung identifiziert wird.

In diesem Band werden die Grundlagen zum Thema Binnendifferenzierung aufbereitet und erprobte binnendifferenzierenden Maßnahmen für den Alphabetisierungsbereich erörtert. Die Ergebnisse einer breit angelegten Lehrkräftebefragung belegen, dass Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen zwar punktuell eingesetzt wird, aber als Unterrichtsprinzip nicht durchgängig verankert ist. Auf Grundlage der gewonnenen Datenbasis liefert dieses Buch konkrete Beispiele in Form von Unterrichtsmaterialien und Stundenentwürfen für den Transfer in den Unterricht.

### **Die Autorin**

Anja Böttinger studierte Soziologie, Erziehungswissenschaft und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig und promovierte an der Technischen Universität Berlin. Sie ist Autorin der Lehrwerksreihe *Schritte plus Alpha* beim Hueber Verlag München und leitet am Institut für Interkulturelle Kommunikation Berlin den Bereich *Fort- und Weiterbildung*.

Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs  
im Bereich Deutsch als Zweitsprache

# DaZ und DaF in der Diskussion

Herausgegeben von Jörg Meier, Beatrice Müller und Thorsten Roelcke

Begründet von Martin Löschmann  
unter dem Titel  
Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion

Band 17



**PETER LANG**



Anja Böttinger

Binnendifferenzierung im  
Alphabetisierungskurs  
im Bereich Deutsch  
als Zweitsprache



**PETER LANG**

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2022.

Abbildung auf dem Umschlag:

© Anja Böttinger

D 83

ISSN 2629-4907

E-ISSN 2629-4915

ISBN 978-3-631-89647-1 (Print)

E-ISBN 978-3-631-89097-4 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-89098-1 (EPUB)

DOI 10.3726/b20749

**PETER LANG**



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0

Internationalen Lizenz (CC-BY). Weitere Informationen:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Anja Böttinger 2023

Peter Lang – Berlin · Bruxelles · Lausanne · New York · Oxford

Diese Publikation wurde begutachtet.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# Danksagung

Nach intensiver Arbeit konnte ich meine Promotion im Jahr 2022 beenden. Diese Arbeit wäre ohne die Unterstützung vieler Personen nicht möglich gewesen.

An erster Stelle möchte ich mich bei Prof. Dr. Thorsten Roelcke und PD Dr. Felicitas Tesch für die wissenschaftliche Betreuung bedanken. Jedes Treffen war aufbauend und wertschätzend. Die wertvollen Anregungen haben mich in meiner Arbeit vorangebracht.

Ganz herzlich bedanke ich mich bei Dr. habil. Marianne Löschmann für die Initiierung des Promotionsvorhabens, für die erfahrungsreichen Ratschläge und die vielfältige Unterstützung.

Für den fachlichen Austausch und die hilfreichen Impulse bedanke ich mich zudem bei allen Teilnehmenden des Doktorandenkolloquiums.

Ein großer Dank gilt allen Kursleitenden, die an der Befragung teilnahmen und sich die Zeit nahmen, ihre Erfahrungen aus den Alphabetisierungskursen zu teilen.

Schließlich bedanke ich mich bei meinen Kolleg\*innen, meiner Familie und meinen Freunden für die Lesebereitschaft und die stetige Unterstützung. Mein besonderer Dank gilt meinem Mann, der jeden Text gelesen hat und mir in allen Phasen zur Seite stand.



# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	13
Tabellenverzeichnis .....	15
Abkürzungsverzeichnis .....	17
Einleitung .....	19
Ziele der Arbeit .....	22
Aufbau der Arbeit .....	23

## Teil I: Grundlagen

1 Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch .....	27
1.1 Zweitspracherwerb .....	28
1.1.1 Hypothesen des Zweitspracherwerbs .....	28
1.1.2 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerbs .....	31
1.1.3 Zusammenfassung .....	34
1.2 Schriftspracherwerb .....	35
1.2.1 Analphabetismus und Zweitschriftlernen .....	35
1.2.2 Schrift und verschiedene Alphabete .....	37
1.2.3 Phonologische Bewusstheit .....	38
1.2.4 Modelle des Schriftspracherwerbs .....	40
1.3 Methoden der Alphabetisierung .....	44
1.3.1 Analytische, synthetische und analytisch-synthetische Methoden .....	44
1.3.2 Silbenmethode .....	46
1.3.3 Lesen durch Schreiben .....	47
1.3.4 Morphemmethode .....	47
1.3.5 Spracherfahrungsansatz .....	48

1.3.6 Kontrastive Alphabetisierung .....	48
1.4 Forschungsstand zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch	49
1.5 Zusammenfassung .....	54
2 Binnendifferenzierung .....	57
2.1 Begriffsklärung .....	57
2.1.1 Binnendifferenzierung – eine Begriffsbestimmung .....	58
2.1.2 Abgrenzung zur äußeren Differenzierung .....	59
2.1.3 Abgrenzung zur Individualisierung .....	60
2.1.4 Zusammenfassung .....	61
2.2 Ziele der Binnendifferenzierung .....	62
2.3 Möglichkeiten der Binnendifferenzierung .....	62
2.4 Zur Binnendifferenzierung geeignete Unterrichtsverfahren .....	68
2.4.1 Einsatz von Sozialformen .....	68
2.4.2 Einsatz offener Unterrichtsmethoden .....	70
2.4.3 Einsatz von Selbstkorrektur .....	72
2.4.4 Einsatz von Helferprinzip .....	72
2.5 Lern- und Lehrprozesse beim Konzept Binnendifferenzierung .....	73
2.5.1 Erwachsene Lernende .....	73
2.5.2 Anforderungen an Lehrkräfte .....	75
2.5.3 Förderung der Lernerautonomie .....	76
2.5.4 Förderung von Kooperation .....	77
2.6 Diagnose und Lernstanddokumentation .....	78
2.6.1 Kriterien und Kompetenzbereiche .....	79
2.6.2 Phasen eines Diagnose- und Förderprozesses .....	79
2.6.3 Instrumente der Lernstanddokumentation .....	80
2.7 Forschungsstand zu Binnendifferenzierung .....	82
2.8 Zusammenfassung .....	88
3 Besondere Rahmenbedingungen des Unterrichts in Alphabetisierungskursen .....	91

3.1 Lernziele und Lerninhalte des Alphabetisierungskurses .....	92
3.1.1 Lernziele .....	92
3.1.2 Lerninhalte .....	93
3.2 Die Lernenden .....	94
3.2.1 Soziodemografische Merkmale .....	95
3.2.2 Lernvoraussetzungen und Lernerfolge .....	97
3.2.3 Lebenssituation .....	99
3.3 Die Lehrenden .....	101
3.3.1 Ausbildung, Qualifikation und Unterrichtserfahrung .....	101
3.3.2 Beschäftigungsbedingungen .....	103
3.3.3 Alter, Geschlecht, Mutter- und Fremdsprachen .....	103
3.3.4 Herausforderungen für Kursleitende .....	104
3.4 Das Konzept Binnendifferenzierung im Rahmencurriculum .....	105
3.4.1 Schrittweise Öffnung des Unterrichts und offene Unterrichtsmethoden .....	106
3.4.2 Ausbau des selbstständigen Arbeitens und Förderung der Lernerautonomie .....	108
3.5 Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien .....	109
3.5.1 Lehrwerke und Binnendifferenzierung .....	109
3.5.2 Lehrwerksanalyse <i>Schritte plus Alpha neu</i> .....	112
3.5.3 Weiteres Unterrichtsmaterial und Binnendifferenzierung .....	114
3.5.4 Materialien zur Diagnose und Lernfortschrittermittlung .....	115
3.6 Zusammenfassung .....	115
4 Verortung, Ziele und Fragestellungen der Arbeit .....	119
4.1 Verortung der Arbeit in der Forschungslandschaft .....	119
4.2 Forschungsinteressen und Zielsetzung der Untersuchung .....	121
4.3 Forschungsfragen .....	122

## **Teil II: Methodologie**

5 Empirische Untersuchung: Methode und Daten .....	127
--	-----

5.1	Forschungsmethode .....	127
5.2	Befragung .....	128
5.3	Messinstrument: Der Fragebogen .....	130
5.3.1	Aufbau des Fragebogens .....	131
5.3.2	Frageformen und Antwortvorgaben .....	131
5.3.3	Entwicklung der Fragen .....	134
5.3.4	Wissenschaftliches Feedback und Pretest .....	143
5.4	Datenerhebung und Datenerfassung .....	144
5.4.1	Durchführung und Beteiligung an der Befragung .....	144
5.4.2	Gütekriterien und Probleme der Befragung .....	145
5.4.3	Quantitative und qualitative Datenanalyse .....	147
	Quantitative Datenanalyse .....	147
	Qualitative Datenanalyse .....	148
5.5	Beschreibung der Stichprobe .....	149
5.5.1	Demografische Daten der Stichprobe .....	149
5.5.2	Unterschiede zwischen schriftlicher und Online-Befragung ....	152
5.5.3	Fehlende Werte des Datensatzes .....	153

### **Teil III: Ergebnisse**

6	Ergebnisse der Lehrkräftebefragung .....	157
6.1	Quantitative Datenanalyse: Auswertung der Themenblöcke .....	157
6.1.1	Lerngruppe .....	157
6.1.2	Einsatz von Unterrichtsmaterial .....	160
6.1.3	Einsatz von Sozialformen .....	163
6.1.4	Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen .....	165
6.1.5	Einsatz von Unterrichtsverfahren .....	167
6.1.6	Diagnose und Dokumentation des Lernfortschritts .....	171
6.1.7	Einstellung der Lehrkraft .....	173
6.2	Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse .....	175
6.3	Quantitative Datenanalyse: Einflussfaktoren binnendifferenzierenden Unterrichtens .....	179



6.4 Zusammenfassung der Einflussfaktoren .....	183
6.5 Qualitative Datenanalyse: Kategorisierung und Auswertung .....	184
6.5.1 Kursdeterminierte Grenzen .....	186
6.5.2 Lernerdeterminierte Grenzen .....	189
6.5.3 Unterrichtsdeterminierte Grenzen .....	192
6.5.4 Lehrerdeterminierte Grenzen .....	198
6.5.5 Trägerdeterminierte Grenzen .....	200
6.6 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse .....	201

## **Teil IV: Diskussion**

7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	209
7.1 Inwieweit nehmen Lehrkräfte die Lerngruppe in Alphabetisierungskursen als heterogen wahr? Welche Aspekte werden unterschiedlich wahrgenommen? .....	210
7.2 Welche binnendifferenzierenden Maßnahmen werden im Unterricht praktiziert? .....	214
7.3 Wo sehen Lehrkräfte Grenzen der Binnendifferenzierung? .....	219
7.4 Welche konkreten Differenzierungsmaßnahmen und Handlungsempfehlungen sind aus den gewonnenen Erkenntnissen abzuleiten, damit Lehrkräfte ihren Unterricht binnendifferenziert gestalten können? .....	222

## **Teil V: Didaktik**

8 Handlungsempfehlungen für binnendifferenzierendes Unterrichten .....	227
8.1 Schwerpunktsetzung und Auswahl der Vorschläge .....	227
8.2 Vorschläge für konkrete Unterrichtsverläufe .....	230
8.2.1 Vorschläge zu differenzierenden Aufgaben .....	230
8.2.2 Vorschläge zur Gruppenarbeit .....	240
8.2.3 Vorschläge zum Stationenlernen .....	248
8.2.4 Vorschläge zum Projektunterricht .....	261

8.2.5 Vorschläge zur Arbeit mit Wochenplänen .....	270
8.3 Umsetzung im Unterricht .....	276
Fazit und Ausblick .....	277
Erkenntnisse und Reflexion der Arbeit .....	277
Limitationen und Generalisierbarkeit der Studie .....	280
Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten .....	281
Fazit .....	283
Literaturverzeichnis .....	285
Anhang .....	299

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Herangehensweisen an Differenzierung .....	63
Abbildung 2:	Differenzierungsmöglichkeiten (angelehnt und erweitert, vgl. von Brand/Brandl 2017: 42) .....	65
Abbildung 3:	Frage mit Mehrfachnennung .....	132
Abbildung 4:	Frage mit vierstufigen Antwortformat .....	133
Abbildung 5:	Frage mit fünfstufigen Antwortformat .....	133
Abbildung 6:	Fragebogen, Themenblock 1: Lerngruppe .....	136
Abbildung 7:	Fragebogen, Themenblock 2: Unterrichtsmaterial .....	137
Abbildung 8:	Fragebogen, Themenblock 3: Sozialformen .....	137
Abbildung 9:	Fragebogen, Themenblock 4: Differenzierung .....	139
Abbildung 10:	Fragebogen, Themenblock 5: Unterrichtsverfahren .....	139
Abbildung 11:	Fragebogen, Themenblock 6: Diagnose des Lernfortschritts .....	140
Abbildung 12:	Fragebogen, Themenblock 7: Einstellung der Lehrkraft ....	140
Abbildung 13:	Fragebogen, Themenblock 8: Grenzen der Binnendifferenzierung .....	141
Abbildung 14:	Fragebogen, Persönliche Daten .....	142
Abbildung 15:	Ablauf der Lehrkräftebefragung .....	145
Abbildung 16:	Weiterbildung der Lehrkräfte (in Prozent, n = 189) .....	151
Abbildung 17:	Anzahl der Sprachen der Lehrkräfte (in Prozent, n = 178) .....	152
Abbildung 18:	Unterschiedlichkeit nach Merkmalen (in Prozent, n = 201) .....	158
Abbildung 19:	Merkmale mit der größten Unterschiedlichkeit bei Lernenden (in Prozent, n = 201) .....	160
Abbildung 20:	Häufigkeit von verwendetem Unterrichtsmaterial (in Prozent, n = 201) .....	161
Abbildung 21:	Einsatz von Sozialformen (in Prozent, n = 201) .....	163
Abbildung 22:	Präferiert eingesetzte Sozialform (in Prozent, n = 201) ....	164
Abbildung 23:	Häufigkeit angewandter Binnendifferenzierung (in Prozent, n = 201) .....	166
Abbildung 24:	Einsatz von Unterrichtsverfahren zur Binnendifferenzierung (in Prozent, n = 201) .....	168
Abbildung 25:	Gewünschte Unterrichtsverfahren (in Prozent, n = 201) ..	170
Abbildung 26:	Diagnose des Lernfortschritts (in Prozent, n = 201) .....	172
Abbildung 27:	Einstellung der Lehrkraft (in Prozent, n = 201) .....	174

Abbildung 28:	Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs 1 – Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrkräftebefragung .....	176
Abbildung 29:	Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs 2 – Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrkräftebefragung .....	178
Abbildung 30:	Grenzen der Binnendifferenzierung nach Hauptkategorien (absolute Häufigkeiten, n = 132) .....	185
Abbildung 31:	Häufigste Grenzen von Binnendifferenzierung (absolute Häufigkeiten, n = 132) .....	202
Abbildung 32:	Implementierung von Maßnahmen der Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen und Potential der Implementierung .....	223

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Stufenmodell des Schriftspracherwerbs nach Valtin (1997: 83; zitiert nach Schröder-Lenzen 2013: 74) .....	42
Tabelle 2:	Äußere und innere Differenzierung .....	60
Tabelle 3:	Binnendifferenzierung und Individualisierung .....	61
Tabelle 4:	Überblick Studien zur Heterogenität und Binnendifferenzierung .....	89
Tabelle 5:	Unterrichtsverfahren und Methodenwissen zum offenen Unterricht (vgl. Feldmeier 2015: 164–208) .....	107
Tabelle 6:	Differenzierungsmöglichkeiten der ausgewählten Lehrwerke im Alphabetisierungsbereich .....	111
Tabelle 7:	Übersicht über die Themenblöcke .....	135
Tabelle 8:	Übersicht über demografischen Daten der Stichprobe (in Prozent, n = 201) .....	150
Tabelle 9:	Herkunftsländer der Lehrkräfte (absolute Häufigkeit, n = 181) .....	151
Tabelle 10:	Fehlende Werte des Datensatzes .....	154
Tabelle 11:	Grenzen der Binnendifferenzierung, nach Haupt- und Unterkategorien (absolute Häufigkeit, n = 132) .....	185
Tabelle 12:	Aspekte, in denen sich die Lerngruppe unterscheidet, nach Fragen sortiert .....	212



# Abkürzungsverzeichnis

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DTZ	Deutsch-Test für Zuwanderer
FB	Fragebogen
LK	Lehrkraft
TN	Teilnehmende/Teilnehmender





# Einleitung

Binnendifferenzierung ist als didaktische Maßnahme in jedwedem Unterricht nicht mehr wegzudenken. Schon seit mehr als 50 Jahren sind Wissenschaft und Praxis auf der Suche nach Konzepten, wie mit der zunehmenden Heterogenität in den Klassenzimmern umgegangen werden sollte (vgl. Budde 2012: 1 f.). In der Schulforschung wurde Binnendifferenzierung in dieser Zeit mehr und mehr zum festen Bestandteil und erreichte im weiteren Verlauf ebenfalls die Erwachsenenbildung. Aber findet dieses Prinzip auch im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, auch in der Alphabetisierung von Migrant\*innen Anwendung? Heterogenität ist kennzeichnend für die Zielgruppe dieser Kurse, wie primäre und funktionale Analphabeten sowie Zweitschriftlernende mit und ohne Deutschkenntnisse. So zeigen sich in solchen Alphabetisierungskursen beispielsweise aufgrund des häufig fehlenden Schulbesuchs sowie kaum erworbener Lernstrategien und damit einhergehender geringer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung beim Lernen, besondere pädagogische Bedingungen. Die Umsetzung des binnendifferenzierenden Unterrichtens in Alphabetisierungskursen kann sich daher in der Praxis, trotz theoretischer Nachvollziehbarkeit, mitunter schwierig gestalten. Der Wunsch von Kursleitenden, Lernende individuell zu fordern und zu fördern sowie ein effektives und zielführendes Interagieren in der Gruppe zu ermöglichen, erfordert von der Lehrkraft viel Geduld und Ausdauer. Jedoch ist dieses Bemühen um Binnendifferenzierung in der Unterrichtsgestaltung unabdingbar, damit sich Lernende ohne Motivationsinbußen aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbringen können.

Neben den verstärkten positiven Lernbedingungen ist die Auseinandersetzung mit Binnendifferenzierung für einen produktiven Umgang mit Heterogenität in Alphabetisierungskursen aufgrund der hohen Nachfrage dieser Kurse notwendig. Seit Inkrafttretens des Zuwanderungsgesetzes 2005 werden Integrationsangebote für Migrant\*innen bundesweit durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gefördert und von lokalen Trägern durchgeführt. Mit Einführung der Integrationskurse mit Alphabetisierung, sogenannter Alphabetisierungskurse, konnten im Jahr 2007 auch wenig literalisierte Personen erreicht werden. Die Bedeutung dieser Kurse im Kontext aller Integrationskursmaßnahmen nahm in den darauffolgenden Jahren stetig zu und erreichte in den Jahren 2016 und 2017 den Höhepunkt. Nach Angaben der Integrationskursstatistik des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge besuchten 2016 bundesweit 62.688 neue Kursteilnehmenden einen Alphabetisierungskurs, was

18,5 Prozent aller Integrationskursteilnehmenden ausmacht. 2017 lag die Zahl sogar bei 76.889 neuen Teilnehmenden (26,3 Prozent), wohingegen sie in den Jahren davor bei etwa 10,3 Prozent lag (vgl. BAMF 2017). In den letzten Jahren ging die Nachfrage wieder etwas zurück, sodass 2019 eine neue Kursteilnehmerzahl von 28.875 (16,4 Prozent) zu verzeichnen war (vgl. BAMF 2019).

Die Bedeutung binnendifferenzierender Unterrichtsgestaltung wurde jedoch nicht nur für Kursleitende durch die enorme Nachfrage nach Alphabetisierungskursen zunehmend präsenter. Die Erkenntnisse der leo.-Studie im Jahr 2011, der ersten repräsentativen Erhebung „zum Ausmaß geringer Literalität in Deutschland“ (Grotlüschen/Riekmann 2011), richteten die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf das Thema Alphabetisierung in der Muttersprache wie in der Zweitsprache und machten das Ausmaß der in Deutschland lebenden gering literalisierten Personen (7,5 Millionen Personen im Jahr 2011, 6,2 Millionen im Jahr 2018) sichtbar (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011; Grotlüschen et al. 2019). Im Folgenden wurde u. a. die Alpha-Dekade um weitere zehn Jahre verlängert, die zum Ziel hat, Literalität von Erwachsenen zu verbessern. Seitdem steigt die Zahl der Projekte und Forschungsarbeiten zum Analphabetismus. So möchte ebenfalls die vorliegende Arbeit zum Bereich der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch einen Forschungsbeitrag leisten, indem Möglichkeiten der Binnendifferenzierung für die Alphabetisierungskurse untersucht und entsprechend der Zielgruppe angepasst werden.

Bestehende Ideen, Erfahrungen und Konzepte zur Binnendifferenzierung sind vielfältig. Es existiert eine hohe Anzahl Ratgeberbücher für Lehrkräfte, was die Auswahl geeigneter Differenzierungsmaßnahmen und -strategien für den eigenen Unterricht zur Herausforderung werden lässt. Die Vielzahl verschiedener Bedingungen im und außerhalb des Unterrichts muss beachtet werden und beeinflusst die Entscheidung für bestimmte Unterrichtsmethoden. Diese Arbeit untersucht die Ausgangslage in den Alphabetisierungskursen und erörtert sowohl die Rahmenbedingungen, als auch die wissenschaftlichen Grundlagen zu Binnendifferenzierung. Ziel dieser Arbeit ist es, aus den verschiedenen Möglichkeiten der Binnendifferenzierung diejenigen zu identifizieren, die für Alphabetisierungskurse geeignet sind, und Lehrkräften eine Unterstützung zur Entscheidung für bestimmte Differenzierungsmaßnahmen anzubieten.

Die persönliche Motivation für die vorliegende Forschungsarbeit kommt aus meiner praktischen Tätigkeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Meine Zugänge zum Thema lassen sich aus drei Erfahrungsbereichen ableiten:

**1. als Lehrwerksautorin:** Ein kurstragendes Lehrwerk richtet sich als roter Faden an die gesamte Lerngruppe. In heterogenen Lerngruppen ist es

herausfordernd, den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden und Materialien für alle zu entwickeln. Bei meiner Lehrwerksreihe *Schritte plus Alpha* (Hueber Verlag) musste zum einen die inhaltliche Progression berücksichtigt werden, zum anderen auch die Progression der im Kurs zunehmenden Lernerfahrung und Kompetenzentwicklung der Lernenden. Trotz des Fakts, dass Lernen unterschiedlich schnell und intensiv verläuft und jede bzw. jeder Lernende einen eigenen Rhythmus und eigene Interessen hat, soll das Individuum in der Gruppe lernen und auch von den Kompetenzen der Gruppe profitieren. Daher war es mir wichtig, auf die unterschiedlichen Facetten der Lernenden bei der Lehrwerksentwicklung einzugehen und Aspekte der Binnendifferenzierung, beispielsweise bei der Textgestaltung, der Entwicklung von Aufgabenformaten und der grafischen Gestaltung, einfließen zu lassen.

2. **als Fortbildnerin für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen:** In der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung berichteten Kursleitende in Alphabetisierungskursen von Herausforderungen ihres Unterrichtsalltags. Dabei stand u. a. der Umgang mit der heterogenen Lerngruppe im Fokus. Nach Aussagen der Lehrkräfte würde es nicht immer gelingen, alle Lernenden zu erreichen und wären die zu bearbeitenden Lerninhalte für manche Lernende zu schwer, sodass diese kaum Lernfortschritte machen und andere Kursteilnehmenden aufhalten würden. Darüber hinaus wurde von Lernenden im Kurs berichtet, die zu weit fortgeschritten sind und die Motivation verlieren, da sie weniger gefordert werden. Unter Kursleitenden gab es demnach häufig Fragen bezüglich der praktischen Umsetzung von Binnendifferenzierung: *Wie mache ich den Unterricht für alle interessanter? Wie kann ich individuell fördern? Wie beziehe ich die Fähigkeiten der Lernenden mit ein? Welche Aufgaben sind für die Binnendifferenzierung geeignet? Wie kontrolliere ich die Aufgaben, wenn jeder an etwas anderem gearbeitet hat?* Mit den bisherigen Methoden konnten die Lehrkräfte nicht adäquat mit den Herausforderungen umgehen und suchten daher nach neuen methodisch-didaktischen Impulsen und Unterrichtskonzepten.
3. **als Kursleiterin in Alphabetisierungskursen:** Aus meiner eigenen Erfahrung als Kursleiterin in Alphabetisierungskursen ist mir die heterogene Zusammensetzung der Kursteilnehmenden bekannt. In meiner praktischen Tätigkeit gestaltete ich meinen Unterricht binnendifferenziert und probierte unterschiedliche Prinzipien aus. Daher ist mir bewusst, wie viel Durchhaltevermögen als Lehrkraft benötigt wird, um Methoden zu etablieren, die den Teilnehmenden unbekannt sind. Dazu zählt zum Beispiel die selbstständige

Auswahl durch Lernende aus dem Angebot an Zusatzmaterialien, da die Hinführung zum selbstständigen Lernen für binnendifferenzierende Phasen im Unterricht elementar ist. Kleine Erfolge zeigten mir, wie wichtig es ist, in diesem Prozess nicht aufzugeben. Als Kursleiterin machte ich in jedem Kurs neue Lehrerfahrungen und passte Unterrichtsmethoden an die jeweilige Lerngruppe an.

All die Lernenden, die sich als Erwachsene das Lesen und Schreiben aneignen und all die Lehrkräfte, die mit viel Engagement die Lernenden bei der Alphabetisierung unterstützen, sind der Ansporn und Grund für die vorliegende Arbeit.

## **Ziele der Arbeit**

Ziel der Forschungsarbeit ist es, Grundlagen zum Thema Binnendifferenzierung aufzubereiten, die erprobten binnendifferenzierenden Maßnahmen in Schulen und Erwachsenenbildung für den Alphabetisierungsbereich zu erörtern und durch eine Lehrkräftebefragung zu überprüfen. Aufgabe ist es, die tatsächliche Umsetzung von binnendifferenzierenden Maßnahmen in der Unterrichtspraxis in Alphabetisierungskursen mit Hilfe der empirischen Untersuchung zu analysieren und Handlungsempfehlungen und methodisch-didaktische Unterrichtsvorschläge für einen binnendifferenzierenden Unterricht herauszuarbeiten. Diese Arbeit soll somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Unterrichts mit lernungewohnten Teilnehmenden leisten sowie weitere wissenschaftliche Bezugfelder eröffnen. Dabei steht sowohl die Reflektion bisheriger Praxis von Binnendifferenzierung als auch das Herausstellen weiterer, potentieller wissenschaftlicher Forschungsfelder im Fokus dieser Arbeit, um neue Impulse zur Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs zu setzen.

Aus diesen Zielen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Inwieweit nehmen Lehrkräfte die Lerngruppe in Alphabetisierungskursen als heterogen wahr? Welche Aspekte werden unterschiedlich wahrgenommen?
2. Welche binnendifferenzierenden Maßnahmen werden im Unterricht praktiziert?
3. Wo sehen Lehrkräfte Grenzen der Binnendifferenzierung?
4. Welche konkreten Differenzierungsmaßnahmen und Handlungsempfehlungen sind aus den gewonnenen Erkenntnissen abzuleiten, damit Lehrkräfte ihren Unterricht binnendifferenziert gestalten können?

Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Binnendifferenzierung zielt diese Arbeit darauf ab, die Lehrenden im Empowerment von Lernenden zu unterstützen. Die Lernenden sollen in den Kursen befähigt werden, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und einen Teil ihrer Lernziele selbstbestimmt zu verfolgen. Die Lehrkräfte werden daher angeleitet, ihren Unterricht in Teilen zu öffnen, um differenziert auf Lernende einzugehen und den Lernenden ein Vorankommen entsprechend des individuellen Leistungsniveaus zu ermöglichen. Die in dieser Arbeit entworfenen Unterrichtsvorschläge, Arbeitsmaterialien und methodischen Hinweise sollen diesen Schritt einleiten und damit eine binnendifferenzierte Arbeit unterstützen.

## **Aufbau der Arbeit**

Mein Beitrag zeichnet sich durch eine bewusst praxisorientierte Perspektive aus. Didaktisch-methodisches Handeln ist bei den Lehrkräften unabdingbar, um den zahlreichen Herausforderungen der Unterrichtspraxis zu begegnen. Daher muss der Forschungsgegenstand mit all seinen Facetten in dieser Arbeit dargestellt werden, um aufbauend auf diesem breiten Grundlagenwissen zu Umsetzungsvorschlägen für heterogene Lerngruppen zu gelangen.

In **Kapitel 1** wird einleitend Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Ganzes umrissen. Die theoretischen Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb und zum Schriftspracherwerb werden zusammengestellt und ausgehend vom Begriff *Analphabetismus* Lerngruppen von Alphabetisierungskursen näher beleuchtet. In einem weiteren Schritt werden Methoden der Alphabetisierung dargelegt, die sich für die Vermittlung der Schriftsprache mit Erwachsenen eignen. Der aktuelle Forschungsstand zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch bildet den Abschluss des Kapitels.

Das **2. Kapitel** umfasst den Bereich Binnendifferenzierung. Der Begriff *Binnendifferenzierung* wird zunächst definiert und terminologisch von den Begriffen *äußerer Differenzierung* und *Individualisierung* abgegrenzt. Anschließend werden verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung dargelegt und Unterrichtsverfahren, die für einen binnendifferenzierenden Unterricht geeignet sind, vorgeschlagen. Da Binnendifferenzierung das autonome Lernen fördert und erfordert, beschäftigt sich ein Abschnitt mit der Frage, wie das Lernen und Lehren bei der Praktizierung von Binnendifferenzierung gestaltet werden kann. Nachhaltige Förderung des Einzelnen im Gruppenunterricht hängt entscheidend davon ab, wie es den Lehrkräften gelingt, den Lernstand zu ermitteln und die Lernenden im Lernprozess weiter zu fördern. Daher sind Diagnose

und Lernstanddokumentation ein weiteres Element in diesem Abschnitt. Mit der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes hinsichtlich dessen, was bisher zur Wirkung von Binnendifferenzierung auf den Lernerfolg der Lernenden bekannt ist, endet dieses Kapitel.

Nach dem grundlegenden Zugang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch und Binnendifferenzierung wird in **Kapitel 3** die Situation der Alphabetisierungskurse in Deutschland beschrieben. Fünf Bereiche stehen dabei im Fokus: die Lernziele und Lerninhalte, die Lernenden, die Lehrenden, das Konzept Binnendifferenzierung im Rahmencurriculum sowie die Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien. Mit einer Zusammenfassung wird der Grundlagenteil abgeschlossen.

**Kapitel 4** verortet die vorliegende Arbeit im wissenschaftlichen Kontext, zeigt die Forschungsinteressen und Zielsetzungen der vorliegenden Untersuchung und leitet Forschungsfragen daraus ab.

**Kapitel 5** widmet sich schließlich der Methodik der empirischen Untersuchung. Mit Hilfe einer Befragung unter Lehrkräften, die in Alphabetisierungskursen tätig sind, soll die Herangehensweise an einen binnendifferenzierenden Unterricht untersucht werden. Die Methodik der vorliegenden empirischen Untersuchung, der Fragebogen und dessen Konstruktion, sowie die Vorbereitung, Durchführung und Analyse der Befragung sind Gegenstand dieses Kapitels. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung der Stichprobe.

Das Kernstück der Arbeit bildet **Kapitel 6** mit der Vorstellung der in der empirischen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse. Die quantitative Analyse der Befragung beleuchtet die Umsetzung von Binnendifferenzierung, die qualitative Analyse zeigt Grenzen der Binnendifferenzierung auf. Im anschließenden **7. Kapitel** werden die Ergebnisse anhand der Forschungsfragen diskutiert.

Auf Grundlage der Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im **8. Kapitel** Konsequenzen für die Unterrichtspraxis erarbeitet und Handlungsempfehlungen mit konkreten Unterrichtsvorschlägen entwickelt. Die in fünf Kategorien eingeteilten Vorschläge und Materialien dienen der Unterstützung von Lehrkräften in der Planungsarbeit und sollen die Umsetzung von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Alphabetisierungsunterricht erleichtern.

Abschließend folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Forschungsergebnisse mit einem Ausblick auf die weitere Forschung und die Praxis. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Alphabetisierungskurse geleistet werden, indem Maßnahmen zur Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen aufgezeigt und weiterentwickelt werden. In einem quantitativ wenig erforschten Gebiet möchte die vorliegende Arbeit anhand eines tragfähigen Forschungsdesigns ein Forschungsdesiderat schließen.

# **Teil I: Grundlagen**





# 1 Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

In der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert zu werden, heißt mehr als nur Lesen und Schreiben zu lernen. Es heißt auch, die Sprache Deutsch zu verstehen und zu sprechen. Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Für die Arbeitsplatzsuche sind Sprachkenntnisse und Schriftsprachkenntnisse wesentliche Voraussetzungen. Da manche Zugewanderte in ihrem Herkunftsland keine Schule oder nur wenige Jahre eine Schule besucht haben, müssen sie in Deutschland das Lesen und Schreiben erlernen. Mittlerweile leben rund 11,2 Millionen Zugewanderte in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2020). Davon beherrschen laut leo.-Studie 3,1 Millionen nicht die Schriftsprache (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011). Lesen und Schreiben sind wichtige Basiskompetenzen, um sich in die Gesellschaft zu integrieren und an ihr teilzuhaben. Was es bedeutet, in einer Zweitsprache die Schriftsprache zu erwerben, soll in diesem Kapitel erläutert werden. Der Schriftspracherwerb verläuft parallel zum Zweitspracherwerb. Eine besondere Anforderung ist die Unterrichtssprache Deutsch, die von den Lernenden erst aufgebaut werden muss.

In diesem Kapitel werden die Aspekte Zweitspracherwerb, Schriftspracherwerb und Methoden der Alphabetisierung vor dem Forschungshintergrund der vorliegenden Arbeit entwickelt. Um bisherige Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb bei erwachsenen Lernenden festzuhalten, gibt das folgende Kapitel zuerst einen Überblick über den Erwerb der Sprache im Zielland mit den wichtigsten Hypothesen zum Zweitspracherwerb und reflektiert den Einfluss auf den Zweitspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren Alter und Motivation. Da der Schriftspracherwerb bei der Alphabetisierung von hohem Maße bedeutsam und eng mit der phonologischen Bewusstheit verbunden ist, werden im zweiten Teil des Kapitels wichtige Begriffe wie Analphabetismus und Zweitschriftlernen bestimmt, um damit die Zielgruppe der Alphabetisierungskurse zu erläutern. Es wird der Blick auf die verschiedenen Schriften und Alphabete sowie auf die phonologische Bewusstheit und die Modelle des Schriftspracherwerbs gerichtet, um den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens aufzuzeigen. Für die Unterrichtung im Alphabetisierungsbe-  
reich stehen Methoden der Alphabetisierung zur Verfügung, die in Hinblick auf den Einsatz in der Erwachsenenbildung analysiert werden. Zum Abschluss werden die für die Untersuchung relevanten Forschungsergebnisse im Bereich Alphabetisierung zusammengefasst.

## 1.1 Zweitspracherwerb

Eine „Zweitsprache“ [...] ist eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht. (Klein 1992: 31)

Nach dieser Definition spricht man von Zweitspracherwerb, sobald Lernende im Zielsprachenland die Sprache erwerben. Es hängt oft von mehreren Komponenten ab, ob es sich beim Erwerb um eine Fremdsprache oder um eine Zweitsprache handelt: vom Lernkontext, von der Art der Lernprozesse, vom Lernort sowie von den psychosozialen Bestimmungselementen (vgl. Koeppel 2013: 3). Der Zweitspracherwerb kann in natürlichen oder in institutionellen Kontexten stattfinden, er kann gesteuert und damit eher bewusst oder ungesteuert in unbewussten Prozessen ablaufen. Ein wichtiger Unterschied zur Fremdsprache ist, dass die Zweitsprache für das Leben in der Gesellschaft als lebenswichtig eingeschätzt wird und für die Identität des Lernenden eine unverzichtbare Rolle spielt (vgl. ebd. 2013: 3 f.).

Dem Zweitspracherwerb geht immer ein Erstspracherwerb voraus. Wie Schröder-Lenzen (2013: 105) betont, ist der Erstspracherwerb „relativ robust“, auch wenn der Sprachinput nicht optimal verlief. Im Gegensatz dazu ist der Zweitspracherwerb „störanfälliger, von Stagnation bedroht und durch große interindividuelle Leistungsunterschiede gekennzeichnet.“ (Schröder-Lenzen 2013: 105). Es ist die Frage, warum einige Lernende unproblematisch die Zweitsprache Deutsch erwerben und andere nicht. Dazu gibt es mehrere Hypothesen. Die drei wichtigsten Hypothesen sollen im Folgenden vorgestellt.

### 1.1.1 Hypothesen des Zweitspracherwerbs

Zur Erklärung des Zweitspracherwerbs stehen mehrere Theorien bzw. Ansätze zur Verfügung. Vier Hypothesen sollen für diese Arbeit im Fokus stehen: die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese, die Interlanguagehypothese und die Interdependenzhypothese.

Die **Kontrastivhypothese** nach Lado (1957, 1969) nimmt an, dass die Erstsprache sich auf die Zweitsprache auswirke. Die sprachlichen Strukturen und Eigenschaften der Erstsprache werden in die Zweitsprache übertragen. Wenn die Strukturen beider Sprachen identisch sind, spricht man von einem positiven Transfer. Negativ ist der Transfer, wenn die Strukturen unterschiedlich sind. Die positiven Transferleistungen erleichtern das Lernen der Sprache, negativer Transfer, sogenannte Interferenzen, erschweren den Lernprozess. Der bzw. die

Lernende überträgt nach der Kontrastivhypothese unbewusst die Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache. Dieser Transfer kann positiv oder negativ sein, wie Grieffhaber (2010: 130) erläutert:

Bei eng verwandten Sprachen erfolgt dies als positiver Transfer und führt bis auf kleine, aber markante Unterschiede zu korrekten Äußerungen. Bei typologisch weiter entfernten Sprachen erfolgt der Transfer dagegen überwiegend als negativer Transfer. Die Kunst der Fremdsprachenvermittlung besteht nun darin, durch geschickte Auswahl und Anordnung von Unterrichtsmaterial den Lerner zur Produktion möglichst korrekter L2-Muster zu befähigen.

Besonders bei erwachsenen Lernenden ist auf phonetischer Ebene negativer Transfer häufig (vgl. Kalkavan-Aydin 2015: 13 f.; Klein 1992: 37). So schreiben erwachsene Deutschlernende, die in der türkischen Schriftsprache alphabetisiert sind, deutsche Wörter mit Konsonantencluster mit Sproßvokal, z. B. SISWESTA, BURUDA. Diese Schreibung ist ein Transferfehler aus der Erstsprache, da es im Türkischen keine Konsonantencluster gibt (vgl. Kalkavan-Aydin 2015: 17 f.). Auch könnte es auf der Ebene der Syntax zu Transferleistungen kommen. Im Deutschen steht das Verb im Hauptsatz an zweiter Stelle, im Türkischen steht es am Ende des Satzes (vgl. ebd. 2015: 19). Durch kontrastive linguistische Studien der Erstsprachen und Zweitsprachen der Lernenden wurde versucht, Lernschwierigkeiten vorauszusagen und das didaktische Lernmaterial so aufzubereiten, dass die darin enthaltene Progression zur Lernerleichterung führt (vgl. Koeppl 2013: 12).

Es wurde aber festgestellt, dass die empirisch ermittelten Fehler sich nicht mit den analytisch gewonnenen Differenzen deckten (vgl. Grieffhaber 2010: 130). Grieffhaber kritisiert, dass Interferenzen eher schematisch berücksichtigt werden. Zudem werden Übergeneralisierungen zu wenig beachtet. Erstsprachliche Einflüsse sind zwar belegbar, aber die Kontrastivhypothese reicht zur Erklärung des Zweitspracherwerbs nicht aus (vgl. ebd. 2010: 134). Klein (1992: 38) ist sogar überzeugt, dass die Hypothese falsch ist.

Es gibt Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große strukturelle Unterschiede vorliegen; aber solche Strukturen werden oft auch sehr leicht gelernt. Und umgekehrt gibt es Lernschwierigkeiten und Fehler oft gerade dort, wo die Strukturen sehr ähnlich sind.

Für die Sprachwissenschaft gilt die Hypothese mittlerweile als überholt. Die Wissenschaft bestreitet, dass der Transfer als einzige Erklärung für den Zweitspracherwerb dient. Einen Überblick über die wichtigsten Kritikpunkte bietet Kuhberg (2001) in dem vom Helbig herausgegebenen Handbuch *Deutsch als Fremdsprache* (vgl. Kuhberg 2001: 656–663).

Anfang der 70er Jahre entstand die **Identitätshypothese** als Gegenbewegung zur Kontrastivhypothese (Dulay/Burt 1974; Krashen 1982). Nach dieser Hypothese läuft der Zweitspracherwerb ähnlich ab wie der Erstspracherwerb. Beide Spracherwerbe erfolgen nach den gleichen Regeln. Es werden die gleichen Fehler gemacht. Darin unterscheidet sich die Identitätshypothese von der Kontrastivhypothese. Während die Kontrastivhypothese davon ausgeht, dass Fehler von der Erstsprache bestimmt werden, geht die Identitätshypothese davon aus, dass Fehler unabhängig von der Erstsprache gemacht werden, weil sie von der zu lernenden Sprache bestimmt sind.

Eine zentrale Annahme ist, dass Lerner aktiv Strategien zur Aneignung der Zielsprache bilden. Diese sprachlichen Formen und Strukturen werden nicht als „Fehler“ kategorisiert, sondern als *creative constructions* („goofs“) bezeichnet, die einen Einblick in den individuellen Lernweg geben. (Kalkavan-Aydin 2015: 20)

Die Ansicht, dass der Erstspracherwerb und der Zweitspracherwerb im Wesentlichen gleich verlaufen, resultiert aus dem Nachweis, dass einzelne Strukturen wie die Fragesatzbildung oder die Negation sich in ähnlichen Sequenzen entwickeln (vgl. Klein 1992: 36 f.; Koeppel 2013: 13). Dem widerspricht Klein, da sich die Art des Erstsprach- und Zweitspracherwerbs doch erheblich unterscheidet (vgl. Klein 1992: 37). Die These stellte in der Fremdsprachendidaktik einen neuen Entwicklungsschritt dar, denn die empirische Erforschung von Lerneräußerungen und die Betrachtung intralingualer Fehler brachte neue Erkenntnisse (vgl. Griebhaber 2010: 137; Klein 1992: 37).

Selinker (1972) entwickelte die **Interlanguagehypothese**, die versuchte, beide vorherigen Hypothesen zu integrieren. Der bzw. die Lernende, so wird ausgegangen, bildet im Laufe des Zweitspracherwerbs eine Lernersprache („Interlanguage“) aus, die sich mit der Entwicklung und dem Erwerbsfortschritt verändert.

Dies geschieht durch die kognitiven Prozesse und die Kommunikation, wobei es sich im Einzelnen um grammatische Strukturen bzw. Strategien handelt, die sowohl Elemente der Erst- als auch der Zweitsprache enthalten. Zudem werden aber noch weitere Regeln oder Strukturen entwickelt, die keiner dieser Sprachen zugeordnet werden können. Im Spracherwerbsprozess stellen Lerner mittels dieser Strukturen Hypothesen auf, die sie schließlich überprüfen und ggf. nicht mehr berücksichtigen. (Kalkavan-Aydin 2015: 22 f.)

Hinter dem Konzept steht, dass die Lernenden beim Erwerb einer zweiten Sprache eine Zwischensprache entwickeln. Der Lernprozess wird als individuell und flexibel betrachtet, der bei jedem Lernenden anders verlaufen kann. Damit konnte eine differenzierte Betrachtungsweise auf die unterschiedlichen

Lernwege und die Komplexität der Lernsprachen gefördert werden. So werden beispielsweise die Zwischenstufen beim Erwerb der Zweitsprache als Fortschritt verstanden, die etwas über den Erwerbsprozess aussagen (vgl. Becker 2013: 68 f.). Diese Hypothese hat zahlreiche Untersuchungen angeregt, wobei sich auch hier der Zusammenhang zwischen Erstsprache und Zweitsprache nicht eindeutig belegen ließ. Es wurde herausgearbeitet, dass die Erstsprache eine gewinnbringende Bedeutung beim Zweitspracherwerb hat (vgl. ebd. 2013: 31).

Diese gewinnbringende Bedeutung der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb erkannte auch Cummins (1982). In den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts hat Cummins die **Interdependenzhypothese** entwickelt, die besagt, dass die sprachliche und kognitive Entwicklung in der Erstsprache ausschlaggebend für den Zweitspracherwerb ist. Er geht davon aus, dass sich die Erstsprache vollständig entwickeln muss, damit die Zweitsprache schneller gelernt wird. Somit ist ein hohes Kompetenzniveau in der Erstsprache eine entscheidende Komponente für den Zweitspracherwerb. Im Umkehrschluss verursacht eine mangelhafte Entwicklung der Erstsprache Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb und beeinträchtigt ebenso die Weiterentwicklung der Erstsprache (vgl. Cummins 1982: 39). In Untersuchungen zeigte er, dass Kinder, bei denen die Erstsprache nicht genügend ausgebildet ist, nur einen „begrenzten Zugang zu den kognitiven und sprachlichen Operationen“ (ebd. 1982: 41) haben. Damit war Cummins einer der ersten, die den kognitiven Sprachgebrauch in die Erklärung des Zweitspracherwerbs einbezogen haben.

Alle vier Hypothesen finden Erklärungen für die Prozesse beim Zweitspracherwerb. Keine der Hypothesen konnte gänzlich widerlegt werden, aber jede einzelne Hypothese schafft es nicht, die Komplexität des Spracherwerbs zufriedenstellend zu erklären. Es bleiben immer noch Fragen offen, welche Faktoren den Zweitspracherwerb beeinflussen und wie die Erstsprache den Zweitspracherwerb beeinflusst. Insgesamt machen die Ausführungen deutlich, dass verschiedene Einflussfaktoren im Erwerbsprozess eine Rolle spielen. Im nächsten Abschnitt soll auf zwei dieser Einflussfaktoren näher eingegangen werden.

### 1.1.2 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerbs

Viele unterschiedliche Faktoren beeinflussen den Zweitspracherwerb, die den unterschiedlichen Lernerfolg bei Zweitsprachlernenden erklären. Auf Seiten der Lernenden gibt es drei Unterscheidungskategorien: kognitive, affektive und soziale Faktoren (vgl. Günther/Kniffka 2017: 17; Grein 2013: 27).

Zu den kognitiven Variablen zählt man unter anderem Sprachlerneignung, Sprachlernstile (auch kognitive Stile, kognitive Lernstile) und die Sprachlernerfahrung (Lernbiografie). Die affektiven Variablen umfassen die Einstellung zu der zu erlernenden Sprache, die Motivation sowie Persönlichkeitsattribute. Bei sozialen Faktoren werden die soziokulturellen Erfahrungen der Lernenden aufgegriffen. Die einzelnen Faktoren interagieren dabei stark miteinander. (Grein 2013: 27)

In einer Erhebung von Sprachbiografien von Teilnehmenden in Integrationskursen konnte Cindark et al. (2019) herausfinden, dass die Faktoren Bildung, Alter und die Anzahl der gelernten Fremdsprachen einen signifikanten Einfluss auf den erfolgreichen Zweitspracherwerb haben:

Insgesamt bedeutet dies, dass junge, gut gebildete Kursteilnehmende mit Erfahrungen im Fremdspracherwerb, die noch nicht allzu lange in Deutschland sind, eine höhere Wahrscheinlichkeit für das Erreichen des A2-Niveaus aufweisen, während ältere Lernende mit wenig Bildung und ohne Fremdspracherfahrungen mit niedrigerer Wahrscheinlichkeit auf das A2-Niveau kommen – besonders, wenn sie bereits lange in Deutschland sind. Mehr Arbeitserfahrung vor der Ankunft in Deutschland, sprachliche Nähe zum Deutschen oder frühe Mehrsprachigkeit sagen keine bessere Performanz in unserer Aufgabe voraus. Es spielt keine Rolle, ob die Teilnehmenden geflüchtet sind oder nicht. (Cindark et al. 2019: 37 f.)

Besondere Bedeutung kommt außerdem dem soziokulturellen Milieu zu, da der Aneignungsprozess und die Motivation, die Zielsprache zu lernen, stark vom sozialen Milieu abhängig sind. Die verschiedenen Einflussfaktoren können nicht unabhängig betrachtet werden, sie beeinflussen sich gegenseitig, so wie Günther/Kniffka (2017: 18) formulieren: „Mit zunehmenden Alter und zunehmender Erfahrung ändern sich beispielsweise Einstellungen, Lernstile und die Motivationsstruktur.“ Allen Konstrukten zum Zweitspracherwerb liegt zu Grunde, „dass Menschen aufgrund von individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen die Entscheidung treffen in den Prozess der Sprachaneignung zu investieren“ (Tissot et al. 2019: 34). Neben diesen lernerabhängigen Einflussfaktoren gibt es auch Kontextmerkmale, die ebenso den Zweitspracherwerb beeinflussen, wie beispielsweise der Kontext der Integrationskurse. Den Lernprozess beeinflussende Faktoren können hierbei die Lehrkraft, der Kurs, dessen Zusammensetzung und Größe wie auch der Kursträger sein (vgl. Tissot et al. 2019: 34, Grein 2013: 27).

Der Erwerb der Zweitsprache im Kontext der Integrationskurse mit Alphabetisierung ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse. Die Zielgruppe der Alphabetisierungskurse sind Erwachsene, die in Deutschland die Zielsprache lernen möchten bzw. müssen. Um Erkenntnisse zu gewinnen, wie sich das Alter und die Motivation auf den Spracherwerb auswirken, sollen die beiden Einflussfaktoren im Folgenden näher beleuchtet werden.

Ein wichtiger und viel diskutierter Einflussfaktor ist das **Erwerbssalter**. Meisel (2007) geht mit seiner Reifungshypothese davon aus, dass vor der kritischen Periode alle Sprachen auf Muttersprachniveau gelernt werden können, danach nicht mehr. Diese Phase ist um das fünfte Lebensjahr. Die Hypothese geht davon aus, dass die Erstsprache (L1) und die Zweitsprache (L2) unabhängig voneinander gelernt werden. Als Belege zeigt Meisel Befunde aus der Neuropsychologie (vgl. Becker 2013: 72 f.). Auch Apeltauer vermutet, dass sich die Erwerbsprozesse zwischen Erstsprache und Zweitsprache kaum unterscheiden (vgl. Apeltauer 1997: 69). Weiterhin scheinen demnach erwachsene Lernende ähnliche Entwicklungsstadien wie Kinder zu durchlaufen, wenn sie eine zweite Sprache lernen (vgl. McLaughlin 1984: 70). Andere Konzepte widersprechen dem, da erwachsene Lernende reifer sind und demnach bewusster lernen (z. B. Krashen/Pon 1975). So zeigen beispielsweise neurologische Befunde, dass im Alter von sechs Jahren „eigene Verarbeitungszentren zur Prozessierung grammatischer Informationen aufgebaut werden.“ (Schründer-Lenzen 2013: 107). Das ist ein Hinweis darauf, warum sich Erwachsene Regeln schneller aneignen können als Kinder. Aufgrund ihrer kognitiven Möglichkeiten können sich erwachsene Lernende stärker auf die Morphologie und die Syntax konzentrieren, vernachlässigen dafür allerdings Phonetik und Intonation (vgl. Apeltauer 1997: 73). Laut Apeltauer sind „ältere Menschen unter informellen Bedingungen vielfach schlechtere Lerner [...] als Kinder, während sie sich unter formellen Bedingungen Kindern überlegen erweisen“ (ebd. 1997: 76). Es scheint, dass bei älteren Lernenden explizite, sprachstrukturorientierte Sprachförderprogramme den impliziten, handlungsorientierten Programmen überlegen sind (vgl. Schründer-Lenzen 2013: 111). Allerdings ist der Einfluss des Alters nicht zu isolieren. Mit dem Alter sind vielmehr weitere Effekte verbunden, wie die zur Verfügung stehende Zeit, das Vorwissen, die Lebenserfahrung und die Lernmotivation. Je nach Einstellung und Interesse könnten ältere Lernende gegenüber Jüngeren erfolgreicher und aktiver im Unterricht sein (vgl. Roche 2016: 52).

Ein weiterer wichtiger Faktor zum Einfluss des Zweitspracherwerbs, der sogenannte *Schlüssel zum Erfolg*, ist die **Motivation**. Motivation kann als Prozess verstanden werden, der von Erfolgen und Misserfolgen begleitet wird. Dadurch werden Lernziele immer wieder angepasst. Die veränderten Ziele wiederum führen zu neuen Motiven bzw. verändern vorhandene Motive (vgl. Kuhn 2007: 140). Für Apeltauer hat die soziale Umgebung eines Lernenden einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation, eine zweite Sprache zu lernen. Folgende drei Situationen beeinflussen nach seiner Ansicht die Motivation zusätzlich:

- Häufigkeit und Qualität von außerunterrichtlichen Sprachkontakten,
- die motivationale Unterstützung oder Ablehnung, die die Lerner durch die Sprecher der Zielsprache erfahren,
- das „ethische Selbstbild“, das auch durch „Zuschreibung“ entsteht, sowie durch die Reaktionen auf ein „negatives ethnisches Selbstbild“. (Apeltauer 1997: 114)

Um motivierenden Unterricht zu gestalten, sollten die Lehrkräfte die Ziele und die Bedürfnisse der Lernenden kennen und diese bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Sie sollten Neues vermitteln, an das vorhandene Wissen der Lernenden anknüpfen, die Relevanz des Unterrichtsinhaltes verdeutlichen, es mit Emotionen verknüpfen und die Vermittlung über viele Wahrnehmungskanäle anbieten (vgl. Siebert 2006: 90; Grein 2013: 75).

### 1.1.3 Zusammenfassung

Die Komplexität des Zweitspracherwerbs verdeutlicht, dass die Theorien und Hypothesen nicht vollständig zur Erklärung dienen. Während die Kontrastivhypothese den Blick auf den Unterschied zwischen den beiden Sprachen legt, betrachtet die Identitätshypothese die Erst- und Zweitsprache unabhängig voneinander. Die Interlanguage-Hypothese versucht die Bereiche der Erst- und Zweitsprache differenzierter zu betrachten, indem sie lernerabhängige Faktoren integriert. Die Interdependenzhypothese hält für die Entwicklung der Zweitsprache den Entwicklungsstand der Erstsprache für maßgebend. Neben den vier wichtigsten Hypothesen, gibt es noch weitere Theorien und Modelle, die versuchten, den Zweitspracherwerb zu erklären, z. B. das Monitor-Modell von Krashen et al. (1979). Festzuhalten ist, dass es große Unterschiede im Lernerfolg zwischen den Lernenden gibt. Als Erklärung werden verschiedene Einflussfaktoren herangezogen, wie kognitive, affektive und soziale Faktoren, die miteinander interagieren. Das Alter beeinflusst das Lernen. Vor allem erwachsene Lernende lernen besonders gut unter formellen Bedingungen, da sie eine Sprache verstärkt über Regeln lernen, ein gezieltes Interesse zum Sprachenlernen mitbringen und ihre Lebenserfahrung einbringen. Motivation, ein zweiter Einflussfaktor, wirkt sich besonders im außerunterrichtlichen Bereich aus. Wenn die Lernenden viele und positive Kontakte zu Deutschsprachigen haben und sie positiv von der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen werden, wirkt das fördernd auf die Motivation. Das sprachliche Handeln im Unterricht an Situationen aus dem Alltag der Lernenden zu trainieren, führt zur erhöhten Motivation.



## 1.2 Schriftspracherwerb

Parallel zum Aufbau der mündlichen Sprachkompetenz erfolgt der Schriftspracherwerb. Das lateinische Alphabet muss erarbeitet werden. Die Lernenden machen sich mit der Lautstruktur von gesprochener Sprache vertraut, sodass sie Phoneme in Grapheme umsetzen können. Erstes Schreiben und erstes Lesen gehen von der Wortebene zur Satz- und Textebene, wobei die Lernenden an die grammatischen Strukturen und gleichzeitig an den deutschen Wortschatz herangeführt werden. Der Prozess des Schriftspracherwerbs ist mit der Aneignung vieler Teilkompetenzen verbunden. Beginnend mit der Klärung der Begriffe Analphabetismus und Zweitschriftlernen folgt eine Betrachtung zur Schrift und zu den verschiedenen Alphabeten. Den Schwerpunkt dieses Kapitels bilden die Ausführungen zur phonologischen Bewusstheit und zu Modellen des Schriftspracherwerbs. Zum Abschluss steht die Vermittlung im Vordergrund, indem Methoden der Alphabetisierung analysiert werden, die zur Unterrichtung erwachsener Lernende zur Verfügung stehen.

### 1.2.1 Analphabetismus und Zweitschriftlernen<sup>1</sup>

Die UNESCO versteht unter Analphabetismus Folgendes:

Analphabet ist, welcher unfähig ist, einen einfachen Text zu lesen oder einen einfachen Brief zu schreiben, und zwar in einer Sprache, die er selbst gewählt hat. (Brockhaus-Enzyklopädie, Band 1, Mannheim 1986: 52, zitiert nach Peikert/Brosig 2009: 161)

Analphabeten sind Personen, die über keine oder nur unzureichende Schriftsprachkenntnisse verfügen (vgl. Hubertus/Nickel 2003: 719). Ob eine Person alphabetisiert ist, hängt nicht nur von individuellen Kompetenzen ab, sondern auch von den schriftsprachlichen Anforderungen des Umfelds, in welchem die Person sich bewegt. In diesem Kontext werden die Fachbegriffe primärer und sekundärer, totaler und funktionaler Analphabetismus verwendet.

Auf zeitlicher Ebene werden primärer und sekundärer Analphabetismus unterschieden. Primärer Analphabetismus liegt nach Hubertus/Nickel dann vor, wenn keine Schule besucht wurde. Das sind Personen, die in ihrem Herkunftsland keine Schulerfahrungen sammeln konnten und damit keine schriftsprachlichen Kompetenzen gesteuert erworben haben. Falls das Erlernen der Schriftsprache nicht ausreichend war und der Prozess des Verlernens eingesetzt hat, spricht man von sekundärem Analphabetismus (vgl. ebd. 2003: 719).

---

1 Dieser Abschnitt ist identisch mit der Veröffentlichung: Böttinger 2020: 129–131.

Auf inhaltlicher Ebene wird zwischen totalem und funktionalem Analphabetismus unterschieden. Totaler Analphabetismus liegt dann vor, wenn keine Buchstabenkenntnisse vorliegen. Schwieriger abzugrenzen ist der Begriff des funktionalen Analphabetismus. Ein funktionaler Analphabet ist jemand, der die Voraussetzungen nicht erfüllt, die als gesellschaftliche Mindestanforderung an die Schriftsprachbeherrschung gestellt sind (vgl. ebd. 2003: 719).

Was die Mindestanforderungen einer Gesellschaft sind, zeigt die Definition der UNESCO, die unter einer funktional alphabetisierten Person eine Person versteht,

die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann. (UNESCO 1994, zitiert nach Döbert/Hubertus 2000: 21)

Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass es bei der Alphabetisierung nicht allein um die Kompetenz des Schreibens und Lesens geht, sondern auch um deren Anwendung. Die Anforderungen an Schriftlichkeit sind in jeder Gesellschaft anders, und können sich im Laufe der Zeit auch verändern. Döbert/Hubertus erläutern, dass beispielsweise gesellschaftlicher Wandel zur Ursache von funktionalem Analphabetismus werden kann.

Wenn sich die Anforderungen in Bezug auf die Schriftsprachbeherrschung innerhalb weniger Jahrzehnte erhöhen, kann es passieren, dass jemand zu Beginn seiner Berufstätigkeit zwar noch über ausreichende Fähigkeiten verfügt, die schriftsprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt zu bewältigen. Aber schließlich reichen die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr aus. (Döbert/Hubertus 2000: 22)

Solange die Schulbildung der betreffenden Person noch nicht abgeschlossen ist, wird diese nicht den funktionalen Analphabeten zugerechnet (vgl. Egloff et al. 2011: 17).

Eine besondere Zielgruppe in Alphabetisierungskursen sind die Zweitschriftlernenden, die bereits in einem (nicht lateinischen) Schriftsprachsystem alphabetisiert sind. Sie verfügen über ausreichende Schulerfahrung, sie haben Lernstrategien und eine differenzierte Sprachbewusstheit entwickelt (vgl. Feldmeier 2010: 20). Die Kompetenzen und Fertigkeiten des Erstschrifterwerbs können sie auf den Zweitschrifterwerb übertragen. Sie brauchen eine Einführung in das lateinische Alphabet und in die Phonem-Graphem-Korrespondenz im Deutschen, um Deutsch lesen und schreiben zu können und damit auch die deutsche Sprache zu erlernen. In der englischsprachigen Literatur wird zwischen zwei Arten von Zweitschriftlernenden unterschieden: Personen, die in einer Alphabetschrift alphabetisiert wurden, z. B. Arabisch, Griechisch, und

Personen, die in einer Nicht-Alphabetschrift, wie z. B. Chinesisch, alphabetisiert wurden (vgl. ebd. 2010: 20). Alphabetschriften sind Schriftsysteme, bei denen jeder Buchstabe bzw. jedes Schriftzeichen mindestens einem Laut zugeordnet wird. Davon unterscheiden sich Nicht-Alphabetschriften, da sie keine Grapheme darstellen und auch keine Phoneme wiedergeben (s. Abschnitt 1.2.2). Die Ausdifferenzierung der Begriffe Analphabetismus und Zweitschriftlernen hilft, die Lernausgangslage der Lernenden einzuschätzen und im Unterricht an den Voraussetzungen der Lernenden anzuknüpfen.

### 1.2.2 Schrift und verschiedene Alphabete<sup>2</sup>

Um zu verstehen, welche Lernprozesse beim Erwerb der Schriftsprache ablaufen, ist es wichtig, sich zuerst mit Schrift und den verschiedenen Schriftsystemen auseinanderzusetzen. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, die Sprache schriftlich abzubilden. Dürscheid definiert *Schrift* folgendermaßen: „Die Schrift ist nichts anderes als eine Visualisierung von Sprache, als in Buchstaben umgesetzter Schall.“ (Dürscheid 2016: 36). Diese Definition ist auf Alphabetschriften anwendbar und zeigt, dass die Grapheme den Phonemen nachgeordnet sind. Allgemeiner und auf verschiedene Schriftsysteme anwendbar, definiert Schröder-Lenzen *Schrift*. Unter *Schrift* versteht sie „ein Symbolsystem, mit dem man im Prinzip alles, was man denkt, aufschreiben kann“ (Schröder-Lenzen 2013: 15).

Um Sprache zu visualisieren, gebraucht man nicht nur Schriftzeichen. Es gibt weitere Gestaltungsformen, wie zum Beispiel Piktogramme. Piktogramme sind Bildzeichen, wie Abbildungen von Verkehrs- und Hinweisschildern (z. B. Bus, Taxi, Toilette, Telefon), die international verständlich sind und früh von Kindern „gelesen“ werden können (vgl. ebd. 2013: 15). Andere Gestaltungsformen sind Logogramme (Wortzeichen) und Phonogramme (Lautzeichen). Logogramme sind bedeutungstragende Zeichen, die z. B. in der chinesischen Schriftsprache vorkommen. Das Wort ist hier die wichtigste sprachliche Einheit. „Diese Schriftzeichen sind aber verschmolzen mit phonetischen Informationen, die dem Leser anzeigen, wie und in welcher Tonhöhe das Geschriebene zu sprechen ist.“ (ebd. 2013: 15). Bei den Schriften wird zwischen logografischen (wie das Chinesische) und phonografischen Schrifttypen unterschieden. Phonografische Schriften beziehen sich auf die lautliche Ebene des Sprachsystems. Hierbei werden syllabische Schriften wie das Japanische, deren wichtigste sprachliche Einheit die Silbe ist und alphabetische Schriften, wie das

---

2 Dieser Abschnitt ist identisch mit der Veröffentlichung: Böttinger 2020: 131 f.

Deutsche, Arabische, Russische, Griechische und andere, deren Grapheme mit einzelnen Phonemen korrespondieren, unterschieden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 191). Unter den alphabetischen Schriften gibt es die Konsonant-Vokal-Schrift (z. B. das lateinische und kyrillische Alphabet) und die Konsonantenschrift (z. B. das arabische Alphabet) (vgl. Dürscheid 2016: 69 f.). Ein wichtiges Element der Alphabetschriften ist das Prinzip der Lauttreue. Eine Sprache ist lautgetreu, wenn die Wörter so verschriftlicht werden, wie sie gehört und gesprochen werden. Je nach Sprache kann das unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Das türkische Schriftsystem ist zum Beispiel stärker lautgetreu als das Deutsche (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 192). Daher kommt sowohl für Lernende mit Alphabetisierungsbedarf, als auch für Zweitschriftlernende der Phonem-Graphem-Korrespondenz in der lateinischen Schrift eine besondere Bedeutung zu, die für das Deutsche erarbeitet werden muss.

### 1.2.3 Phonologische Bewusstheit<sup>3</sup>

Wenn man Lesen und Schreiben lernt, stellt man schnell fest, dass die Schrift im Deutschen nicht eins zu eins der gesprochenen Sprache zugeordnet werden kann. Nicht jedes Wort kann so geschrieben werden, wie es gehört wird. Von den Lernenden wird verlangt Regeln zu beachten, damit das Gesprochene korrekt niedergeschrieben wird. Deswegen ist die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit nicht nur für die mündliche Kommunikation wichtig, sondern auch für das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. Küspert 1998: 78). Schröder-Lenzen definiert phonologische Bewusstheit folgendermaßen:

Mit phonologischer Bewusstheit ist eine metakognitive Fähigkeit gemeint, mit der es möglich ist, vom Wortsinn zu abstrahieren und sich auf den lautlichen Aspekt von Sprache zu konzentrieren. (Schröder-Lenzen 2013: 86)

Die Aufmerksamkeit liegt nicht mehr nur auf dem inhaltlichen Aspekt, sondern richtet sich auf den Aspekt der Laut- und Wortstruktur. Wenn Lernende mit Alphabetisierungsbedarf und Zweitschriftlernende die deutsche Schriftsprache erlernen, müssen sie erkennen, dass Wörter eine Abfolge von Lauten bzw. Phonemen sind. Die Phoneme sind wiederum bestimmten Graphemen zugeordnet. Unter einem *Phonem* wird die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Lautsystems einer Sprache verstanden. Analog dazu ist ein *Graphem* die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems (vgl. Dürscheid 2016: 132). Manchmal werden Buchstaben und Grapheme

---

3 Dieser Abschnitt ist identisch mit der Veröffentlichung: Böttinger 2020: 133–136.

synonym verwendet. Aber nicht jeder Buchstabe entspricht einem Graphem. Zum Beispiel besteht die Buchstabenverbindung <sch> aus drei Buchstaben, das entspricht aber nur einem Graphem (vgl. ebd. 2016: 133). Im Deutschen gibt es 30 Buchstaben und 40 Phoneme. Die Wiedergabe eines Phonems durch ein Graphem ist nicht immer möglich. So können mehrere Phoneme durch das gleiche Graphem realisiert werden, beispielsweise das Graphem <e>.

Das /e/ hat mehrere Lautwerte. Bei dem Wort „Esel“ werden zwei E-Laute realisiert. Das [e:] (gespannt/lang) am Anfang des Wortes und der Schwa-Laut [ə] am Ende des Wortes. Ebenso bei den Wörtern „Ente“ und „Essen“, am Anfang das ungespannte e [ɛ] (ungespannt/kurz) und folgend der Schwa-Laut [ə]. (Böttlinger 2017: 9)

Ein Phonem kann ebenso durch mehrere Grapheme repräsentiert werden, z. B. [v] in Wasser und Vase. Das zeigt, dass das Deutsche keine lautgetreue Schriftsprache ist, man bezeichnet sie als lautorientiert (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 16). Die Lernenden müssen die phonologische Struktur der Wörter durchschauen.

Die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten beim Rechtschreiben bzw. umgekehrt die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben beim Lesen erfolgt auf der Basis von Korrespondenzregeln, die je nach Lauttreue der Sprache unterschiedlich stringent sind. (Küspert 1998: 65)

Die gesprochene Sprache muss in Phoneme segmentiert werden, einzelne Wörter müssen aus dem Sprachfluss isoliert werden. Der Blick richtet sich damit von der Bedeutung des Gesagten auf die formale Struktur. Schröder-Lenzen bezeichnet die phonologische Bewusstheit deswegen auch als „Vorläuferfähigkeit“ (Schröder-Lenzen 2013: 86). Es kann ebenso von einer Wechselwirkung zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb gesprochen werden.

Phonologische Bewusstheit wirkt sich positiv auf den Schriftspracherwerb aus und andererseits führt der Schriftspracherwerb selbst zu einer Verbesserung der phonologischen Bewusstheit. (ebd. 2013: 88)

Eine Herausforderung, die mit dem Aufbau phonologischer Bewusstheit im Zweitspracherwerb verbunden ist, liegt im Lautinventar der Erstsprachen begründet: Manche Laute stimmen vollständig mit dem Deutschen überein, manche andere Laute werden zwar durch das gleiche Graphem verschriftlicht, werden aber unterschiedlich ausgesprochen. Zum Teil existieren Laute im Deutschen, die in der Erstsprache nicht benutzt werden. Es kann daher für Lehrkräfte gewinnbringend sein, sich mit den Erstsprachen der Lernenden zu beschäftigen, um mögliche Interferenzen festzustellen und gezielte Übungen

anzubieten. Eine ausführliche Übersicht verschiedener Herkunftssprachen stellt die Universität Duisburg/Essen zur Verfügung.<sup>4</sup> Eine häufige Schwierigkeit stellen beispielsweise die Vokale des Deutschen dar:

Im Arabischen gibt es z. B. kein <e>. Arabisch sprechenden Schülern fällt die Unterscheidung zwischen <e> und <i> besonders schwer. Auch Umlaute (ä, ö, ü) gibt es oft nicht in anderen Alphabeten. (Böttinger 2017: 32)

Bei türkischsprachigen Lernenden sind es die langen Vokale, der türkischen Sprache unbekannt Konsonanten(-verbindungen) wie /p/, /ts/, /pf/ und Konsonantenkombinationen wie in den Wörtern <Strumpf> und <Herbst>, die Schwierigkeiten bei der Aussprache verursachen können (vgl. Kalkavan 2012: 29).

### 1.2.4 Modelle des Schriftspracherwerbs<sup>5</sup>

Der Fokus in diesem Kapitel liegt auf dem Erwerb der Schriftsprache. Wie bereits beschrieben, setzt sich die Zielgruppe aus primären und sekundären, aus totalen und funktionalen Analphabeten sowie aus Zweitschriftlernenden zusammen. Die Lernenden haben teilweise gar keine Erfahrung mit den Prozessen des Lesens und Schreibens und sind Stift- und Lernanfänger. Andere Lernende haben Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache. Wieder andere sind in ihrer Muttersprache schreibgewohnt. In den Klassen sind also Lernende mit vielerlei unterschiedlichen Lernausgangslagen in Bezug auf die Schriftsprachentwicklung anzutreffen. Um die Ausgangslage der Lernenden zu diagnostizieren, eignen sich beispielsweise die Phasenmodelle des Schriftspracherwerbs. Diese wurden für das Schriftlernen von Kindern in der Muttersprache entwickelt. Inwiefern die Modelle auf die zweitsprachliche Alphabetisierung übertragen werden können, bedarf einer Diskussion. Für erwachsene Lernende in der Zweitsprache Holländisch konnten Kurvers/Zouw (1990) in ihrer Studie zeigen, dass die Lernenden die Erwerbsstufen von Frith durchlaufen (vgl. Feldmeier 2010: 29). Für Deutsch als Zweitsprache könnten ähnliche Ergebnisse angenommen werden. Die Phasenmodelle können also helfen, Phänomene, die während des Schriftspracherwerbs auch in der Zweitsprache auftreten, in entsprechende Phasen einzuordnen und Fördermaßnahmen zu konzipieren.

---

4 Universität Duisburg/Essen 2016: Projekt ProDaZ, <https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php>.

5 Dieser Abschnitt ist identisch mit der Veröffentlichung: Böttinger 2020: 136–141.

Zunächst ist für den Lese- und Schreiberwerb festzuhalten, dass es sich um einen ganzheitlichen Prozess handelt, der integrativ erfolgt. Diese beiden Teilprozesse beeinflussen sich gegenseitig. Ein getrenntes Lernen des Schreibens oder des Lesens ist demnach nicht zu empfehlen (vgl. Dürscheid 2016: 244). Die gegenseitige Beeinflussung des Lese- und Schreibprozesses wurde in der Forschung in Stufen- bzw. Phasenmodellen veranschaulicht (vgl. Fickler-Stang 2011: 116). Frith (1985) hat dazu ein dreistufiges Phasenmodell entwickelt, welches von Günther (1985) zu einem fünfstufigen Schema erweitert wurde. Der Schriftspracherwerb wird nicht als starre Abfolge von Lernschritten betrachtet, sondern als interagierende Prozesse (vgl. Dürscheid 2016: 245). Es gibt Phasen, in denen das Lesen im Fokus steht, dann Phasen, in denen das Schreiben ausschlaggebend ist. Dürscheid betont: „Diese wiederum stellen sich nicht von selbst ein, sondern müssen didaktisch-methodisch unterstützt werden.“ (ebd. 2016: 245).

Nach Günther beginnt der Schriftspracherwerb mit der präliteral-symbolischen Phase, die als Vorbereitung des Schriftspracherwerbs dient. Kinder simulieren Schreibbewegungen durch Kritzeleien, zeichnen zweidimensional und verwenden Symbole. Sie ahmen Lesen nach und bedienen sich dabei des Als-ob-Lesens. Mit der nächsten Phase, der logographischen Phase, wird der Erwerb der Schriftsprache eingeleitet. Diese Phase setzt mit dem Lesen ein. Die Kinder erkennen Wortbilder als ganzes Wort. Das Schreiben vollzieht sich als Abschreiben von Namen und Wörtern aus der Umgebung, erste Schreibversuche führen zu Buchstabenvertauschungen oder -auslassungen.

Die dritte Phase ist die alphabetische Phase. Die Kinder beginnen die Wörter lautgetreu zu schreiben. Sie erkennen die Graphem-Phonem-Korrespondenz. Die Kinder lesen die Wörter Laut für Laut, sie rekodieren phonologisch (vgl. Dürscheid 2016: 246 f.). In dieser Phase werden die Wörter segmentiert. Mit dieser Strategie können unbekannte Wörter gelesen werden. Die vierte Phase ist die orthographische Phase. „In der orthographischen Phase lesen die Kinder ihnen bekannte Wörter nicht mehr durch phonologisches Rekodieren, sondern ganzheitlich.“ (ebd. 2016: 248). In Bezug auf das Schreiben werden orthographische Regeln umgesetzt und beispielsweise die Groß- und Kleinschreibung beachtet. Nach Günther bildet die integrativ-automatische Phase den Abschluss des Schriftspracherwerbs und bezeichnet das Kind als kompetente Person. In der Grundschulpädagogik werden oft die Modelle von Scheerer-Neumann (1998) und Valtin (1999) übernommen (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Stufenmodell des Schriftspracherwerbs nach Valtin (1997: 83; zitiert nach Schröder-Lenzen 2013: 74)

Phase	Fähigkeiten und Einsichten	Lesen	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme werden benannt)	Malen von Buchstabenreihen, z. B. Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug; Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibung“
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen, gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „schreibe, was du sprichst“
5	Verwendung orthografischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z. B. mehrglied. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthografischer Muster (z. B. -en, -er, Umlaute) Gelegentlich auch falsche Generalisierungen
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthografische Kenntnisse

Scherer-Neumann gibt zu bedenken, dass die Phasenmodelle empirisch nicht bestätigt sind (vgl. ebd. 2016: 248). Dennoch sind diese differenzierten Modelle eine Hilfestellung zur Diagnostik für die praktische Alphabetisierungsarbeit. Eine andere Progression des Schriftspracherwerbs ist allerdings denkbar, teilweise laufen die Phasen gleichzeitig ab.

Es wird davon ausgegangen, dass auch Personen, die in der Zweitsprache alphabetisiert werden, den Prozess ähnlich durchlaufen. Allerdings haben die Deutschkenntnisse einen Einfluss auf den Leseprozess. Der Erwerb der



Lesekompetenz ist in der Zweitsprache mit dem Erwerb des Wortschatzes und der Syntax verbunden. Ebenso haben die Kenntnisse der phonologischen Bewusstheit und der Orthografie Einfluss auf den Leseerwerb (vgl. Kalkavan 2012: 20). Der Wortschatz ist zu Beginn begrenzt und muss nach und nach aufgebaut werden. Die Lernenden brauchen daher leichte, im Alltag vorkommende Wörter. Feldmeier fasst die Ergebnisse von Analysen zum Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch so zusammen:

Die Vorkommenshäufigkeit der zu lesenden Items spielt eine positive Rolle im Leseprozess: Häufige Wörter werden durchschnittlich schneller und öfter richtig gelesen. Die Komplexität eines zu lesenden Items lässt sich am besten über die Wortlänge definieren. Je länger das zu lesende Wort, desto länger wird im Schnitt zum Lesen benötigt. Auch die Anzahl richtiger Leseversuche könnte positiv mit der Komplexität zusammenhängen. Das Lexikon spielt eine Rolle im Leseprozess: Wörter, die aktiv beherrscht werden, werden durchschnittlich schneller und öfter richtig gelesen. (Feldmeier 2011: 28)

Als didaktisches Fazit kann hieraus geschlossen werden, dass das Gelesene vorher mündlich bekannt sein muss. Die Auswahl soll auf einfache, kurze und möglichst lautgetreue Wörter fallen. Der Wortschatz soll relevant und begrenzt sein, um mit diesen Wörtern regelmäßig zu arbeiten (vgl. ebd. 2011: 29).

Der Leseprozess führt über die Leseflüssigkeit zum sinnverstehenden Lesen. Rokitzki et al. (2010) fassen die verschiedenen Teilkomponenten zusammen, die entwickelt werden müssen und die meist automatisch ablaufen:

Leserichtung von links nach rechts, Buchstabenerkennung und Unterscheidung anhand ihrer Form und Lage, Laut-Buchstaben-Zuordnung in verschiedenen Lautumgebungen, Buchstabensynthese, Silbensynthese, Morphemererkennung, Ganzworterkennung, Sinnentnahme aus Wörtern, Phrasen, Sätzen und Texten. (Rokitzki et al. 2010: 18)

Auf dem Weg zum sinnentnehmenden Lesen müssen die Lernenden Lesestrategien ausbauen. Das Übungsmaterial wird von der Wortebene auf die Satzebene gesteigert. Ebenso wird die Leseflüssigkeit gesteigert und Lesestrategien werden kleinschrittig erworben. Das synthetisierende Lesen wird bei unbekanntem Wörtern angewandt, die Lernenden lesen Buchstabe für Buchstabe. Diese Lesestrategie soll durch das sinnentnehmende Lesen abgelöst werden (vgl. Kalkavan 2012: 34 f.). Aus komplexeren Texten lernen die Schülerinnen und Schüler wichtige Informationen zu entnehmen. Das Leseverständnis auf Satzebene erfordert das Wissen um syntaktische Strukturen und auf Textebene müssen die Informationen satzübergreifend eingesetzt werden, um den Text zu erschließen (vgl. Fickler-Stang 2011: 116). Die Schaffung von Leseerlebnissen hilft den Lernenden, sich mit Texten und Büchern auseinanderzusetzen,

z. B. durch Bücher mit Illustrationen oder Geschichten, die von Gleichaltrigen geschrieben sind.

Parallel zum Lesen entwickelt sich die Schreibfähigkeit. Mit graphomotorischen Übungen wird begonnen, um den Lernenden, die keine Stifterfahrung haben, mit der Stifführung vertraut zu machen. Graphomotorische Übungen sind wichtig, um eine lockere und entspannte Handführung zu erhalten. Stifterfahrene Lernende, aber auch Zweitschriftlernende können so bislang ungewohnte Bewegungsabläufe automatisieren. Zweitschriftlernende können mit diesen Übungen die Schreibrichtung von links nach rechts trainieren (vgl. Böttinger 2017: 6). Gleichzeitig mit der Buchstabeneinführung wird das phonetische Schreiben gelernt. Durch Fehlerkorrektur erarbeiten sich die Lernenden einen Lernwortschatz, den sie orthografisch korrekt schreiben können. Nach und nach werden die Lernenden an die Satz- und Textebene herangeführt. Die orthographischen Regeln werden ausgebaut und das freie Schreiben erhält mehr Aufmerksamkeit (vgl. Fritz et al. 2006: 35 f.).

### 1.3 Methoden der Alphabetisierung<sup>6</sup>

Es gibt verschiedene Methoden in der Alphabetisierungsarbeit und sie ermöglichen den Lernenden unterschiedliche Zugänge und vielfältige Lernerfahrungen zum Lesen- und Schreibenlernen. Die Methoden stammen aus der Grundschuldidaktik, aus der Erwachsenenbildung, aus der Alphabetisierung von Muttersprachler\*innen und aus der Zweitsprach- bzw. Fremdsprachforschung. Einige Methoden werden im Folgenden vorgestellt.

#### 1.3.1 Analytische, synthetische und analytisch-synthetische Methoden

Analytische Methoden werden auch als Ganzheitsmethoden oder Ganzwortmethode bezeichnet. Die Wörter werden zuerst als Ganzes erschlossen und eingepägt, dann, in der zweiten Stufe, werden sie in einzelne Einheiten segmentiert. In einer dritten Stufe können die Wörter durch Synthese selbstständig erlesen werden (vgl. Dürscheid 2016: 251).

Eine Übung auf der zweiten Stufe ist z. B., dass Wörter, die als Ganzes gelernt wurden, jeweils um einen Buchstaben reduziert und neu aufgebaut werden (z. B. *Hose* – *Hos* – *Ho* – *H* – *Ha* – *Has* – *Hase*), eine andere, dass die Gestalt des Wortes durch Austausch eines Buchstabens verändert wird (z. B. *Sand*, *Rand*, *Wand*). (Dürscheid 2016: 251)

---

6 Dieser Abschnitt ist identisch mit der Veröffentlichung: Böttinger 2020: 142–148.

Der Vorteil dieser Methode ist, dass es von Anfang an um Sinn entnehmendes Lesen geht. Dem Sinn entnehmenden Lesen sind allerdings Grenzen gesetzt, denn es können nicht beliebige Sätze und Texte verwendet werden, da die Lernenden mit der Menge überfordert wären (vgl. Feldmeier 2010: 65). Daher werden kleine und stark kontrollierte Texte ausgewählt, die oft inhaltsarm sind und nur wenige Wörter und Sätze einführen.

Synthetische Methoden sind u. a. die Buchstabier-, Lautier-, Sinnlaut- und Artikulationsmethode. Bei synthetischen Methoden erfolgt die Progression ausgehend von den Buchstaben, über die Silben zum ganzen Wort und Satz. Das synthetische Leselehrverfahren erfolgt in drei Stufen: „die Stufe der Lautgewinnung, die Stufe der Lautverschmelzung und die Stufe des Wortlesens.“ (Dürscheid 2016: 252). Eine Variante dieses Verfahrens ist die Buchstabiermethode, bei der in der Reihenfolge des Alphabets die Buchstaben mit Buchstabennamen eingeführt werden. Bei Vokalen entsprechen die Buchstabennamen den Lautwerten (z. B. *a* entspricht dem Lautwert /a/). Bei Konsonanten ist es wesentlich problematischer, z. B. wird der Buchstabe <b> als *be* buchstabiert. Beim Lesen zeigt die Methode erhebliche Schwierigkeiten, wenn die Silben und Wörter mit Hilfe der Buchstabennamen gelesen werden (z. B. das Wort *Hund* würde als *ha – u – en – de* gelesen). Deswegen wird es nicht empfohlen, die Methode im Anfangsunterricht einzusetzen. Da die Buchstabennamen für die Lernenden dennoch wichtig sein könnten, z. B. wenn sie ihren Namen am Telefon buchstabieren sollen, empfiehlt sich für die Alphabetisierung in der Zweitsprache, das Buchstabieren erst zu üben, wenn die Lautwerte des lateinischen Alphabets bekannt sind und die Wörter weitestgehend automatisiert gelesen werden können (vgl. Feldmeier 2010: 54).

Im Gegensatz zur gerade vorgestellten Buchstabiermethode vermittelt die Lautiermethode die Lautwerte der Buchstaben. Die Lernenden erwerben eine Analyse- und Synthesefähigkeit, d. h. zum einen müssen sie die Wörter in die lautlichen Bestandteile gliedern und zum anderen müssen sie die einzelnen Lautwerte zu einem Wort verbinden. Wenn die Lernenden das Wort *Mama* lernen, dann sollen sie „das lautierete Wort /m a m a/ als /mama/ erkennen und später den umgekehrten Weg beschreiten können, d. h. /mama/ in /m a m a/ gliedern.“ (ebd. 2010: 55).

Ähnlich wie die Lautiermethode benutzt die Anlautmethode ebenso die Lautwerte zur Einführung der Buchstaben, nur werden diese nicht isoliert eingeführt, sondern mit dem Anlaut eines Merkwortes verknüpft. Dabei bieten sich alltags- und unterrichtsrelevante Wörter an, die die Lernenden kennen bzw. lernen sollten. Viele Lehrwerke bieten Anlaut- bzw. Buchstabentabellen in der Zweitsprache Deutsch an (manche auch in den Erstsprachen der

Lernenden), die den Buchstaben und den Laut über Anlautbilder visualisieren (vgl. Rokitzki et al. 2013: 93).

Die Sinnlautmethode versucht eine Situation zu imitieren, in der ein bestimmter Laut vorkommt. Das <M> <m> kommt z. B. vor, wenn etwas besonders lecker schmeckt: *Mmmmmm*. Vorteil dieser Methode ist es, dass die Sinnlaute nicht von den Sprachkenntnissen der Lernenden abhängen, allerdings können Sinnlaute interkulturell anders geprägt sein. Beispielsweise wird das *Au* bei Schmerzen in anderen Ländern als *Ai* ausgerufen. Ein weiterer Nachteil ist, dass es nicht für alle Laute einen Sinnlaut gibt (vgl. Feldmeier 2010: 59).

Die Arbeit mit der Artikulationsmethode lohnt sich für besonders schwierige Laute. Mithilfe schematischer Darstellungen wird den Lernenden bewusst gemacht, wo und wie die Laute produziert werden (vgl. Rokitzki et al. 2013: 94). Beispielsweise können Sprechbewegungen und Lippenbewegungen mit dem Spiegel kontrolliert werden oder Vibrationen mit den Fingern erfühlt werden. Der Einsatz von Lautgebärden, die entweder die Buchstabenform abbilden oder den Artikulationsort bzw. die Artikulationsart aufgreifen, kann bei der Buchstabeneinführung unterstützen (vgl. Feldmeier 2010: 62).

Eine groß angelegte empirische Untersuchung von Ferdinand (1970) wies nach, dass sowohl die analytischen, als auch die synthetischen Verfahren zum Erfolg im Lesen und Schreiben führen. Die Studie konnte zeigen, dass nicht die Methode entscheidend für den Erfolg ist, sondern vor allem die sachkundige Anwendung durch die Lehrkraft (vgl. Blaich 1974: 3; Dürscheid 2016: 253). Einen Kompromiss stellen analytisch-synthetische Methoden dar. Hierbei handelt es sich um ein integratives Verfahren, bei dem einzelne Buchstaben und ganze Wörter parallel eingeführt werden.

### 1.3.2 Silbenmethode

Die Silbenmethode wird zu Beginn der Alphabetisierung eingeführt und setzt auf die Vermittlung von Silben. Die Silbe ist die kleinste artikulatorische Einheit, sie wird als Zerlegungseinheit des Gesprochenen wahrgenommen. „Die Silbe ist somit eine phonetische Einheit, keine Sinneinheit.“ (Albert et al. 2012: 18). Die Schülerinnen und Schüler lernen die elementaren Silbenmuster im Deutschen zu erkennen und zu lautieren. Wenn die Silbenstruktur der Wörter beherrscht wird, können auch die Wörter gelesen und geschrieben werden. Der Lese- und Schreibprozess kann durch motorische Übungen unterstützt werden, z. B. Silben klatschen, schreiten, schwingen und klopfen. Zum Einsatz der Silbenmethode im Unterricht gibt es vielfältige Übungen wie Silbenteppiche bzw. Silbenmosaike, Silbenschieber und Silbenpuzzle. Durch eine farbige

Hervorhebung der Silben oder durch den Einsatz von Silbenbögen wird das Lesen erleichtert.

### 1.3.3 Lesen durch Schreiben

Reichen entwickelte 1981 die Methode *Lesen durch Schreiben*. Diese Methode geht einen anderen Weg. Sie basiert auf der Annahme, dass Schreiben vor dem Lesen kommt. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunächst das Schreiben ihnen wichtiger Wörter und Texte. Das Lesen erschließt sich von selbst. Eine zentrale Rolle bei dieser Methode kommt der Anlauttabelle zu, die auch Buchstabentabelle genannt wird. Mit Hilfe dieses Instruments kann der Schriftspracherwerb selbstgesteuert nach den Bedarfen und Interessen der Lernenden ablaufen (vgl. Albert et al. 2012: 32).

Bei der Arbeit mit der Tabelle ist zu beachten, dass es sich bei den Schreibprodukten um lautgetreue Verschriftungen handelt, d. h. die Lernenden schreiben die Wörter zunächst so, wie sie sie hören und sprechen. Wörter wie <schbil> (spielen) oder <fil> (viel) sind in dieser Phase typisch, stellen gute Lauterleistungen dar und werden zuerst nicht verbessert. (Rokitzki et al. 2013b: 112)

Die Lehrkraft muss genau darauf achten, den Zeitpunkt der Korrektur nicht zu verpassen, damit Fehler nicht fossilieren. Eine Herausforderung in der zweisprachlichen Alphabetisierungsarbeit besteht darin, dass die Wörter, die in der Anlauttabelle verwendet werden, bekannt sein müssen, um die geforderten Laute und Grapheme zu ermitteln (vgl. ebd. 2013b: 113; Dürscheid 2016: 257). Als Alternative könnten die Lernenden in den ersten Unterrichtsstunden eine eigene Anlaut- bzw. Buchstabentabelle erstellen, wobei sie die für sie relevanten Wörter selbst wählen.

### 1.3.4 Morphemmethode

Diese Methode kann den Lernenden helfen, grammatische Phänomene zu erkennen und eine Systematik zu erarbeiten. Ein Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache, die in Grundbausteine (z. B. *Haus, Mann*), in Anfangsbausteine (z. B. *ver-, zer-*) und in Endbausteine (z. B. *-heit, -lich*) eingeteilt werden (vgl. Dürscheid 2016: 273; Albert et al. 2012: 46). Dürscheid betont, „dass man nur eine begrenzte Zahl von Morphemen (‚Wortbausteinen‘) kennen müsse (ca. 200), um 80 % aller Texte lesen zu können.“ (Dürscheid 2016: 272). Diese Morpheme werden eingeübt und in einem nächsten Schritt bei unbekanntem Wörtern angewendet. Zum Einsatz kommt diese Methode vor allem im fortgeschrittenen Unterricht, da „ein umfangreiches Sprachvermögen im Deutschen“ (Albert et al. 2012: 47) vorhanden sein muss. Aus den einzelnen

Bausteinen kann sich ein Morphem-Haus ergeben. Diese bildliche Darstellung dient dazu, die Wörter nach Morphemen getrennt voneinander zu schreiben (vgl. ebd. 2012: 48).

Mit dieser Methode werden Zusammenhänge verdeutlicht, die über die Graphem-Phonem-Korrespondenz hinausgehen. Beispielweise lassen sich grammatische Phänomene der deutschen Sprache, wie die Konjugation der Verben, durch die Morphemmethode anschaulich darstellen. Es ist allerdings zu empfehlen, die Morphemmethode nicht gleichzeitig mit der Silbenmethode einzusetzen, da die Wörter nach unterschiedlichen Kriterien zergliedert werden. Zum Beispiel wird das Verb fahren nach der Silbenmethode in *fah-ren* zergliedert, nach der Morphemmethode in *fahr-en*.

### 1.3.5 Spracherfahrungsansatz

Dieser Ansatz entstand als Reaktion darauf, dass die Lehrwerke in der Grundschule keinen Bezug zur Lebenswelt der Kinder anboten. Aus diesem Grund hat sich die Methode herausgebildet, bei der alle Lernenden eigene Spracherfahrung in den Unterricht mitbringen, auf Unterrichtsmaterial wird verzichtet. Die Lernenden lernen voneinander. Der kommunikative Aspekt fördert das Lesen und das Schreiben. Der Spracherfahrungsansatz wurde in den 1940er Jahren in Amerika entwickelt und fand um 1980 Eingang in den deutschen Sprachraum. Ausgangspunkt des Lernprozesses sind „die Wörter und Texte der Betroffenen“ (Hubertus/Nickel 2003: 725), über die gesprochen wird und die aufgeschrieben werden. Zu Beginn schreibt die Lehrkraft die Texte der Lernenden (stellvertretendes Schreiben), später verschriftlichen die Lernenden ihre Texte selbst. Diese Texte stellen das Lernmaterial für die gesamte Klasse dar, sie werden vervielfältigt und auch mit anderen Klassen getauscht. Zentral für diesen Ansatz sind der individuelle Lernprozess und das Wecken der Neugierde durch Anbieten von Schreibmöglichkeiten. Nachteilig ist allerdings, dass bestimmte Lerninhalte nicht eingeübt werden und die Aufmerksamkeit nicht auf das Rechtschreiben gelegt wird (vgl. Dürscheid 2016: 272). Der Spracherfahrungsansatz muss nicht in seiner reinen Form in den Unterricht integriert werden, sondern kann die Themenfelder und Lerninhalte mit dem Wortschatz der Lernenden anreichern.

### 1.3.6 Kontrastive Alphabetisierung

Bei dieser Methode wird auf die Muttersprache zurückgegriffen.

Um bestimmte grammatische Phänomene im Deutschen zu verstehen, kann es hilfreich sein, dass sich die Lernenden mit ihrer Muttersprache auseinandersetzen und

Einsichten ins System der Muttersprache mit dem Deutschen vergleichen. (Böttinger 2017: 51)

Der Sprachvergleich kann auf der lautlichen Ebene, der Buchstabenebene, der Ebene der Morphologie, der Syntax und des Wortschatzes stattfinden (vgl. Albert et al. 2012: 39–43). Die Muttersprache hilft, bestimmte Begriffe und Strukturen im Deutschen zu verstehen. Darüber hinaus werden Übertragungsfehler erkannt und bewusst gemacht. Der Rückgriff auf die Muttersprache fördert nicht nur die Motivation, da die eigene Sprache emotional besetzt ist, sondern wirkt sich auch positiv auf das Lernen aus. So kann über das eigene Repertoire reflektiert werden, die unterschiedlichen Muttersprachen erhalten eine Würdigung im Unterricht und stärken das Selbstbewusstsein der Lernenden (vgl. Feldmeier 2005: 43). Die Lernenden nehmen eine aktive Rolle im Unterricht ein, da sie die Expertinnen und Experten für die eigene Sprache sind und anderen etwas erklären können. Allerdings müssen die Lernenden über sprachreflexive Fähigkeiten verfügen und ihre Muttersprache in Wort und ggf. Schrift beherrschen. Das Einbinden der Muttersprache darf nicht als *Othing* empfunden werden.

#### **1.4 Forschungsstand zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch**

1996 sah Schramm ein „Forschungsdefizit“ (Schramm 1996: 17) im Bereich der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Mittlerweile können mehr Forschungen in diesem Feld verzeichnet werden. Durch Zuzug von nicht-alphabetisierten Personen sowie von Personen aus Herkunftsländern mit nicht-lateinischem Schriftsystem (vgl. Kapitel 1.2.2) nach Deutschland, ist der Bedarf an speziellen Alphabetisierungskursen für diese Zielgruppe erkannt worden. Eine erste repräsentative Untersuchung im Jahr 1985 zeigte, dass 56 Prozent der ausländischen Arbeitnehmer\*innen und deren Familienangehörige nicht auf Deutsch schreiben können (vgl. Schramm 1996: 4). In den 80er Jahren bot der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. erste Sprachkurse für Migrant\*innen an, weitere Institutionen folgten, bis im Jahr 2007 das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) einen bundesweit einheitlichen Alphabetisierungskurs etablierte und mit der Konzeption einheitliche Standards festsetzte (Feldmeier 2009, überarbeitet 2015). Nach dem Erscheinen des Konzepts für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs entwickelten die Verlage Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien, die sich am Rahmencurriculum orientierten (vgl. Kapitel 3.4 und 3.5).

Um auf den Bedarf der Alphabetisierung hinzuweisen, rief die UNESCO die Weltdekade für Alphabetisierung (2003–2012) aus, mit dem Ziel der weltweiten Halbierung der nicht-alphabetisierten Menschen. In Deutschland nahmen in dieser Zeit sowohl die Forschung zur Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch als auch in der Zweitsprache Deutsch zu. Über 100 Projekte wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Schwerpunkt *Forschungs- und Entwicklungsvorhaben* gefördert. Diese Projekte richteten sich vorwiegend an die muttersprachliche Alphabetisierung, wie beispielsweise das E-Learning-Portal des DVV, F.A.N.-Projekt (BVAG), der Alpha-Monitor (DIE) sowie die leo.-Studie. Die leo.-Level-One Studie offenbarte die Dimension des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Insgesamt leben nach aktuellen Zahlen 7,5 Millionen Menschen in Deutschland, die nicht ausreichend Lesen und Schreiben können und nur eingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Davon sind ca. 3,1 Millionen Zugewanderte mit nicht-deutscher Erstsprache, aber ausreichend mündlichen Deutschkenntnissen, um an der Befragung teilzunehmen (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011).

Die Alpha-Dekade förderte auch Projekte, die den Schwerpunkt auf Alphabetisierung von Migrant\*innen legten, wie beispielsweise das Projekt LEA, die Projekte von Mercator, PAGES, Alphamar sowie Alphamar 2. Nach und nach stieg somit das Interesse an diesem Forschungsbereich. Mehrere Forschungsarbeiten setzen sich mit methodisch-didaktischen Aspekten der Alphabetisierungskurse auseinander. Dabei ist die Arbeit von Pracht (2012) zu nennen, die den silbenanalytischen Ansatz in einer Studie erprobt und die individuellen Lernprozesse nachzeichnet. Die Arbeit von Feldmeier (2010b) hingegen untersucht Dekodierungsstrategien der Lernenden auf ihre Unterstützung beim Leseprozess. Bezüglich der Schriftverwendung liegt eine Studie von Waggershauer (2015) vor, die das Schreiben als soziale Praxis beleuchtet und Anregungen für einen handlungsorientierten Unterricht bietet. Scheithauer (2010) nimmt den Einfluss der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb anhand von sieben Teilnehmenden wissenschaftlich in Betracht und stellt einen signifikant positiven Einfluss fest. Die Untersuchung von Heyn (2013) beschäftigt sich mit dem Potential der kontrastiven Alphabetisierung. Markov/Scheithauer/Schramm (2015) entwickelten und erprobten in ihrem Forschungsprojekt eine Lernberatung für Kursteilnehmende. Die bisher vorgestellten Studien spezifizieren sich auf die Entwicklung einzelner Fertigkeiten der Lernenden im Alphabetisierungsprozess. Da die vorliegende Arbeit die Vermittlung aller Lerninhalte im Fokus hat, soll nicht weiter auf diese Forschungen eingegangen werden.



Von Bedeutsamkeit ist überdies die wissenschaftliche **Arbeit von Böddeker** (2018). Die Darstellung ist in Hinblick auf die Lernstrategien besonders relevant, da für die Realisierung von Binnendifferenzierung Strategien seitens der Lernenden notwendig sind. Böddeker nahm die Frage nach Lernstrategien zum Kern ihrer Forschung und untersuchte, welche Vokabellernstrategie in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden, welchen Lernerfolg sie bringen und mit welchen Strategien die Lernenden am liebsten arbeiten. Der Umgang mit Lernmitteln wie Vokabelheft, Wort-Bild-Karten und Karteikarten wurden dabei an 14 Kursteilnehmenden getestet (vgl. Böddeker 2018: 113–115). Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden die besten Ergebnisse erzielten, wenn sie die Strategie, mit der sie neuen Wortschatz lernen, selbst auswählen konnten. Das Lernmittel Karteikarten brachte zwar den höchsten Lernerfolg, war aber bei den Lernenden nicht sehr beliebt. Das Vokabelheft schnitt beim Lernerfolg am zweitbesten ab, war unter den Lernenden am beliebtesten. Wort-Bild-Karten war am schwächsten, was Lernerfolg und Beliebtheit betrifft (vgl. ebd. 2018: 177–180).

Besonders hervorzuheben ist zudem das **Projekt Alphamar**, indem Albert et al. (2015) untersuchen, welche methodischen Ansätze für die Alphabetisierungskurse von Zugewanderten geeignet sind. Die Erprobung erfolgte in vier Alphabetisierungskursen mit insgesamt 38 Teilnehmenden und wurde durch eine Befragung der Kursteilnehmenden und Kursleitenden sowie durch Lernfortschrittskontrollen und Dokumentation der Kursleitenden ergänzt. Folgende Methoden wurden auf ihre Eignung getestet: Phonetische Methoden, Ansatz nach Maria Montessori, Lesen durch Schreiben, Silbenmethode, Morphemmethode, Rückgriff auf die Muttersprache und Spielerisches Lernen. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass es in allen Gruppen zu Lernzuwachs kam. Beim Betrachten der einzelnen Teilfertigkeiten zeigt sich in Bezug auf die verschiedenen Kompetenzen ein differenzierteres Bild. So ist beispielsweise der Ansatz nach Maria Montessori besonders erfolgreich in der perzeptiven Laut-Buchstaben-Zuordnung, wohingegen beim freien Schreiben der Rückgriff auf die Muttersprache den höchsten Lernzuwachs erzielt. Bei der Selbstständigkeit kann mit der Silbenmethode der höchste Lernzuwachs erreicht werden (vgl. Albert et al. 2015: 102–104). Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Stichprobe recht klein war und auf prüfstatistische Verfahren verzichtet wurde (vgl. ebd. 2015: 119). Daher lassen sich die Lernfortschritte nicht ausschließlich auf die untersuchten Methoden zurückführen, jedoch können Tendenzen angenommen werden. In einer Fortsetzung des Projekts Alphamar 2 sollen Erkenntnisse zur berufsbezogenen Alphabetisierung gewonnen und entsprechendes Material erstellt werden. Eine besondere Herausforderung

des Forschungsprojekts *Berufsbezogene Alphabetisierung* von Teepker/Krauß (2016) ist das gleichzeitige Erlernen der Schrift und der berufsbezogenen Sprache.

Forschungen, die sich mit der Wirksamkeit des gesteuerten Schriftspracherwerbs durch staatlich organisierte Sprachkurse befassen, entstanden größtenteils durch Förderung des BAMF. Rother (2010) überprüfte die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen mit Alphabetisierung, wohingegen Schuller et al. (2012) die Fortschritte der Deutschkenntnisse der Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen untersuchten. Mit Hilfe einer Befragung zu Beginn des Kurses (500 Befragte) und am Ende des Kurses (266 Befragte) konnte die „Entwicklung der Deutschkenntnisse und der gesellschaftlichen Integration“ (Schuller et al. 2012: 12) beurteilt werden. Die Ergebnisse der ersten Befragung wurden 2010 von Rother zusammengefasst. Das Integrationspanel ist die erste Studie, die „den Einfluss eines gesteuerten Spracherwerbs (z. B. durch Besuch von Integrations- oder Alphabetisierungskursen) auf die Sprachkenntnisse untersuchen.“ (ebd. 2012: 15). Die Studie generiert mit der Befragung der Teilnehmenden grundlegendes Datenmaterial zu den Lernenden in Alphabetisierungskursen (vgl. ebd. 2012: 16). Außerdem wurde eine Befragung zu Kursbeginn mit 54 Kursleitenden und zu Kursende mit 56 Kursleitenden durchgeführt, die ihre Einschätzung zu den Kursteilnehmenden gaben (vgl. ebd. 2012: 24). Der Evaluationsbericht von Tissot et al. (2019) zeigt wichtige Erkenntnisse aus den Integrationskursen und den Spezialkursen wie Alphabetisierungskurse. Auf die Ergebnisse dieser Studien wird in Kapitel 3 näher eingegangen.

Bezüglich Binnendifferenzierung in Bezug auf Alphabetisierungskurse sind Forschungsarbeiten nur begrenzt und eher projektorientiert zu verzeichnen. Zwei für die vorliegende Arbeit relevante Projekte sollen hier näher beschrieben werden. Das Projekt *Arbeitsplatzorientiertes Alphaportfolio*, welches in Alphabetisierungskursen umgesetzt wurde, beschäftigt sich mit dem Einsatz von Portfolioarbeit und offenen Unterrichtsmethoden. Das *ABC-Projekt* dokumentiert konkrete Erfahrungen bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung.

Das Forschungsprojekt **Arbeitsplatzorientiertes Alphaportfolio**, vom BMBF gefördert, wurde zwischen 2012 und 2015 vom Projektteam Feldmeier/Dammers/Kuhnen durchgeführt und verfolgte das Ziel, drei Portfolios in den Niveaustufen A1, A2 und B1 zu erstellen. Durch die Arbeit mit Portfolio und offenen Unterrichtsmethoden wird untersucht, ob der heterogenen Lerngruppe in Alphabetisierungskursen begegnet werden kann und wie Portfolios in den Unterricht integriert werden können (vgl. Dammers 2016: 136). Im Rahmen dieses Projekts wurden offene Unterrichtsmaterialien wie Lernstationen und

Wochenpläne mit Arbeitsplatzbezug erstellt und im Alphabetisierungsunterricht erprobt. Hier zeigte sich, welch großer Einfluss von der Lehrkraft ausgeht:

Anhand der Unterrichtsbeobachtungen zeigte sich z. B., dass die gleiche Lernergruppe bei der einen Lehrkraft motiviert und selbstständig mit den Materialien arbeitete, bei der anderen Lehrkraft die Portfolioarbeit jedoch ablehnte. (Dammers 2016: 149)

Die qualitativ-explorativen Interviews mit Kursleitenden offenbarten die Herausforderung bei Portfolioarbeit und offenen Unterrichtsmethoden seitens der Lehrenden wie der Lernenden, vor allem, wenn Lehrende lehrerzentrierten Unterricht gewohnt waren und wenn Teilnehmende lernungewohnt waren. Erschwerend traten bei Kursleitenden mit wenig Erfahrung in Alphabetisierungskursen methodisch-didaktische Unsicherheiten auf.

Zusammenfassend wird eine schrittweise Heranführung an offene Unterrichtsmethoden empfohlen. Die größte Herausforderung wird dabei in einer angemessenen Steuerung durch die Lehrkraft gesehen. So erweist sich bei Einführung der Portfolioarbeit eine starke Steuerung bei lernungewohnten Teilnehmenden als notwendig, die bei entsprechender Routine verringert werden kann (vgl. ebd. 2016: 156). Diese Erkenntnisse decken sich mit denen des folgend vorgestellten Projekts.

Im **ABC-Projekt** *Arbeit und Grund-Bildung zur Chancenerhöhung*, ebenfalls vom BMBF gefördert, alphabetisierten Freiling/Biloa Onana/Sonntag in der Projektlaufzeit (2009–2010) 80 Migrant\*innen in acht Kursen über ein Jahr. Auf Grundlage ihrer Erfahrungen in den heterogenen Alphabetisierungskursen empfehlen sie schlussendlich, zu Beginn einen gemeinsamen Unterricht ohne Binnendifferenzierung zu präferieren.

Eine so heterogene Zielgruppe ist einerseits bereichernd, stellt aber auch eine große Herausforderung für die Unterrichtspraxis im Alphabetisierungskurs dar. Wir sahen die Notwendigkeit, noch vor dem Einsatz von Methoden der Binnendifferenzierung in einer ersten mehrwöchigen Phase im Kursverband eine gemeinsame Grundlage für alle Teilnehmenden zu schaffen. Während dieser Zeit wurden auch die individuellen Unterschiede und Lernbedürfnisse der Teilnehmenden genauer erkannt, um später dann effizienter darauf eingehen zu können. Nicht zuletzt wurden damit auch die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden nach gemeinschaftlichen und eher traditionellen Lehrmethoden berücksichtigt. (Freiling et al. 2010: 25)

Für den gemeinsamen Unterricht zu Beginn der Alphabetisierungskurse spricht, dass die Lernenden geschriebene Arbeitsanweisungen noch nicht lesen können. Damit ist die Verwendung von Arbeitsblättern zur Binnendifferenzierung noch stark eingeschränkt. Erst nach zwei bis drei Wochen empfehlen Freiling et al. (2010), neue Lernformen schrittweise einzuführen.

Die Lehr- und Lernkultur unserer Teilnehmenden war je nach Herkunft geprägt von autoritären Lehrverhalten mit Frontalunterricht und der Vorstellung von einem Lehrer, dessen Kompetenz und Autorität nicht zu hinterfragen war. Im Kurs dagegen sollen die Teilnehmenden alternative Unterrichtsmethoden und deren Vorteile mit Blick auf individuelles und autonomes Lernen kennenlernen. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass die Teilnehmenden erst dann mit einer neuen Form des Unterrichts lernen können, wenn sie mit dieser vertraut sind und sie akzeptieren. Dieses Umdenken vom traditionellen zum modernen Lehr- und Lernverhalten braucht Zeit. (ebd. 2010: 26)

Die hier ausgedrückte Generalisierung, dass Lernende erst nach dem Vertrautmachen der neuen Unterrichtsformen lernen, muss insofern eingeschränkt werden, da die Lernenden auch bereits während der Gewöhnung an offenere Unterrichtsmethoden sowohl den Umgang damit, als auch mit dem jeweiligen Inhalt lernen. Daneben ist die Bildung eines Gruppengefühls für diese Zielgruppe wichtig. Es gibt ihnen Sicherheit und Stabilität, da die Lernenden in der Konfrontation mit einer schwierigen Aufgabe nicht allein sind.

Die Binnendifferenzierung erfolgte in diesem Projekt mit Hilfe von E-Learning-Angeboten und Arbeitsblättern, die in wechselnden Sozialformen bearbeitet wurden (vgl. ebd. 2010: 26 f.). Aufgrund der lernungewohnten Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen wird in beiden Projekten Binnendifferenzierung erst nach einer gemeinsamen Einführungsphase empfohlen.

## 1.5 Zusammenfassung<sup>7</sup>

Alphabetisierung ist ein vielschichtiger Prozess, der bei allen Lernenden in unterschiedlichem Tempo, je nach Schul- und Schrifterfahrung, abläuft. Es hat sich gezeigt, dass das Phasenmodell eine Möglichkeit ist, die Kompetenzen der Lernenden zu beschreiben und Lernangebote zur Weiterentwicklung zu schaffen. Der Schriftspracherwerb setzt nicht erst beim Schreiben und Lesen an. Im Vorfeld muss phonologische Bewusstheit aufgebaut werden, was bedeutet, dass die Lernenden die Aufmerksamkeit auf die Struktur der Wörter und Sätze zu legen. Zweitschriftlernende können von ihrer Schrifterfahrung profitieren, müssen allerdings neue Strukturen lernen, da sich die Schriftsysteme unterscheiden. Es hilft diesen Lernenden über das Regelwerk ihrer Erstsprache zu reflektieren und dieses mit dem der deutschen Sprache zu vergleichen. In der Forschung sowie in der Praxis hat sich gezeigt, dass ein Methoden-Mix in

---

7 Dieser Abschnitt basiert auf der Veröffentlichung Böttinger 2020: 148 f. und wurde in Teilen überarbeitet.

diesem Prozess anzustreben ist. Bei der ausgeprägten Heterogenität der Lernenden in Bezug auf Schulerfahrung, Vorwissen, Kompetenzen, Lerntempo, Sozialverhalten usw. ermöglichen die verschiedenen Methoden ein differenzierendes Annähern an den (Schrift-) Spracherwerb. Diese sollten als integrale Bestandteile verstanden werden, die nebeneinander im Unterricht eingebettet werden können und Anregung für einen abwechslungsreichen Unterricht bieten. In der Zusammenstellung des Forschungsstands zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch wird ersichtlich, dass das Forschungsinteresse in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen ist. Dennoch gibt es Herausforderungen in den Kursen, die noch wenig wissenschaftlich erforscht wurden. Ein wichtiges Thema ist der Umgang mit der Heterogenität in den Alphabetisierungskursen. Inwiefern der Einsatz differenzierter Maßnahmen Einfluss auf das Lernen und Unterrichten hat, wird im nächsten Kapitel ausführlich erörtert.



## 2 Binnendifferenzierung

Das Unterrichtskonzept *Binnendifferenzierung* ist eine Antwort auf die Frage, wie im Unterricht mit der in unterschiedlichem Maß vorhandenen Heterogenität von Lerngruppen umgegangen werden kann. Binnendifferenzierung ist aus schulpädagogischer Sicht und aus Sicht der Erwachsenenbildung erforscht und hat sich in weiten Bereichen der Bildungslandschaft etabliert. Bönsch (2013: 81) bezeichnet Binnendifferenzierung gar als „Qualitätsmerkmal guten Unterrichts“. Für die Alphabetisierungskurse, in denen die Heterogenität der Lerngruppe als besonders eklatant wahrgenommen wird, könnte Binnendifferenzierung eine Möglichkeit sein, um auf die Herausforderungen im Unterrichtsalltag angemessen zu reagieren und das Potential der Lernenden gezielt für deren Lernfortschritte zu nutzen. Fokus dieses Kapitels ist die Darstellung bereits bestehender Erprobung und Erforschung sowie faktische und potentielle Umsetzungsmöglichkeiten. Beginnend mit einer begründeten Begriffsbestimmung sowie der Abgrenzung von den Begriffen äußerer Differenzierung und Individualisierung, soll Binnendifferenzierung im weiteren Verlauf entlang von Zielen und Möglichkeiten dargestellt und diskutiert werden. Dem schließt sich die Ableitung geeigneter Unterrichtsverfahren auf Basis einer Analyse der Möglichkeiten differenzierender Maßnahmen an. Der nächste Abschnitt setzt sich mit den Besonderheiten des Lehr- und Lernprozesses, insbesondere in Bezug auf erwachsene Lernende, den Anforderungen der Lehrkräfte im Konzept *Binnendifferenzierung* sowie der Förderung von Lernerautonomie und Kooperation auseinander. Als basale Voraussetzungen zur Umsetzung von Binnendifferenzierung finden Diagnose und Lernstanddokumentation durch Vorstellen und Hinterfragen wichtiger Elemente Raum. Die empirischen Studien, in denen Lehrerhandeln in differenzierenden Unterricht und Schülerleistungen untersucht wurden, bilden den Abschluss des Kapitels.

### 2.1 Begriffsklärung

Die Idee der Binnendifferenzierung hat sich in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts im schulpädagogischen Kontext entwickelt. Seit den 70er Jahren hielt sie Einzug in der Erwachsenenbildung. Den Grundstein dafür legte der Erwachsenenbildner Tietgens (1983) mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung, wodurch Möglichkeiten zur inneren Differenzierung in die pädagogische Praxis Eingang fanden. So stand nicht mehr nur die Stofforientierung im Fokus des

Unterrichtens, sondern die Partizipation der Lernenden. Mit dieser pädagogischen Grundhaltung findet Binnendifferenzierung ihre konkrete Umsetzung auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

### 2.1.1 Binnendifferenzierung – eine Begriffsbestimmung

Unter *Binnendifferenzierung* kann die Gesamtheit aller didaktisch-methodischen Maßnahmen verstanden werden, mit welchen die individuelle Förderung von einzelnen Lernenden in einer heterogenen Lerngruppe im Unterricht ermöglicht werden kann. Binnendifferenzierung meint nach Bönsch (2009) eine gruppeninterne Differenzierung, die nach verschiedenen Kriterien vorgenommen werden kann. Auf diese Weise könnten die Lernenden einer Gruppe nach „Lerngeschwindigkeit, Arbeitsmenge, Leistungshöhe, Lernschwierigkeiten, Arbeitsweisen, Kooperationen, Interessen usw.“ (Bönsch 2009: 31) differenziert werden. Die Differenzierung ist dabei situations- und lernzielgebunden und strebt keine dauerhafte Lösung an. Ausgangslage für Binnendifferenzierung, die auch als innere Differenzierung bezeichnet wird, ist die heterogene Lerngruppe. Der Begriff *Heterogenität* wird in der Pädagogik oft mit Verschiedenheit oder Unterschiedlichkeit beschrieben und bezieht sich auf unterschiedliche Merkmale von Lernenden innerhalb einer Gruppe, wie Lerntempo, Leistung, Vorkenntnisse, Alter, Ausgangssprachen, Interessen und Motivation (vgl. Kaufmann 2007: 188). Heterogenität bei Lernenden wird von Lehrkräften eher als erschwerend für das Erreichen der Kursziele angesehen. Scholz (2010: 13) definiert die heterogene Lerngruppe als „Chance“ und distanziert sich von der oft negativen Prägung des Begriffs Heterogenität. Sie schlägt vor, den Unterricht „an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler“ (ebd. 2010: 13) auszurichten und entsprechend anzupassen. So können die vielfältigen Stärken und unterschiedlichen Interessen den gegenseitigen Austausch fördern, Neugierde füreinander wecken und die Autonomie im Unterricht auf den Lernenden richten. Das Konzept der Lernerautonomie greift das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in seiner Definition der Binnendifferenzierung auf: Binnendifferenzierung ist „eine lernerzentrierte und kooperative Form des Lehrens und Lernens, die ein hohes Maß an Autonomie der Lernenden erreichen will“ (Klein o. J.: 2). Der Unterricht wird für die Lerngruppe geplant, ohne die Interaktion innerhalb der Lerngruppe und den gemeinsamen Lerngegenstand zu vernachlässigen, aber auch ohne die Bedürfnisse der einzelnen Individuen unberücksichtigt zu lassen. Buholzer et al. (2014: 25) betonen den Selbstbestimmungsaspekt, den Binnendifferenzierung beinhaltet: Eigenverantwortlich setzen sich die Individuen mit



dem im Unterricht vermittelten Stoff auseinander und bestimmen die eigene Struktur. Das führt zur Auflösung des Lernens im Gleichschritt (vgl. Helmke 2013: 34–37). In der Begriffsbestimmung zeigt sich, dass Binnendifferenzierung eng mit methodischer Individualisierung verbunden ist und sich stark von äußerer Differenzierung abgrenzt.

### **2.1.2 Abgrenzung zur äußeren Differenzierung**

Im Vergleich zur Binnendifferenzierung ist eine andere Möglichkeit im Umgang mit heterogenen Lerngruppen die äußere Differenzierung. Während unter der inneren Differenzierung, wie oben erläutert, eine gruppeninterne Differenzierung verstanden wird, nimmt die äußere Differenzierung auf institutioneller Ebene eine Trennung der Lernenden vor. So wird durch die Einteilung der Lernenden in homogene Gruppen der Heterogenität entgegengewirkt (vgl. Kaufmann 2007: 213). Beispiele für äußere Differenzierung in der Schulpraxis sind das gegliederte Schulsystem, die Jahrgangsklassen und die Schulprofile. Die äußere Differenzierung in der Schule ist jedoch im Hinblick auf Selektionsgerechtigkeit kontrovers zu betrachten. Strittig ist zum Beispiel die Festlegung der Kriterien, wie Paradies/Linser (2019: 21) festhalten: „Nach (relativ) willkürlichen Kriterien wie Alter, Geschlecht und Interessen werden Lerngruppen gebildet, voneinander isoliert und fortan als homogen hinsichtlich dieses Kriteriums betrachtet.“

Dass sich an der Heterogenität der Lerngruppen durch äußere Differenzierung nur wenig ändert, wird auch in der Erwachsenenbildung sichtbar. Im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht wird die äußere Differenzierung am häufigsten nach dem Sprachniveau der Lernenden durchgeführt und zielt darauf ab, die Lernenden in sprachniveauhomogene Gruppen einzuteilen. So gibt es mehrere Kursangebote für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, die je nach Sprachniveau der Lernenden und Teilnahmevoraussetzungen empfohlen werden. Diese Art der äußeren Differenzierung betrifft allerdings nur den Aspekt der schriftsprachlichen Kompetenzen. Der Kursalltag weist aber eine Heterogenität vielfältiger Aspekte auf, wie das Beispiel eines Frauenkurses von Kaufmann (2007: 188) verdeutlicht: In Bezug auf Geschlecht ist dieser Kurs homogen, offenbart aber große Heterogenität bezüglich anderer Aspekte wie Alter, Ausgangssprache oder Motivation. Mit der äußeren Differenzierung wird dem Wunsch nach einer Homogenisierung der Lerngruppe nachgegangen. Da innerhalb einer Lerngruppe selten eine Gleichförmigkeit hergestellt werden kann, bleibt somit trotz vorgenommener äußerer Differenzierung die Notwendigkeit der inneren Differenzierung bestehen (vgl. Tabelle 2). So kann

in heterogenen Lerngruppen weiterhin der Reichtum an unterschiedlichen Erfahrungen für lebendigen und aktiven Unterricht genutzt werden. Die Lernenden können sich gegenseitig unterstützen, Ältere und Jüngere sowie Schnellere und Langsamere lernen voneinander (vgl. ebd. 2007: 190 f.)

**Tabelle 2:** Äußere und innere Differenzierung

Innere Differenzierung	Äußere Differenzierung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogene Gruppen</li> <li>- Integration</li> <li>- Temporäre situations- und lernzielabhängige Trennung</li> <li>- Interaktion und Kooperation</li> <li>- Nutzung der Vielfalt an Erfahrungen der Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homogene Gruppen</li> <li>- Selektion</li> <li>- Räumliche Trennung</li> <li>- Trennung der Lernenden nach bestimmten Kriterien</li> </ul>

### 2.1.3 Abgrenzung zur Individualisierung

Auch das individualisierte Lernen kann eine Perspektive eröffnen, mit einer heterogenen Lerngruppe umzugehen. Da die Begriffe *Binnendifferenzierung* und *Individualisierung* manchmal als Synonyme verwendet werden (vgl. Demmig 2003: 20), ist eine Abgrenzung beider Begriffe notwendig. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist, dass bei Binnendifferenzierung von der Gruppe aus gedacht wird, bei der Individualisierung vom Einzelnen aus. Nach Inckemann (2014) kann nur von Individualisierung gesprochen werden, wenn die Lernvoraussetzungen jedes Lernenden erhoben sind und daran ein spezifisches Lernangebot erarbeitet ist. Bei der Binnendifferenzierung erfolgt die Ausrichtung des Lernangebots nach der Gruppe und nicht nach dem einzelnen Lernenden (vgl. Inckemann 2014: 20). Individualisierendes Unterrichten ist vom Lernenden gedacht, der in diesem Prozess die Verantwortung übernimmt. Die Lernenden gestalten den Lernprozess entsprechend ihres Vorwissens, ihrer Kompetenzen und ihres momentanen Lernstands selbst (vgl. Paradies et al. 2010: 12–14). Bei binnendifferenzierenden Maßnahmen werden zwar die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt, die Unterscheidungsmaßnahmen aber innerhalb der Lerngruppe vorgenommen. Während Individualisierung immer lernerzentriert ist, kann Binnendifferenzierung sowohl lerner- als auch lehrerzentriert erfolgen, wobei in neueren Arbeiten sowie auch in der Definition vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Binnendifferenzierung eher lernerzentriert betrachtet wird. Nach Demmig (2003: 21) wäre „Individualisierung eine konsequent lernerzentrierte Form der Binnendifferenzierung“. Ein

wichtiges Unterscheidungskriterium zwischen Binnendifferenzierung und Individualisierung (vgl. Tabelle 3) ist der soziale Aspekt des Lernens, der beim Konzept *Binnendifferenzierung* eine wichtigere Rolle spielt (vgl. Demmig 2003: 22). Göbel (1986) hat den Begriff der kooperativen Binnendifferenzierung geprägt. Darunter versteht er das gleichberechtigte Miteinander im Unterricht, die Interaktion zwischen den Lernenden zum „Erreichen eines gemeinsamen Zieles“ (Göbel 1986: 90). Das soziale und kooperative Lernen betont bereits Göbel (1986) in seiner Abgrenzung der beiden Begriffe *Individualisierung* und *Binnendifferenzierung*: Er setzt die „Isolierung der Lernenden voneinander“ mit Individualisierung gleich und das „Eingehen auf individuelle Eigenarten der Lernenden unter Verzicht auf ihre Isolierung“ (ebd. 1986: 77) mit Binnendifferenzierung. Für die vorliegende Arbeit ist das Konzept *Binnendifferenzierung* der Individualisierung vorzuziehen, da Alphabetisierungskurse als Gruppenunterricht angedacht sind und das soziale wie kooperative Lernen stark gefördert werden sollte. Auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen soll mit konkreten methodischen Maßnahmen reagiert werden.

**Tabelle 3:** Binnendifferenzierung und Individualisierung

<b>Binnendifferenzierung</b>	<b>Individualisierung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– In Lerngruppen</li> <li>– Lehrer- oder lernerzentriert</li> <li>– Lernangebot an der Gruppe ausgerichtet</li> <li>– Förderung von sozialem und kooperativem Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Allein oder in Gruppen</li> <li>– Lernerzentriert</li> <li>– spezifisches Lernangebot an Lernvoraussetzung jedes Lernenden ausgerichtet</li> <li>– Förderung von Selbststeuerung und individualisiertes Lernen</li> </ul>

### 2.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich aus meiner Sicht sieben wesentliche Aspekte zu Binnendifferenzierung festhalten:

- Der Unterricht findet in Gruppen statt.
- Differenzierungskriterien können unterschiedlich bestimmt werden.
- Binnendifferenzierung ist situations- und lernzielabhängig.
- Binnendifferenzierender Unterricht kann lerner- wie lehrerzentriert durchgeführt werden.
- Innerhalb der Lerngruppe wird auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen und entsprechende Lernangebote unterbreitet.

- Die Autonomie der Lernenden wird gefördert.
- Interaktion und Kooperation unter den Lernenden werden gefördert.

## 2.2 Ziele der Binnendifferenzierung

„Grundlegendes Ziel von Binnendifferenzierung ist, eine größtmögliche Chancengleichheit aller Lernenden zu erreichen.“ (Demmig 2003: 24). Die Lernmöglichkeiten sollen so angepasst werden, dass alle Lernenden bestmöglichst gefördert werden können. Dazu gehört die Stärkung der sozialen Kompetenz, der Kooperation unter den Lernenden sowie die Entwicklung der Selbstständigkeit und der Persönlichkeit (vgl. ebd. 2003: 24). Dabei muss trotz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen das gemeinsame Kursziel verfolgt werden. Es sollte je nach Kurssituation entschieden werden, ob für alle Lernenden das gleiche Lernziel gesetzt wird. Wenn die Entwicklung kommunikativer Kompetenz als entscheidendes Kursziel definiert ist (vgl. Kaufmann 2007: 192), dann können binnendifferenzierende Maßnahmen zu dessen Realisierung im Rahmen mehrerer Teilziele angepasst an den Lernstand der Lernenden in hohem Maße beitragen. Zum einen werden durch Binnendifferenzierung alle Lernenden einbezogen, die durch Kooperation miteinander agieren und so die Lerngruppe im besten Fall stabilisieren. Zum anderen werden durch Binnendifferenzierung Selbstverantwortung für das eigene Lernen, Lernerautonomie und Motivation gefördert. Binnendifferenzierung führt somit zur Effektivierung der Lernprozesse (vgl. ebd. 2007: 192). Ein wichtiges Kurs- wie auch Lernziel, wie von Kaufmann dargestellt, ist die Förderung der Lernerautonomie. Man könnte es auch wie Demmig (2003: 27) formulieren, dass „Lernerautonomie sowohl Weg als auch Ziel des Unterrichts“ ist. Kress (2016: 8 f.) sieht Selbstständigkeit der Lernenden als einen wesentlichen Bestandteil für die Umsetzung von Binnendifferenzierung, aber nicht als Voraussetzung. Die Heranführung der Lernenden an das selbstständige Arbeiten deklariert sie als ein wichtiges Lernziel (vgl. Kress 2016: 12). Eine Vertiefung des Lern- und Lehrprozesses beim Konzept *Binnendifferenzierung* wird in Kapitel 2.5 präsentiert. Vorerst werden die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und die Unterrichtsverfahren, die für binnendifferenzierendes Unterrichten geeignet sind, dargelegt.

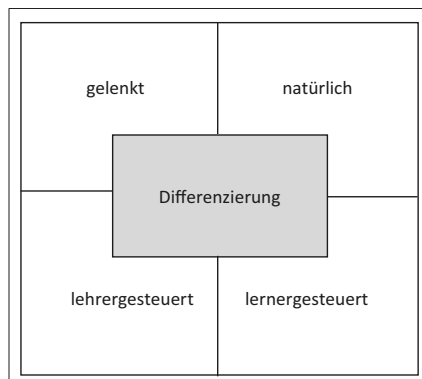
## 2.3 Möglichkeiten der Binnendifferenzierung

Lehrkräfte haben die Möglichkeit, Differenzierungsmaßnahmen aus verschiedenen Bereichen auszuwählen und für die Planung ihres Unterrichts zu berücksichtigen. Möglichkeiten und Strategien der Binnendifferenzierung sind auf mehreren Ebenen möglich: Die organisatorische Ebene, die Ebene des Unterrichts, die Ebene des Lernens (vgl. Loibl/Leuders 2021: 39). Im Folgenden

wird die Ebene des Unterrichts betrachtet, die im Entscheidungsbereich der einzelnen Lehrkräfte liegt.

Wie die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Ziele umgesetzt werden, kann je nach Differenzierungsansatz unterschiedlich sein. Es spielt eine Rolle, ob die Lernenden selbst in die Entscheidung eingebunden werden, ob die Lehrkraft den Lernprozess steuert und in welchen Unterrichtssequenzen eine Differenzierung vorgesehen ist. Außerdem hängt die Wahl der Differenzierungsansätze stark vom Sprachniveau der Lernenden und der zur Verfügung stehenden Lernstrategien ab. In der Unterrichtspraxis hat sich eine Einteilung der Differenzierungsansätze nach Inhalt, Leistung, Lerntempo, Medien, Sozialformen und Zugängen etabliert. Einen Überblick über die verbreiteten Differenzierungsansätze im Schulsystem gibt Bönsch (2014: 66–73). Ältere Klassifizierungen wie beispielsweise von Klafki/Stöcker (1991) und Göbel (1986) werden von Demmig (2003: 34–36) ausführlich vorgestellt. Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache werden diese Klassifizierung adaptiert und für die Zielgruppe angepasst (vgl. Kaufmann 2007, Kress 2016). Für die vorliegende Arbeit werden wesentliche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung herausgearbeitet und dargestellt.

Grundsätzlich unterscheidet man zwei Herangehensweisen an die Differenzierung: **die gelenkte und die natürliche Differenzierung** (vgl. Abbildung 1). Unter der **gelenkten Differenzierung** versteht Kress (2016) die „Zuweisung von unterschiedlich geschlossenen bis offenen Aufgaben durch den Lehrer“ (Kress 2016: 10). Die Lehrkraft wählt für die bzw. den Lernenden Aufgaben entsprechend der Schwierigkeitsniveau der bzw. des Lernenden aus. Diese Form wird auch als geschlossene Differenzierung (vgl. Hußmann/Priester 2007) bezeichnet.



**Abbildung 1:** Herangehensweisen an Differenzierung

Bei der **natürlichen Differenzierung** haben Lernende durch offene Aufgabenstellungen die Wahl, ihren eigenen Lernweg zu finden (vgl. Kress 2016: 10). Eine offene Aufgabenstellung ermöglicht den Lernenden nach ihren Fähigkeiten und Kompetenzen die Aufgabe in unterschiedlicher Tiefe zu bearbeiten. Zudem lassen offene Aufgaben verschiedene Lösungswege und Darstellungsformen zu. Da die Lernenden selbst aus dem Angebot auswählen, benutzt Bönsch (2014: 66–73) hier den Begriff der Wahldifferenzierung. Alle Lernenden arbeiten am gleichen Lerngegenstand und erhalten das gleiche Lernangebot. Bei diesem Ansatz, der auf Wittmann/Müller (1990), Wittmann (2010) zurückgeht, geht es um eine ganzheitliche Themenbearbeitung. Die unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus der Aufgaben ergeben sich in natürlicher Weise. Die Lernenden können sich nach ihren Möglichkeiten an der Lösung der Aufgaben beteiligen und wählen selbstverantwortlich den Schwierigkeitsgrad aus. Das Lernangebot muss sowohl eine niedrige Eingangsschwelle haben, als auch eine Herausforderung für leistungsstarke Lernende bieten (vgl. Schäfer 2011: 16).

Die natürliche Differenzierung wird auch deshalb als offene Differenzierung bezeichnet (vgl. Reiche/Prediger 2019). Reiche/Prediger (2019: 22) stellen weiterführend das einheitliche und reichhaltige Angebot bei der offenen Differenzierung heraus, welches „die Lernenden mit unterschiedlichen Zugangsweisen und Durchdringungstiefen bearbeiten können.“ Die offene Differenzierung verlangt mehr Entscheidungen von den Lernenden. Die Rolle der Lehrkraft ist hierbei die Unterstützung bei der Lernorganisation und die Diagnose des Lernstandes (vgl. Kapitel 2.6). Bei dieser Form der Differenzierung bedarf es passendem Material, „das an die Lernvoraussetzungen der Lernenden anknüpft und selbstständiges Lernen ermöglicht.“ (Loibl/Leuders 2021: 43).

Die Kunst der Binnendifferenzierung ist es, Elemente der gelenkten und der natürlichen Differenzierung im Unterricht zu kombinieren (vgl. Kress 2011: 71).

Demmig (2003: 31) unterscheidet zwischen **lehrergesteuerte und lerner-gesteuerte Binnendifferenzierung**, wobei alle Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sowohl lehrer- als auch lernergesteuert denkbar sind. Bei der gelenkten Differenzierung übernimmt vorwiegend die Lehrkraft die Steuerung und damit die „Zuweisung der Aufgaben an die Schüler mit unterschiedlichem Bedarf“ (Kress 2016: 8). Bei der natürlichen Differenzierung kann die Lehrperson den Lernprozess steuern, wobei hier jedoch die Lernenden schrittweise an das eigenverantwortliche Lernen herangeführt werden sollen.

Bei einer Aufgabenstellung gibt es Lösungshilfen für eine Gruppe, die andere arbeitet ohne Hilfen. Bei der lehrerzentrierten Differenzierung entscheidet die Lehrperson über die Gruppeneinteilung, bei der lernerorientierten Differenzierung entscheiden

die Lernenden selbst, ob sie Hilfen zur Bearbeitung der Aufgabe wollen oder nicht. (Demmig 2003: 31)

Neben den vier genannten Herangehensweisen an die Binnendifferenzierung lassen sich vier Differenzierungsmöglichkeiten kategorisieren: soziale, didaktische, methodische und arbeitsorganisatorische Differenzierung (vgl. von Brand/Brandl 2017: 42 f.). Zu den Kategorien können verschiedene Formen der Differenzierung zugeordnet werden, die sich nicht immer trennscharf unterscheiden. Für die vorliegende Arbeit wurde das Modell von von Brand/Brandl (2017) in den Hauptkategorien übernommen und durch für Alphabetisierungskurse relevante Unterkategorien ergänzt. Abbildung 2 zeigt die Kategorien der Differenzierung mit den entsprechenden Formen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Differenzierungsmöglichkeiten			
sozial	didaktisch	methodisch	arbeits-organisatorisch
nach Interesse	nach Themen	nach Sozialformen	nach Lerntempo
nach Ausgangssprachen	nach Leistung	nach Lernwegen	nach Arbeitsmaterialien

**Abbildung 2:** Differenzierungsmöglichkeiten (angelehnt und erweitert, vgl. von Brand/Brandl 2017: 42)

Die soziale Differenzierung bezieht sich auf Unterschiede bei den Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden. Eine Möglichkeit ist die **Differenzierung nach Interesse**. Aus dem zur Verfügung stehenden Angebot dürfen die Lernenden interessenleitet eine Auswahl treffen.

**Differenzierung nach Ausgangssprachen** stellt im Bereich Deutsch als Zweitsprache eine weitere Möglichkeit der sozialen Differenzierung dar. Kaufmann (2007) sieht vier Vorteile, die Lernenden in ausgangssprachlich homogen bzw. heterogen gemischten Gruppen zu unterteilen:

- Möglichkeiten zu kulturellem Austausch,
- Möglichkeiten zur kontrastiven Arbeit, d. h. zu Sprachvergleichen zwischen Ausgangs- und Zielsprache,
- Möglichkeit, Übersetzung zu nutzen,
- die Möglichkeit, die Herkunftssprachen zum Abbau von Lernblockaden zu nutzen (Kaufmann 2007: 200)

Bei der didaktischen Differenzierung wird sich auf die Kernpunkte von Unterricht bezogen, wie Lernziele und Lerninhalte. Hierbei haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, „angepasste Angebote zu realisieren, ohne dass Unterschiede der Lernenden thematisiert werden müssen.“ (von Brand/Brandl 2017: 46). Die **Differenzierung nach Thema** bzw. nach Inhalt ist eng verknüpft mit der Differenzierung nach Interesse, da die Lernenden selbst ein Thema wählen können. Kress (2016) nennt es Neigungsdifferenzierung. Möglich wäre bei diesem Differenzierungsansatz die Kombination der Lerninhalte mit Wahlthemen oder die Vorgabe von Pflicht- und Wahlaufgaben (vgl. Kress 2016: 53–60). Geeignet ist diese Form der Differenzierung bei der arbeitsteiligen Umsetzung eines komplexen oder umfangreichen Themenfeldes in einem Prozess.

Eine weitere Möglichkeit der didaktischen Differenzierung ist die **Differenzierung nach Leistung**. Bei der Leistungsdifferenzierung haben die Aufgaben unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, die dem Leistungsniveau der Teilnehmenden entsprechen. Allerdings besteht die Gefahr die Lernenden falsch einzustufen, daher sollten die Differenzierungsmaßnahmen situationsgebunden durchgeführt werden und keine dauerhafte Einteilung vorgenommen werden (vgl. Göbel 1986: 120). Um die „Zementierung von Leistungsunterschieden“ zu umgehen, schlägt Demmig (2010: 31 f.) vor, die differenzierten Arbeitsblätter nicht nur von den Lehrpersonen zuweisen zu lassen, sondern dass die Wahl der Aufgaben auch von den Lernenden initiiert wird. Innerhalb der Leistungsdifferenzierung sind mehrere Varianten denkbar: Die Komplexität und Offenheit der Aufgaben kann differenziert werden, unterschiedlich schwierige Aufgaben können zugewiesen werden, die Lernenden können aus einem Angebot mit ausgewiesenen Niveaustufen wählen, es können differenzierte Hilfen zur Verfügung gestellt werden, die Lernenden können sich in heterogenen oder homogenen Gruppenarbeiten unterstützen und gegenseitig kooperieren (vgl. Kress 2016: 27–33). Der Umfang und die Schwierigkeiten der Aufgaben können variiert werden. Beispielsweise erhalten leistungsschwächere Lernende zusätzliche Hilfsmaterialien, wie Formulierungshilfen bei Schreibaufgaben oder schwächeren Leser\*innen werden gekürzte bzw. sprachlich vereinfachte Texte gegeben. Häufig wird in diesem Zusammenhang von Fundamentum und Additum



gesprächen. Das Fundamentum stellt die Grundlagen für alle Lernenden dar, das Additum umfasst die zusätzlichen Inhalte, Aufgaben und Ziele (vgl. Kaufmann 2007: 201).

Eine Möglichkeit innerhalb der methodischen Differenzierung ist die **Differenzierung nach Sozialformen**. Manche Lernende arbeiten lieber allein, andere bevorzugen den Austausch in Partner- oder Kleingruppenarbeit. Um die verschiedenen Interessen und Kompetenzen der Lernenden zu berücksichtigen sowie das soziale und kooperative Lernen zu fördern, können verschiedene Sozialformen angewendet werden: Arbeit im Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit. Prinzipiell kann jede Sozialform allen Möglichkeiten der Binnendifferenzierung wie beispielsweise Differenzierung nach Leistung, nach Interesse oder nach Ausgangssprache zugeordnet werden. Die Wahl der Sozialform sollte mit den Lernzielen und den Arbeitsaufträgen abgestimmt sein (vgl. Demmig 2003: 39).

Bei der **Differenzierung nach Lernwegen** erschließen sich Lernende Themen unterschiedlich und wählen selbst einen Zugang bzw. eine Strategie zur Aneignung bestimmter Inhalte. Diese Art der Binnendifferenzierung bedeutet einen Perspektivenwechsel und erfordert andere Denkstrategien. Damit wird der Blick auf die Vielfältigkeit der Problemlösestrategien von Lernenden aufgezeigt. Die Angebote orientieren sich am mehrkanaligen Lernen und beziehen die Talente der Lernenden ein. Mögliche Varianten sind laut Kress (2016) ein ganzheitliches Lernen, wobei die Lernenden auf verschiedenen Wahrnehmungskanälen angesprochen werden. Außerdem kann ein Lerninhalt über unterschiedliche Zugangsweisen dargeboten werden. Die Lernenden wählen nach ihren Vorlieben aus (vgl. Kress 2016: 73–75).

Die vierte Kategorie ist die arbeitsorganisatorische Differenzierung. Dazu zählen unter anderem die Zeitgestaltung und Aufbereitung der Arbeitsmaterialien. **Differenzierung nach Lerntempo** ermöglicht den Lernenden unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben zu nutzen oder sie bearbeiten in gleicher Zeit unterschiedlich viele Aufgaben. So kann mit offener Aufgabenmenge gearbeitet werden, es können Zusatzaufgaben vereinbart werden oder in Unterrichtsverfahren wie der Wochenplanarbeit können die Lernenden selbst ihre Zeit einteilen und das Lernen organisieren (vgl. Kress 2016: 42–47, Schwerdtfeger 2001: 112). Auch bei diesem Differenzierungsansatz kann das Fundamentum-Additum-Verfahren (vgl. Differenzierung nach Leistung) zur Anwendung kommen.

Die **Differenzierung nach Arbeitsmaterialien** kann sich zum einen darin äußern, dass den Lernenden verschiedene Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen können die Arbeitsmaterialien

mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen versehen werden. Denkbar wäre eine Unterscheidung in Quantität (Menge der Aufgaben) oder Qualität (Schwierigkeitsgrad der Aufgaben) (vgl. Kaufmann 2007: 196).

Die verschiedenen Möglichkeiten zur Realisierung der Binnendifferenzierung sind oft miteinander verzahnt und lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen. So sollte Wochenplanarbeit und Stationenlernen (vgl. Kapitel 2.4.2) im Zusammenspiel aus Leistungsdifferenzierung sowie Differenzierung nach Interesse und Lerntempo gelingen. Wie Schwerdtfeger (2001: 115) betont, ist es sinnvoll, die Formen der Binnendifferenzierung abwechslungsreich anzuwenden und die jeweiligen Fähigkeiten einzelner Lernenden gezielt zu nutzen. Anzumerken ist, dass eine dauerhafte Einteilung der Lerngruppe in Untergruppen aufgrund der Stigmatisierung vermieden werden sollte und kurze und damit reversible Differenzierungsmaßnahmen begünstigt werden (vgl. Demmig 2003: 37).

Wie Differenzierungsmaßnahmen in Alphabetisierungskursen umgesetzt werden sollen, spricht das Konzept eines bundesweiten Alphabetisierungskurses eine Empfehlung aus, die in Kapitel 3 näher erläutert wird.

## **2.4 Zur Binnendifferenzierung geeignete Unterrichtsverfahren**

Für binnendifferenzierendes Unterrichten sind besonders gut Unterrichtsverfahren geeignet, die im geöffneten und offenen Unterricht stattfinden. In diesem Abschnitt wird auf den Einsatz von verschiedenen Sozialformen sowie den Einsatz offener Unterrichtsmethoden wie Stationenlernen, Projektunterricht und Wochenplanarbeit eingegangen, ebenso wie auf den Einsatz der Selbstkorrektur und des Helferprinzips.

### **2.4.1 Einsatz von Sozialformen**

Der Einsatz verschiedener Sozialformen eröffnet Möglichkeiten für das binnendifferenzierte Unterrichten. Die Lernenden können unterschiedlich stark aktiviert werden und können ihre Kompetenzen je nach Wahl der Sozialform einbringen.

Im **Plenum** kann unter Anwendung folgender Verfahren differenziert werden: Präsentation von Lerninhalten unter Einbeziehung unterschiedlicher Medien, Einsatz von Methodenvielfalt, bedarfsgerechte Hilfestellungen, Fehlerkorrekturen und Einsatz differenzierender Fragetechniken und Strategien, um sowohl leistungsstarke wie leistungsschwache Lernende zu Wort kommen zu lassen (vgl. Tönshoff 2004: 230). Auch nach dem Prinzip „Jeder mit jedem“

(Kaufmann 2007: 203) ist eine Differenzierung im Plenum möglich. Die Lernenden interagieren anhand einer Aufgabe in kurzer Zeit mit vielen anderen Leistungsstärkeren und Leistungsschwächeren im Kurs.

Im Gegensatz zum Plenum ist **Einzelarbeit** dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden allein arbeiten, ohne mit anderen in Interaktion zu treten. Das bietet die Möglichkeit für einen individualisierten Unterricht. Die Aufgaben können nach dem individuellen Leistungsniveau und im eigenen Lerntempo bearbeitet werden, teilweise kann auch an unterschiedlichen Aufgaben oder Inhalten gearbeitet werden. Die Lehrkraft kann beraten, die Aufgabensteuerung übernimmt die bzw. der Lernende (vgl. Feldmeier 2010: 89). Besonders die Partner- und Kleingruppenarbeit zeigen weitreichende Möglichkeiten der Binnendifferenzierung auf, da Austausch und gemeinsames Arbeiten gut möglich sind. Die Bereitschaft zur Interaktion und die Verantwortung für das Handeln miteinander liegen dabei bei den Lernenden.

Die **Partnerarbeit** bietet am meisten Kommunikationsgelegenheiten, der Redeanteil der Lernenden und damit die Aktivität, sind sehr hoch (vgl. ebd. 2010: 89).

**Gruppenarbeit**, und vor allem die Kleingruppenarbeit, ist für Binnendifferenzierung empfehlenswert, da die Lernenden ihre Kompetenzen im kleinen Rahmen einbringen können. In Kleingruppen kann ein individualisierter Unterricht in einer geschlossenen Sequenz durchgeführt werden. Gruppenarbeit gelingt dann am besten, wenn Lernende mit den Abläufen und Regeln von Gruppenarbeit vertraut sind und sie über Kooperationskompetenzen verfügen (vgl. Klippert 2019: 11 f.). Dies bestätigt sich in der Hattie-Studie:

Die Effekte durch Lernen in Kleingruppen werden signifikant verbessert, wenn Lernende über Erfahrungen mit Gruppenarbeit verfügen bzw. sie dazu angeleitet werden, wenn spezifische kooperative Lernstrategien angewendet werden und wenn die Gruppengröße klein ist. (Hattie 2013: 113)

Im Sinne der Realisierung von Binnendifferenzierung wäre bei der Gruppenzusammensetzung das Vorwissen, die Lernerfahrung und das Leistungsniveau der Lernenden zu berücksichtigen. Je nach Lernanlass sollte die Lehrkraft die Zusammensetzung in heterogene oder homogene Gruppen überlegen. Je mehr Erfahrungen die Lernenden mit Gruppenarbeit machen, desto zielführender ist das Arbeiten in Gruppen und kann unter diesen Bedingungen zu „Produktivität und Erkenntnisgewinn führen“ (Klippert 2019: 11 f.). So kann verhindert werden, dass nur wenige Gruppenmitglieder arbeiten.

Sowohl bei der Partnerarbeit als auch bei der Gruppenarbeit kann die Einteilung der Paare bzw. der Gruppe über Zufall erfolgen oder bewusst gewählt

werden. Die Kursleitende kann die Lernenden in heterogene oder homogene Paare bzw. Gruppen einteilen, z. B. durch Kombinieren von Stärkeren und Schwächeren bzw. von Stärkeren mit Stärkeren und Schwächeren mit Schwächeren (vgl. Kaufmann 2007: 203). Die Wahl von heterogenen Lernpartnerschaften dient der Unterstützung, der Stärkere hilft dem Schwächeren. Wohingegen bei der Wahl von homogenen Partnern die Aufgaben der Gruppen variieren können, die Stärkeren erhalten anspruchsvollere Aufgaben als die Schwächeren. Der Wechsel der Sozialformen ermöglicht Binnendifferenzierung, da sie in unterschiedlichen Konstellationen arbeiten können und so individuell zu Lernfortschritten kommen können.

#### 2.4.2 Einsatz offener Unterrichtsmethoden

Die Öffnung des Unterrichts gibt den Lernenden Freiräume für selbstständiges Lernen und Möglichkeiten, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Verschiedene Unterrichtsmethoden können für binnendifferenzierende Maßnahmen in die nähere Auswahl kommen. Drei dieser Verfahren, Stationenlernen, Projektunterricht und Wochenplanarbeit, stehen im Fokus dieser Arbeit, da sie Flexibilität in Bezug auf das Leistungsniveau, auf das Lerntempo sowie auf die Interessen und Kompetenzen der Lernenden eröffnen.

Beim **Stationenlernen** werden mehrere Stationen mit unterschiedlichen Materialien im Unterrichtsraum vorbereitet, wobei die Aufgaben thematisch zusammenhängend sind und in der Regel eine Möglichkeit zur Selbstkontrolle enthalten ist. Stationenlernen unterstützt die Realisierung von Binnendifferenzierung, da die Lernenden die Stationen nach Interesse bzw. nach Lernbedürfnissen auswählen und in ihrem Tempo bearbeiten können (vgl. Kaufmann 2007: 204). Bei der Stationenarbeit findet jedoch noch eine stärkere Steuerung statt, als beispielsweise bei der Lernwerkstatt (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 47), denn die Lehrkraft gibt den Zeitrahmen sowie die Materialien vor und kann die Stationen in Pflicht- und Wahlstationen unterteilen. Stationenlernen kann insofern motivierend wirken, da die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt individuell erfolgt, aber auch in kleinen Lerngruppen gearbeitet werden kann. Somit fördert Stationenlernen Aktivität und Kreativität, erfordert zugleich auch Eigeninitiative der Lernenden. Dieses Verfahren offener Unterrichtsmethoden lässt sich insgesamt leicht in den Unterricht integrieren und das Material aus den Lehrwerken entnehmen, sodass es sich als erster Schritt zum binnendifferenzierten Unterricht eignet.

**Projektunterricht** dient ebenfalls binnendifferenzierender Unterrichtsgestaltung, da Lernende an einem Projekt gemeinsam, aber arbeitsteilig arbeiten,

sodass die Stärken von den einzelnen Lernenden eingebracht werden können und Unterstützung in der Gruppe gegeben ist. Im Fokus des Projektunterrichts stehen das Erfahrungslernen, die Auseinandersetzung mit einer Sache und den damit verbundenen Kompetenzzuwachs (vgl. Peschel 2012: 23). Ein Projekt, welches sich über einen Unterrichtstag oder über mehrere Wochen erstrecken kann, besteht aus mehreren Phasen. Es beginnt mit einer gemeinsamen Themenfindung (Phase 1). Die Vertiefung des Themas mündet in einer Projektskizze (Phase 2), die in der dritten Phase ausgebaut und als Projektplan schriftlich fixiert wird. Hier werden das Gesamtziel und die Aufgabenverteilung in Kleingruppen festgelegt. Schließlich stehen die Projektdurchführung (Phase 4) und die Zusammenführung der Ergebnisse an (Phase 5). In der sechsten Phase präsentieren alle Gruppen ihre Ergebnisse. Den Abschluss des Projekts bilden Auswertung und Diskussion (Phase 7) (vgl. Feldmeier 2010: 104–106). Besonders in der Phase drei und vier kann innerhalb der Kleingruppen binnendifferenziert werden.

**Wochenplanarbeit** ist eine Form des individualisierten und materialgeleiteten Unterrichts. Die Lernenden erhalten innerhalb eines bestimmten Zeitraums unterschiedliche Aufgaben und Wahlmöglichkeiten (vgl. Bohl/Wacker 2021: 45). Die Aufgaben werden an die individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Lernenden angepasst und variieren in Quantität und Qualität (vgl. Peschel 2012: 29). Zu Beginn der Woche wird der Wochenplan mit dem aktuellen Thema bekanntgegeben. Die Lernenden entscheiden, mit welchen Aufgaben sie beginnen möchten und können die Reihenfolge der Aufgaben und ihr Lerntempo selbst bestimmen. Mit Hilfe des Wochenplans lernen sie Selbstdisziplin, soziales Verhalten und Rücksichtnahme. Sie werden aktiv in die Lernorganisation eingebunden und das ermöglicht ihnen eine neue Perspektive auf ihren Lernprozess: „Sie entwickeln einerseits ein besseres Gefühl für ihre eigenen Stärken und Interessen, andererseits überblicken sie besser die an sie gestellten Anforderungen.“ (Feldmeier 2010: 100). Die Lehrperson hat „die Rolle des Lernberaters und des Moderators.“ (Bimmel/Rampillon 2000: 47), sie beobachtet den Lernprozess, unterstützt bei der Bearbeitung und kann Schlussfolgerungen für den zukünftigen Plan ziehen (vgl. Paradies et al. 2010: 61). Bei der Wochenplanarbeit besteht die Gefahr, dass stärker über die Arbeitsorganisation als über die Inhalte gesprochen wird, so wie Rabenstein (2021) formuliert, dass es darum geht, „wer welche Aufgaben in welcher Zeit erledigt hat beziehungsweise wie weit im Wochenplan vorangeschritten ist.“ (Rabenstein 2021: 34). Um das zu vermeiden, sind gemeinsame Aufgaben in den Wochenplan einzubauen, die mit allen Lernenden besprochen werden können. Die Wochenplanarbeit ist in der Grundschule weit verbreitet, im Bereich

Deutsch als Zweitsprache finden sich wenige Beiträge zur Arbeit mit Wochenplänen mit Erwachsenen.

### **2.4.3 Einsatz von Selbstkorrektur**

Mit dem Aufheben des Lernens im Gleichschritt und der damit einhergehenden Bearbeitung von unterschiedlichen Aufgaben im gleichen Zeitabschnitt ist eine Gewöhnung der Lernenden an die Selbstkorrektur bzw. Selbstkontrolle notwendig. So können sie nach Bearbeitung der Aufgabe eine eigenständige, individuelle Evaluierung vornehmen und ihre Fehler selbstständig finden. Die Selbstkorrektur sollte als Bestandteil des Lernprozesses begriffen werden und Lehrende sollen diese Fähigkeit zur Selbstkorrektur stufenweise aufbauen (vgl. Paradies/Linser 2019: 34 f.). In späteren Kontexten können sie die neuen Erkenntnisse anwenden (vgl. Kleppin 1997: 53). Zum einen erhöhen selbst gefundene Fehler den Lerneffekt, zum anderen werden die Lernenden befähigt, eigenständig zu arbeiten und die Lehrkraft wird in ihrer Kontrollfunktion entlastet. Allerdings darf Selbstkorrektur nicht die einzige Korrektur im Unterricht bleiben. Das qualifizierte Feedback durch die Lehrkraft bleibt ein wichtiger Bestandteil jeden Unterrichts und gibt den Lernenden eine Anleitung für Ursache und Vermeidung ihrer Fehler. Auch kann die Lehrkraft den Lernerfolg überprüfen und wichtige Informationen zur Dokumentation des Lernstands festhalten (vgl. Kapitel 2.6). Da Selbstkorrektur die Selbstständigkeit der Lernenden fördert und auf diese Weise die Lernenden unterschiedliche Aufgaben bearbeiten können, trägt sie zum Gelingen von binnendifferenzierenden Maßnahmen bei.

### **2.4.4 Einsatz von Helferprinzip**

Der Kern des Helferprinzips ist wechselseitige Hilfe und Unterstützung der Lernenden untereinander (vgl. Klippert 2013: 14). Dieses Prinzip ist vor allem in heterogenen Lerngruppen und für binnendifferenzierende Unterrichtsphasen hilfreich, wenn in leistungsheterogenen Gruppenarbeiten die Lernenden ihre Talente und Stärken in die Gruppe einbringen und damit von den Stärken der Gruppenmitglieder profitiert werden. Beispielsweise kann die muttersprachliche Kompetenz der Lernenden in Sprachkursen genutzt werden, um anderen Lernenden der gleichen Erstsprache Aufgaben oder Arbeitsabläufe zu erklären (vgl. Feldmeier 2015: 134). Das Helferprinzip ermöglicht den Lernenden, die Arbeitsanweisung und Aufgabenstellungen selbstständig umzusetzen und bei Bedarf sich Hilfe bei anderen Teilnehmenden einzuholen. Es stärkt die sozialen Kompetenzen, die Selbstständigkeit, das Verantwortungsbewusstsein wie auch

die Zusammenarbeit und die Team- und Empathiefähigkeit (vgl. Kaufmann 2007: 198). Die Möglichkeit, die Hilfe von anderen Lernenden zu erfragen, beispielsweise nach Arbeitsmaterial, Informationen oder fachlichem Wissen, könnte zu asymmetrischen Beziehungen führen. Wie Rabenstein (2021) analysiert, werden kompetente Lernende, die um Hilfe gebeten werden, in ihrer Arbeit unterbrochen, wohingegen Hilfesuchende entsprechende Kompetenzen benötigen, um ihre Anfrage durchzusetzen (vgl. Rabenstein 2021: 34). Im Besonderen ist darauf zu achten, dass sich die Lernenden unter wechselnden Konstellationen einander helfen und sich keine festen „Helfer-Paare“ entwickeln.

## **2.5 Lern- und Lehrprozesse beim Konzept Binnendifferenzierung**

Binnendifferenzierung bietet viele Möglichkeiten, den individuellen Lernprozess zu optimieren, zum Beispiel können schon bei der Unterrichtsplanung die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Interessen und Fähigkeiten berücksichtigt werden. Der Lern- und Lehrprozess im binnendifferenzierenden Unterricht steht im Zentrum dieses Kapitels. Unterricht, der sich an den Prinzipien der Binnendifferenzierung orientiert, wirkt sich auf das Rollenverständnis und die Kompetenzen der Lernenden und Lehrenden aus. Tragend für Binnendifferenzierung sind Lernerautonomie und Kooperation, da zum einen selbstständiges Lernen gefordert ist und zum anderen mit anderen Lernenden gemeinsam Inhalte erschlossen werden. Lernerautonomie ist nach Feld-Knapp (2010: 21) „ein Entwicklungsprozess, in dem sich Wissen über den Lerngegenstand und über den Lernprozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickelt.“ Hieraus folgen drei Fragen, die im Anschluss erörtert werden: *Wie lernen Erwachsene? Welche Anforderungen stellt das Konzept Binnendifferenzierung an die Lehrenden? Wie können Lernerautonomie und Kooperation gefördert werden?*

### **2.5.1 Erwachsene Lernende**

Erkenntnisse zum Lernen aus kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien (vgl. Bimmel/Rampillon 2000), neurodidaktischen Theorien (vgl. Grein 2013) sowie der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci/Ryan 2000; Stangl 2020) zeigen, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, in dem sich die Lernenden eigenverantwortlich und selbstständig mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, um neues Wissen oder Fähigkeiten zu erwerben. Dabei unterscheidet sich der Lernprozess bei Erwachsenen von dem bei Kindern und Jugendlichen. Erwachsene

sammelten bereits viele bewusste und unbewusste Erfahrungen, die sie in den Lernprozess einbringen. Hilfreiches nutzen sie, wenn sie Neuem begegnen und lehnen wenig Hilfreiches und für sie nicht Sinnvolles eher ab.

Folgende sechs Kriterien sind für das Lernen bei Erwachsenen grundlegend (vgl. Siebert 2012: 26 f., Schellhammer 2017: 16 f., Rademacher 2017: 23–26):

**Freiwilligkeit des Lernens:** Erwachsene nehmen meist freiwillig an Lernangeboten teil, das Lernen wird überwiegend aus Interesse oder eigenem Antrieb gewählt, weniger aus Zwang und Pflicht. Allerdings sind oft kritische Lebensereignisse, biografische Übergänge oder Mobilität Anlässe für das Lernen.

**Individualisierung von Lernen:** Erwachsene lernen nur das, was sie lernen wollen. Lernen ist dann erfolgversprechend, wenn es an Bedeutsamkeit geknüpft ist und einen direkten Bezug zum individuellen Arbeitsfeld bzw. zur aktuellen Lebenssituation hat.

**Ressourcenorientierung:** Das Lernen Erwachsener basiert auf Lebenserfahrung. Erwachsene haben bereits Kompetenzen erworben und wenn diese Ausgangsbasis für den Erwerb neuer Kompetenzen ist, lernen Erwachsene motiviert. Allerdings haben Erwachsene durch ihre reichhaltige Lernbiografie positive wie negative Erfahrungen gesammelt, wodurch sich Lernstile und Lerninteressen ausgeprägt haben.

**Zeitressource:** Die Ressource Zeit ist bei Erwachsenen knapp. Zum einen lernen Erwachsene ökonomisch, sie lernen das, was ihnen im Moment wichtig ist. Zum anderen benötigen Erwachsene mehr Zeit, um sich neues Wissen anzueignen. Allerdings können sie auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und mit diesem in Verbindung bringen.

**Problem des Verlernens:** Wenn neu erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ständig angewendet werden, können sie verlernt werden. Es ist auch schwierig, Gewohnheiten und Einstellungen neu zu erlernen und damit alte Gewohnheiten aufzugeben.

**Lernen in Unsicherheiten:** Erwachsene haben den Wunsch, in unbekanntem Situationen etwas „richtig“ zu machen. Sie wünschen sich Handlungssicherheit. Sie wollen zielgerichtet zu neuen Verhaltensformen kommen. Selbstvertrauen spielt bei Erwachsenen eine wesentliche Rolle. Je besser sie sich einschätzen können, desto größer können die Lernerfolge sein.

Binnendifferenzierung ermöglicht für erwachsene Lernende besonders günstige Bedingungen, da die stärkere Individualisierung, die konsequente Lernerorientierung, der Wunsch nach Eigenständigkeit und die Berücksichtigung der zeitlichen Ressourcen aufgegriffen werden können und der Unterricht an die



Zielgruppe angepasst werden kann. Der Gefahr des Verlernens des neu Erworbenen sollte durch kontinuierliche Alltagsorientierung begegnet werden und sprachliche Muster sollten trainiert werden, sodass Lernende Handlungssicherheit im Alltag erleben.

### 2.5.2 Anforderungen an Lehrkräfte

Jede Lehrkraft braucht grundlegende Kompetenzen, um ihren Beruf auszuüben und guten Unterricht durchzuführen. Grundsätzlich setzen sich diese aus Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zusammen. Die Arbeit in interkulturellen Kontexten erfordert zudem interkulturelle Kompetenz, um zwischen den Kulturen vermitteln zu können (vgl. BFM 2009: 63 f.). Das GRETA-Kompetenzmodell des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung für Lehrende in der Erwachsenenbildung entwickelte die Zusammensetzung einzelner Kompetenzen hin zu einer ganzheitlichen Betrachtung der Lehrkraft. So stehen nicht nur Wissen und Fähigkeiten im Fokus, sondern auch die Motivation der Lehrkraft und die soziale Bereitschaft (vgl. Strauch 2017).

Durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Lernenden und der individuellen Fähigkeiten stellt das binnendifferenzierende Unterrichtsprinzip weitere spezifische Anforderungen an die Lehrkräfte. Óhidý/Brömel (2017: 176–181) fassen sie in fünf Punkten zusammen. Sie betonen zuvörderst die positive Einstellung gegenüber Heterogenität. Das erfordert von den Lehrkräften, die eigene Haltung zu reflektieren und Unterrichtstraditionen mit ihren frontalen Vermittlungsstrategien infrage zu stellen. Der zweite Punkt ist die veränderte Unterrichtsgestaltung in Richtung Individualisierung. Um die Lernenden aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, ist eine Anpassung der Unterrichtsmethoden sowie eine verstärkte Umsetzung offener Unterrichtsmethoden und kooperatives Lernen empfohlen. Mit einem umfangreichen Repertoire an Unterrichtsmethoden gelingt es der Lehrkraft, auf die Herausforderungen im Unterricht angemessen zu reagieren. Den Blickwinkel auf die einzelnen Lernenden zu richten und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen ist eine dritte Anforderung an die Lehrkraft. Dafür müssen die Lehrkräfte die individuellen Kompetenzen und Interessen der Lernenden zuverlässig einschätzen können. Daraus ergibt sich die vierte Forderung: die Entwicklung der diagnostischen Kompetenz. Die letzte und auch schwierigste Kompetenz ist, mit den Widersprüchlichkeiten des pädagogischen Handelns umgehen zu können. Der Lernerfolg jedes einzelnen Lernenden steht in starkem Zusammenhang mit den zukünftigen Möglichkeiten im Bildungs- und Arbeitsbereich. Zwar ermöglichen binnendifferenzierende Maßnahmen die Förderung der Lernenden nach

ihren Fähigkeiten, jedoch werden auf diesem Weg unterschiedliche Lernerfolge erreicht.

Diese fünf Punkte verdeutlichen die veränderte Rolle der Lehrkraft. Die Aufgabe bleibt weiterhin Wissen zu vermitteln, Aufgaben anzuleiten und Feedback zu geben. Ergänzend kommen Aufgaben wie Beraten, Begleiten und Gestalten von Lernprozessen und -umgebungen hinzu. Die Lehrkraft ermöglicht das Lernen, stellt Hilfsmittel zur Verfügung, unterstützt bei der Erarbeitung und der Überprüfung der Lernziele. Die Lernenden nutzen die Optionen und können mit Unterstützung der Lehrenden die gesteckten Lernziele erreichen.

### 2.5.3 Förderung der Lernerautonomie

Autonomie der Lernenden bedeutet in formalen Bildungskontexten die Akzeptanz und die Fähigkeit, für den eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen (vgl. Kuhn 2007: 148). Binnendifferenzierender Unterricht setzt Autonomie der Lernenden voraus, wie Buholzer et al. (2014) formuliert:

Das Prinzip einer binnendifferenzierenden Unterrichtsgestaltung geht von Lernenden als autonome, sich selbst organisierende und selbstreflexive Individuen aus, deren eigene innere Struktur bestimmt, wie sie sich mit dem im Unterricht Dargebotenen auseinandersetzen. (Buholzer et al. 2014: 25)

Für Demmig (2003: 27) ist „Lernerautonomie sowohl Weg als auch Ziel des Unterrichts.“ Auch Kress (2016: 8–10) bezeichnet die Selbstständigkeit der Lernenden als wichtig, aber nicht als Voraussetzung für die Umsetzung von Binnendifferenzierung. Gerade bei Lernungsgewohnten ist die Heranführung der Lernenden an das selbstständige Arbeiten ein wichtiges Lernziel, welches schrittweise angegangen werden sollte, wie das Beispiel verdeutlicht:

Bei zu wenig Anleitung können die Schüler schnell mit der Wahl der Aufgaben überfordert sein. Schüler, die eigenverantwortliches Arbeiten nicht gewöhnt sind, nehmen Entscheidungsfreiheiten gerne zum Anlass, darüber zu diskutieren, ob Gar-nichts-Tun die beste aller Wahlmöglichkeiten darstellt. (Kress 2016: 8)

Autonomes Lernen bedeutet die Fähigkeit der Lernenden aus verschiedenen Angeboten und bereitgestellten Materialien wählen zu können (vgl. Wolff 2008: 21). Insofern ist Lernerautonomie als Entwicklungsprozess zu verstehen, in dem die Lernenden ein umfangreiches Repertoire an Strategien aufbauen und diese im Lernprozess sowie darüber hinaus in der Arbeitswelt umsetzen. Die Verfügbarkeit über Lernstrategien schafft eine positive Einstellung zum Lernen und gibt mehr Selbstbewusstsein (vgl. Bimmel/Rampillon 2000). Das korreliert mit besseren Lernleistungen und einer erhöhten

Motivation. Die Lernenden werden in die Lage versetzt, Lerninhalte zu strukturieren, geeignete Aufgabenformate zu beschaffen und ihre eigenen Lernerfolge zu bewerten.

Diese Fähigkeiten erwerben die Lernenden erst nach und nach. Meyer (2004) geht von vier Stufen der Selbstständigkeit aus, die Lernende durchlaufen. Die erste Stufe ist durch die Abhängigkeit von Fremdregulation geprägt. Die Lernenden arbeiten vorgegebene Lernschritte ab. In der zweiten Stufe nimmt das selbstständige Lernen zu. Im kleinen Rahmen wird geringe Selbstständigkeit erprobt. In der dritten Stufe wechseln sich Selbst- und Fremdregulation ab. Schließlich kann in der vierten Stufe über das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdregulation reflektiert werden und die Lernenden sind befähigt, ihre Strategien selbstständig zu verfolgen und zu reflektieren (vgl. Paradies et al. 2010: 41). Da bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung nicht von bereits autonomen Lernenden ausgegangen werden kann, ist es erforderlich, die Stufen der Selbstständigkeit der Lernenden zu berücksichtigen und den Unterricht an die zunehmende Selbstständigkeit anzupassen.

Damit ist die Chance gegeben, den Unterricht schrittweise umzustellen und sich „vom lehrerzentrierten Unterricht zu lösen und den einzelnen Lernenden mehr Raum zu geben, ihr Lernen selbstbestimmt zu organisieren.“ (Demmig 2003: 27 f.). Während beim lehrerzentrierten Unterricht Anweisungen und Entscheidungen von der Lehrperson ausgehen und die Stoffvermittlung im Vordergrund steht, wird im Gegensatz dazu bei der Lernerzentrierung der Unterricht wesentlich durch die Interessen und Impulse der Lernenden bestimmt. Für die Entwicklung der Selbstständigkeit ist es entscheidend, wer den Unterricht steuert und in welchen Phasen gesteuert wird. Nach Kuhn hat die Förderung der Autonomie eine hohe Nachhaltigkeit auf weitere Lernprozesse im (Berufs-)Leben: „Wer gelernt hat, seinen fremdsprachlichen Lernprozess autonom zu gestalten, ist in der Lage, dies auch auf weitere Lernprozesse im Sinne des lebenslangen Lernens zu transferieren.“ (Kuhn 2007: 149 f.). Binnendifferenzierender Unterricht leistet einen Beitrag zur Entwicklung des autonomen Lernens und fördert zugleich kooperatives Lernen.

#### **2.5.4 Förderung von Kooperation**

Göbel (1986) hat den Begriff der kooperativen Binnendifferenzierung geprägt. Er betont, dass soziales Lernen eng mit inhaltlichem Lernen verbunden ist. Eine Voraussetzung für erfolgreiche Binnendifferenzierung ist, dass sich die Lerngruppe als kooperierende Gruppe versteht, deren Mitglieder zusammen lernen und sich gegenseitig unterstützen. Die Relevanz des kooperativen Lernens

unterstreicht auch Helmke (2006: 42 f.), wenn er konsequente Schülerkooperation als wichtige Quelle „guten Unterrichts“ bezeichnet. Hattie zeigt in seiner bereits zitierten Studie, dass kooperatives Lernen vor allem bei Erwachsenen effektiv ist (vgl. Hattie 2013: 251 f.).

Kooperatives Lernen findet idealerweise in Gruppenarbeit statt, es ist aber mehr als nur Arbeit in Gruppen. Beim kooperativen Lernen sind die Gruppenprozesse ebenso wichtig wie das Arbeitsergebnis. Charakteristisch für kooperierenden Gruppenunterricht ist „die positive gegenseitige Abhängigkeit, die Anleitung zur Übernahme von Verantwortlichkeit, die Vermittlung von Sozialzielen und die teambildenden Aktivitäten.“ (Weidner 2003: 31). Im kooperativen Lernen zeigen sich die Stärken der Lernenden. Sie können diese Fertigkeiten arbeitsteilig in die Gruppenarbeit einbringen und zum Erfolg beitragen.

Zusammenfassend wurde in diesem Abschnitt gezeigt, dass binnendifferenzierende Maßnahmen für erwachsene Lernende aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen und Lebensumstände besondere Chancen bereithalten. Im Rahmen von Binnendifferenzierung wird auf selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen gesetzt. Die Lernenden müssen Kompetenzen im Bereich autonomes Lernen aufweisen und bereit sein, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Die Rolle der Lehrkräfte ist es, die Lernenden in ihrer Selbstständigkeit zu unterstützen und ihnen Handlungsmöglichkeiten zu gewähren, in denen sie sich aktiv einbringen können. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass die Lernenden von Anfang an über diese Kompetenzen verfügen. Vielmehr sollten die Lehrkräfte die Lernenden schrittweise an Selbstständigkeit heranführen. Eine wichtige Kompetenz der Lehrkräfte ist in diesem Zusammenhang die Diagnosefähigkeit, auf die im anschließenden Abschnitt näher eingegangen wird.

## 2.6 Diagnose und Lernstanddokumentation

Je genauer der Lernstand sowie der Lernfortschritt der Lernenden bekannt ist, umso passgenauer kann das Lernangebot gestaltet werden. Für eine sinnvolle Differenzierung ist eine aussagekräftige Diagnose und Dokumentation Voraussetzung. Der Begriff *Diagnose* wird in der Pädagogik oft uneinheitlich und ungenau verwendet. Im Kontext dieser Arbeit soll der Begriff *Diagnose* in Form von diagnostischer Kompetenz verstanden werden. Die Analyse von Kriterien, Kompetenzbereichen und Phasen des Diagnoseprozesses sowie Instrumenten zur Lernstanddokumentation in Hinblick auf ihre Eignung für einen binnendifferenzierenden Unterricht bildet den Inhalt dieses Abschnitts.

### 2.6.1 Kriterien und Kompetenzbereiche

Differenzierende Maßnahmen können nur effektiv eingesetzt werden, wenn die Lernenden ihre Stärken und Schwächen einschätzen können. Unterstützt werden sie dabei von den Lehrkräften, die mit ihrer Diagnosekompetenz „nach festgelegten Kriterien angemessene Urteile über das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Schüler abgeben“ (Meyer 2004: 100). Nur so können die Fähigkeiten der Lernenden entdeckt und gefördert werden. Eventuelle Leistungs- und Lernprobleme lassen sich rechtzeitig erkennen und durch gezielte Unterstützung beheben (vgl. Scholz 2012: 21). Allerdings zeigen sich Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung des theoretischen Konstrukts *Diagnose*, da es nicht nur eine Leistung der Lernenden gibt. Vielmehr besteht die Aufgabe der Lehrkräfte darin, die vielen verschiedenen Kompetenzen der Lernenden zu bestimmten Zeiten einzubeziehen, um fundierte Diagnosen abzugeben. Dabei sollten nicht nur die Defizite der Lernenden im Fokus stehen, sondern auch die Stärken:

Eine kompetenzorientierte Diagnose darf sich weder auf die Feststellung der Defizite noch des jeweiligen Leistungsstandes der Schüler beschränken. Vielmehr gilt es, auch und vor allem an den Stärken anzusetzen und bei den Schwächen mögliche Ursachen und Hintergründe in den Blick zu nehmen. Erst auf dieser Grundlage kann eine optimale individuelle Förderung der Schüler gewährleistet werden. (ebd. 2012: 21)

Die stärkenorientierte Diagnose ist in diesem Zusammenhang eine weitere Kompetenz der Lehrkraft, um die Lernbedürfnisse und Bedingungen zu erfassen, die Lernergebnisse korrekt zu beurteilen, die Ergebnisse zu dokumentieren und lernförderliche Rückmeldungen zu geben (vgl. Buholzer et al. 2014: 14 f.). Außer den genannten Kompetenzen, die in erster Linie den fachlichen Lernstand betreffen, ist bei der Diagnose auch das Sozial- und Arbeitsverhalten wie die Selbstkompetenz der Lernenden zu berücksichtigen (vgl. Kress 2011: 30).

### 2.6.2 Phasen eines Diagnose- und Förderprozesses

Der Diagnose- und Förderprozess verläuft immer nach einem bestimmten Muster: Wahrnehmen – Verstehen – Entscheiden – Überprüfen. In Bezug auf Binnendifferenzierung werden im ersten Schritt die Stärken und Schwächen der Lernenden durch Beobachtung wahrgenommen. Hierzu eignen sich schriftliche und mündliche Arbeiten sowie Selbst- und Fremdbeobachtung. Über diese Beobachtung tauschen sich Lehrperson und Lernende aus und geben Deutungen bekannt bzw. relativieren diese. Anschließend legen beide Parteien mögliche Maßnahmen und Ziele für den Lernprozess fest, die sie in einem

Förderplan oder einer Lernvereinbarung festhalten. In regelmäßigen Abständen sollten Lehrpersonen und Lernende sich einander Rückmeldung über die (Nicht-)Erreichung der gesetzten Ziele geben und eventuell weitere Absprachen treffen (vgl. Scholz 2012: 28 f.). Alle Phasen sollten schriftlich fixiert werden.

### 2.6.3 Instrumente der Lernstanddokumentation

Einer Lernstanddokumentation können nach Buholzer et al. (2014) folgende Ziele zugeordnet werden: Ermittlung des Lernstands, Optimierung der Lernvorgänge, Dokumentation der Lernerfolge und Angebote von Hilfen bei Lernschwierigkeiten (vgl. Buholzer et al. 2014: 13). Es eignen sich mehrere Instrumente, wie Tests und Lernzielkontrollen, Portfolios, Lerntagebücher, Leistungsdokumentation und Beobachtung (vgl. Scholz 2012: 29–32, Kress 2011: 30–36), die im Folgenden vorgestellt und auf Vor- bzw. Nachteile ihres Einsatzes hin beleuchtet werden.

**Test bzw. Lernzielkontrolle:** Tests und Lernzielkontrollen sind beliebte Verfahren zur Lernstanderhebung. „Lernzielkontrollen sind informelle Tests, d. h. konstruierte unterrichtliche Verfahren zur punktuellen Überprüfung von Kenntnissen.“ (Roche/Terrasi-Haufe 2016: 163). Oft werden sie am Ende einer Lerneinheit durchgeführt, um die Lernzielerreichung zu überprüfen. In der anschließenden Auswertung lassen sich weitere Ziele für die Lernenden ableiten. Die Vorteile der Lernzielkontrollen sind eine effektive Durchführung und Korrektur. Nachteile sind der zeitliche Aufwand zur Erstellung von sinnvollen Tests für die Lehrkräfte und die Testsituation an sich, die Lernende einschüchtern kann. Das kann durch eine vertrauensvolle Atmosphäre reduziert werden. In Bezug auf Binnendifferenzierung können informelle Tests Hinweise für vertiefende und festigende Angebote haben.

**Portfolio:** Um bestimmten Nachteilen bei Verwendung standardisierter Tests entgegenzuwirken, ist das Portfolio eine Alternative zur Beurteilung des Lernstands und des Lernfortschritts. Die Arbeit mit Portfolios, die in den USA entwickelt wurde, ist populär geworden (ebd. 2016: 166). Das Portfolio ist zugleich eine Art Selbstevaluationsinstrument und gibt den Lernenden die Möglichkeit der schriftlichen Aufzeichnung der Lernfortschritte. Vorteil der Portfolioarbeit ist, dass sie sich in der Regel positiv auf das Selbstwertgefühl der Lernenden auswirkt. Durch das Portfolio wird der Lernweg transparent und sie können nachvollziehen, was sie in einer bestimmten Zeit gelernt haben (vgl. ebd. 2016: 167). Allerdings bedeutet Portfolioarbeit einen hohen Zeitaufwand und eine eingeschränkte Vergleichbarkeit unter den Lernenden (vgl. Boecker 2010: 13 f.).

**Lerntagebuch:** Lerntagebücher dokumentieren den Unterricht aus Sicht der Lernenden. Sie machen „Notizen über das Erlernen und den Gebrauch der Fremdsprache – und besonders über Strategien, die sie dabei anwenden“ (Bimmel/Rampillon 2000: 84). Durch das regelmäßige Schreiben über die eigenen Lernerfahrungen und über Erkenntnisse zu den Lerninhalten dokumentieren die Lernenden ihren individuellen Lernfortschritt, wobei auch Probleme, Widersprüche und Zweifel ihren Platz haben sollten. Die Gestaltung der Lerntagebücher kann ganz individuell erfolgen, die Eintragungen sollten immer chronologisch und mit Datum versehen sein. Prinzipiell werden Notizen im Lerntagebuch nicht bewertet. Solche Lerntagebücher können als Grundlage für Gespräche zum Lernfortschritt dienen. Vorteil des Lerntagebuchs ist, dass Lernende wie auch Lehrende nachvollziehen können, wie der Aneignungsprozess von Unterrichtsinhalten abgelaufen ist (vgl. Paradies/Linser 2001: 98). Nachteilig ist, dass die Lernenden ein hohes Maß an sprachlichen Fähigkeiten und Reflexionsfähigkeiten haben müssen, um darüber schreiben zu können. Insofern könnte dieses Instrument eher für höhere Niveaustufen geeignet sein.

**Leistungsdokumentation:** Anders als beim Lerntagebuch werden hierbei die relevanten Leistungen der Lernenden von der Lehrkraft dokumentiert. Zur Dokumentation eignen sich von den Lehrkräften angefertigte Übersichten zu den Lernenden. Ziel ist es, die Ergebnisse der Dokumentation bei der Planung zu berücksichtigen und den Unterricht entsprechend anzupassen. „Unterrichtsplanungen, die auf das Wissen und das Verständnis der Schüler Rücksicht nehmen, können einen großen Unterschied im Hinblick auf Motivation und Engagement machen.“ (Chapman/Vagle 2014: 193).

**Beobachtung:** Eine eher informelle Überprüfung des Leistungsstandes ist die Beobachtung. Die Lehrkraft beobachtet während der Aufgabenbearbeitung, ob die Lernenden die gewünschten Ergebnisse erreichen (vgl. ebd. 2014: 194). Allerdings scheint das Erreichen des Lernziels nicht weit genug gegriffen, somit ist erweiternd hinzuzufügen, ob und inwieweit die Lernenden das Lernziel erreichen. Mögliche Formen der Beobachtung sind beispielsweise die freie Gelegenheitsbeobachtung oder die inhaltsgebundene Beobachtung (vgl. Buholzer et al. 2014: 18). Meist wird die Beobachtung anhand eines Beobachtungsbogens vorgenommen, in dem die Lehrkraft die Kompetenzen der Lernenden im Prozess dokumentiert (vgl. Roche/Terrasi-Haufe 2016: 165). Ein großer Teil der Beobachtung geschieht nebenbei, beispielweise bei der Korrektur von Aufgaben oder der mündlichen Beteiligung im Unterricht (vgl. Kress 2011: 30). Vorteil der Beobachtung ist, dass es schnell in den Unterricht zu integrieren ist. Nachteilig ist, dass diese Form der Dokumentation nicht immer schriftlich festgehalten wird und damit nicht immer abrufbar ist. Außerdem können

einige Lernende aus dem Blick der Lehrkraft geraten, wenn nicht systematisch beobachtet wird.

Nur durch konsequente Diagnose des Lernstands und -fortschritts kann eine individuelle Förderung und damit einhergehende Differenzierung gewährleistet werden. Die Diagnose kann als Sammlung von Information verstanden werden. Mit Hilfe dieser Dokumentation in Form von Tests, Portfolios, Lerntagebüchern, schriftlichen Notizen oder Beobachtungen können die Stärken und Schwächen der Lernenden ermittelt und die Lernenden entsprechend gefördert werden.

## 2.7 Forschungsstand zu Binnendifferenzierung

In diesem Abschnitt stehen auf Basis empirischer Befunde gewonnene wissenschaftliche Erkenntnisse, die sich zum Teil direkt auf Binnendifferenzierung, zum Teil auf den Umgang mit Heterogenität oder auf den Unterricht allgemein beziehen, zur Diskussion. Die hier zitierten Studien können zur Weiterentwicklung von Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen beitragen. Während Forschungsarbeiten zu Binnendifferenzierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und insbesondere im Bereich der Alphabetisierung überschaubar sind, liegen im schulischen Kontext zum Thema Heterogenität und Binnendifferenzierung umfangreichere Forschungen vor. Der wissenschaftliche Horizont im Forschungsfeld der Binnendifferenzierung weist zwei wesentliche Richtungen auf: zum einen Leistungsvergleichsstudien und zum anderen Studien zum Lehrerhandeln. Bei Leistungsvergleichsstudien interessiert die Frage, wie erfolgreich Lernen in homogenen und heterogenen Gruppen ist. Bei Studien zum Handeln der Lehrenden soll in Bezug auf Binnendifferenzierung analysiert werden, wie Lehrkräfte auf heterogene Lerngruppen im Unterricht eingehen.

Zwei Forschungsprojekte, die Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsbereich untersuchen, wurden bereits in Kapitel 1.4 vorgestellt. An dieser Stelle folgen Studien und Forschungsprojekte, die im Bereich Deutsch als Zweitsprache und im schulischen Kontext erhoben wurden, die einen Mehrwert für die vorliegende Arbeit haben können. Die ausgewerteten Untersuchungen betreffen unterschiedliche Fächer und unterschiedliche Zielgruppen. Es werden sowohl Projekte wie auch Studien einbezogen, sowohl aus dem DaZ-Bereich als auch umfassender aus dem schulischen Bereich.

**Studie im Bereich Deutsch als Zweitsprache von Demmig (2003):** Zehn Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte befragte Demmig zu ihrem Umgang mit Heterogenität in Sprachkursen. Mit dieser qualitativen Studie sollten die



Erfahrungen mit Binnendifferenzierung, die Realisierung in der Unterrichtspraxis und die Bedarfe der Lehrenden herausgefunden werden. Folgende Strategien im Rahmen der genannten Ziele wenden die Lehrenden am häufigsten an (Demmig 2003: 196):

- Angebot von Zusatzkursen
- Einsatz des Helferprinzips
- Einsatz von Partnerarbeit, von Spielen, Rollenspielen und Bewegung
- Einsatz von niveaudifferenzierenden Arbeitsblättern und Tests
- Computereinsatz
- Differenzierung durch unterschiedliche Hilfestellung durch die Lehrperson
- Differenzierung durch unterschiedliche Ansprache der einzelnen Lernenden
- Differenzierung durch unterschiedliche Fehlerkorrektur
- quantitative Differenzierung: unterschiedliche Erwartung der Lehrenden an die einzelnen Lernenden
- Differenzierung durch Hausaufgaben
- Vermittlung von Lerntechniken

Das Angebot von Zusatzkursen richtet sich an die schwächeren und die schwach alphabetisierten Lernenden. Dies stellt eher ein Angebot der äußeren Differenzierung dar (vgl. Demmig 2003: 197 f.). Das Helferprinzip wird von den Lehrkräften der DaZ-Kurse als geeignet für die Lernenden herausgestellt. Allerdings bemängeln die Lehrkräfte die Nachhaltigkeit der Ergebnisse von Lernenden, die Hilfe in Anspruch genommen haben und wünschen sich didaktische Vorschläge für einen nachhaltigen Einsatz dieses Prinzips (vgl. ebd. 2003: 199).

Wenig verbreitet und von den befragten Lehrkräften selten im Unterricht eingesetzt, waren Unterrichtsverfahren wie Gruppenarbeit, Projektarbeit, offener Unterricht, freie Arbeit und Lernen an Stationen. Bei diesen Unterrichtsverfahren ist die Hemmschwelle der Lehrkräfte, Neues auszuprobieren, offensichtlich groß.

Es zeigte sich in den Interviews und bei Unterrichtsbeobachtungen, dass der Großteil des Unterrichts im Plenum stattfindet, nur etwa 15 Prozent entfällt auf Gruppenarbeit. Lehrkräfte sehen Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Gruppenarbeit und erleben es eher chaotisch. Den Grund dafür sieht ein Interviewter in der Lehr- und Lerntradition der Teilnehmenden (vgl. ebd. 2003: 210 f.). Allerdings sind die Ergebnisse der Studie aufgrund der geringen Anzahl von Interviews nicht verallgemeinerbar. Daher schlägt sie vor, „einige wenige Aspekte des binnendifferenzierten Unterrichts in einer quantitativen Studie zu erforschen“ (ebd. 2003: 72). In Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist das sogar notwendig. Die Schwierigkeit liegt zwar dabei in der Reduktion der

Faktoren, die für die Binnendifferenzierung eine Rolle spielen, aber es könnten wesentliche Faktoren herausgefunden werden, die im Unterricht zum Einsatz kommen.

Die Forschungslage für den Untersuchungsbereich Schule ist wesentlich umfangreicher. Erkenntnisse aus der Realisierung von Binnendifferenzierung im Klassenverband können für den Bereich der Alphabetisierung Erwachsener Tendenzen aufzeigen, die in einer empirischen Untersuchung näher analysiert und spezifiziert werden können. Zu beachten ist, dass es sich bei den folgenden Studien um eine andere Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.5.1 und Kapitel 3.2) handelt und dass sich die Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung, insbesondere der Alphabetisierung (vgl. Kapitel 3) und des Schulsystems unterscheiden.

**Grundschulstudie VERA:** In der Grundschulstudie VERA – Gute Unterrichtspraxis (Schrader/Helmke 2008) wurden Lehrkräfte befragt, wie häufig sie Maßnahmen einsetzen, um Schüler\*innen nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen zu fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass im Vordergrund Maßnahmen für leistungsschwächere Schüler\*innen stehen, dann folgen Extraaufgaben für Leistungsstärkere. So bieten 78 Prozent der Lehrpersonen sehr oft bzw. oft zusätzliche Unterstützung für die Leistungsschwächeren und 71 Prozent der Lehrpersonen sehr oft bzw. oft gezielte Zusatzaufgaben an, wenn die Schüler\*innen etwas nicht verstanden haben. Die Arbeit in Kleingruppen mit unterschiedlichem Leistungsniveau wird häufiger praktiziert (64 Prozent sehr oft bzw. oft) als Kleingruppenarbeit mit ähnlichem Leistungsniveau (31 Prozent sehr oft bzw. oft) (vgl. Kapitel 2.4.1). Eine weitere genutzte Möglichkeit zur Binnendifferenzierung ist die Variation der Aufgabenstellung in Stillarbeit. Zudem haben Lehrkräfte eine höhere Erwartungshaltung an leistungsstärkere Schüler\*innen (vgl. Helmke 2014: 260 f.). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in Hinblick auf ihre Umsetzung offen gehaltene Maßnahmen, aufwändigere und vorbereitungsintensive Maßnahmen wie leistungsdifferenzierende Gruppenarbeit, leistungshomogene Kleingruppen seltener eingesetzt werden.

**Studien zum offenen Unterricht:** Interessante Befunde zum offenen Unterricht tragen Bohl/Kucharz (2010) zusammen, verweisen aber darauf, dass „eine endgültige Klärung zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts [...] nicht möglich“ (Bohl/Kucharz 2010: 55) sei, da keine einheitlichen Begrifflichkeiten zu Grunde liegen. Ungeklärt ist beispielsweise wie offen ein Lernangebot sein muss, damit es als offener Unterricht deklariert werden kann. Bedeutsam für die Wirkungsweise von offenem Unterricht sind Einstellungen, Merkmale wie Fachwissen oder Motivation und Expertise von Lehrkräften (vgl. ebd. 2010: 74).

In einer Lehrerbefragung von Kunze/Solzbacher (2006) zeigte sich, dass oft Skepsis und Zurückhaltung bei Lehrer\*innen in Bezug auf Binnendifferenzierung dominiert. Allerdings ist die Forschungslage noch uneinheitlich, sodass ein Zusammenhang zwischen Überzeugungen der Lehrkräfte und Schülerleistungen noch nicht eindeutig nachgewiesen ist. Bohl (2001) untersuchte mittels einer Lehrerbefragung, welche offenen Unterrichtsformen in Realschulen praktiziert werden. Das Ergebnis zeigt, dass Freiarbeit entweder sehr häufig oder gar nicht im Unterricht praktiziert und vorwiegend in den Klassen 5 und 6 eingesetzt wird. In höheren Klassen nimmt Freiarbeit rapide ab. Projektunterricht und Stationenarbeit werden weniger häufig, aber in allen Klassenstufen gleichermaßen praktiziert (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 66). Insgesamt sind offene Unterrichtsformen durchaus verbreitet, wie auch die DESI-Studie (Klieme et al. 2006) bestätigt, allerdings auf niedrigem Häufigkeitsniveau (vgl. Bohl/Kucharz 2010: 67 f.). In Studien zeigte sich, dass Leistungsschwächere im Vergleich zu Leistungsstärkeren die Angebote im offenen Unterricht weniger gezielt nutzen können (vgl. ebd. 2010: 78).

Der Unterricht in Schulen folgt gleichen Grundprinzipien, die Unterscheidung liegt in der Fachspezifik. Daher sind die Erkenntnisse aus dem Schulbereich nur bedingt übertragbar auf den DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung. Die vorgestellten Studien beschäftigten sich mit den Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte unter Einsatz unterschiedlicher Methoden. Dabei ist im Kontext der Binnendifferenzierung auch von Interesse, herauszufinden, wie sich Heterogenität und Binnendifferenzierung auf die Lernleistungen der Schüler\*innen auswirken. Einen Überblick über die umfassende Forschungslandschaft der Leistungsvergleichsstudien zur Wirksamkeit von Leistungshomogenität und -heterogenität ist bei Scharenberg (2012) zu finden. Zwei Studien, die sich mit Schülerleistung beschäftigen, die Hattie-Studie und die Hamburger Längsschnittstudie KESS, werden im Hinblick auf ihre Transfermöglichkeit auf den DaZ-Unterricht ausgewertet.

**Hattie-Studie: *Visible learning* (2009) bzw. *Lernen sichtbar machen* (2013):** Der neuseeländische Bildungsforscher Hattie untersuchte in seiner Meta-Metaanalyse insgesamt 138 Einflussfaktoren des Lernens aus den Bereichen Lehrperson, Schüler, Curricula, Unterrichten, Schule sowie Elternhaus in ihrer Wirkungsweise und beleuchtete positive wie negative Einflüsse der vielschichtigen, miteinander zusammenhängenden Faktoren auf die Lernleistungen. Die Forschungssynthese aus über 50.000 vorwiegend angloamerikanischen Studien aus den Jahren 1960 bis 2000 erfolgte mit dem Ziel, ein Modell zu erstellen, das erfolgreiches Lehren und Lernen abbildet (vgl. Hattie 2013: 279). So waren etwa bei 30 Prozent der Leistungsunterschiede auf lehrerseitige

Merkmale zurückzuführen (vgl. Lotz/Lipowsky 2015: 100 f.). Hattie misst den Einfluss von Faktoren in Effektstärken ( $d$ ). Die Lehrperson hat den höchsten Einflussfaktor ( $d = 0,49$ ) unter den sechs oben genannten Kategorien. Unter Betrachtung von verschiedenen Einzelfaktoren sind die Klarheit der Lehrperson ( $d = 0,75$ ) und die Lehrer-Schüler-Beziehung ( $d = 0,72$ ) als zwei der Faktoren mit hoher Effektstärke zu sehen. Da bekanntermaßen nicht nur die Lehrenden einen wichtigen Beitrag zum Lernerfolg leisten, sondern auch die Lernenden, bilden damit verbundene Faktoren einen wesentlichen Untersuchungsgegenstand. Diese Bereiche sind für etwa die Hälfte der Unterschiede der Schülerleistungen verantwortlich (vgl. ebd. 2015: 100 f.). Bei den Lernenden zeigt Hattie drei Bereiche mit hohen Einflussfaktoren auf: Der Hintergrund und die Einstellung der Lernenden. Die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus ist einer der größten Einflussfaktoren ist ( $d = 1,44$ ). Neben dem Vorwissen (vorausgehende Leistungsniveau,  $d = 0,67$ ) sind auch Motivation ( $d = 0,48$ ) und das Selbstkonzept ( $d = 0,43$ ) entscheidend für den Lernerfolg (vgl. Hattie 2013: 58). Insofern sind für binnendifferenzierende Maßnahmen, die an die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen anknüpfen und unter Einsatz des Helferprinzips und der Selbstkorrektur zur besseren Selbsteinschätzung beitragen (vgl. Kapitel 2.4.3 und 2.4.4), der Weg zum schülerseitigen Lernerfolg geebnet.

Unter anderen analysierten Hattie und sein Forschungsteam Studien zum Einfluss der inneren Differenzierung auf den Lernerfolg, wobei sich die Begrifflichkeiten in der Hattie-Studie nicht mit der in Deutschland benutzten Einteilung decken. In der englischsprachigen Literatur wird mit dem Begriff „within-class grouping“ (Hattie 2013: 112) gearbeitet, was „Gruppierung nach Fähigkeiten/Lernleistung“ (ebd. 2013: 102), also Differenzierung der Lernenden über einen längeren Zeitraum in leistungshomogenen Gruppen, meint. Im Vergleich mit Merkmalen wie Formen der äußeren Differenzierung (ability grouping) und Individualisierung (individualized instruction) schneidet Binnendifferenzierung weniger gut ab, wie Inckemann die Ergebnisse zusammenfasst:

Binnendifferenzierung (within-class grouping,  $d = 0,16$ ) hat danach keinen Effekt, aber auch verschiedene Formen der äußeren Differenzierung (ability grouping,  $d = 0,12$ ) bleiben unwirksam. [...] Für Individualisierung (individualized instruction,  $d = 0,23$ ) ergibt sich nur ein kleiner Effekt. Damit schneidet die Individualisierung in der Hattie-Studie etwas besser ab als die Binnendifferenzierung. Doch in der Aufwand-Ertrags-Gegenüberstellung wird Individualisierung als „pädagogisch aufwendig, im Erfolg aber bescheiden“ (Köller 2012: 75) eingeschätzt. (Inckemann 2014: 381)

Die Ergebnisse der Hattie-Studie zeigen, dass die Lernergebnisse sich im herkömmlichen und binnendifferenzierenden Unterricht kaum unterscheiden. Bedenkt man aber, dass unter Einsatz von Binnendifferenzierung auf individuelle Fähigkeiten und Interessen der Lernenden gezielt eingegangen werden kann und es damit zur besseren Selbsteinschätzung der Lernenden und zur Steigerung der Motivation führen kann, scheinen die Vorteile der binnendifferenzierten Maßnahmen zu überwiegen.

**Hamburger Längsschnittstudie KESS:** Diese Studie untersuchte, ob Kinder besser in Schülergruppen mit geringen oder mit großen Leistungsunterschieden lernen. KESS steht für „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“. Scharenberg (2012) wertete Daten von 9628 Hamburger Schüler\*innen aus, die sich am Ende der Jahrgangsstufen 4 und 8 sowie zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 befanden. Das Hauptinteresse der Studie war, ob sich Leistungsheterogenität in den Klassen auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Bereich Leseverständnis sowie im Bereich Mathematik auswirken würde. In der Studie konnte gezeigt werden, dass leistungsstarke Schüler\*innen sowohl in leistungsheterogenen Klassen wie auch in leistungshomogenen Klassen gute Lernfortschritte machen. Leistungsschwache Schüler\*innen profitieren vor allem in leistungsheterogenen Klassen und erreichten in den untersuchten Jahrgangsstufen 4 bis 8 durchweg bessere Lernergebnisse als im Unterricht mit Schülern ähnlich geringem Leistungsniveau:

Für die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler ist jedoch eine leistungsheterogene Klassenzusammensetzung für die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 7 und 8 durchaus förderlich. Für die Leistungsstärksten ergeben sich hingegen in leistungsheterogenen Lerngruppen Nachteile – allerdings nur in Abgrenzung zu sehr leistungshomogenen Schulklassen. (Scharenberg 2012: 254)

Festzuhalten ist, dass leistungshomogene Lerngruppen mit niedrigem Leistungsniveau den einzelnen Lernenden wenig voranbringen. Für leistungsschwache Lernende ist die Heterogenität in der Klasse mit einem höheren Lernfortschritt verbunden. Diesen Kompetenzzuwachs haben ebenso leistungsstarke Schüler\*innen im Übergang zum Gymnasium, wenn sie in leistungsgemischten Klassen lernen. Leistungsheterogene Schulklassen bringen demnach keine signifikanten Nachteile (vgl. ebd. 2012: 255). Bezogen auf den Alphabetisierungskurs wäre es interessant herauszufinden, ob die Zielgruppe, die vorwiegend aus schulungewohnten Lernenden (vgl. Kapitel 3.2) besteht, von heterogenen Lerngruppen profitiert.

**Studie von Bloch (2014):** Ob und inwiefern die unterschiedlichen Förderbemühungen zwischen Leistungsstärkeren und Leistungsschwächeren zu Gerechtigkeitskonflikten führen, untersuchte Bloch (2014) in seiner Studie mit der Forschungsfrage: *Ist differenzierender Unterricht gerecht?* Mit Hilfe einer Befragung unter 209 Lehrkräften an Grundschulen aus zwei Kantonen der Schweiz versucht er unter anderem herauszufinden, welcher Gruppe von Lernenden Lehrkräfte am meisten Aufmerksamkeit und Unterstützung geben (vgl. Bloch 2014: 244 f.). Erweitert wurde diese Befragung mit 13 ausführlichen Interviews. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Lehrkräfte den Umgang mit Heterogenität durchaus als Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen. Dennoch müssen schulische Förderaktivitäten koordiniert und zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte in der Klasse verteilt werden. Wie unterschiedlich Aufmerksamkeit und Unterstützung der Lehrkraft auf die Lernenden verteilt werden, konnte die Studie quantitativ messbar nachweisen:

Förderbemühungen werden also über das gesamte Schuljahr hinweg hoch signifikant ungleich auf die drei Leistungsgruppen verteilt, wobei das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler durchweg am meisten erhält, die stärksten Schülerinnen und Schüler durchweg am wenigsten Zeit und Energie erhalten. (Bloch 2014: 274)

Dass die Leistungsschwächsten die meiste Unterstützung erhalten, wird in den qualitativen Interviews damit begründet, dass nicht jedem Lernenden gleich viel gegeben werden muss und dass Lernende unterschiedliche Prioritäten und unterschiedliche Talente haben. Beispielsweise widmen Lehrpersonen zu Beginn des Schuljahres mehr Energie stärkeren Schüler\*innen, um dadurch mehr Zeit im weiteren Schuljahr für die schwächeren Schüler\*innen zu haben (vgl. ebd. 2014: 324–327). Inwiefern Kursleitende in Alphabetisierungskursen ihre Unterstützungsangebote unter den Lernenden verteilen, wäre für die vorliegende Forschungsarbeit von Interesse.

## 2.8 Zusammenfassung

Die vorgestellten Studien (vgl. Tabelle 4) verfolgen unterschiedliche Herangehensweisen, sie unterscheiden sich im untersuchten Bildungsbereich, in der Erhebungsmethode, im Forschungsgegenstand und im Untersuchungsbereich.

**Tabelle 4:** Überblick Studien zur Heterogenität und Binnendifferenzierung

Studie	Bildungsbereich	Erhebungsmethode	Forschungsgegenstand	Untersuchungsort
Studie Demmig	Erwachsenenbildung DaZ	qualitative Lehrkräftebefragung	Lehrpersonen	Deutschland
Studie VERA	Grundschule	Lehrkräftebefragung	Lehrpersonen	Deutschland
Studie Bohl	Realschulen	Lehrkräftebefragung	Lehrpersonen	Deutschland
Hattie-Studie	Grundschule bis Hochschule	Meta-Analyse	Lernende und Lehrpersonen	weltweit, vorwiegend englisch-sprachige Länder
Studie KESS	Grundschule, Sekundarschule	quantitativ, Leistungsmessung durch Test	Schüler*innen (4., 7. und 8. Klasse)	Hamburg
Studie Bloch	Grundschule	quantitative und qualitative Lehrkräftebefragung	Lehrpersonen	Schweiz

Vorteile von heterogenen Lerngruppen und von unterschiedlichen Realisierungsformen von Binnendifferenzierung konnten in den Studien offengelegt werden und zeigen Wege zur Weiterentwicklung dieses Unterrichtsprinzips im Alphabetisierungsbereich auf.

Binnendifferenzierung wird in der Schule wie in der Erwachsenenbildung praktiziert, wenn auch in begrenztem Umfang. Für Alphabetisierungskurse scheint die Umsetzung erschwert, da diese Kurse besonders von lernungewohnten Teilnehmenden besucht werden. Die Erkenntnisse aus der Forschung zur Alphabetisierung (vgl. Kapitel 1.4) verdeutlichen, dass es sich durchaus lohnt, binnendifferenzierende Maßnahmen auch im Alphabetisierungsbereich einzusetzen und weiterzuentwickeln. Mit Blick auf das Ziel der vorliegenden Arbeit kommt dem Lehrerhandeln im binnendifferenzierenden Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Interessante Befunde können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Binnendifferenzierung ist in der Schule und in der Erwachsenenbildung in bestimmtem Maße etabliert und in zeitlich begrenztem Umfang verbreitet.

- Binnendifferenzierender Unterricht schneidet im Leistungsvergleich der Lernenden in der Regel nicht schlechter als traditioneller Unterricht ab.
- Leistungsschwächere Schüler\*innen profitieren im besonderen Maße von heterogenen Gruppen.
- Die Arbeit in leistungshomogenen Gruppen wird seltener praktiziert, wobei leistungsschwächere Lernende am wenigsten von leistungshomogenen Gruppen profitieren.
- Einstellung und Verteilung der zeitlichen Ressourcen der Lehrkraft wirken sich auf binnendifferenzierendes Unterrichten aus.
- Lehrpersonen setzen bestimmte binnendifferenzierende Maßnahmen wie gezielte Unterstützung und Zusatzangebote für Leistungsstärkere häufig im Unterricht ein.
- Vorbereitungsaufwändige Unterrichtsverfahren wie offene Unterrichtsverfahren, Projektarbeit und Gruppenarbeit werden weniger zur Binnendifferenzierung eingesetzt.

Nach den bisherigen Studien zur Binnendifferenzierung kann man sicher sein, dass sich binnendifferenziertes Unterrichten positiv auf die Lernenden auswirkt. In Bezug auf die Leistung gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass in heterogenen Gruppen Lernfortschritte ebenso vorhanden sind wie in homogenen Gruppen. Individuelle Förderung innerhalb von Gruppenunterricht wird zur zentralen Aufgabe. Wenn im Kurs vorwiegend lernungewohnte Teilnehmende sind, ist von erhöhten Schwierigkeiten auszugehen, da bestimmte Kompetenzen seitens der Lernenden, wie Lernerautonomie, entwickelt werden müssen. Dass binnendifferenzierende Maßnahmen zum Erfolg führen können, ist unbestritten, allerdings stellt dieses Unterrichtskonzept hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, wie die diagnostische Kompetenz und erfordert einen erheblichen Zeit- und Materialaufwand. Beim herkömmlichen Unterricht können Lehrkräfte den einzelnen Lernenden nicht hinreichend gerecht werden, wenn die Leistungen, das Vorwissen, das Arbeitstempo, die Interessen usw. in so hohem Maße wie in Alphabetisierungskursen unterschiedlich sind. Die besprochenen Studien geben Impulse zur wissenschaftlichen Arbeit in weiterführenden Studien.



### 3 Besondere Rahmenbedingungen des Unterrichts in Alphabetisierungskursen

Der Integrationskurs mit Alphabetisierung bildet das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit und ist eine der zentralen Integrationsmaßnahmen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Es handelt sich beim Alphabetisierungskurs um einen Spezialkurs, der sich neben dem 2017 eingeführten Zweitschriftlernerkurs in der Reihe der Integrationskurse an noch nicht ausreichend alphabetisierte Lernende richtet (vgl. Zielgruppe in Kapitel 1.2.1). Alphabetisierungskurse bestehen aus einem Basis-Alpha-Kurs und einem Aufbau-Alpha-Kurs, welche jeweils 300 Unterrichtseinheiten (UE) umfassen, in denen Grundlagen der Alphabetisierung bis zum Sprachniveau A1 vermittelt werden. Daran schließen sich weitere 300 UE an, die zum Sprachniveau A2 führen. Weitere 300 Unterrichtsstunden können gewährt werden und damit kann der Alphabetisierungskurs insgesamt bis zu 1.200 UE umfassen und zudem mit einem 100 UE umfassenden Orientierungskurs abgeschlossen werden. Der Kurs ist modular aufgebaut, bestehend aus 12 Modulen mit je 100 UE. Pro Woche umfasst er 15 bis 25 Unterrichtseinheiten. Abschluss des Integrationskurses mit Alphabetisierung stellt der skalierte Deutschtest für Zuwanderer (DTZ) dar (vgl. BAMF). Ausrichter der Alphabetisierungskurse sind private Träger, Volkshochschulen, Verbände und Organisationen. Die Kurse werden durch das BAMF finanziert. Das vom BAMF entwickelte Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs enthält die curricularen Maßgaben dieser Kurse, wie Lernziele und -inhalte sowie methodische Vorschläge, und dient dazu, dass die Alphabetisierungskurse bundesweit in einheitlicher Qualität durchgeführt werden. Durch Qualifizierung der Lehrkräfte und Kontrolle der Träger setzt das BAMF die Qualitätssicherung in den Kursen um. Außerdem ist über einen einheitlichen Test die Einstufung der Teilnehmenden in die entsprechenden Kurse geregelt.

In diesem Kapitel erfolgt eine Bestandsaufnahme der Alphabetisierungskurse: *Was wird in den Kursen vermittelt? Wer besucht diese Kurse? Wer unterrichtet in den Kursen? Wie kann Binnendifferenzierung in diesen Kursen realisiert werden?* Das Spannungsfeld *Alphabetisierungskurs* ergibt sich aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Eckpunkte: die Lernenden, die Lehrenden, die Unterrichtskonzepte und die Unterrichtsmaterialien. Diese beeinflussen und gestalten die Arbeit in Alphabetisierungskursen sowie die mögliche Umsetzung des Konzepts Binnendifferenzierung.

Lernziele und Lerninhalte sind im Wesentlichen von außen vorgegebene Faktoren, die durch eine adäquate Form in den Kursen realisiert werden müssen. Diese werden im Folgenden zuerst erläutert und mit dem Konzept Binnendifferenzierung verknüpft. Danach erfolgt die Betrachtung der Faktoren, die weniger planbar und durch Individualität gekennzeichnet sind. Das sind die Teilnehmenden und Kursleitenden, die durch ihren persönlichen Hintergrund sehr individuelle Erfahrungen mitbringen. In diesem Zusammenhang soll das Konzept der Binnendifferenzierung im Rahmencurriculum kritisch hinterfragt werden. Neben der einführenden Darstellung widmet sich dieses Kapitel ebenfalls der Untersuchung der Lehr- und Lernmaterialien in Alphabetisierungskursen. Welche Möglichkeiten zur zielgerichteten Umsetzung von Binnendifferenzierung und Diagnose des Lernfortschritts gegeben sind und inwieweit diese Materialien für eine differenzierende Unterrichtsgestaltung geeignet sind, wird abschließend analysiert und herausgestellt.

## **3.1 Lernziele und Lerninhalte des Alphabetisierungskurses**

### **3.1.1 Lernziele**

Ein Alphabetisierungskurs dient, wie jeder Sprachkurs, der Vermittlung sprachlicher und schriftsprachlicher Kenntnisse. Laut Rahmencurriculum sind die Vermittlung und Förderung der mündlichen und der schriftlichen Sprache, die ersten beiden wichtigen Lernziele, mit denen versucht werden soll, „dem Ziel der funktionalen Alphabetisierung möglichst nah zu kommen“ (Feldmeier 2015: 48). Dies bedeutet, dass die Teilnehmenden die deutsche Lautung und ihre Verschriftlichung lernen. Fertigkeiten in der deutschen Sprache sollen bis zum Sprachniveau A2.2 vermittelt werden, wobei hier zieldifferent vorgegangen werden kann, da für primäre Analphabeten das Erreichen des Sprachniveaus A2.1 realistischer ist. In einzelnen Fällen kann auch B1 erreicht werden (vgl. ebd. 2015: 46–51). Um zieldifferente Lernziele zu erreichen, ist es elementar, dass Binnendifferenzierung in den Kursen weiter voranzutreiben, damit diese Lernfortschritte auf unterschiedlichen Sprachniveaus erreicht werden können.

Das dritte Lernziel im Rahmencurriculum ist die Bewältigung von wichtigen, alltäglichen kommunikativen Situationen (Handlungsorientierung). Im Sinne der Handlungsorientierung sollen Strategien entwickelt werden, mit denen sich die Teilnehmenden selbstbewusst im Alltag bewegen und sich aktiv mit ihrer Lebenssituation auseinandersetzen. Durch Handlungsorientierung, Autonomieförderung und „an Nachhaltigkeit orientierte Unterrichtsmethoden“ soll

„die soziale Integrationsfähigkeit der Teilnehmenden“ (ebd. 2015: 48) erreicht werden. Binnendifferenzierung fördert demnach nicht nur die Erreichung der Lernziele. Es besteht eine gesellschaftliche Verantwortung darin, die Lernenden in die Gesellschaft zu integrieren und auf diese Weise das Leben in und Teilhaben an der Gesellschaft zu ermöglichen, was durch Binnendifferenzierung im Unterricht erfüllt werden kann.

Die oben genannten Ziele der Alphabetisierungskurse (Förderung von Sprache und Schriftsprache sowie der Förderung der Lernerautonomie) sollen zur Integration der Teilnehmenden in die Gesellschaft beitragen. Die Bedeutung dieser drei Hauptziele spiegelt sich im Rahmencurriculum in der Planung der Lernzeit wider: Für jedes der drei Lernziele sind 25 bis 30 Prozent der Lernzeit veranschlagt. Die restliche Zeit mit jeweils 5 bis 10 Prozent ist für die Herstellung von Unterrichtsmaterialien mit den Teilnehmenden, für die Förderung interkultureller Kompetenz sowie Medienkompetenz einzuplanen (ebd. 2015: 50). So werden die Lernenden im „Schonraum“, wie Hubertus/Nickel (2003: 726) den Alphabetisierungskurs bezeichnen, in realitätsnahe Situationen gebracht, in denen sie die Notwendigkeit des Lesens und Schreibens erkennen und so ihre Motivation steigern. Darüber hinaus lernen die Teilnehmenden, dass Lernen ein zentrales Element des Lebens ist (Stichwort: Lebenslanges Lernen). Sie lernen, sich Wissen anzueignen und lernen Formen kennen, wie man Fähigkeiten erwerben kann, die sie für andere Kontexte übertragen können.

Die im Rahmencurriculum formulierten Lernziele sind sehr allgemein gefasst und bedürfen von der Lehrkraft einer Konkretisierung, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert bzw. die durch die Erfahrung der Lehrkraft gestaltet werden kann.

### **3.1.2 Lerninhalte**

Die Vermittlung von sprachlichen Grundkenntnissen enthält eine Palette an Teilkompetenzen, wobei unter sprachlichen Kenntnissen auch schriftsprachliche Kenntnisse gefasst werden können. In Kapitel 1 dieser Arbeit wurden bereits der Zweitspracherwerb (vgl. Kapitel 1.1) und der Schriftspracherwerb (vgl. Kapitel 1.2) thematisiert. Hier werden nun die Inhalte exemplarisch für den Basis-Alpha-Kurs (300 UE) zusammengefasst. Die Lerninhalte für den gesamten Alphabetisierungskurs sind ausführlich im Rahmencurriculum zusammengestellt (vgl. Feldmeier 2015: 52–107). Im schriftsprachlichen Bereich liegt ein besonderer Fokus auf der Vermittlung von Buchstabenkenntnissen, bei dem die Teilnehmenden die 29 Buchstabenlautwerte lernen (vgl. ebd. 2015: 56). Die Buchstaben werden in Druckschrift eingeführt und anhand einer geeigneten

Stifthaltung (Dreifingergriff) vermittelt. Die Schreibschrift muss nicht selbst geschrieben, aber am Ende des Alphabetisierungskurses gelesen werden können. Zu den wichtigen Unterrichtsinhalten in den Kursabschnitten des Basis-Alpha-Kurses gehört die Vermittlung von mehrgliedrigen Graphemen und Buchstabengruppen, die Ausbildung der Synthese- und Analysefähigkeit, das Training relevanten Wortschatzes und die erste Vermittlung von Wissen über Textsorten (vgl. ebd. 2015: 62–65).

Neben der Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen sollen in Alphabetisierungskursen auch „allgemeine und kommunikative Kompetenzen“ (ebd. 2015: 66) vermittelt werden, zu diesen zählen lexikalische, semantische, grammatische, phonologische und orthographische Kompetenz auf dem Niveau A1.1. Zudem sollen sprachliche Kennzeichnungen sozialer Beziehungen (z. B. Begrüßungsformeln und Anredeformeln) sowie Höflichkeitskonventionen, Redewendungen und Varietäten vermittelt werden (vgl. ebd. 2015: 66–68).

Die Auswahl der behandelten Themen soll auf die Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden abgestimmt werden. Mögliche Themenfelder werden in der Konzeption festgehalten:

Angaben zur Person, soziale Kontakte, Wohnen, Einkaufen, Essen/Trinken, Orte, Körper/Gesundheit, Alltag, Ämter/Behörden, Arbeit/Beruf, Erziehungsfragen, Ausbildung der eigenen Kinder, Mobilität/Verkehr, Freizeit, Lernen sowie weitere Themen, die gemeinsam mit den Teilnehmenden vereinbart werden. (ebd. 2015: 69)

Zu den weiteren Lerninhalten gehört die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit, d. h. der Konzentration auf den lautlichen Aspekt der Sprache (vgl. Kapitel 1.2.3). Darüber hinaus sind der Vermittlung von Lernstrategien, der Lernerautonomie und der kooperativen Zusammenarbeit im Unterricht eine große Bedeutung beizumessen (vgl. ebd. 2015: 72–76).

Einfluss auf den Lernprozess haben nicht nur die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts, sondern auch Kenntnisse, Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Lebensbedingungen der Lernenden. Deshalb soll im Anschluss auf die Lernenden und deren Voraussetzungen, die sie für das Lernen mitbringen, näher eingegangen werden.

### **3.2 Die Lernenden**

An einem Alphabetisierungskurs teilnahmeberechtigt sind Migrant\*innen, deren Kompetenzen im schriftlichen Bereich nicht ausreichend für die gesellschaftliche Teilhabe sind (vgl. Feldmeier 2015: 32). Die Teilnehmenden bringen darüber hinaus unterschiedliche Erfahrungen und unterschiedliche Hintergründe mit. An zwei charakteristischen Beispielen soll verdeutlicht werden,

dass viele individuelle Erfahrungen der Lernenden in einen Kurs zusammen treffen, an die angeknüpft werden kann. Da ist beispielsweise **Emine** (36 Jahre) aus der Türkei, die im Rahmen des Familiennachzugs vor 18 Jahren nach Deutschland gekommen ist und mittlerweile fünf Kinder hat. In der Türkei hat sie die Schule nicht besucht. Im Gegensatz dazu hat **Sami** (28 Jahre) sechs Jahre die Schule in Afghanistan besucht und in seiner Herkunftssprache lesen und schreiben gelernt. Er war zwei Jahre auf der Flucht, bis er nach Deutschland kam. Hier hat er begonnen, Deutsch sprechen zu lernen. In Deutschland muss er das lateinische Alphabet und die deutsche Sprache lernen. Nach jetziger Situation ist es vorgesehen, dass beide Lernenden in einem Kurs alphabetisiert werden und Deutsch lernen. Aufgrund des unterschiedlichen Bildungshintergrunds, der Vorerfahrungen, der Herkunft und des Geschlechts kann nicht an den gleichen Bedingungen angesetzt werden. Die soziodemografischen Merkmale, Lernvoraussetzungen und Lebenssituationen der Lernenden sollen genauer betrachtet werden, um pädagogische Maßnahmen zu begründen und um adressatengerechtes Material auszuwählen.

### 3.2.1 Soziodemografische Merkmale

Auskunft darüber, wer die Kurse besucht, gibt zum einen die Integrationskursstatistik, die jedes Halbjahr vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) herausgegeben wird. Zum anderen gibt das BAMF Untersuchungen zu den Integrationskursen in Auftrag, auf deren Daten hier zurückgegriffen wird: Das sind das Integrationspanel von Rother (2010) und Schuller et al. (2012), das mit der Befragung von Teilnehmenden und Kursleitenden grundlegendes Datenmaterial zu den Lernenden in Alphabetisierungskursen generiert und der Evaluationsbericht der Integrationskurse (Tissot et al. 2019), der u. a. Auskunft über die Herkunftsländer, das Alter und das Geschlecht der Lernenden in den Alphabetisierungskursen gibt.

Der **Altersdurchschnitt** in Alphabetisierungskursen liegt 2017 bei 34 Jahren (vgl. Tissot et al. 2019: 24). Im Vergleich zu anderen Integrationskursen sind die Lernenden durchschnittlich etwas älter (allgemeiner Integrationskurs: 30 Jahre). Nach der Studie von Rother (2010) war das durchschnittliche Alter wenige Jahre zuvor bei 42 Jahre und damit im Durchschnitt um acht Jahre höher als im Integrationskurs (vgl. Schuller et al. 2012: 6). Das Alter variierte zwischen 16 und 82 Jahren (vgl. Rother 2010: 17). Zwar ist fortgeschrittenes Alter positiv für formelle Sprachaneignungsprozesse zu bewerten (vgl. Kapitel 1.1.2), aber in Kombination mit fehlender Schulerfahrung ist das Lernen mit zunehmendem Alter erschwert.

In Bezug auf das **Geschlecht** gab es in den letzten Jahren gravierende Veränderungen in den Alphabetisierungskursen. Waren es 2010 noch 73 Prozent Frauen, die einen Alphabetisierungskurs besuchten, sank der Anteil der Frauen zwischen 2015 und 2018 auf 36 Prozent (vgl. Rother 2010: 17, Tissot et al. 2019: 23). 2019 stieg der Frauenanteil wieder auf 63 Prozent an (vgl. BAMF 2019: 6). Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Teilnahme können zum Teil auf die Kinderbetreuung zurückgeführt werden. Vor allem bei Frauen, die Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren haben, sinkt die Teilnahmequote auf 22 Prozent (vgl. Tissot et al. 2019: 28). Andere Gründe, warum Frauen weniger an Alphabetisierungskursen teilnehmen, konnten in der Studie von Tissot et al. (2019: 30) herausgefunden werden: Untersagung der Kursteilnahme seitens des Ehemanns, Schwangerschaft oder der Wunsch nach geschlechtergetrennten Kursen. Ein weiterer Grund ist die verstärkte Zuwanderung von Männern zwischen 2015 und 2018. Berücksichtigung bei der Unterrichtsplanung sollte das Geschlecht vor allem bezüglich des unterschiedlichen Rollenverständnisses zwischen Mann und Frau finden, da Frauen oft für Hausarbeit und Kinderbetreuung zuständig sind und ihnen weniger Zeit für das Lernen bleibt. Vor diesem Hintergrund ist ebenso zu erwähnen, dass die meisten Teilnehmenden in Familien leben: 71 Prozent der Teilnehmenden sind verheiratet und 86 Prozent haben Kinder, durchschnittlich 3,4 Kinder (vgl. Schuller et al. 2012: 37).

Die **Herkunftsländer**, aus denen die Kursteilnehmenden in Alphabetisierungskursen kommen, sind vielfältig. Laut der Untersuchung der Integrationskurse mit Alphabetisierung sind es 53 verschiedene Herkunftsländer (vgl. Rother 2010: 21). 2017 kamen 80 Prozent der Kursteilnehmenden aus Ländern mit hoher Schutzquote wie Eritrea, Irak, Iran, Somalia und Syrien (vgl. Tissot et al. 2019: 24). Im allgemeinen Integrationskurs ist der Anteil der Teilnehmenden aus den Ländern mit hoher Schutzquote wesentlich geringer (46 Prozent). Im Vergleich dazu kamen 2010 die meisten Teilnehmenden aus der Türkei (22 Prozent) und dem Irak (14 Prozent) (vgl. Schuller et al. 2012: 37). Die Herkunftsländer geben Hinweise auf dort etablierte Lerntraditionen. In arabischen Ländern, in denen laut Hofstede eine hohe Machtdistanz besteht, ist der Unterricht eher traditionell geprägt mit der Lehrkraft als Autorität. In Ländern mit einer geringeren Machtdistanz, wie beispielsweise Deutschland, ist die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden oft auf Augenhöhe (vgl. Hofstede/Hofstede 2012: 86–90). Für den Unterricht bedeutsam ist zudem, dass Lerntraditionen prägend für das gesamte Leben sind. Es ist schwerer ihnen entgegenzuwirken und daraus resultierende Verhaltensmuster zu verändern,

daher ist das Bewusstmachen der Bedeutsamkeit des Herkunftslandes als Einflussfaktor auf das Lernverhalten empfehlenswert.

Ebenso vielfältig wie die Herkunftsländer sind die **Erstsprachen** der Teilnehmenden. Schwerpunkte sind Kurdisch (22,4 Prozent), Arabisch (14,1 Prozent), Türkisch (11,0 Prozent), Russisch (9,8 Prozent), Albanisch (6,1 Prozent), Persisch (4,7 Prozent) (vgl. Rother 2010: 23). Diese Zahlen zeigen eine heterogene Zusammensetzung der Kurse bezüglich der Erstsprachen. 39 Prozent der Kursleitenden schätzen die Kurszusammensetzung eher heterogen bzw. 26 Prozent sehr heterogen ein (vgl. Schuller et al. 2012: 29), was sich in der vorliegenden Befragung der Kursleitenden bestätigen wird (vgl. Kapitel 6.1.1).

Die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache sind bei den Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen sehr unterschiedlich. In der Erstsprache wurden knapp zwei Drittel der Kursteilnehmenden alphabetisiert, knapp ein Drittel hat weder in der Erstsprache noch in der Zweitsprache Lesen und Schreiben gelernt (vgl. Rother 2010: 26 f.). Dabei haben die meisten Teilnehmenden (61,2 Prozent) eine „Erstsprache mit einem nicht-lateinischen Alphabet, die restlichen 38,8 Prozent mit einem lateinischen Alphabet“ (ebd. 2010: 23), sodass ein Großteil der schriftkundigen Teilnehmenden in das lateinische Schriftsystem (vgl. Kapitel 1.2.2) eingeführt werden muss.

### 3.2.2 Lernvoraussetzungen und Lernerfolge

Die Frage, welche Vorkenntnisse und welche Lernvoraussetzungen die Lernenden mitbringen, sollen sich die Lehrkräfte für die Unterrichtsplanung stellen. Laut Schuller et al. (2012: 43) verfügen 60 Prozent der Lernenden über keine oder nur wenige **Deutschkenntnisse**, weder mündliche noch schriftliche Kompetenzen. 26 Prozent der Kursteilnehmenden beherrschen die deutsche Sprache auf dem Sprachniveau A1 und weitere 14 Prozent auf Niveau A2 und höher. Am Ende des Alphabetisierungskurses verfügen etwa 40 Prozent der Teilnehmenden über mündliche Deutschkenntnisse auf Niveaustufe A2 und höher. Nur 20 bis 30 verfügen über keine bzw. geringe mündliche Deutschkenntnisse am Ende des Kurses. Die Teilnehmenden verbessern sich um mindestens ein Sprachniveau im Laufe eines Kurses im Bereich der mündlichen Deutschkenntnisse, wobei das Hörverstehen sowohl zu Kursbeginn als auch am Kursende am stärksten ausgeprägt ist, zusammenhängendes Sprechen fällt dagegen am schwersten (vgl. Schuller et al. 2012: 43).

70 Prozent der Lernenden in Alphabetisierungskursen weisen keine oder nur geringe Kenntnisse der **Schriftsprache** auf. Rother (2010: 29) gibt an, dass 37 Prozent primäre Analphabeten, 19 Prozent funktionale Analphabeten mit

nicht-lateinischer Schrift in der Herkunftssprache, 16 Prozent funktionale Analphabeten mit lateinischer Schrift sowie 21,4 Prozent Zweitschriftlernende die Alphabetisierungskurse besuchen (vgl. Kapitel 1.2.1). Die schriftsprachlichen Kenntnisse nehmen im Laufe des Kurses zu, sodass am Kursende von etwa 50 Prozent der Lernenden ein Schriftsprachniveau von mindestens A1 erreicht wird (vgl. Schuller et al. 2012: 5). In Bezug auf das Geschlecht sind schriftsprachliche Kompetenzen unterschiedlich ausgeprägt. Ein Drittel aller Männer sind in der Gruppe der Zweitschriftlernenden, 41 aller Frauen sind in der Gruppe der primären Analphabeten (vgl. Rother 2010: 28 f.). Da sich primärer und funktionaler Analphabetismus eher negativ auf das Deutschlernen auswirken, so die Erkenntnisse von Tissot et al. (2019: 41), sind folgende Daten zur Schulerfahrung bedeutsam.

Die **Schulerfahrung** ist eine weitere Lernvoraussetzung, die Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung finden sollte. Wenig Schulerfahrung geht mit wenig Erfahrung im Bereich der Lernstrategien einher. Zwischen Menschen mit und ohne Schulbesuch zeigen sich große Unterschiede, zum Beispiel in den Bereichen Umgang mit Lehrwerken, Übungstypen, Sozialformen sowie im Rollenverständnis zwischen Lehrenden und Lernenden und hinsichtlich der Erwartungen an Unterricht (vgl. Feldmeier 2015: 19). In der bereits erwähnten Befragung 2009/2010 erhielt ein Viertel der Kursteilnehmenden keine Schulbildung. Knapp ein Fünftel hatte eine ein- bis vierjährige Schulerfahrung und knapp ein Drittel eine fünf- bis achtjährige Schulerfahrung. 29 Prozent der Teilnehmenden besuchten neun Jahre und länger die Schule. Durchschnittlich währte der Schulbesuch der Frauen ein Jahr weniger. Der Anteil der Frauen, die nie zur Schule gingen, ist höher (28 Prozent) als der Anteil der Männer (17 Prozent). Zudem verzeichneten mehr Männer (44 Prozent) eine höhere Schulbildung als Frauen (23 Prozent) (vgl. Schuller et al. 2012: 39 f.).

Ein wichtiger Aspekt für das Lernen ist die eigene **Einschätzung der Lernleistungen** und Lernerfolge sowie die Benennung und Reflexion von Lernproblemen. Laut Einschätzung der Kursleitenden schaffen es nur knapp 30 Prozent der Lernenden sehr gut und gut, über ihr Lernen und die Lernprobleme zu reflektieren. Diese Probleme gezielt zu überwinden, gelingt 27 Prozent der Lernenden (vgl. Rother 2010: 35). Dass die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus einen großen Einfluss auf den **Lernerfolg** hat, wurde in Kapitel 2.7 begründet. Zwar zeigte die Untersuchung von Schuller et al. (2012: 5), dass alle Teilnehmenden ihre Deutschkenntnisse verbessern konnten, jedoch das Lernziel, das Erreichen des Sprachniveaus von mind. A2, von nur etwa der Hälfte der Teilnehmenden erreicht wurde (vgl. BAMF 2020).



Auch die **Prüfungserfolge** der Lernenden aus Alphabetisierungskursen sind im Vergleich zu allgemeinen Integrationskursen geringer. Ein schlechteres Abschneiden der Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen im Deutsch-Test für Zuwanderer ist erwartbar, was die Ergebnisse der Studie von Tissot et al. (2019: 37) belegen. Während 64 Prozent der Kursteilnehmenden der allgemeinen Integrationskurse (IK-TN) die Prüfung auf dem Niveau B1 bestehen, sind es bei den Kursteilnehmenden der Alphabetisierungskurse 18 Prozent, auf dem Sprachniveau A2 47 Prozent (30 Prozent der IK-TN) und unter A2 35 Prozent (6 Prozent der IK-TN). Allerdings lassen sich über die Prüfungserfolge die Erfolge der Lernenden nur bedingt ablesen, da der Deutsch-Test für Zuwanderer das Sprachniveau A2/B1 testet und die meisten Lernenden, vor allem die primären Analphabeten, ein Ziel von A1/A2 erreichen sollten. Aus der Studie geht hervor, dass für Teilnehmende der Alphabetisierungskurse der Spracherwerb eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. Tissot et al. 2019: 37). Zu prüfen wäre, ob mehr Lernende in den Alphabetisierungskursen gefördert und motiviert werden könnten, wenn durch binnendifferenzierten Unterricht auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden eingegangen wird und der Unterricht beim tatsächlichen Lernstand ansetzt.

In Alphabetisierungskursen waren im Zeitraum 2015 und 2018 etwa 80 Prozent der Kursteilnehmenden zu einer Teilnahme verpflichtet. Damit ist der Anteil der Teilnehmenden, die zu einem Alphabetisierungskurs verpflichtet werden, weitaus höher als in allgemeinen Integrationskursen (52 Prozent) (vgl. ebd. 2019: 25 f.). Die Verpflichtung zu Alphaskursen ist ein wesentlicher Faktor der Integration, doch ein größerer Fokus sollte auf die **Motivation** gesetzt werden. Eine Motivation könnte erreicht werden durch Förderung der Selbstständigkeit, Wählen von eigenen Themen, das Einbringen von Interessen oder durch äußere Anreize an Lernerfolge, Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt oder gesellschaftliche Teilhabe. Binnendifferenzierter Unterricht steigert die Motivation und entspricht gleichzeitig den Anforderungen des Curriculums.

### 3.2.3 Lebenssituation

Einfluss auf das Lernen haben auch die Lebensbedingungen der Zugewanderten (vgl. Kapitel 1.1.2). Förderlich für das Deutschlernen sind unter anderem eine positive Bleibeperspektive, eine aufgenommene Erwerbstätigkeit und die Absicht in Deutschland zu bleiben. Kinderbetreuung, vor allem von jüngeren Kindern, wirkt sich dagegen hinderlich auf das Lernen aus (vgl. Tissot et al. 2019: 41). Erschwerend sind ebenfalls prekäre Lebenslagen, wie Unsicherheit des Aufenthaltsstatus, belastende Alltagssituationen oder körperliche und

psychische Beschwerden, die zu Konzentrationsstörungen führen können (vgl. Burkart-Sodonougbo 2007: 4 f.).

Während knapp die Hälfte der Kursteilnehmenden (44 Prozent) im Herkunftsland einer **Erwerbstätigkeit** nachgingen und durchschnittlich 15 Jahre in einem Beschäftigungsverhältnis standen (vgl. Schuller et al. 2012: 41), waren die meisten der Kursteilnehmenden in Deutschland noch nicht erwerbstätig (61 Prozent). 34 Prozent sind bereits ein Jahr einer Berufstätigkeit in Deutschland nachgegangen. Zum Zeitpunkt der Befragung 2009/2010 waren die meisten arbeitslos oder im Haushalt tätig, nur 12 Prozent gingen einer Erwerbstätigkeit nach. Bei Männern liegt die Erwerbstätigkeitsrate bedeutend höher (83 Prozent) als bei Frauen (29 Prozent). Unterschiede gibt es ebenso bezüglich der Alphabetisierungsrate: Während primäre Analphabeten am seltensten im Herkunftsland gearbeitet haben, arbeiteten Zweitschriftlernende am häufigsten (vgl. ebd. 2012: 41).

Wie eingangs erwähnt ist **die Aufenthaltsdauer** ebenfalls eine bedeutsame Komponente in der Lebenssituation von Zugewanderten. Diese hat einen positiven Einfluss auf das Deutschlernen, auf das Wohlbefinden sowie die Integrationsbereitschaft. Sie gibt Hinweise auf den ungesteuerten Spracherwerb. Vor allem Kursteilnehmende, die Kontakte mit Einheimischen pflegen, nehmen ihre Deutschkenntnisse als besser wahr (vgl. Tissot et al. 2019: 41). Mit zunehmender Aufenthaltsdauer flacht der positive Einfluss jedoch ab. 2010 betrug die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse etwa elf Jahre. Der größte Anteil (74 Prozent) war Altzuwanderer, Personen, die vor 2005 nach Deutschland einwanderten (vgl. Schuller et al. 2012: 37). Das zeigt, dass in den ersten Jahren die Alphabetisierungskurse „im Rahmen einer nachholenden Integration besucht“ (Rother 2010: 21) wurden. Mit der Flüchtlingsbewegung in den Jahren 2015 bis 2018 hat sich auch die Situation in den Alphabetisierungskursen verändert. Die Kurse sind stärker von Neuzuwanderern mit guter und weniger guter Bleibeperspektive besucht (vgl. Tissot et al. 2019: 26). Von einem Kontakt zur deutschen Sprache vor Besuch des Alphabetisierungskurses kann zwar ausgegangen werden, allerdings in sehr unterschiedlichem Grad.

Daneben wirkt sich auch der **Gesundheitszustand** auf das Lernverhalten aus. In der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten (2016/2017) wurde der Gesundheitszustand dieser Personen ermittelt (vgl. Tissot et al. 2019: 51). Menschen aus Ländern mit guter Bleibeperspektive wie Syrien, Afghanistan, Irak und Eritrea zeigen eine etwas bessere gesundheitliche Konstitution, wobei die körperliche Gesundheit oft besser eingeschätzt wurde als die psychische

Gesundheit. Grund dafür kann das mögliche Auftreten einer posttraumatischen Belastungsstörung bei Geflüchteten aus Kriegs- und Krisengebieten sein. Bei Geflüchteten aus Afghanistan liegt dieser Wert bei 13,3 und damit über dem Schwellenwert von 11, der auf eine emotional starke Belastung hinweist (vgl. ebd. 2019: 51). Das Wissen um traumatische Erlebnisse und die psychischen Folgen hilft, den Menschen besser einzuschätzen und den Lebensumstand im Lernen zu berücksichtigen.

Die Lernenden weisen in vielen der oben genannten Aspekte Ähnlichkeiten auf, unterscheiden sich allerdings in ebenso vielen Merkmalen. Die Merkmale der Lernenden, die eine binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung erforderlich machen, sind soziodemografische Hintergründe wie Alter, Geschlecht, Herkunftsland und Erstsprachen, sprachliche Hintergründe wie Lernvoraussetzungen und Lernerfolge sowie Parameter der Lebenssituation wie Erwerbstätigkeit, Aufenthaltsdauer und Gesundheitszustand.

### 3.3 Die Lehrenden

Der Lehrkraft kommt in der Vermittlung der Zweitsprache eine zentrale Rolle zu. Vielfältige Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.5.2) sind notwendig, um den Unterricht in Alphabetisierungskursen für die Lerngruppe angemessen zu gestalten. Die Lehrenden sollen in diesem Kapitel genauer betrachtet werden. *Wer sind die Lehrkräfte? Welche Ausbildung, Qualifikation und Erfahrungen bringen sie mit?* Antworten liefern das Integrationspanel des BAMF (Rother 2010, Schuller et al. 2012) und die Evaluation der Integrationskurse (Tissot et al. 2019), die Inhalte der nächsten Kapitel sind.

#### 3.3.1 Ausbildung, Qualifikation und Unterrichtserfahrung

Für die Tätigkeit in Alphabetisierungskursen müssen Lehrende **fachliche Qualifikation und pädagogische Eignung** nachweisen. Da es in Deutschland keinen einheitlichen Ausbildungsgang für Kursleitende in Alphabetisierungskursen gibt, sind Ausbildung und Qualifikation dieser Kursleitenden sehr heterogen. Voraussetzung für die Zulassung ist laut BAMF (vgl. BAMF Zulassung von Lehrkräften der Integrationskurse) ein Studium in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache oder ein gleichwertiges Studium, was gegebenenfalls mit einem Zusatzstudium Deutsch als Fremd-/Zweitsprache oder einer Zusatzqualifizierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache erweitert werden muss. Häufige Abschlüsse der Kursleitenden konnten in der Befragung von Rother (2010) und Schuller et al. (2012) ermittelt werden:

Gut ein Fünftel der Kursleitenden in Alphabetisierungskursen hat einen Magister der Germanistik, Romanistik, Anglistik oder einer anderen Fremdsprache. 15 % besitzen einen Hochschulabschluss in Verbindung mit einem Zertifikat in Deutsch als Fremdsprache (DaF). Rund ein Viertel der Lehrkräfte hat an einer verkürzten Zusatzqualifizierung, 23 % an einer unverkürzten Zusatzqualifizierung teilgenommen. Somit haben Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen deutlich häufiger eine Zusatzqualifizierung absolviert als Kursleitende in allgemeinen Integrationskursen. (Schuller et al. 2012: 25)

Zusätzlich zu dieser nachgewiesenen fachlichen Qualifikation muss eine Lehrkraft, die in Alphabetisierungskursen unterrichten möchte, eine **additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen** absolvieren (vgl. BAMF Zulassungskriterien). Entsprechend der Unterrichtserfahrung können Kursleitende an einer verkürzten (40 UE) oder an einer unverkürzten (80 UE) Zusatzqualifizierung teilnehmen. Die Zusatzqualifizierungen führen akkreditierte Einrichtungen durch. Aufgrund der hohen Nachfrage nach Lehrkräften im Bereich Alphabetisierung wurde zwischen September 2015 und März 2019 eine Ausnahmeregelung gewährt, sodass auch Lehrkräfte ohne diese Zusatzqualifizierung unterrichten durften (vgl. Tissot et al. 2019: 65). Die Kosten von 840,- Euro für die Qualifizierung wird vom BAMF unter bestimmten Bedingungen übernommen. Die Zusatzqualifizierung umfasst inhaltliche und didaktische Themen wie Grundlagen des Schriftspracherwerbs, phonologische Bewusstheit, Grammatik, Methoden der Alphabetisierung, Handlungsorientierung, Teilnehmerorientierung, Lernerautonomie und Binnendifferenzierung (vgl. BAMF Konzeption ZQ Alpha). Durch diese Zusatzqualifizierung wird ein Mindeststandard der Qualifizierung festgelegt, der für die Erwachsenenbildung einmalig ist und bundesweit bisher nicht existierte. 30 Prozent der Kursleitenden in Alphabetisierungskursen haben zwischen 2009 und 2010 die zu diesem Zeitpunkt freiwillige Zusatzqualifizierung absolviert (Schuller et al. 2012: 25). Seit März 2019 müssen alle Lehrkräfte diese Qualifizierung absolvieren, bis auf diejenigen, die einen Abschluss in Zusammenhang mit Alphabetisierung vorweisen können. Das sind allerdings nur 0,3 Prozent der zugelassenen Lehrkräfte (vgl. Tissot et al. 2019: 72).

Neben der additiven Zusatzqualifizierung gibt es weitere **Fortbildungsmöglichkeiten** für Kursleitende in Alphabetisierungskursen. Diese Fortbildungen werden von verschiedenen Trägern und Volkshochschulen, teilweise kostenpflichtig, angeboten. Die Verlage bieten Fortbildungen oft in Verbindung mit Lehrwerkspräsentationen an. Zudem stehen den interessierten Kursleitenden zahlreiche Konferenzen und Fachtagungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache offen.

Der überwiegende Teil der Kursleitenden verfügt über **Unterrichtserfahrung** in Integrationskursen (vgl. Rother 2010: 76). Die Erfahrung in Alphabetisierungskursen ist deutlich geringer:

33,3 Prozent haben wenig oder kaum Erfahrung in Alphabetisierungskursen, 13,0 Prozent mehr als 6 Monate, 24,1 Prozent mehr als ein Jahr, 14,8 Prozent mehr als drei Jahre und weitere 14,8 Prozent mehr als fünf Jahre. Diese vergleichsweise niedrigere Unterrichtserfahrung liegt möglicherweise auch daran, dass es Alphabetisierungskurse in diesem größeren Umfang erst seit kürzerer Zeit gibt. Somit gab es weniger Möglichkeiten, Erfahrungen im Bereich Alphabetisierung zu sammeln. (Rother 2010: 16)

2019 zeigen die Zahlen ein ähnliches Bild: Laut der Studie von Tissot et al. (2019: 76) haben 80 Prozent der Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen kaum Unterrichtserfahrung im Alphabetisierungsbereich.

### 3.3.2 Beschäftigungsbedingungen

Im Gegensatz zu Lehrkräften an Schulen, die angestellt oder verbeamtet sind, ist der Berufsalltag in der Mehrzahl der Kursleitenden durch Ungewissheiten geprägt. In der Regel sind die Kursleitenden als Honorarkräfte beschäftigt und werden für die entsprechenden Unterrichtseinheiten entlohnt. Vorbereitungszeit und Weiterbildung werden nicht zusätzlich ausgewiesen und liegen in der Verantwortung der Lehrkraft. Zu Unsicherheit in diesem Beschäftigungsfeld führt, dass Kursleitende oft auch pro Kurs eingesetzt werden und vertraglich gebunden sind. Wenn dieser aufgrund geringer Teilnehmendenzahlen abgebrochen werden muss, können sie ohne Auftrag dastehen (vgl. Dammers 2016: 143 f.). Honorarlehrkräfte müssen sich selbst kranken- und rentenversichern. Manche Volkshochschulen zahlen je nach Voraussetzungen den Kursleitenden einen Zuschuss zur Kranken- und Rentenversicherung (vgl. Bastian et al. 2004: 26). Durch diese eher schlechten Rahmenbedingungen ist der Alphabetisierungsbereich durch hohe Fluktuation der Kursleitenden geprägt, was sich in vielen Gesprächen in den Zusatzqualifizierungen zeigte, und wirkt damit einer notwendigerweise kontinuierlichen Arbeit entgegen.

### 3.3.3 Alter, Geschlecht, Mutter- und Fremdsprachen

Die Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen sind mehrheitlich weiblich. 89 Prozent der Kursleitenden waren laut der Befragung von Rother (2010) Frauen. Sie sind durchschnittlich 42 Jahre alt. Mehr als die Hälfte der Kursleitenden stammt nicht aus Deutschland, sondern am häufigsten aus Russland (11 Prozent), Polen (11 Prozent) und der Ukraine (6 Prozent). Weitere Herkunftsländer sind

Kasachstan, die Türkei und Georgien. Von den im Ausland geborenen Kursleitenden besitzt etwa die Hälfte die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. Rother 2010: 15). Die unterschiedliche Herkunft der Kursleitenden könnte darauf verweisen, „dass sie während ihrer eigenen Schul- und Ausbildungszeit mit sehr unterschiedlichen Lehrermodellen konfrontiert wurden.“ (Dammers 2016: 143), was Auswirkungen auf ihre Unterrichtsgestaltung haben könnte.

Laut Befragung von Rother (2010) hat fast die Hälfte der Lehrkräfte Deutsch als Muttersprache. Russisch (22 Prozent) und Polnisch (11 Prozent) sind zwei weitere Herkunftssprachen. Neben den **Erstsprachen** beherrschen Lehrkräfte durchschnittlich 2,5 weitere Sprachen. Die häufigsten **Fremdsprachen** sind Englisch, Französisch und Russisch (vgl. Rother 2010: 15). Diese Sprachkenntnisse können die Lehrkräfte zur Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht heranziehen. Einige Träger nutzen die Potentiale der unterschiedlichen Herkunftssprachen der Kursleitenden, indem sie zwei Lehrkräfte an unterschiedlichen Tagen im Kurs einsetzen: „Einige Träger favorisieren hier das Prinzip, eine Lehrkraft mit deutscher Muttersprache und eine andere Lehrkraft mit Deutsch als Zweitsprache zusammenzuführen.“ (Tissot et al. 2019: 76).

### 3.3.4 Herausforderungen für Kursleitende

Als erstes lässt sich feststellen, dass sich die Lehrkräfte mehrheitlich der heterogenen Lerngruppe bewusst sind. In der Kursleiterbefragung von Schuller et al. (2012) schätzen zwei Drittel der Kursleitenden die Lernvoraussetzungen der Lernenden als eher bis sehr heterogen ein. Der Wunsch nach Homogenität ist sehr groß. Zu Kursbeginn wünschen sich 89 Prozent der Kursleitenden Homogenität in Bezug auf die Lernvoraussetzungen. Zum Kursende hin nimmt dieser Wunsch ab und sinkt auf 79 Prozent. 17 Prozent bevorzugen von Anfang an eine heterogene Zusammensetzung (vgl. ebd. 2012: 28). Jedoch führt das Wissen um die Heterogenität in der Lerngruppe selten zu Konsequenzen in der Unterrichtsgestaltung.

Des Weiteren sind die Erwartungen der Teilnehmenden an die Lehrkräfte oft mit den Schulerfahrungen aus dem Herkunftsland verbunden, was überwiegend zu lehrergesteuertem Unterricht führt: „Diese Erwartungen können einen Einfluss darauf haben, inwieweit der Lehrer in den Lernprozess der Teilnehmer eingreift oder sie eigenständig lernen lässt.“ (Dammers 2016: 143). In qualitativen Interviews wurden im Rahmen der Studie von Tissot et al. (2019) unter anderem die Herausforderungen an die Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen erfragt. Fast alle Befragten empfinden besondere Schwierigkeiten in Hinblick auf das Klientel der Alphabetisierungskurse, welches sich

von Integrationskursen sehr unterscheidet (vgl. Kapitel 3.2). In den Interviews zeigt sich, dass sich Lehrkräfte zum Teil nicht auf diese Teilnehmenden einstellen möchten. Sie fühlen sich überfordert, da Lernende mit vielen Problemen konfrontiert sind. Außerdem bestehen die Kursteilnehmenden der Alphabetisierungskurse weniger häufig den Deutsch-Tests für Zuwanderer, was zur Frustration sowohl auf Seiten der Teilnehmenden als auch auf Seiten der Lehrkräfte beiträgt.

Dazu müssen Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen aufgrund der langsamen Lernprogression oft mehr Zeit und Energie für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten aufwenden als in allgemeinen Integrationskursen, was teilweise nicht zu sichtbaren und zügigen Erfolgen führt und damit wiederum die Frustration steigert. Somit ist eine wesentliche Aufgabe der Lehrkräfte, den Teilnehmenden realistische Ziele zu vermitteln.

Schließlich ist laut der Befragung die Beziehungsarbeit eine weitere Herausforderung, die aufgrund der Lebenssituation sowie des psychischen und gesundheitlichen Zustands der Einzelnen notwendig ist (vgl. Tissot et al. 2019: 67 f.). Kurz: Es braucht methodisches Geschick, Geduld und Ausdauer, um in Alphabetisierungskursen die Lernenden zum Erfolg zu führen.

### **3.4 Das Konzept Binnendifferenzierung im Rahmencurriculum**

Das BAMF hat erstmals 2009 ein bundesweit verbindliches Curriculum für Alphabetisierungskurse herausgegeben, das 2015 überarbeitet wurde (vgl. Feldmeier 2009, 2015). Die Konzeption für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs bietet den Kursleitenden eine Orientierungshilfe mit methodisch-didaktischen Empfehlungen für den Unterricht und curricularen Vorschlägen für jedes Modul. Laut der Befragung der Kursleitenden von Rother (2010) nutzen diese Konzeption 75 Prozent aller Kursleitenden. Knapp 10 Prozent kennen dieses Kurskonzept nicht (vgl. Rother 2010: 17). Durch die verpflichtende Zusatzqualifizierung für Kursleitende in Alphabetisierung seit 2019 dürfte dieses Konzept mittlerweile allen Lehrkräften bekannt und mehrheitlich akzeptiert sein. Laut der Befragung werden die curricularen Vorschläge von 51 Prozent der Kursleitenden stark und sehr stark berücksichtigt (vgl. Schuller et al. 2012: 28). Da demzufolge das methodische Handeln der Lehrkräfte von diesem Konzept beeinflusst wird, soll das Konzept im Folgenden auf binnendifferenzierende Maßnahmen hin untersucht werden.

Das 13seitige Kapitel zum Thema *Binnendifferenzierung* dieser Konzeption legt dar, dass „Binnendifferenzierung in allen Phasen der gesamten

Alphabetisierungsarbeit eine tragende Rolle“ (Feldmeier 2015: 128) zukommt. Im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs wird auf die gängigen Möglichkeiten der Binnendifferenzierung verwiesen. Die Umsetzung von Binnendifferenzierung geschieht durch:

- die Wahl unterschiedlicher Inhalte,
- den Einsatz unterschiedlicher Methoden,
- den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien,
- den Einsatz unterschiedlicher Medien,
- sprachliche Aktivitäten,
- soziale Formen sowie
- Kursleiterteams und gruppenübergreifender Projektunterricht (ebd. 2015: 128).

Darüber hinaus werden in der Konzeption zwei weitere Möglichkeiten vorgeschlagen, die durchaus zur Realisierung von Binnendifferenzierung beitragen können: das Prinzip der minimalen Hilfe und das Helfer-Prinzip (vgl. ebd. 2015: 128). Die genannten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung müssen im Alphabetisierungskurs eingeführt werden. Dazu wird eine Öffnung des Unterrichts hin zu offenen Unterrichtsmethoden empfohlen (vgl. auch Einsatz offener Unterrichtsmethoden Kapitel 2.4.2). Außerdem muss die Lernerautonomie der Lernenden ausgebaut werden, um sie auf das selbstständige Arbeiten vorbereiten (vgl. auch Förderung der Lernerautonomie Kapitel 2.5.3). Wie der Weg hin zur Autonomie und Selbstständigkeit von Lernenden im Unterricht bereitet werden kann und welche Empfehlungen die Konzeption ausspricht, soll in den nächsten beiden Abschnitten näher erläutert werden.

### **3.4.1 Schrittweise Öffnung des Unterrichts und offene Unterrichtsmethoden**

Da die Lernenden – lern- und zum Teil schulungsgewohnt – einfache Abläufe und Lernsituationen, wie Partner- und Gruppenarbeit, Unterrichtsstrukturen, Unterrichtsmethoden, Aufgabentypologien erst erlernen müssen, bedarf es für die Einführung in offene Unterrichtsmethoden Zeit (vgl. Albert et al. 2015: 8 f.). Die Lernenden müssen systematisch an die offenen Unterrichtsformen herangeführt werden, um Überforderung und Motivationsverluste zu vermeiden. Ähnliche Erkenntnisse resultierten aus dem ABC-Projekt von Freiling et al. (2010). Sie empfehlen, Maßnahmen zur Binnendifferenzierung in heterogenen Alphabetisierungskursen erst nach und nach einzuführen (vgl. Kapitel 1.4).



Diesen Ansatz der schrittweisen Heranführung an offene Unterrichtsformen verfolgt auch das BAMF im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Hier wird empfohlen, stufenweise, von Modul zu Modul, eine Öffnung des Unterrichts zu vollziehen.

Offene Unterrichtsmethoden sollten, wie alle anderen Inhalte des Alphabetisierungsunterrichts, „fein dosiert“ werden. Der Weg sollte im Idealfall über einen stark lehrerzentrierten und -gesteuerten Frontalunterricht zu einem lernerzentrierten und -gesteuerten offenen Unterricht führen. (Feldmeier 2015: 127)

Im Konzept eines bundesweiten Alphabetisierungskurses gibt es unter der Rubrik *Methodenwissen zum offenen Unterricht* in den jeweiligen Modulen Empfehlungen für Lehrkräfte (vgl. Tabelle 5).

**Tabelle 5:** Unterrichtsverfahren und Methodenwissen zum offenen Unterricht (vgl. Feldmeier 2015: 164–208)

Unterrichtsverfahren und Methodenwissen zum offenen Unterricht	Modul
Sozialformen (Einzel-, Kleingruppen- und Partnerarbeit)	Ab Modul 1
Selbstbestimmung bei Kleingruppenbildung	Ab Modul 3
Helfer-Prinzip	Ab Modul 1
Selbstkontrolle	Ab Modul 1
Stationenlernen	Ab Modul 1
Tagesplan, Wochenplan	Ab Modul 3
Projektarbeit	Ab Modul 5
Werkstattarbeit	Ab Modul 6
Gruppen-Puzzle	Ab Modul 6

Wie in Tabelle 5 dargestellt, spielen die Sozialformen für offene Unterrichtsmethoden eine wichtige Rolle. Die Empfehlung ist, die Lernenden im Modul 1 mit verschiedenen Sozialformen vertraut zu machen, beginnend mit Einzelarbeit und dann erst mit Kleingruppen- und Partnerarbeit. Im Rahmen von Partner- und Gruppenarbeit erfolgt die Zuteilung der Lernenden in den ersten Modulen lehrergesteuert, ab Modul 3 empfiehlt sich, die Lernenden bei der Kleingruppenbildung nach persönlichen Kriterien mitentscheiden zu lassen.

Das Helferprinzip wird von Modul zu Modul stärker ausgebaut. So kann die Arbeit am Helferprinzip in Modul 1 damit beginnen, dass sich Lernende bei der Übersetzung von der Erstsprache in die Zweitsprache gegenseitig unterstützen, im Modul 2 wird von einem Lernenden die Expertenrolle übernommen, die

dann im Modul 3 weiter ausgebaut wird, bis sie in Modul 6 nicht nur ausgeübt, sondern auch bewertet wird. Parallel zum Helferprinzip kann in Modul 1 und 2 die Selbstkontrolle eingeführt werden.

Stationenarbeit wird von Modul 1 bis Modul 5 kontinuierlich ausgebaut: Im Modul 1 wird mit einer Station parallel zum Plenum begonnen, in Modul 2 kommt eine weitere Station hinzu, sodass ab Modul 3 bereits mit drei parallelen Stationen zum Plenum gearbeitet werden kann. In Modul 4 wird es auf fünf Stationen erweitert und im Modul 5 um eine weitere Station. Stationenarbeit wird mit Werkstattarbeit ab Modul 6 erweitert. In Modulen 7 bis 9 sollen die Lernenden auch die Umgestaltung von Stationen vornehmen.

Ab Modul 3 wird laut der curricularen Vorschläge der Konzeption empfohlen, den Tagesplan und ein Modul später den Wochenplan einzuführen. Anschließend soll bis zum Ende des Alphabetisierungskurses mit Wochenplänen gearbeitet werden.

Projektarbeit ist ab dem Modul 5 vorgesehen. Es wird mit der gesteuerten Projektarbeit begonnen, und geht dann in die selbstgesteuerte Projektarbeit in Modul 6 über. In den Modulen 7, 8, 9 werden die Projekte umfangreicher und die Arbeit innerhalb der Projekte zunehmend selbstgesteuert. Ab Modul 6 wird die Einführung in das Gruppen-Puzzle empfohlen, welches in den folgenden Modulen ausgebaut und weitergeführt wird (vgl. Feldmeier 2015: 164–208).

Anhand dieser curricularen Vorschläge zeigt sich die vielfältige Einsatzfähigkeit binnendifferenzierender Maßnahmen, mit denen sich Lehrkräfte auseinandersetzen und in ihren Unterricht einführen können.

### **3.4.2 Ausbau des selbstständigen Arbeitens und Förderung der Lernerautonomie**

Die Öffnung des Unterrichts und der Einsatz von offenen Unterrichtsmethoden verlangt eine zunehmende Selbstständigkeit und Autonomie der Lernenden. Die Lernenden wählen in bestimmten Unterrichtsphasen eigenständig Material und Aufgaben aus und vollziehen den Lernprozess zunehmend eigenverantwortlich. Diese Fähigkeit soll im Unterricht gefördert werden, wie es im Konzept heißt:

Alle zuvor beschriebenen offenen Unterrichtsformen eignen sich besonders gut, um autonomes Lernen zu fördern. Gleichzeitig ist die Fähigkeit zum autonomen Lernen unabdingbare Voraussetzung für wichtige Formen der Binnendifferenzierung und daher auch für den Einsatz von offenen Unterrichtsmethoden. Die gelungene Umsetzung von offenen Unterrichtsformen durch die Lerner im Unterricht ist für sich alleine schon als strategisch bedeutsame Kompetenzerweiterung der Teilnehmenden zu werten und damit, genau wie die Grammatik oder thematische Aspekte

im Alphabetisierungsunterricht, wichtiges gleichberechtigtes Unterrichtsziel. (Feldmeier 2015: 127)

Allerdings sind bis zu einem eigenverantwortlich vollzogenen Lernprozess mehrere Schritte notwendig. Daher wird in den curricularen Vorschlägen parallel zur Einführung der offenen Unterrichtsmethoden die Förderung der Lernerautonomie (vgl. auch Kapitel 2.5.3) schrittweise angestrebt. Ein wichtiges Thema in diesem Zusammenhang ist Selbstbestimmung. Die Lernenden sollten ab Modul 2 die Lernziele nachvollziehen und die daraus abgeleiteten Feinziele formulieren können, ab Modul 3 sollten sie bei der Gruppenbildung mitbestimmen dürfen, in Modul 4 sollen sie ihre Experten-Rolle für Stationen bestimmen können (vgl. ebd. 2015: 174, 179, 184).

Auch für Peschel (2012: 8) liegen die Vorteile der offenen Unterrichtsmethoden, wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, usw. in der Zentrierung auf die Lernenden und die Förderung des autonomen Lernens.

Im Hinblick auf den Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Binnendifferenzierung ein notwendiger Teil, damit Teilnehmende an Alphabetisierungskursen Lernerautonomie erreichen. Durch binnendifferenzierende Aufgaben kann schrittweise ein selbstbestimmter Lernprozess eingeleitet werden. Idealerweise könnte sich dieser Lernprozess über den Unterricht hinaus etablieren und Strategien in anderen Kontexten anwenden und das Lernen dadurch verselbstständigt werden.

### **3.5 Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien**

In Alphabetisierungskursen werden kurstragende Lehrwerke eingesetzt, die sich als roter Faden durch den Kurs ziehen und sich maßgebend auf das Lehr- und Lernverhalten der Kursleitenden und der Teilnehmenden auswirken. Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung ergeben sich u. a. aus der Arbeit mit den zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien. Für Binnendifferenzierung ist u. a. eine große Bandbreite an Materialien nötig, deren Anpassung an den jeweiligen Schwierigkeitsgrad eine erhöhte Einsatzbereitschaft und Vorbereitungsaufwand seitens der Lehrkraft erfordert. Die Eignung von Lehrwerken für Binnendifferenzierung sowie deren Unterstützung für differenzierenden Unterricht bilden den Schwerpunkt dieses Abschnitts.

#### **3.5.1 Lehrwerke und Binnendifferenzierung**

Mehrere Lehrwerke stehen für den Einsatz in Alphabetisierungskursen zur Verfügung. Das BAMF listet insgesamt 22 Lehrwerke und ein Lernportal zum

kurstragenden Einsatz auf, wie beispielsweise die am häufigsten eingesetzten Lehrwerke *Alphamar*, *Alpha plus*, *Hamburger ABC*, *Hier! Alpha*, *Schritte plus Alpha* sowie *Von A bis Z*. Mit 27 Prozent steht das Lehrwerk *Schritte plus Alpha* „an der Spitze“ (Tissot et al. 2019: 77) der eingesetzten Sprach-Lehrwerke im Alphabetisierungskurs, gefolgt vom *Hamburger ABC* mit 17 Prozent und *Alpha plus* mit 10 Prozent.

Alle Lehrwerke sind auf die heterogene Zielgruppe der Alphabetisierungskurse zugeschnitten. Als Differenzierungskonzept bieten sie meist ein Kursbuch, eventuell ein (integriertes) Arbeitsbuch und weitere Begleit- bzw. Zusatzmaterialien wie Trainingsbücher und Kopiervorlagen an. In den Lehrerhandreichungen finden die Kursleitenden methodisch-didaktische Hinweise zu den Übungen und Aufgaben sowie Anregungen zum Umgang mit Binnendifferenzierung. In den Lehrwerken finden sich Möglichkeiten der Binnendifferenzierung wie Differenzierung nach Lerntempo, nach Leistung, nach Interesse, nach Sozialformen und nach Medien (vgl. Kapitel 2.3).

Da die Autorin des Lehrwerks *Schritte plus Alpha neu* ebenso die Autorin dieser Promotionsschrift ist, wird die Analyse dieses Lehrwerks in einem nächsten Schritt ausführlich dargestellt. Zunächst wird eine Gesamtdarstellung über die Differenzierungsmöglichkeiten von vier eingesetzten Lehrwerken vorgenommen, wobei für alle zu analysierenden Lehrwerke die gleichen Maßstäbe angesetzt werden.

Im Lehrwerk *Schritte plus Alpha neu* werden sowohl im Kurs- als auch im Trainingsbuch Maßnahmen zur Binnendifferenzierung angeboten, wie beispielsweise Schon-fertig?-Aufgaben, Übungen mit der Alpha-Box oder Lesetexte mit niveaudifferenzierenden Aufgaben. Im Lehrwerk *Von A bis Z* sind zwischen den Lektionen insgesamt drei Plateauseiten, die der Wiederholung, Festigung und Differenzierung dienen. Sie enthalten Vorschläge zu Herstellung teilnehmerorientierter Materialien, zu Projekten und zu Lernstationen. Zum Lehrwerk gibt es zusätzliche Kopiervorlagen, die je nach Lernvoraussetzungen und Lerntempo das Kurs- und Arbeitsbuch ergänzen. Mit Hilfe eines Portfolio-Hefes können die Kompetenzen und der Lernfortschritt der Kursteilnehmenden festgehalten werden. Das Lehrwerk *Alphamar* bietet neben dem Kurs- und Arbeitsbuch umfangreiches Zusatzmaterial in Form von Kopiervorlagen und Bildkarten. Ein großes Plus ist die Möglichkeit, Arbeitsblätter unter Nutzung von Vorlagen und Bildern selbst zu erstellen. Im Lehrwerk *Alphaplus* folgt nach je zwei Lektionen eine Station, in der das bereits Gelernte meist spielerisch wiederholt wird. Auch für *Alphaplus* gibt es ein Lernportfolio, was den Teilnehmenden ermöglicht, ihre Lernfortschritte zu dokumentieren.

Alle vier vorgestellten Lehrwerke verfügen darüber hinaus über Handreichungen für Lehrkräfte, in denen mehr oder weniger umfangreiche Vorschläge zu differenzierenden Maßnahmen im Alphabetisierungskurs gemacht werden. Der zusammenfassende Überblick über die vier hier genannten Lehrwerke (vgl. Tabelle 6) verdeutlicht die jeweiligen Differenzierungsmöglichkeiten. Das Lehrwerk *Schritte plus Alpha neu* erfährt im folgenden Abschnitt eine vertiefende Analyse.

**Tabelle 6:** Differenzierungsmöglichkeiten der ausgewählten Lehrwerke im Alphabetisierungsbereich

Lehrwerk	Differenzierungsmöglichkeiten
Schritte plus Alpha neu, Hueber Verlag	Kursbuch <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeit mit der Alpha-Box</li> <li>- Arbeit mit Bildkarten</li> <li>- Schon-fertig?-Aufgaben</li> <li>- Projekte</li> <li>- Stationenarbeit</li> </ul> Trainingsbuch <ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveaudifferenzierende Aufgaben</li> <li>- Wiederholungs- und vertiefende Aufgaben</li> <li>- Tests und Übersichten zum Lernwortschatz</li> </ul> Zusatzmaterialien <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusätzliche Kopiervorlagen für leistungsschwächere und leistungsstärkere Lernende</li> </ul> Lehrerhandreichung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorschläge zur Binnendifferenzierung</li> </ul>
Von A bis Z, Klett Verlag	Kurs- und Übungsbuch <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plateauseiten zur Eigenherstellung von Materialien, zu Projekten und Lernstationen</li> <li>- Zusatzübungen</li> <li>- Herstellung von teilnehmerorientierten Materialien</li> </ul> Zusatzmaterialien <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kopiervorlagen zur Binnendifferenzierung</li> <li>- Portfolio</li> </ul>
Alphamar, Klett Verlag	Kurs- und Arbeitsbuch <ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine als solche ausgewiesene Differenzierungsmöglichkeit</li> </ul> Zusatzmaterialien auf der Online-Plattform <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kopiervorlagen</li> <li>- Arbeitsblätter selbst unter Nutzung von Vorlagen und Bildern zu erstellen</li> </ul>

(wird auf nächster Seite fortgeführt)

**Tabelle 5:** Fortsetzung

Lehrwerk	Differenzierungsmöglichkeiten
	Methodenhandbuch – Vorschläge zur Binnendifferenzierung, wie unterschiedliche Aufgaben, Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, unterschiedliches Arbeitstempo, Zusatzaufgabe für schnellere TN, Angebot von unterschiedlichen Lernzugängen durch Einsatz unterschiedlicher Methoden, u. a.
Alphaplus, Cornelsen Verlag	Kursbuch – Wiederholungsstationen – Arbeit mit Bildkarten Übungsheft – Zusatzübungen – Tests und Übersichten zum Lernwortschatz Zusatzmaterialien – Kopiervorlagen – Lernportfolio Handreichung für den Unterricht – Vorschläge für Differenzierungsmöglichkeiten

### 3.5.2 Lehrwerksanalyse *Schritte plus Alpha neu*

Detaillierter soll auf das Lehrwerk *Schritte plus Alpha neu* eingegangen werden. Zum einen finden sich hier bereits vielfältige Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, zum anderen ist dieses Lehrwerk am häufigsten in Alphabetisierungskursen im Einsatz. Der Fokus der folgenden Analyse liegt auf methodischer Ebene.

Innerhalb des Lehrwerks sind in jeder Lektion drei bis sechs der bereits genannten **Schon-fertig?-Aufgaben** als Zusatzangebot für schnellere Lernende zu finden. Diese Aufgaben können von den Lernenden selbstständig und zeitlich flexibel bearbeitet werden. Die Aufgabentypen sind den Lernenden aus bereits bearbeiteten Aufgaben bekannt. In der Handreichung für Lehrkräfte heißt es:

Die fakultativen Zusatzaufgaben „Schon fertig?“ unterstützen Sie bei der Binnendifferenzierung. Sie können weggelassen werden, ohne einen unmittelbaren Nachteil im Alphabetisierungsprozess zu haben. Schnelleren TN dienen sie zur Wiederholung, zur Festigung oder auch dazu, komplexere Aufgaben auszuprobieren, während andere TN noch an der regulären Aufgabe arbeiten.

Die TN können „Schon fertig?“-Aufgaben auch später bearbeiten, z. B. am Ende einer Lektion, als Hausaufgabe oder wenn sie an anderer Stelle schon früher als die anderen TN fertig sind. (Böttinger 2018: 3)

Eine weitere Möglichkeit binnendifferenziert zu arbeiten, ist die **Arbeit mit der Alpha-Box**. Die Alpha-Box ist eine Sammlung von Buchstaben-, Zahlen- und Bildkarten, die jeder Lernende besitzt und zur Wiederholung im Unterricht einsetzen kann. Sie ermöglicht angeleitetes und eigenständiges Arbeiten, wie in der Lehrerhandreichung beschrieben:

Die Alpha-Box bietet die Möglichkeit der effektiven Wiederholung von Buchstaben, Silben und Wörtern. Sie eignet sich außerdem zur Binnendifferenzierung: Die TN wiederholen und variieren den Lektionsinhalt in ihrer Geschwindigkeit bzw. auf dem für sie passenden Schwierigkeitsgrad. Fortgeschrittene TN können in Leerphasen immer wieder zur Box greifen und selbstständig arbeiten. Für lernungewohnte TN können Sie Aufgaben im Kursbuch mit den Kärtchen vereinfachen. Verteilen Sie z. B. bei Diktaten die Buchstaben des zu schreibenden Worts.

Daneben eignen sich die Karten in der Alpha-Box auch für spielerische Aufgaben z. B. für Memory®, Domino, Bingo, Lotto oder aber Zuordnungsübungen zwischen Bild und Wort. (ebd. 2018: 3)

Weiterhin stehen den Kursleitenden Materialien zur Binnendifferenzierung in Form von **zusätzlichen Kopiervorlagen** für leistungsschwächere und leistungstärkere Lernende zur Verfügung, die sie je nach Bedarf in der Lerngruppe einsetzen können.

In der **Lehrerhandreichung** finden Lehrkräfte Unterstützung zur Umsetzung von Binnendifferenzierung. Zu einzelnen Übungen werden **konkrete Vorschläge** aufgezeigt, zum Beispiel im Rahmen der Buchstabeneinführung (vgl. Böttinger 2018: 10), bei der Aktivierung des Vorwissens (vgl. ebd. 2018: 26), zur Differenzierung von Aufgaben (vgl. ebd. 2018: 32), zur Teilung der Lerngruppe (vgl. ebd. 2018: 34) und zur Bereitstellung unterschiedlicher Hilfen (vgl. ebd. 2018: 56).

Das **Trainingsbuch** bietet sich als Differenzierungsinstrument an, da es weitere Lernangebote und Wiederholungsmöglichkeiten für die individuelle Förderung bereitstellt. Da Aufgaben und Lösung vorgegeben sind, können die Lernenden selbstständig im eigenen Tempo arbeiten. Die zur Selbstkorrektur bereitgestellten Lösungen unterstützen die Selbstständigkeit und die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Die Lehrkraft fungiert hierbei als Lernbegleiter\*in und -berater\*in. Die Selbstständigkeit wird zusätzlich durch Hilfsangebote wie Wortschatzlisten und Visualisierungen der Lerninhalte gefördert.

Bei allen binnendifferenzierenden Maßnahmen ist allerdings zu beachten, dass die Lernenden an den offenen Unterricht herangeführt werden müssen und nicht gleich mit Materialien für den offenen Unterricht konfrontiert werden sollten, wie unter 3.4.1 bereits ausführlicher dargestellt wurde.

Viele Vorschläge sind in Hinblick auf stärker lehrerzentrierten Unterricht konzipiert. Die Lehrpersonen wählen die Aufgaben aus und steuern den Prozess, indem sie unterschiedliche Materialien zur Verfügung stellen und Hilfestellungen variieren. Einige Vorschläge ermutigen die Lernenden zur Eigenverantwortung und Übernahme der Expertenrolle, zum Beispiel die Herstellung von Aufgaben für andere Lernende (vgl. *Schritte plus Alpha neu* 2: 38). Da an das unterschiedliche Vorwissen und Fähigkeiten der Lernenden angepasstes Material die Motivation steigert und Lernerfolge erhöhen kann (vgl. Kapitel 3.2.2), sind in *Schritte plus Alpha neu* eine Auswahl an Unterrichtsmaterialien vorhanden, die die Umsetzung von Binnendifferenzierung erleichtern sollen.

### 3.5.3 Weiteres Unterrichtsmaterial und Binnendifferenzierung

Im Alphabetisierungskurs bietet es sich an, verschiedene Lernmaterialien für die Lernenden im Kursraum zur Verfügung zu stellen, was die Gestaltung differenzierten Unterrichts vereinfacht. Neben Lehrwerken können das zusätzliche Kopiervorlagen, Bücher und vielfältige Prozessmaterialien, wie Wortschatzlisten, Lernkarten, Anregungen für Projekte und gemeinsam mit den Teilnehmenden hergestelltes Material sein. Für die Herstellung von Materialien sind laut Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs 10 Prozent der gesamten Unterrichtszeit vorgesehen (vgl. Feldmeier 2015: 138). Zudem gibt es zahlreiche Fachpublikationen und Praxishandbücher mit Unterrichtsbeispielen für Projektarbeit und Stationenlernen. Dennoch besteht eine der großen Herausforderungen darin, das Material an die Lernvoraussetzung und das Sprachniveau der Zielgruppe anzupassen, und anschließend zielführend in den Unterricht zu implementieren. Die zusätzlichen Materialien, wie authentische Materialien, Texte, selbsterstellte und von anderen erstellte Übungen, sollten in einer Sammlung zusammengeführt und wie Kilian empfiehlt, nach Lernzielen gegliedert werden (vgl. Kilian 1995: 58–61). Das breite Angebot, festgehalten in einer übersichtlichen Sammlung, erleichtert den Lehrkräften die Unterrichtsplanung und ermöglicht ihnen, adäquate Arbeitsmaterialien auszuwählen und für differenziertes Arbeiten einzusetzen (siehe auch Tabelle 6: Differenzierungsmöglichkeiten der ausgewählten Lehrwerke im Alphabetisierungsbereich).



### 3.5.4 Materialien zur Diagnose und Lernfortschrittermittlung

Den Lernfortschritt festzuhalten und auch für die Lernenden sichtbar zu machen, ist eine grundlegende Komponente von Unterricht. Die Beobachtung im Unterricht und die Begleitung der Lernenden bei ihrem Lernprozess liefern der Lehrperson wichtige Informationen zum Lernstand der Teilnehmenden. Es gibt mehrere Möglichkeiten, den Lernstand zu dokumentieren (vgl. Kapitel 2.6). Allerdings gibt es für den Alphabetisierungsbereich nur wenige Instrumente für die Diagnose. Am weitesten sind Tests verbreitet. Viele Lehrwerke bieten Tests entweder nach den jeweiligen Lektionen oder nach bestimmten Themeneinheiten an. Eine andere Möglichkeit der Dokumentation des Lernfortschrittes und der Bewusstmachung der erworbenen Kompetenzen ist die Arbeit mit Alpha-Portfolios (z. B. der Lehrwerke *Alphamar*, *Alphaplus*, *Schritte plus Alpha neu*, *Von A bis Z*). Das Alpha-Portfolio ist an dem Sprachenportfolio orientiert und umfasst drei Bereiche: den Sprachenpass, die Sprachenbiografie und das Dossier (Informationen zum Alpha-Portfolio bei Feldmeier 2015b: 12–14). Lernfortschrittskontrollen wurden im Projekt *Alphamar* konzipiert und in Alphabetisierungskursen erprobt (Informationen zum Marburger Kompetenzrad vgl. Albert et al. 2015: 83).

### 3.6 Zusammenfassung

Alphabetisierungskurse leisten einen wichtigen Beitrag zur Integration. Das Hauptziel, die Vermittlung der mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnisse, wird zwar erreicht, allerdings nur im begrenzten Umfang. Wie in der Geschäftsstatistik des BAMF von 2020 belegt werden konnte, schafft nur die Hälfte der Lernenden am Ende des Kurses ein Sprachniveau von A2. Wenn sich die Zahl der erfolgreichen A2-Abschlüsse merklich erhöhen soll, muss die Sprachvermittlung qualifiziert werden. Dazu ist eine differenzierte Vermittlung der Lerninhalte erforderlich, damit die Lernenden mit ihren unterschiedlichen Merkmalen und Lernvoraussetzungen adäquat angesprochen werden. Durch verbesserte Materialien und eine Erweiterung des Methodenrepertoires der Kursleitenden könnten die Qualität der Alphabetisierungskurse und damit langfristig auch die Lernerfolge erhöht werden. Der Fokus des Unterrichts liegt dabei nicht nur auf der Vermittlung der Sprache, sondern schließt auch die Förderung der Lernerautonomie ein. Da bei den Lernenden vielfach von keiner formalen Bildung, und damit keiner Schulerfahrung, ausgegangen werden kann, ist es umso wichtiger, die Lernenden mit den Unterrichtsverfahren

und Aufgaben vertraut zu machen, die sie später selbstständig und eigenverantwortlich ausführen.

Es wurde versucht, deutlich zu machen, dass die Kursleitenden in einem Alphabetisierungskurs viel mehr berücksichtigen müssen als in allgemeinen Integrationskursen. Wie unter Punkt 3.2 dargestellt wurde, sind im Vergleich zu Integrationskursen die Lernenden in Alphabetisierungskursen älter, eher weiblich, kommen häufiger aus Ländern mit hoher Schutzquote, haben weniger häufig eine Schule besucht und bringen in der Erstsprache weniger schriftsprachliche Kenntnisse mit. Innerhalb der Merkmale wie Alter, Herkunft, Schulerfahrung zeigt sich eine hohe Streuung, was auf eine große Heterogenität in den Alphabetisierungskursen deutet. Von besonderer Bedeutung für den Unterrichtserfolg in Alphabetisierungskursen ist die jeweilige Lebenssituation der Lernenden. Nicht nur der Aufenthaltsstatus gibt Auskunft darüber, ob und inwieweit die Lernenden sich auf das Lernen einlassen können, auch Faktoren wie der Gesundheitszustand und traumatische Erfahrungen sind in Alphabetisierungskursen besonders präsent. Eine wichtige Aufgabe der Kursleitenden ist demnach nicht nur die Vermittlung der Zweitsprache Deutsch, sondern auch der Aufbau einer Bindung zu den Teilnehmenden, die ein Vertrauensverhältnis schafft. Die typische Lehrkraft in Alphabetisierungskursen ist weiblich, durchschnittlich 42 Jahre alt, hat studiert und einige Jahre Unterrichtserfahrung in allgemeinen Integrationskursen. Sie ist oft prekär beschäftigt, mehr als die Hälfte hat selbst Migrationshintergrund und verfügt über Kenntnisse in durchschnittlich 2,5 Fremdsprachen. Die Kursleitenden sind sich ihrer besonderen Rolle und der damit verbundenen Mehrarbeit bewusst, die zum einen aus einer intensiveren Vermittlung der Lerninhalte, wie mehr Vorbereitung und eine höhere Belastung während des Unterrichts, resultiert, zum anderen aus der beständigen Beziehungsarbeit. Trotz dieser Mehrarbeit sind die Lernfolge nicht immer sichtbar.

Um der heterogenen Lerngruppe gezielt zu begegnen, wird im Curriculum der Alphabetisierungskurse Binnendifferenzierung als durchgängiges Unterrichtskonzept vorgeschlagen. Damit wird der Ansatz der schrittweisen Öffnung verfolgt und Lehrkräften Vorschläge zu dessen Umsetzung in jedem Modul gemacht. Dabei sind der Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen, das Helferprinzip, die Selbstkontrolle und Unterrichtsverfahren wie Stationenlernen, Tages- und Wochenplan, Projektarbeit, Werkstattarbeit und Gruppenpuzzle favorisiert. Diese Unterrichtsverfahren dienen auch der Förderung der Lernerautonomie, die bei Lernenden ohne Schulerfahrung und mit anderen Lerntraditionen besonders herauszubilden sind.

In diesem Zusammenhang kommt der Binnendifferenzierung eine besondere Rolle zu. Sie kann am besten gelingen, wenn die Lehrkräfte geeignetes Material zur Verfügung haben. Die Lehrwerke, die in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden, bieten eine Vielzahl von Materialien an, die zur Binnendifferenzierung genutzt werden können. Es liegt ein großes Angebot an Kopiervorlagen und Zusatzmaterialien für schnellere und leistungsstärkere Lernende sowie Kopiervorlagen zur Wiederholung und Festigung für leistungsschwächere Lernende vor. In den Lehrerhandbüchern und -handreichungen finden sich didaktische Hinweise zum Umgang mit Binnendifferenzierung und konkrete Vorschläge. In diesem Zusammenhang spielen auch Unterrichtsverfahren wie Stationenarbeit und Projekte eine Rolle. Trotz aller angebotenen Möglichkeiten und Materialien bleibt ein erheblicher Aufwand der Kursleitenden, das Material an die jeweilige Lerngruppe anzupassen.

Zweifellos ist hier, wie generell für Unterrichtung, ein Bedarf an einer Weiterentwicklung der Materialien vorhanden. Auch wenn sich manche Kursleitende eher homogene Lerngruppen wünschen, muss auch in Zukunft von Heterogenität in den Kursen ausgegangen werden, was die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung einschließt. Durch Zuwanderung nach Deutschland wird es immer wieder zu neuen Konstellationen der Teilnehmenden kommen, die nicht vorhersehbar sind. Lohnend ist es m. E. daher, die Vielfalt im Alphabetisierungskurs zu leben, die verschiedenen Erstsprachen, die Lerntraditionen und Lernerfahrungen zu thematisieren und unter dem Aspekt der Binnendifferenzierung in den Unterricht einzubeziehen. Durch gezielt differenziertes Material und differenzierten Unterricht ist es möglich, die Lernenden stärker zu motivieren und den Lernerfolg zu verbessern.



## 4 Verortung, Ziele und Fragestellungen der Arbeit

Der Blick auf die Situation in den Alphabetisierungskursen (vgl. Kapitel 3) zeigte, dass die Kurse in hohem Maße heterogen sind und welche Möglichkeiten und Mittel die Kursleitenden haben, um Binnendifferenzierung umzusetzen. Um die Lernenden in solch heterogenen Kursen erfolgreich zu unterrichten und dabei auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse einzugehen, bedarf es methodisch-didaktischer Kompetenzen im Bereich der Binnendifferenzierung (vgl. Kapitel 2). Angesichts der unter Kapitel 1 und 2 dargestellten theoretischen Grundlagen und des Forschungsstands richtet sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit darauf, Erkenntnisse über den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen in Alphabetisierungskursen zu generieren. Im folgenden Kapitel wird die Arbeit in der Forschungslandschaft verortet sowie die Forschungsinteressen und Zielsetzungen vorgestellt, um schließlich die Forschungsfragen zu formulieren.

### 4.1 Verortung der Arbeit in der Forschungslandschaft

Die bisherige Forschung zu Alphabetisierung von Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch stellt wertvolles Wissen sowohl über die inhaltlichen Prozesse und methodischen Herangehensweisen, als auch zur politischen und gesellschaftlichen Dimension im Rahmen der Integration bereit. Erste Untersuchungen, die in den 2000er Jahren in Deutschland durchgeführt wurden, unternahmen den Versuch Binnendifferenzierung in Deutsch als Zweitsprache-Kursen zu beleuchten. So gab es von der Praxis ausgehende Projekte, die das Thema Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen aufgriffen und Material entwickelten, um methodisch auf die Heterogenität in diesen Kursen einzugehen (vgl. Kapitel 1.4). Wie bereits in Kapitel 1.4 festgestellt, blieben die Ergebnisse eher projektorientiert und lassen schwer Verallgemeinerungen auf bundesweite Alphabetisierungskurse zu. Beide Projekte, das Projekt *Arbeitsplatzorientiertes Alphaportfolio* und das ABC-Projekt *Arbeit und Grundbildung*, sahen unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten vor. Während das arbeitsplatzorientierte Projekt schwerpunktmäßig die Portfolioarbeit und das Stationenlernen in den Alphabetisierungskursen etablierte, fokussierte sich das ABC-Projekt auf die Möglichkeiten des E-Learnings als Differenzierungsinstrument. Die dargestellte Befundlage konnte jedoch keinen

eindeutigen Aufschluss darüber geben, welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden.

Bis heute fehlen gesicherte Daten über die Verbreitung und Erfolge von binnendifferenzierenden Maßnahmen aus den Kursen selbst. Während die Verbreitung solcher Maßnahmen in der vorliegenden Forschungsarbeit ermittelt werden soll, bietet die Messung des Erfolgs dieser Maßnahmen Potential für weiterführende Forschungsarbeiten. Bisherige Evaluationen beziehen sich beispielsweise auf die Wirkungsweise von verschiedenen Methoden der Alphabetisierung (vgl. Albert et al. 2015), oder der Vermittlung spezifischer, inhaltlicher Aspekte, wie dem Lese- und Schreibprozess (vgl. Scheithauer 2010, Feldmeier 2010b, Waggershauser 2015) und der Vermittlung von Lernstrategien (vgl. Bödcker 2018). Neuere Erkenntnisse über Alphabetisierungskurse, meist aus Studien im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, behandeln Lernerfolge der Lernenden, um die Integrationsmaßnahmen zu qualifizieren. In ihnen werden Merkmale der Lernenden und der Lehrenden abgebildet und Schlussfolgerungen gezogen, die über künftige Strukturen der Integrationsmaßnahmen entscheiden (vgl. Tissot et al. 2019; Schuller et al. 2012; Rother 2010). Das Unterrichtskonzept *Binnendifferenzierung* steht nur in wenigen Untersuchungen im Zentrum.

Dass das Thema *Binnendifferenzierung* jedoch viele Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen beschäftigt und wissenschaftliche Untersuchungen begründen würde, zeigt sich u. a. in der großen Nachfrage nach Fortbildungen in diesem Bereich. Zur Vorbereitung der vorliegenden Arbeit wurden in Seminaren zur *Binnendifferenzierung* im Rahmen der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung Fragen von Lehrkräften gesammelt, die zeigen, welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Unterricht entstehen. In diesem Zusammenhang wurden Problemfelder wie die Unterrichtsdurchführung bei Lerngruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichem Lerntempo aufgegriffen:

*„Mein Problem ist im Moment, dass mein Kurs sehr heterogen ist. Wenn ich eine Aufgabe für alle erteile, langweilen sich die fortgeschrittenen Lernenden. Den langsamen Lernenden möchte ich die Möglichkeit bieten, in ihrem Tempo die Aufgabe zu erledigen, ohne dass sie durch die schnelleren Lernenden unter Druck geraten.“*

*„Bei Schreibaufgaben ist die Zeitdifferenz nicht eine Minute, sondern wesentlich mehr, manchmal bis zu 20 Minuten. Die schnellen TN (Teilnehmenden) bekommen schon die nächsten Aufgaben. Nach einer gewissen Zeit komme ich ganz durcheinander, wer was gemacht hat. Ich versuche dann überall zu sein, was aber sehr anstrengend ist. Und am*

*Ende hatte ich immer das Gefühl, etwas nicht gemacht zu haben oder etwas vergessen zu haben.*“ (Böttinger 2019: 31 f.)

Die beiden Beispiele aus der Unterrichtspraxis verdeutlichen die Herausforderungen in Alphabetisierungskursen, die meist größer sind als in den allgemeinen Integrationskursen, zu denen Demmig (2003) in einer Studie herausfinden konnte, welches Handlungswissen der Kursleitenden in der Unterrichtspraxis Einsatz findet (vgl. Ergebnisse dieser Studie in Kapitel 2.7). Inwiefern Lehrkräfte in der Lage sind, solches Handlungswissen in Alphabetisierungskursen unter den in Kapitel 3 geschilderten Bedingungen umzusetzen, wurde bisher noch nicht untersucht. Da Demmig (2003) zunächst in ihrer Untersuchung eine qualitative Befragung unter Kursleitenden durchführte, schlägt sie für die weiterführende Forschung vor, Aspekte des differenzierenden Unterrichts auch quantitativ zu erforschen (vgl. Demmig 2003: 72). Insofern soll mit der vorliegenden Untersuchung ein Beitrag zur Schließung dieses Forschungsdesiderats geleistet werden, indem die Sicht der Lehrkräfte auf binnendifferenzierende Maßnahmen in Alphabetisierungskursen quantitativ untersucht wird.

## 4.2 Forschungsinteressen und Zielsetzung der Untersuchung

Im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ist darauf verwiesen, dass Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs „eine tragende Rolle“ (Feldmeier 2015: 128) inneohnt und in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden sollte (vgl. Kapitel 3). Wie bereits dargelegt, ist die Frage zu klären, welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in diesen Kursen genutzt werden.

Ausgehend von der formulierten These Binnendifferenzierung „wohltdisiert“ im Alphabetisierungskurs einzusetzen, argumentiert die Arbeit von Freiling et al. (2010), dass dieser schrittweise Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen sich nur etablieren kann, wenn die Lehrkräfte einsatzfähige Unterrichtsvorschläge zur Verfügung haben. Dieser Vorschlag wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, indem wissenschaftliche und empirische Erkenntnisse direkt in die Praxis überführt werden.

Doch die Frage, ob und inwiefern Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsunterricht eingesetzt wird, erschöpft sich nicht in der Aufzählung der bevorzugten Möglichkeiten. Die vorliegende Arbeit wird gleichzeitig entsprechende Unterrichtsvorschläge unterbreiten und damit den Kursleitenden Unterstützung anbieten, sodass auch in Alphabetisierungskursen Binnendifferenzierung zur Selbstverständlichkeit wird. Folglich gilt es herauszufinden, welche Unterrichtsverfahren und -instrumente besonders geeignet sind, um

diese für den Bereich der Alphabetisierung weiterzuentwickeln und den Lehrkräften konkrete Handlungsempfehlungen an die Hand zu geben, um den Einsatz von Binnendifferenzierung im Unterricht zu ermöglichen.

Ein weiteres Ziel ist es, flexible Steuerungs- und Begleitungsinstrumente je nach Lerngruppe und Situation so einzusetzen, damit sie Lernprozesse möglichst gewinnbringend unterstützen.

### 4.3 Forschungsfragen

Aus den oben formulierten Zielen der Untersuchung, neue Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie die in Kapitel 2 ausgearbeiteten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis der Alphabetisierungskurse umgesetzt werden, sollen im Folgenden die Forschungsfragen dargelegt werden. Im Fokus stehen dabei die Einschätzungen der Kursleitenden zum Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen und deren Herausforderungen. Zudem sollen mit der empirischen Untersuchung praxisorientierte Verbesserungsmöglichkeiten für den Alphabetisierungsunterricht aufgedeckt werden. Aus den theoretischen und konzeptionellen Überlegungen (vgl. Kapitel 1 und 2) sowie aus den empirischen Befunden (vgl. Kapitel 3) ergeben sich folgende vier Forschungsfragen, die mithilfe der empirischen Untersuchung beantwortet werden sollen:

1. Inwieweit nehmen Lehrkräfte die Lerngruppe in Alphabetisierungskursen als heterogen wahr? Welche Aspekte werden unterschiedlich wahrgenommen?
2. Welche binnendifferenzierende Maßnahmen werden im Unterricht praktiziert?
3. Wo sehen Lehrkräfte Grenzen der Binnendifferenzierung?
4. Welche konkreten Differenzierungsmaßnahmen und Handlungsempfehlungen sind aus den gewonnenen Erkenntnissen abzuleiten, damit Lehrkräfte ihren Unterricht binnendifferenziert gestalten können?

Im Folgenden werden die Forschungsfragen kurz erläutert: Mit Forschungsfrage 1 soll herausgefunden werden, ob und inwieweit die Lehrkräfte die Lerngruppen als heterogen wahrnehmen. Außerdem soll erläutert werden, welche unterschiedlichen Facetten von Heterogenität auftreten können und mit welchen unterschiedlichen Voraussetzungen seitens der Lernenden die Lehrkräfte im Unterrichtsalltag konfrontiert sind. Zudem soll die Befragung darstellen, welche Unterschiede von den Lehrkräften am stärksten wahrgenommen werden und welche am wenigsten. So können Aussagen getroffen werden, welche



Aspekte der Heterogenität die Maßnahmen zur Binnendifferenzierung besonders berücksichtigen sollten.

Forschungsfrage 2 zielt auf die derzeitige Unterrichtspraxis in heterogenen Alphabetisierungskursen ab und untersucht, ob und wie oft Lehrkräfte Maßnahmen zur Binnendifferenzierung bereits im Unterricht einsetzen. Interessant ist herauszufinden, welche Formen der Binnendifferenzierung sich bewähren und von den Lehrkräften schon erfolgreich eingesetzt werden. Außerdem wird nach Unterrichtsverfahren gesucht, die von den Lehrkräften noch wenig umgesetzt werden. In der Folge sollen in der Forschungsfrage 4 erfolgsversprechende Unterrichtsverfahren vorgestellt und reflektiert werden.

Aber zuvor soll in Forschungsfrage 3 untersucht werden, welche Schwierigkeiten die Lehrkräfte bei der Durchführung von Binnendifferenzierung sehen und welche Hürden bei der Umsetzung kaum zu bewältigen sind. Die Erkenntnisse können dazu gewonnen werden, die Unterrichtsvorschläge und das zu entwickelnde Material an die Bedingungen in Alphabetisierungskursen anzupassen.

Bei Forschungsfrage 4 steht schließlich im Fokus, welche Differenzierungsmaßnahmen aus den Erkenntnissen der drei genannten Forschungsfragen abgeleitet werden können, in welchen Elementen des Unterrichts die Kursleitenden Handlungs- und Entwicklungsbedarf sehen und an welcher Stelle mit konkreten Handlungsempfehlungen und Unterrichtsvorschlägen den Kursleitenden Unterstützung für das differenzierende Unterrichten mitgegeben werden kann. Die Forschungsfrage 4 zielt auf diesen Weiterentwicklungsbedarf der vorhandenen Maßnahmen ab, um Binnendifferenzierung in den Alphabetisierungskursen zu ermöglichen bzw. auszubauen.

In den Forderungen, die an die Weiterentwicklung der Theorie des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache gestellt sind, wie bis hierher dargelegt, geht die Notwendigkeit hervor, eine Untersuchung durchzuführen, die den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen in Alphabetisierungskursen aufzeigt und Handlungsempfehlungen ableitet. Die empirische Untersuchung, die im folgenden Kapitel erläutert wird, befragt die Kursleitenden genau nach diesen Problemstellungen und untersucht den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen in Alphabetisierungskursen.



## **Teil II: Methodologie**



# 5 Empirische Untersuchung: Methode und Daten

Das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung bildet den Schwerpunkt dieses Kapitels. Die hier dargestellte Begründung und Erläuterung der Erhebungsmethode sowie die Entwicklung des dazugehörigen Erhebungsinstruments und dessen Aufbau dienen dem besseren Verständnis und einer klaren Transparenz. Der letzte Abschnitt beschreibt die Durchführung der Befragung und die Auswertung der gewonnenen Daten.

## 5.1 Forschungsmethode

Die Wahl des Forschungsdesigns hängt vom Vorgehen bei der Bearbeitung der Forschungsfragen ab. Zwei unterschiedliche Forschungsrichtungen können in Betracht gezogen werden: quantitative sowie qualitative methodische Verfahren. Beide Verfahren weisen Unterschiede auf, deren Kombination vorteilhaft sein kann. Quantitative Forschungsmethoden sind „bemüht, Erklärungen und Ursache-Wirkungszusammenhänge zu identifizieren, während qualitative Ansätze eher interpretativ vorgehen und das subjektbezogene Verstehen in den Vordergrund rücken.“ (Röbken/Wetzel 2016: 12). Während bei den quantitativen Verfahren die Datenerhebung numerisch erfolgt und somit eine statistische Auswertung möglich ist, ist die Datenform bei qualitativen Verfahren textbasiert und ermöglicht eine interpretative Auswertung (vgl. ebd. 2016: 12).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll die empirische Untersuchung Aufschluss über die Realisierung von Binnendifferenzierung und Verbreitung der Möglichkeiten binnendifferenzierenden Unterrichtens in Alphabetisierungskursen geben. Dafür bieten quantitative Verfahren mehrere Vorteile. Zum einen erfolgt die Datenerhebung zuverlässig und unter gleichen Bedingungen, zum anderen sind die Ergebnisse objektiv und vergleichbar. Zudem zeichnet sich die Forschung durch eine aufwandsökonomische Arbeitsweise aus, da beispielsweise große Datenmengen bei geringem Zeitaufwand verarbeitet werden können. Kritik besteht jedoch dahingehend, dass eher allgemeine Erkenntnisse und Befunde gewonnen und Ursachen sowie Verbesserungsvorschläge kaum ermittelt werden (vgl. ebd. 2016: 15).

Dabei ist es ebenso wichtig, neue Aspekte in Bezug auf die Binnendifferenzierung zu erhalten. Die Erkenntnis kann zwar vom Forschenden erwartet und damit bei den Lehrkräften abgefragt werden, aber viel aufschlussreicher können

die Antworten sein, wenn offene Fragen gestellt und dadurch neue Einblicke darüber gewonnen werden, wie Lehrkräfte Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs realisieren. Offenheit ist ein wichtiges Postulat der qualitativen Forschung. Denn begegnet man dem Gegenstand mit Offenheit, „behält [man] während des ganzen Forschungsprozesses die Augen offen für Unerwartetes.“ (Mayring 2002: 28). Genau dieses „Unerwartete“ soll die empirische Untersuchung bereichern. Neben der Offenheit ist die Methodenkontrolle ein weiteres wichtiges Prinzip der qualitativen Forschung. Demnach ist nicht nur Offenheit gegenüber der Untersuchungsperson, -situation und -ergebnis wichtig, sondern auch Transparenz in der Vorgehensweise mit einer systematischen Auswertung der erhobenen Daten (vgl. ebd. 2002: 29). Ein weiterer Vorteil der qualitativen Methoden liegt im tieferen Informationsgehalt durch offene Fragen. Nachteilig wirken sich jedoch mangelnde Objektivität und der hohe Zeit- und Kostenaufwand beispielsweise durch aufwendige Auswertungsverfahren und kaum kontrollierbare Interpretationen in der qualitativen Forschung aus (vgl. Röbbken/Wetzel 2016: 15).

Dass diese beiden Forschungsansätze sich gut ergänzen, zeigt Kelle (2007, zitiert nach Atteslander 2010: 13 f.) mit seinen fünf Thesen und trug dazu bei, den Methodendualismus zwischen quantitativen und qualitativen Methoden zu überwinden. Er postuliert unter anderem, dass sich „Schwächen qualitativer und quantitativer Sozialforschung [...] im Kontext eines integrativen methodologischen Programms oftmals durch die Stärken der jeweils anderen Methodentradition ausgleichen“ (Atteslander 2010: 13 f.) lassen.

Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Untersuchung sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt. Die Kombination einer quantitativen und qualitativen Herangehensweise innerhalb eines Forschungsprojekts ermöglicht grundsätzlich unterschiedliche Perspektiven und Tiefen des Untersuchungsgegenstands. In dieser Untersuchung liegt der Fokus jedoch auf wesentlichen Aspekten der Binnendifferenzierung, damit im Hinblick auf diese quantifizierbaren Ergebnisse eine Gesamtheit abgebildet und generalisiert werden kann. Ergänzend dazu ermöglicht eine qualitative Untersuchung eine interpretative Tiefe, die subjektive Einblicke in den Unterrichtsalltag aus der Perspektive von Lehrkräften gibt. Mittels einer Befragung werden die Einschätzungen der Lehrkräfte festgehalten.

## 5.2 Befragung

Die Befragung ist eine geeignete Methode, um herauszufinden, inwieweit Erkenntnisse der Wissenschaft in das Unterrichtsgeschehen Eingang finden.

Sie ist eine der bekanntesten Techniken zur Datenerhebung und kann als „Standardinstrument empirischer Sozialforschung“ (Schnell et al. 2011: 315) bezeichnet werden. Dabei lassen sich verschiedene Befragungstechniken unterscheiden, wie persönliche, schriftliche, telefonische oder internetgestützte Befragungen. Ein weiteres Differenzierungskriterium ist das Ausmaß der Strukturiertheit. So kann eine Befragung wenig strukturiert sein, wie beispielsweise in einem mündlichen Interview ohne Fragebogen. Bei einer teilstrukturierten Befragung liegt der bzw. dem Interviewer\*in meist ein vorbereiteter und strukturierter Fragebogen vor, die Reihenfolge der Fragen kann im Ablauf des Gesprächs selbst festgelegt werden. Von einer stark strukturierten Interviewsituation wird dann gesprochen, wenn ein standardisierter Fragebogen dem Interview zu Grunde liegt und die Fragen in einer festgelegten Reihenfolge gestellt werden (vgl. ebd. 2011: 316 f.).

Ziel der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Befragung ist, die Einschätzung der Lehrkräfte dahingehend zu ermitteln, ob und auf welche Weise Möglichkeiten zur Realisierung von Binnendifferenzierung, die im Kapitel 2 vorgestellt wurden, in Alphabetisierungskursen zum Einsatz kommen. Es ist zu vermuten, dass es durch die mangelnde Schulerfahrung der Teilnehmenden zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung von binnendifferenzierenden Maßnahmen kommen kann. Daher sollen in der vorliegenden Studie so die Lehrkräfte zu Wort kommen und von ihren Praxiserfahrungen und ihrer Sichtweise berichten. Denn, so formuliert es Demmig (2003: 60), die Lehrenden sind diejenigen, die die didaktischen Prinzipien anwenden, die den Unterrichtsstoff organisieren, den sie auf die Unterrichtssituation anpassen und die ein pädagogisches Praxiswissen generieren. Wenn dieses Wissen in die Forschung rückgeführt wird, können Rückschlüsse auf didaktische Prinzipien ermöglicht werden.

Das Wissen und die Herangehensweise der Lehrkräfte sollen durch eine **schriftliche Befragung** mittels stark strukturierter Fragebögen festgehalten werden. Eine schriftliche Befragung hat bei einer größeren Stichprobe mehrere Vorteile: Sie ist in der Organisation und Durchführung weniger aufwändig, die Zielpersonen sind gut erreichbar und können die Fragen flexibel beantworten, da die Durchführung der Befragung nicht an einen bestimmten Zeitpunkt gebunden ist. Darüber hinaus werden durch eine anonyme Durchführung Probleme der „sozial erwünschten Beantwortung der Fragen“ (Scholl 2018: 45) minimiert.

Es gehen aber auch Nachteile mit der schriftlichen Befragung einher: Die Grundgesamtheit der Zielpersonen muss bekannt sein, um entsprechende Kontaktdaten zu ermitteln, die Rücklaufquote kann bei Post- oder E-Mail-Versand

geringer ausfallen als bei persönlicher Übergabe des Fragebogens (vgl. ebd. 2018: 45 f.). Weiterhin kann es zu Verzerrungseffekten kommen, wenn die Lehrkräfte das Gefühl haben, dass sie durch die Befragung kontrolliert werden. Hinzu kommt, dass die Situation der Befragung für die Forschenden nicht kontrollierbar ist, wenn der Fragebogen allein ausgefüllt werden muss und die bzw. der Befragte keine Nachfragen stellen kann (vgl. ebd. 2018: 46).

Für diese Untersuchung wurde eine standardisierte Befragung gewählt, bei der sowohl das Instrument, also der Fragebogen, als auch die Erhebungssituation, d. h. die Durchführung der Befragung, nach strengen Vorgaben abläuft. Damit sind die Rahmenbedingungen für alle gleich und die statistische Auswertung erlaubt einen Vergleich unter den Befragten (vgl. ebd. 2018: 77). Eine für die vorliegende Untersuchung gewählte Form der schriftlichen Befragung ist die Befragung in geschlossenen, homogenen Gruppen (vgl. Atteslander 2010: 157). Eine weitere Form der schriftlichen Befragung ist die **Online-Befragung**, die computerunterstützt erfolgt (vgl. Scholl 2018: 53). Sie wurde als zweite Möglichkeit herangezogen, um die Lehrkräfte, die Erfahrung in Alphabetisierungskursen haben, zu erreichen. Vorteile der Online-Befragung sind die zeitökonomische Durchführbarkeit, der Grad der Anonymität und die hohe Offenheit der Befragten. Neben all den Vorteilen, die eine internetgestützte Befragung hat, zeigen sich auch Nachteile. Bei der Online-Befragung spielt eine wichtige Rolle, wie die Befragten rekrutiert wurden. Atteslander (2010: 168) sieht die Ziehung einer Zufallsstichprobe als eines der größten Probleme: „Die Stichprobe ist in aller Regel selbstselektierend, eine aktive Stichprobenziehung findet nicht statt.“ Diese Art der Stichprobe ist willkürlich und nicht repräsentativ.

Zusammenfassend hat sich die Befragung als geeignetes Forschungsinstrument für die vorliegende Arbeit erwiesen. Mit Hilfe einer schriftlichen Befragung mit vorwiegend geschlossenen Fragen und wenigen offenen Fragen ist es möglich, sowohl quantitative als auch qualitative Daten zu erheben, die Einblicke in die Unterrichtspraxis liefern und erfassen, inwieweit Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs etabliert ist. Zudem kann auf diese Weise analysiert werden, wie häufig differenzierende Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden und welche Maßnahmen und Sozialformen sich am stärksten in der Unterrichtspraxis wiederfinden.

### 5.3 Messinstrument: Der Fragebogen

Die Fragebogenentwicklung basiert auf einer intensiven Literaturrecherche zum fachdidaktischen Diskurs in Deutsch als Zweitsprache sowie der Sichtung



vorhandener Erkenntnisse aus Studien zu Alphabetisierung und zu Binnendifferenzierung (vgl. Kapitel 1 und 2). Bei jeder Fragebogenentwicklung gilt es einerseits möglichst hinreichend viele Kriterien einzubeziehen, andererseits diese zu beschränken und auf bestimmte Aspekte zu fokussieren. Der Fragebogen als zentrales Instrument der vorliegenden Untersuchung ist ein entscheidender Faktor für das Gelingen der Befragung. Daher wird im nächsten Abschnitt erläutert, wie der Fragebogen entwickelt wurde und welche Frageformen und Antwortvorgaben gewählt wurden.

### **5.3.1 Aufbau des Fragebogens**

Der eingesetzte Fragebogen besteht aus zwei Teilen: Teil 1 beinhaltet insgesamt acht Themenblöcke zu verschiedenen Fragen der Binnendifferenzierung. Teil 2 beinhaltet Fragen nach demografischen Merkmalen der Kursleitenden. Ein standardisierter Fragebogen gibt nicht nur Fragen und Antwortvorgaben vor, sondern auch die Reihenfolge der Fragen. Der Fragebogen für die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Nach dem Titel führt ein kurzer Einleitungstext in die Thematik ein und weist auf die Datenschutzgesetzgebung hin. Anschließend folgen die Fragen in acht Themenblöcken. Die Reihenfolge der Blöcke ist bewusst gewählt. Zum Einstieg werden die Lehrkräfte auf ihre Lerngruppe fokussiert, reflektieren über ihre Lernenden und ihre differenzierenden Maßnahmen (vgl. Kapitel 5.3.3). Den Abschluss der Befragung bilden die soziodemografischen Merkmale, die von den Kursleitenden erhoben werden. Die persönlichen Fragen wurden an das Ende der Befragung gestellt, um das Risiko des Abbruchs zu minimieren.

### **5.3.2 Frageformen und Antwortvorgaben**

Die Fragen sollten die Befragten selbstständig beantworten können. Daher sind bei der Entwicklung und Formulierung der Fragen folgende Kriterien zu beachten, die Jacob et al. (2011: 125–133) in 13 Geboten postulieren:

1. Einfache und geläufige Formulierungen
2. Einfache, aber vollständige Sätze formulieren
3. Reizwörter vermeiden
4. Suggestive Formulierungen vermeiden
5. Ausbalancierte und gleichwertige Antwortkategorien verwenden
6. Eindimensionale Fragen stellen
7. Kategorien müssen wechselseitig exklusiv sein
8. Merkmalsausprägungen sinnvoll zusammenfassen

9. Fragen müssen für Befragte sinnvoll sein
10. Fragen müssen beantwortbar sein
11. Doppelte Verneinungen vermeiden
12. Kausalkonstruktionen bei Statements vermeiden
13. Mehrdeutige und interpretationsfähige Begriffe vermeiden

Die Fragen für die vorliegende Befragung sind in einer alltagsnahen Sprache unter Verwendung von unerlässlichen Fachbegriffen formuliert, die allen Lehrkräften bekannt sind.

Die Antwortmöglichkeiten der Fragen sind meist im geschlossenen Format in Form von Rankingskalen mit verschiedenen Ausprägungen vorgegeben. Bei geschlossenen Fragen unterscheidet Atteslander (2010: 147 f.) mehrere Typen: den Identifikationstyp, den Selektionstyp und den Ja-Nein-Typ. Für den Fragebogen wurden Fragen von Typ zwei ausgewählt. Der Selektionstyp ist eine Frage mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (vgl. Scholl 2018: 162), was die Beantwortung erleichtert und gezielt zu den Einstellungen der Lehrkräfte bzw. der Einschätzungen zur Umsetzung im Unterricht führt. Daase et al. (2014: 105) formulieren den Vorteil so: „Wenn man etwas über Einstellungen, Werteorientierungen usw. erfahren möchte, sind Multi-Items, die als Aussagen formuliert sind, häufig geeigneter, da plakativer als Frageformulierungen.“

Ein weiterer Vorteil der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten liegt in der Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit der Daten. Die Kursleitenden beantworten die entsprechenden Items innerhalb einer Skala. Damit können „die Dimensionen der Antworten vereinheitlicht und vergleichbar gemacht ... [und] die Häufigkeiten und Zusammenhänge der Antworten ermittelt werden“ (Scholl 2018: 162). Die damit standardisierten Aussagen erlauben eine statistische Analyse.

Im Fragebogen sind drei Fragen mit Mehrfachnennungen enthalten, bei denen maximal zwei Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden dürfen (vgl. ebd. 2018: 160) (vgl. Abbildung 3).

2. Welche Sozialform setzen Sie am häufigsten im Unterricht ein? (max. 2 Nennungen)

Partnerarbeit     Gruppenarbeit     Einzelarbeit     Plenum

**Abbildung 3:** Frage mit Mehrfachnennung

Bei sieben Fragen wurde auf ein vier- bzw. fünfstufiges Antwortformat zurückgegriffen (*sehr unterschiedlich, unterschiedlich, wenig unterschiedlich,*

*nicht unterschiedlich* bzw. *immer, oft, manchmal, selten, nie*) (vgl. Abbildung 4 und 5). Während bei dem vierstufigen Antwortformat die Mitte fehlt und die Befragten sich stärker entscheiden müssen, gibt es bei dem fünfstufigen Antwortformat eine Mitte. Deswegen wurde für die meisten Fragen ein fünfstufiges Format gewählt. Zudem handelt es sich im Fragebogen meist um ordinalskalierte Variablen, bei denen eine Rangfolge bestimmt wird (vgl. ebd. 2018: 165).

1. Wie sind Ihre Kursteilnehmenden in Bezug auf folgende Aspekte?

	sehr unterschiedlich	unterschiedlich	leicht unterschiedlich	nicht unterschiedlich
• Herkunft/ Ausgangssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Alter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Vorkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lerntempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sonstiges:	_____			

**Abbildung 4:** Frage mit vierstufigen Antwortformat

1. Wie oft setzen Sie folgende Unterrichtsverfahren ein?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
• Stationenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Projektunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Helferprinzip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Wochenplanarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Selbstkorrektur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sonstiges:	_____				

**Abbildung 5:** Frage mit fünfstufigen Antwortformat

Bei den meisten Themenblöcken handelt es sich um unipolare Skalen, die von einem Punkt aus in eine Richtung führen. Somit umgehen sie das Problem der bipolaren Rankingskalen, die von einem negativen zu einem positiven Pol reichen und über eine vorgegebene oder fiktive Mitte gehen (vgl. ebd. 2018: 168). Skalen, in denen die Häufigkeit eingeschätzt werden soll, gibt es in zahlreichen Varianten, die alle eine subjektive Einschätzung erfordern. Allerdings räumen Daase et al. (2014: 107) ein, dass bei der Abfrage von Häufigkeiten Schwierigkeiten auftreten können, „wo zwischen exakter vs. relativer Häufigkeit unterschieden werden kann.“ Jacob et al. (2011: 168) bezeichnen dieses Phänomen

als „vage Quantifizierung“ und führen auf, dass die Abstände zwischen den Rängen unterschiedlich groß sein können und diese nicht definierten Abstände zu Interpretationsproblemen führen.

Vage Quantifizierungen sind nicht objektiv verankert und damit schwer zu interpretieren. Die Bedeutungen vager Quantifizierungen sind sowohl zwischen Personen und Gruppen als auch über die Zeit unterschiedlich. (Jacob et al. 2011: 168)

Dennoch ist diese Art der Abfrage von Vorteil, da die Lehrkräfte den durchschnittlichen Einsatz im Unterricht reflektieren und mit anderen Items in Beziehung setzen. Damit wird die wahrgenommene Häufigkeit dokumentiert. Dass Quantität unterschiedlich wahrgenommen wird, ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Weiterhin fordert Scholl (2018: 153), dass bei geschlossenen Fragestellungen die Antwortvorgaben „erschöpfend“, also vollständig, sein sollen. Da es schwierig erscheint, Vollständigkeit zu garantieren, wurde bei sechs Fragekomplexen *Sonstiges* eingefügt. So können die Lehrkräfte eigene Antworten ergänzen, wenn sie diese bei den vorgegebenen Items nicht finden.

Für einen Themenbereich wurde eine offene Frage gewählt, um den Befragten mehr Spielraum für die Antwortmöglichkeit zu geben. Offene Fragen empfiehlt Scholl (2018: 162) dann, wenn

- die Bandbreite möglicher Antworten nicht vorhersehbar ist;
- die eigenen Worte des Befragten für die Untersuchung wichtig sind;
- sich die Befragten in eigenen Worten ausdrücken können ... [und] wollen;
- Unwissenheit und Meinungslosigkeit aufgedeckt werden sollen.

Die Ergebnisse fließen in die qualitative Auswertung ein und können die persönlichen Sichtweisen der Lehrkräfte weiterführend veranschaulichen.

### 5.3.3 Entwicklung der Fragen

Fragebögen aus anderen relevanten Untersuchungen zur Lehr-Lernforschung wurden herangezogen, so zum Beispiel die Untersuchung von Demmig (2003), deren Ergebnisse bereits in Kapitel 2 zusammengefasst vorliegen. Demmig hat eine qualitative Befragung von Lehrkräften in allgemeinen DaZ-Sprachkursen durchgeführt, in der vorwiegend offene Fragen gestellt wurden. Die Interviews begannen mit einer offenen Eingangsfrage. Die Lehrkräfte sollten aus ihrer Unterrichtspraxis erzählen und ihre Erfahrungen mit Binnendifferenzierung schildern. Weitere Fragen wurden dann je nach Gesprächsverlauf ergänzend gestellt, z. B.:

Was würdest du gerne noch machen? [...] Was würdest du als Anregung und Tipps für andere Lehrende formulieren? [...] In welchen Merkmalen unterscheiden sich die Lernenden in deinem Kurs? Was tust du konkret, um auf diese Unterschiede einzugehen? Wendest du folgende Methoden im Unterricht an: Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Lernen an Stationen u. ä.? Wie setzt du die verschiedenen Sozialformen im Unterricht ein? [...] (Demmig 2003: 108)

Um für eine quantitative Auswertung Daten zu gewinnen, wurden ausgewählte Fragen in geschlossene Fragen bzw. in Aussagen überführt, beispielsweise die Fragen nach den Merkmalen der Lernenden, nach den Methoden im Unterricht und nach den Sozialformen.

Für den Fragebogen der vorliegenden Lehrkräftebefragung wurden acht Themenblöcke erarbeitet. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Themenblöcke, die im Anschluss detailliert beschrieben werden.

**Tabelle 7:** Übersicht über die Themenblöcke

Themenblöcke der Befragung	
Themenblock 1	Lerngruppe
Themenblock 2	Unterrichtsmaterial
Themenblock 3	Sozialformen
Themenblock 4	Differenzierung
Themenblock 5	Unterrichtsverfahren
Themenblock 6	Diagnose des Lernfortschritts
Themenblock 7	Einstellung der Lehrkraft
Themenblock 8	Grenzen der Binnendifferenzierung

**Themenblock 1:** Eine Voraussetzung für den Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen ist die Einschätzung der Lehrkräfte, ob die Lerngruppe unterschiedliche Aspekte aufweist, auf die im Unterricht differenziert eingegangen werden sollte. Interessant ist hierbei herauszufinden, ob die Lehrkräfte ihre Lerngruppe als heterogen wahrnehmen (Frage 1). Und wenn sie dies tun ist es für das Erkenntnisinteresse wichtig, in Bezug auf welchen Aspekt die Heterogenität als besonders hoch wahrgenommen wird (Frage 2). Die beiden Fragen haben die Funktion des Türöffners und sensibilisieren für das Thema. Sie lassen die Befragten über die Lernenden in ihrem derzeitigen bzw. vergangenen Alphabetisierungskurs reflektieren.

Die Lerngruppe unterscheidet sich in vielen Aspekten, die u. a. Kaufmann (2007) darstellt (vgl. Kapitel 3.2). Für die Befragung wird sich auf fünf Aspekte konzentriert, die für die methodische Ausrichtung des Unterrichts besonders

relevant erscheinen und in der Literatur am häufigsten als heterogene Merkmale genannt sind. Bei Frage 2 sollen sich die Befragten für maximal zwei Aspekte entscheiden, in denen sich die Teilnehmenden des Alphabetisierungskurses am meisten unterscheiden (vgl. Abbildung 6). Damit wird deutlich, welche Heterogenitätsaspekte die Lehrkräfte im Besonderen in der Lerngruppe wahrnehmen. Da es sich hier nur um eine Auswahl handelt, konnten die Lehrkräfte unter *Sonstiges* weitere Merkmale ergänzen.

Bei diesem Themenblock wurde auf bereits bestehende Instrumente von Demmig (2003) zurückgegriffen. Die dort gestellte Frage *In welchen Merkmalen unterscheiden sich die Lernenden in deinem Kurs?* wurde erweitert und für die quantitative Befragung nutzbar gemacht.

### Lerngruppe

1. Wie sind Ihre Kursteilnehmenden in Bezug auf folgende Aspekte?

	sehr unterschiedlich	unterschiedlich	leicht unterschiedlich	nicht unterschiedlich
• Herkunft/ Ausgangssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Alter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Vorkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lerntempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sonstiges: _____				

2. In Bezug auf welchen Aspekt unterscheiden sich die TN am meisten? (max. 2 Nennungen)

Herkunft/ Sprache    Motivation    Alter    Vorkenntnisse    Lerntempo

**Abbildung 6:** Fragebogen, Themenblock 1: Lerngruppe

**Themenblock 2:** Der Themenblock 2 bezieht sich auf die Nutzung von Unterrichtsmaterialien zur Gestaltung von differenzierendem Unterricht und auf die Einschätzung der Lehrenden hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes. Durch insgesamt sieben Items wurde der Einsatz des Unterrichtsmaterials für binnendifferenzierende Maßnahmen operationalisiert. Zum einen lag der Fokus auf Zusatzmaterialien, die Lehrkräfte in Ergänzung zum kurstragenden Lehrwerk einsetzen, zum anderen auf selbst zu erstellenden Materialien, die entweder von der Lehrkraft oder von den Lernenden erarbeitet werden (vgl. Abbildung 7). Die Items dieses Themenblocks sowie der folgenden wurde eigens für die Untersuchung entwickelt. Da es nicht immer möglich ist, mit

den Antwortvorgaben alle Möglichkeiten abzudecken, können auch hier unter *Sonstiges* weitere Alternativen ergänzt werden.

### Unterrichtsmaterial

	immer	oft	manchmal	selten	nie
1. Ich benutze die Zusatzmaterialien und Kopiervorlagen zum kurstragenden Lehrwerk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich erstelle mein Material selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich nehme Aufgaben aus anderen Büchern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich benutze Arbeitsblätter aus dem Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich setze wiederverwendbare Materialien, wie Bildkarten, Wortkarten, Spiele zur Binnendifferenzierung ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich lasse die TN selbst Materialien erstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Arbeitsblätter fehlen, die ich als Ergänzung einsetzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sonstiges: _____					

Abbildung 7: Fragebogen, Themenblock 2: Unterrichtsmaterial

**Themenblock 3:** Wie in Kapitel 2.4.1 erläutert, sind Sozialformen zentral für einen binnendifferenzierenden Unterricht, da mit Hilfe von unterschiedlichen Sozialformen individuelle und gemeinsame Aktivitäten gesteuert sowie kooperative und selbstbestimmte Lernformen praktiziert werden können. Mit der ersten Frage des dritten Themenkomplexes (vgl. Abbildung 8) wird das Augenmerk auf verschiedene Sozialformen und deren Häufigkeit im Unterricht gelegt. Die zweite Frage fungiert als Kontrollinstanz und Spezifizierung, um so zwei Sozialformen herauszukristallisieren, die besonders häufig im Unterrichtseinsatz sind.

### Sozialformen

1. Wie oft arbeiten die TN...?					
• in Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• in Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• in Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• im Plenum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Welche Sozialform setzen Sie am häufigsten im Unterricht ein? (max. 2 Nennungen)					
<input type="checkbox"/> Partnerarbeit	<input type="checkbox"/> Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit	<input type="checkbox"/> Plenum		

Abbildung 8: Fragebogen, Themenblock 3: Sozialformen

**Themenblock 4:** Mit Hilfe der Aussagen dieses Themenblocks soll die Häufigkeit des Einsatzes möglicher Differenzierungsmaßnahmen gemessen werden. Die neun entwickelten Items sind den Möglichkeiten der Binnendifferenzierung folgendermaßen zuzuordnen: nach Lerntempo (Item 1 und 2), nach Leistung (Item 3 bis 6), nach Interesse (Item 7), nach Kooperation (Item 8), nach Arbeitsmaterialien/Medien (Item 9). Hierbei soll untersucht werden, welche Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht Verwendung finden.

Der Berliner Senat stellt für Berliner und Brandenburger Schulen einen Onlinefragebogen auf dem Selbstevaluationsportal zur Verfügung, den Lehrende und Lernende zur Bewertung der Unterrichtsqualität aufrufen können<sup>8</sup>. Aus dem Online-Fragebogen sind aus den Themenblöcken Methodenvielfalt und Differenzierung folgende Items adaptiert worden:

- Im Unterricht verwende ich unterschiedliche Medien.
- Die TN arbeiten an Stationen.
- Bestimmte Aufgaben bearbeiten die TN im Rahmen von Wochenplanarbeit oder Freiarbeit.
- Ich gebe den TN unterschiedliche Aufgaben, je nach dem Können.
- Ich stelle Arbeitsgruppen nach dem Können der TN zusammen.
- Ich stelle den besseren TN schwieriger Aufgaben. ([www.sep.isq-bb.de](http://www.sep.isq-bb.de)).

In angepasster Form flossen die Items in diesen und den nächsten Themenblock ein (vgl. Abbildung 9). Um den Umfang des Fragebogens zu begrenzen, wurde wichtige Maßnahmen vorgegeben und die Kategorie *Sonstiges* hinzugefügt, um den Befragten Ergänzungsmöglichkeiten für weitere Maßnahmen zu geben.

---

8 Selbstevaluationsportal. Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V., [www.sep.isq-bb.de](http://www.sep.isq-bb.de)



**Differenzierung**

	immer	oft	manchmal	selten	nie
1. Ich gebe unterschiedliche Bearbeitungszeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die leistungsstärkeren TN erhalten eine Zusatzaufgabe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich gebe schwerere und leichtere Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Das Aufgabenmaterial hat mehrere Niveaustufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die TN arbeiten in leistungshomogenen Gruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die TN arbeiten in leistungsheterogenen Gruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die TN wählen zusätzliche Arbeitsblätter selbst aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die TN, die schon fertig sind, helfen anderen TN.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich differenziere mit Hilfe von unterschiedlichen Medien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sonstiges: _____					

**Abbildung 9:** Fragebogen, Themenblock 4: Differenzierung

**Themenblock 5:** Für den Themenblock 5 stehen fünf Unterrichtsverfahren im Fokus: Stationenlernen, Projektunterricht, Helferprinzip, Wochenplanarbeit und Selbstkorrektur. Es soll ermittelt werden, wie oft die genannten Unterrichtsverfahren im Unterricht zum Einsatz kommen und welche der Verfahren die Lehrkräfte gern häufiger im Unterricht umsetzen würden. Damit kann der tatsächliche Einsatz mit dem Wunsch der Lehrkräfte abgeglichen werden und Rückschlüsse auf die Weiterentwicklung von Handlungsempfehlungen, Unterrichtskonzepten und Materialien gezogen werden (vgl. Abbildung 10).

**Unterrichtsverfahren**

1. Wie oft setzen Sie folgende Unterrichtsverfahren ein?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
• Stationenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Projektunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Helferprinzip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Wochenplanarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Selbstkorrektur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sonstiges: _____					

2. Was würden Sie gern mehr im Unterricht umsetzen? (max. 2 Nennungen)

Stationenlernen Projektunterricht Helferprinzip Wochenplanarbeit Selbstkorrektur

**Abbildung 10:** Fragebogen, Themenblock 5: Unterrichtsverfahren

**Themenblock 6:** Die Ermittlung und Diagnose des Lernfortschritts ist für die Umsetzung von Maßnahmen zur Binnendifferenzierung eine wesentliche Voraussetzung. So lassen sich gezielt Förderangebote für die Lernenden erstellen. Vier Möglichkeiten zur Diagnose des Lernfortschritts stehen zur Auswahl, um herauszufinden, welche der Instrumente Lehrkräfte in welcher Häufigkeit einsetzen (vgl. Abbildung 11).

#### Diagnose des Lernfortschritts

	immer	oft	manchmal	selten	nie
1. Die TN schreiben Tests.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die TN führen ein Lerntagebuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die TN führen ein Portfolio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich notiere mir die Lernfortschritte der TN.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sonstiges: _____					

**Abbildung 11:** Fragebogen, Themenblock 6: Diagnose des Lernfortschritts

**Themenblock 7:** Ein angemessener Umgang mit Heterogenität in den Alphabetisierungskursen steht in engem Zusammenhang mit der Einstellung der Lehrkraft, zum Beispiel, ob sich die Lehrkräfte auf die einzelnen Lernenden und ihre Bedürfnisse eingehen können und wollen. Die fünf Items des Themenblocks 7 nehmen Bezug auf die Einstellung und Zufriedenheit der Lehrkräfte (vgl. Abbildung 12). Die Befragten werden aufgefordert, anhand von Statements, die sich auf ihre Einstellung zum Unterricht und zu den Teilnehmenden beziehen, ihre Erfahrungen zu äußern.

#### Einstellung der Lehrkraft

	immer	oft	manchmal	selten	nie
1. Das Unterrichten macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es fällt mir leicht, mich in die TN hineinzufühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mit Herausforderungen im Unterricht kann ich gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe das Gefühl, wirklich gute Arbeit zu leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich baue eine vertraute Beziehung zu den Lernenden auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sonstiges: _____					

**Abbildung 12:** Fragebogen, Themenblock 7: Einstellung der Lehrkraft

**Themenblock 8:** Um ein möglichst realistisches Bild von den wahrgenommenen Einschränkungen in der Umsetzung differenzierender Maßnahmen zu erhalten, werden im letzten Themenblock die Grenzen der Binnendifferenzierung abgefragt (vgl. Abbildung 13). Eine Vorauswahl an verschiedenen Aussagen zu den Grenzen, die jede bzw. jeder einzelne Kursleitende wahrnimmt, würde die Antworten stark einengen. Daher erscheint es für die Untersuchung erkenntnisreich, die Lehrkräfte ihre Barrieren selbst formulieren zu lassen, wobei sowohl knappe als auch ausführliche Antworten möglich sind (vgl. Kapitel 6.5). Diese Antworten sollen Rückschlüsse auf die Hauptschwierigkeiten beim differenzierenden Unterrichten erlauben.

#### Grenzen der Binnendifferenzierung

1. Wo sehen Sie die Grenzen der Binnendifferenzierung?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Abbildung 13:** Fragebogen, Themenblock 8: Grenzen der Binnendifferenzierung

Diese acht Themenblöcke bilden den Hauptteil des Fragebogens. Durch die Reduzierung der Themen und den dazugehörigen Operationalisierungen besteht die Gefahr, dass einige Aspekte nicht abgefragt werden, die aber in der Unterrichtspraxis im Alphabetisierungskurs umgesetzt werden. Insofern spiegeln die Ergebnisse der Befragung nur einen Teil der Unterrichtswirklichkeit wider. Um dem entgegenzuwirken, gab es bei den meisten Themenblöcken die Möglichkeit unter *Sonstiges* eigene Unterrichtsbeispiele zu ergänzen, die aber keiner Quantifizierung unterliegen.

Den Abschluss des Fragebogens bilden persönliche Fragen nach soziodemografischen Merkmalen der Kursleitenden. Für die Auswertung erscheinen soziodemografische Merkmale wie Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen und akademischer Abschluss bedeutsam. Weitere Indikatoren, die für die Auswertung erkenntnisreich sein können, sind die

Bereitschaft zur Fortbildung und zum Austausch, das Alter, das Geschlecht, die Herkunft und die Sprachkenntnisse (vgl. Abbildung 14).

**Persönliche Daten**

1. Wie lange unterrichten Sie in Alphabetisierungskursen?

- Weniger als 1 Jahr
- Mehr als 1 Jahr
- Mehr als 5 Jahre

2. Welchen akademischen Abschluss haben Sie?

- Germanistik/ Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
- Pädagogik
- Anderes: \_\_\_\_\_

3. Weiterbildung:

- |  | immer                    | oft                      | manchmal                 | selten                   | nie                      |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Ich besuche Fortbildungen.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich tausche mich mit Kolleginnen/Kollegen aus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ich lese Fachbücher und Fachartikel.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Wie alt sind Sie? \_\_\_\_\_

5. Ihr Geschlecht:  männlich  weiblich  divers

6. Nationalität: \_\_\_\_\_

7. Herkunftsland: \_\_\_\_\_

8. Welche Sprachen beherrschen Sie?

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Abbildung 14:** Fragebogen, Persönliche Daten

### 5.3.4 Wissenschaftliches Feedback und Pretest

Bevor der Fragebogen in der hier vorgestellten Fassung vorlag, wurde der Fragebogen Wissenschaftler\*innen der empirischen Sozialforschung und des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache vorgelegt und das Feedback eingearbeitet. Mit der überarbeiteten Fassung des Fragebogens wurde ein Pretest durchgeführt, um zu prüfen, ob die Fragen und Items hinreichend verständlich formuliert sind. Folgende Fragen sollten beantwortet werden:

- ob die Befragung in der Form durchführbar ist,
- ob die Lehrkräfte ohne Probleme die Antwortvorgaben bearbeiten können,
- ob die Fragen und Antwortvorgaben vollständig und verständlich waren,
- wie sich die Häufigkeiten der Antworten verteilen,
- ob die Reihenfolge der Themenkomplexe gut gewählt war,
- wie lange die Befragung dauert (vgl. Scholl 2018: 204).

16 Kursleitende in Alphabetisierungskursen füllten den Fragebogen aus. Durch den Pretest konnte sichergestellt werden, dass eine ausreichende Variation der Antwortmöglichkeiten gewährleistet ist. Die Fragen und Antworten konnten weitestgehend ohne Nachfragen innerhalb von 15 bis 20 Minuten beantwortet werden. Der Pretest gab dennoch Anlass, einige Änderungen im Fragebogen vorzunehmen: Die Reihenfolge der Themenblöcke wurde verändert. Der Themenblock *Sozialformen* steht nun vor dem Block *Differenzierung*, da bei *Differenzierung* auch Aussagen zu Gruppenarbeiten getroffen werden mussten. Der Themenblock *Methoden* wurde in *Unterrichtsverfahren* umbenannt. Beim Themenblock *Sozialformen* wurde die Frage *Welche Sozialform setzen Sie am häufigsten im Unterricht ein?* ergänzt, um differenzierte Aussagen von den Lehrkräften zu erhalten. Beim Themenkomplex *Einstellung der Lehrkraft* sind die zwei Aussagen zur Fortbildung und zum Austausch mit Kolleg\*innen in den letzten Teil *Persönliche Daten* integriert worden. Mit der Beantwortung der Aufforderung *Beschreiben Sie kurz eine Herausforderung aus Ihrem Unterrichtsalltag und wie Sie damit umgegangen sind.* hatten viele Lehrkräfte Schwierigkeiten. Dies wurde zu einer offenen Frage *Wo sehen Sie die Grenzen der Binnendifferenzierung?* verändert.

Der Fragebogen konnte nun für die schriftliche Befragung formatiert werden, für die Online-Befragung wurde er digitalisiert und Lehrkräften zur Probe verschickt. Sie sollten nicht nur die Fragen beantworten, sondern sollten auch eventuelle Schwierigkeiten und technische Fehler beim Ausfüllen benennen und Rückmeldung zum Layout und zur Übersichtlichkeit geben. Aus den Feedbacks der Testdurchläufe entstand die endgültige Fassung des Fragebogens.

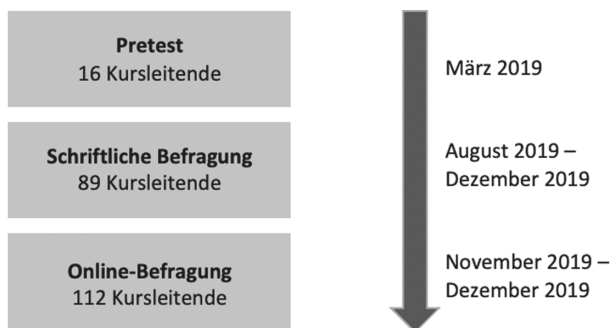
## 5.4 Datenerhebung und Datenerfassung

### 5.4.1 Durchführung und Beteiligung an der Befragung

Die Durchführung der Befragung umfasste den Zeitraum von August 2019 bis Dezember 2019 und erfolgte auf zwei Wegen: Die schriftliche Befragung fand im Zeitraum zwischen August und Dezember 2019 durch direkte Kontaktaufnahme und Zugang zu den Zielpersonen statt. Die Lehrkräfte wurden deutschlandweit bei Fortbildungen, Tagungen und Qualifizierungen zum Thema Alphabetisierung angesprochen. Bedingung für die Teilnahme an der Befragung war die Arbeit in einem Alphabetisierungskurs. Die Durchführung dieser Erhebung war unproblematisch, die Kursleitenden waren kooperativ und zeigten große Bereitschaft zur Teilnahme. Das Ausfüllen des Fragebogens erfolgte von den Kursleitenden selbstständig und dauerte durchschnittlich 10 bis 15 Minuten, in manchen Fällen auch 30 Minuten. Insgesamt nahmen 89 Kursleitende an der Befragung teil.

Der Fragebogen für die Online-Befragung wurde auf dem Web-Survey SoSci Survey erstellt und umfasst zehn Seiten. Im Vorfeld wurden Kontaktdaten zu Lehrkräften in Alphabetisierungskursen, die sich zur Zusammenarbeit bereit erklärt hatten, gesammelt. Im Zeitraum von November bis Dezember 2019 erhielten insgesamt 419 Lehrkräfte den Online-Fragebogen. Über den entsprechenden Link wurde der Fragebogen auf dem Webserver aufgerufen und am Computer ausgefüllt. Nach der Speicherung der Daten auf dem Webserver konnten die Daten mit einer Statistiksoftware ausgewertet werden. Insgesamt gab es 148 rückläufige Fragebögen, 112 Fragebögen konnten für die Auswertung verwendet werden, da sie (fast) vollständig ausgefüllt wurden. Wenn mehr als 50 Prozent des Fragebogens nicht ausgefüllt war, wurde der Fragebogen nicht in der Auswertung berücksichtigt. Somit entspricht der Rücklauf der Befragung einer Quote von 27 Prozent. Gründe für das Nicht-Ausfüllen könnten beispielsweise folgende sein: Die Teilnehmenden der Qualifizierung unterrichteten bisher in keinem Alphabetisierungskurs und nahmen deswegen nicht teil. Sie erhielten zwar die E-Mail, hatten aber kein Interesse oder keine Zeit, den Fragebogen auszufüllen. Ein Anteil könnte auch die E-Mail nicht erhalten haben. Ein Teil der Lehrkräfte füllte zwar die ersten Seiten des Fragebogens aus, aber der Fragebogen konnte aufgrund der fehlenden Daten nicht verwendet werden.

An der Befragung beteiligten sich insgesamt 201 Kursleitende. 89 Fragebögen aus der schriftlichen Befragung und 112 Fragebögen aus der Online-Befragung flossen in die Auswertung ein (vgl. Abbildung 15).



**Abbildung 15:** Ablauf der Lehrkräftebefragung

#### 5.4.2 Gütekriterien und Probleme der Befragung

Wie jede empirische Untersuchung muss auch eine Befragung den **Gütekriterien** Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen (vgl. Schmelter 2014: 38). Sie sind Merkmale für Transparenz des Forschungsprozesses und für Glaubwürdigkeit der Analyseergebnisse. Um valide und reliable Daten zu erhalten, muss die Befragung standardisiert und unter annähernd gleichen Erhebungsbedingungen erfolgen, sodass für statistische Auswertungsverfahren geeignete Daten ermittelt werden (vgl. Scholl 2018: 78) und folglich eine Quantifizierung der Ergebnisse sowie ein Vergleich von verschiedenen Aspekten der Binnendifferenzierung möglich wird. Objektiv ist eine Untersuchung, wenn mehrere Forschende zu einem gleichen Ergebnis gelangen und somit die Methode nachvollziehbar und replizierbar ist (vgl. Schmelter 2014: 39). Die Objektivität muss sowohl bei der Durchführung der Befragung als auch bei deren Auswertung gewährleistet sein. Reliabilität ist ein weiteres Gütekriterium, das die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Messung betrifft, sodass bei wiederholtem Testen unter gleichen Bedingungen das gleiche Ergebnis erzielt wird (vgl. Moosbrugger/Kelava 2012: 11, Schmelter 2014: 39). Das wichtigste Gütekriterium ist die Validität. Sie besteht darin, dass die Methode das misst, was sie vorhatte zu messen. „Die Validität gibt somit Auskunft darüber, ob die Operationalisierung des theoretischen Konstrukts, die Überführung des Konzepts in konkret beobachtbare Phänomene bzw. Zahlen, gelungen ist.“ (Schmelter 2014: 40)

Die Objektivität in der Durchführung wurde gewährleistet, da der Link zum Fragebogen per E-Mail versandt wurde und die Fragen selbstständig ausgefüllt wurden. Es gab keinen Kontakt zu den Befragten. Auch bei der schriftlichen Befragung nahm die Durchführende keinen Einfluss auf die Antworten. Die

Fragen im Fragebogen waren festgelegt und zusätzliche Fragen bzw. weitere Anweisungen nicht vorgesehen. Für alle Befragten gab es faire Bedingungen und ausreichend Zeit. Auch die Auswertung kann als objektiv angesehen werden, da es feste Antwortvorgaben gab. Die Auswertung wurde von der Forscherin vorgenommen, die in keiner Verbindung zu den Teilnehmenden steht und keine eigene Meinung in die Auswertung fließen ließ.

Zuverlässig und valide ist die Befragung insofern, da nur Lehrkräfte mit Erfahrung in Alphabetisierungskursen teilnehmen durften. Zwar wurden manche Kursleitende für die Befragung nicht erreicht (Rücklaufquote bei der Online-Befragung lag bei 27 Prozent), was sich auf die Validität auswirken könnte. Der standardisierte Fragebogen ermöglichte es allen Teilnehmenden, die gleichen Fragen zu beantworten. Um die Reliabilität und die Validität des Fragebogens sicherzustellen, wurden Fragen und Items, die sich im Pretest als schwierig bzw. unklar in der Beantwortung zeigten, durch eindeutiger Formulierungen ersetzt. Der Fragebogen orientiert sich mit den Items an anderen bereits durchgeführten Lehrkräftebefragungen (vgl. Kapitel 5.3), sodass davon ausgegangen werden kann, dass reliable und valide Daten erhoben wurden.

Trotz genauer Vorbereitung kann es bei schriftlichen Befragungen zu unerwünschten Effekten kommen: die kognitiven und die sozialen Effekte. Es hängt nicht nur von dem Wissen und der Einstellung der Befragten ab, wie die Fragen beantwortet werden, sondern auch davon, wie die Fragen und Antwortvorgaben formuliert und in welcher Reihenfolge sie präsentiert werden. Als Grund für solche kognitiven Effekte sieht Scholl (2018: 212 f.) die Konstruktion der Antwort während der Befragung:

Der Grund dafür besteht darin, dass die Befragten aus diesen Merkmalen des Fragebogens nach Zusatz- und Kontextinformationen suchen, wie sie antworten sollen. Die Antwort des Befragten liegt also nicht kognitiv parat und wartet nur darauf, von ihm abgerufen und mitgeteilt zu werden, sondern sie wird erst in der Befragung konstruiert.

Im Pretest wurden diese kognitiven Effekte erprobt und mittels einer anschließenden Diskussion reflektiert. Die daraus resultierenden Nachbesserungen wurden im oberen Abschnitt bereits beschrieben (vgl. Kapitel 5.3.4). Ein weiteres Problem ist die soziale Erwünschtheit. Die bzw. der Befragte gibt nicht in jedem Fall ihre bzw. seine aufrichtige Antwort, sondern die Antwort, die sie bzw. er für sozial akzeptiert hält. In der schriftlichen Befragung lässt sich diese soziale Erwünschtheit durch die Anonymität der Befragung reduzieren. Dennoch ist der Einsatz von Binnendifferenzierung im Unterricht sozial eher erwünscht, sodass die Antworten der Befragten eventuell in Richtung häufigeren Einsatz gehen könnten. Um sozial erwünschte Antworten zu minimieren, wurden die Antwortvorgaben so abgefasst, dass sie gleichermaßen erwünscht sind.



Bei der Befragung sind nur wenige intervenierende Variablen möglich. Die Online-Befragung fand einzeln statt, und die schriftliche Befragung fand ohne gegenseitigen Austausch statt. Daher ist eine gegenseitige Beeinflussung unwahrscheinlich. Auch der Einfluss der Forscherin ist gering, da die Befragung schriftlich stattgefunden hat. Die Durchführungsmaßnahmen bei der Befragung wurden berücksichtigt, insofern kann diese Befragung als objektiv gelten. Aufgrund der Erfahrung der Lehrkräfte im Bereich der Alphabetisierung ist deren Einschätzung zu den Themenblöcken des Fragebogens als realistisch und kritisch einzustufen.

Eine Verzerrung der Ergebnisse kann lediglich dadurch eintreten, dass manche Lehrkräfte für die Befragung nicht erreicht wurden oder den Fragebogen nicht ausfüllen wollten. Das kann sich auf die Validität der Daten auswirken. Weiterhin sind fehlende Angaben im Fragebogen ein Problem für die Datenauswertung (vgl. Daase et al. 2014: 109). Auch für die Online-Befragung ist die Nichterreichbarkeit der Personen ein schwerwiegendes Problem, das sich auf die Verallgemeinerung der Ergebnisse auswirkt (vgl. Atteslander 2010: 168; Schnell et al. 2011: 377).

Die genannten Probleme konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht gänzlich behoben werden. Allerdings gilt es, sie bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

### **5.4.3 Quantitative und qualitative Datenanalyse**

#### *Quantitative Datenanalyse*

Durch statistische Auswertung lassen sich Häufigkeiten und Einflussfaktoren ermitteln, die Rückschlüsse auf binnendifferenzierendes Unterrichten zulassen, um sie zur Weiterentwicklung von Unterrichtsvorschlägen zu nutzen. Die im Fragebogen erhobenen Daten wurden mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS ausgewertet und die Ergebnisse in Bezug auf ausgewählte Thematiken interpretiert. Die erfassten Daten aus der schriftlichen Befragung wurden nach festgelegten Regeln manuell in das Programm SPSS übertragen. Die Regeln sind im Codierplan festgeschrieben. Nach Eingabe und Erfassung der Daten erfolgte die Datenbereinigung, um Übertragungs- oder Schreibfehler zu suchen und zu beseitigen (vgl. Schnell et al. 2011: 9). Die Daten der internetgestützten Befragung konnten nach dem gleichen Codierplan in SPSS exportiert und ebenso bereinigt werden.

Die Datenanalyse vollzog sich unter Anwendung statistischer Methoden. Hierfür wurden Verfahren der beschreibenden bzw. deskriptiven Statistik gewählt. Mithilfe von Maßzahlen, wie Prozentwerte, Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen, werden die Beobachtungsdaten zusammengefasst und über grafische Darstellungen visualisiert (vgl. Atteslander 2010: 258). Beobachtungsdaten sind

Merkmale der Befragten, wie beispielsweise das Geschlecht oder das Alter. Um diese Daten zu messen und zu quantifizieren, werden den Merkmalsausprägungen Zahlen zugeordnet (Geschlecht: männlich = 1, weiblich = 2, divers = 3; Alter in Jahren). In der Untersuchung wurden sowohl nominalskalierte wie auch ordinalskalierte Daten ermittelt. Nominalskalierte Daten sind Daten, bei denen die Zahlenzuordnung ohne Bedeutung ist (vgl. ebd. 2010: 260), wie beispielsweise beim Geschlecht. Typisch für ordinalskalierte Daten ist die Sortierung nach einer Rangordnung, wobei die Abstände zwischen den Rängen unterschiedlich groß und damit nicht quantifizierbar sind (vgl. Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 135). Im Fragebogen sind meist ordinalskalierte Daten durch die Antwortvorgaben: *immer, oft, manchmal, selten, nie* erfasst, die für die Auswertung über ein Ranking von 1 (*immer*) bis 5 (*nie*) zugeordnet wurden.

### *Qualitative Datenanalyse*

Eine sinnvolle Ergänzung zur quantitativen Datenerhebung ist die qualitative Erhebung von Daten, geknüpft an die Erwartung eines weiteren und tiefgreifenden Gewinns an wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Kapitel 5.1). Aus der quantitativen Analyse können Aussagen über die Häufigkeit der eingesetzten Sozialformen, methodischen Verfahren und Materialien zur Binnendifferenzierung gewonnen werden. Mit der qualitativen Analyse sollen Begründungszusammenhänge geklärt und die vorherrschende Begründung des gewählten bzw. nicht gewählten Einsatzes bestimmter Verfahren und Materialien erfasst werden (vgl. Mayring 2002: 24).

Die offen formulierte Frage des Themenblocks 8 *Wo sehen Sie die Grenzen der Binnendifferenzierung?* ermöglicht den Lehrkräften problemorientiert ihre subjektive Perspektive darzulegen. Die schriftlichen Antworten lassen sich mit dem Programm SPSS aufbereiten und werden unter Anwendung des strukturierenden inhaltsanalytischen Verfahrens nach Mayring (2002) in drei Schritten ausgewertet: Zusammenfassung – Explikation – Strukturierung/Kategorisierung. Das Kategoriensystem bildet das Kernstück der qualitativen Inhaltsangabe, das Mayring (2002) wie folgt beschreibt:

Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. (Mayring 2002: 114)

Ziel der Analyse ist die Strukturierung der Antworten, um so das Material nach bestimmten Aspekten einzuschätzen (vgl. ebd. 2002: 115). Damit die Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien immer möglich ist, wird das Verfahren in drei Schritten angewandt:

1. Definition der Kategorien: Die Kategorien werden theoriegeleitet aufgestellt und definiert.
2. Ankerbeispiele: Bestimmte Textbeispiele werden als Prototyp für die Kategorie ausgewählt.
3. Kodierregeln: Bei Problemen der Abgrenzung zwischen einzelnen Kategorien werden Regeln formuliert, damit die Zuordnung eindeutig erfolgen kann (vgl. Mayring 2010: 92).

Die Kategorienbildung wurde in einem ersten Durchlauf erprobt und überarbeitet. Die theoriegeleiteten Kategorienbildung (deduktives Verfahren) wurde mit Kategorien ergänzt, die aus dem Material herausgebildet wurde (induktives Verfahren) (vgl. ebd. 2010: 66). Auch für die qualitative Inhaltsanalyse werden die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität aufgeführt. Reliabilität liegt dann vor, wenn die bzw. der Inhaltsanalytiker\*in die gleichen Texte noch einmal kodiert und zu den gleichen Ergebnissen kommt (vgl. ebd. 2010: 116). Objektivität meint hier wie bei der quantitativen Analyse, dass die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse unabhängig vom Auswertenden sind. Die Übertragbarkeit der Gütekriterien auf qualitative Untersuchungen ist allerdings umstritten (vgl. ebd. 2010: 118).

## 5.5 Beschreibung der Stichprobe

Die Aussagekraft der Ergebnisse und deren Generalisierbarkeit sind abhängig von der Stichprobe. Die Zielgruppe der Fragebogenerhebung waren Lehrkräfte, die 2019 eine Unterrichtstätigkeit in Alphabetisierungskursen aufweisen konnten. Wie bereits in Kapitel 5.4.1 beschrieben, nahmen an der Untersuchung insgesamt 201 Lehrkräfte teil. Die ausgewählte Stichprobe bildet nicht die Grundgesamtheit der Kursleitenden in diesen Kursen ab, insofern ist die Stichprobe nicht repräsentativ. Aufgrund der Größe der Stichprobe lässt sich eine gewisse Belastbarkeit der Daten ableiten und für eine begründete Hypothesenbildung nutzen. Die demografischen Daten der Befragten zeigen große Ähnlichkeiten mit anderen Untersuchungen von Kursleitenden in Alphabetisierungskursen (vgl. Kapitel 3.3 und 5.5.2).

### 5.5.1 Demografische Daten der Stichprobe

**Geschlecht und Alter:** Die Lehrkräfte sind mehrheitlich weiblich (ca. 75 Prozent). Knapp ein Fünftel der Befragten ist männlich. Eine Person gab divers an und alle weiteren machten keine Angabe zum Geschlecht. Durchschnittlich weisen die Lehrkräfte ein Alter von 47 Jahren auf. Die Altersspanne reicht von

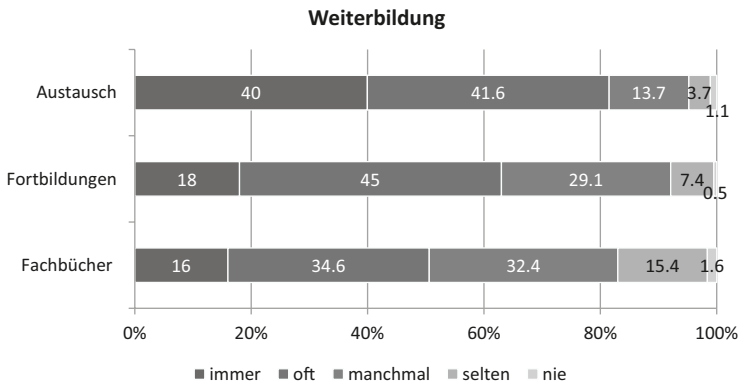
25 bis 75 Jahre, wobei etwa ein Drittel der Lehrkräfte sich im Alter zwischen 25 und 40 Jahre befindet, mehr als 40 Prozent der Befragten zwischen 41 und 55 Jahre und ein Viertel der Befragten zwischen 56 und 75 Jahre (vgl. Tabelle 8).

**Abschluss und Berufserfahrung:** Die Ausbildung und die Unterrichtserfahrung der Befragten sind gemischt, sodass von unterschiedlichen pädagogischen und fachdidaktischen Kenntnissen ausgegangen werden muss. Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte haben einen Abschluss in Germanistik und/oder in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Knapp zwölf Prozent verfügen über einen pädagogischen Universitätsabschluss und 30 Prozent über andere Abschlüsse, z. B. in angrenzenden Fachgebieten wie Sprachwissenschaft und Sprachen (Anglistik, Slawistik, Orientalistik), Lehramt, Übersetzung, Kulturwissenschaft, Politikwissenschaft, aber auch in Fachgebieten, die wenig Berührung mit Deutsch als Zweitsprache haben wie Betriebswirtschaft, Ingenieurwesen und technische Abschlüsse. Der überwiegende Teil der Befragten (65,2 Prozent) ist seit mehr als einem Jahr in Alphabetisierungskursen tätig. Knapp 15 Prozent arbeiteten weniger als ein Jahr und 14 Prozent mehr als fünf Jahre in Alphabetisierungskursen (vgl. Tabelle 8). Mit Blick auf das durchschnittliche Alter der Kursleitenden (47 Jahre) und auf eine Unterrichtserfahrung von mehr als einem Jahr lässt sich vermuten, dass viele Kursleitende umfangreiche Erfahrungen in anderen Sprachkursen und teilweise in anderen Berufsfeldern sammeln konnten.

**Tabelle 8:** Übersicht über demografischen Daten der Stichprobe (in Prozent, n = 201)

Merkmal	Ausprägung	Daten/relative Häufigkeit
Geschlecht	weiblich	75,6 %
	männlich	18,4 %
	divers	0,5 %
	k. A.	5,5 %
Alter	minimal	25 Jahre
	maximal	75 Jahre
	Mittelwert	46,9 Jahre
Altersgruppen	bis 40 Jahre	33,5 %
	41 bis 55 Jahre	42,6 %
	56 Jahre und älter	23,9 %
Universitätsabschlüsse	Germanistik/DaF/DaZ	56 %
	Pädagogik	12 %
	andere	30 %
Berufserfahrung in Alphabetisierungskursen	weniger als 1 Jahr	14,9 %
	mehr als 1 Jahr	65,2 %
	mehr als 5 Jahre	13,9 %
	k. A.	6 %

**Weiterbildung:** Hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungen zeigt sich, dass etwa zwei Drittel immer bzw. oft Fortbildungen besuchen. Eine wichtige Rolle spielt auch die informelle Weiterbildung. Etwa die Hälfte der Lehrkräfte gab an, immer bzw. oft Fachbücher und Fachartikel zu lesen. Die Mehrheit der Lehrkräfte schätzen den Austausch mit Kolleg\*innen: 81,6 Prozent der Lehrkräfte gaben an, dass sie sich immer bzw. oft mit Kolleginnen und Kollegen austauschen (vgl. Abbildung 16).



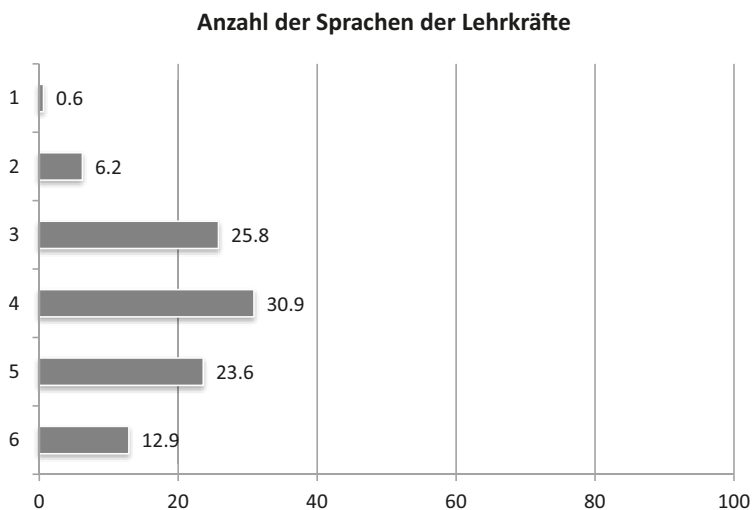
**Abbildung 16:** Weiterbildung der Lehrkräfte (in Prozent, n = 189)

**Nationalität, Herkunftsland und Sprachkenntnisse:** Über 65,7 Prozent der befragten Lehrkräfte haben die deutsche Nationalität und 46,8 Prozent gaben als Herkunftsland die BRD an. Weitere häufige Herkunftsländer der befragten Lehrkräfte sind Russland (8,5 Prozent), Polen (8 Prozent) und die Ukraine (5 Prozent). Insgesamt wurden 27 verschiedene Herkunftsländer genannt (vgl. Tabelle 9).

**Tabelle 9:** Herkunftsländer der Lehrkräfte (absolute Häufigkeit, n = 181)

Herkunftsländer der befragten Lehrkräfte		
Armenien (1)	Jemen (1)	Russland (17)
Aserbaidschan (1)	Kasachstan (2)	Slowakei (3)
Bulgarien (1)	Kosovo (1)	Spanien (1)
Deutschland (93)	Madagaskar (1)	Südamerika (1)
Georgien (1)	Österreich (1)	Syrien (5)
Griechenland (1)	Palästina (1)	Türkei (8)
Mongolei (2)	Persien (1)	Tunesien (1)
Irak (1)	Peru (1)	Ukraine (10)
Iran (3)	Polen (16)	keine Angabe (20)
Italien (3)	Portugal (1)	

Die meisten Lehrkräfte (30,9 Prozent) sprechen neben ihrer Muttersprache noch drei weitere Sprachen. Etwa ein Viertel der Lehrkräfte beherrscht zwei weitere Sprachen neben der Muttersprache, knapp ein Viertel sogar vier weitere Sprachen. Maximal sechs Sprachen wurde von 12,9 Prozent der Lehrkräfte angegeben. 6,2 Prozent der Lehrkräfte sprechen eine weitere Sprache. Eine Lehrkraft gab nur Deutsch an. 11,4 Prozent der Befragten gaben auf diese Frage keine Antwort (vgl. Abbildung 17).



**Abbildung 17:** Anzahl der Sprachen der Lehrkräfte (in Prozent, n = 178)

### 5.5.2 Unterschiede zwischen schriftlicher und Online-Befragung

Bei den demografischen Daten der schriftlichen und der Online-Befragung gibt es marginale Unterschiede. Der Anteil der männlichen Befragten ist in der Online-Befragung etwas höher (23,3 Prozent) als bei der schriftlichen Befragung (12,4 Prozent). Das Alter und die beruflichen Abschlüsse sind in beiden Befragungen etwa gleich verteilt. Größere Unterschiede gibt es bei der Berufserfahrung. Bei der Online-Befragung lag der Anteil der Befragten, die über ein Jahr Unterrichtserfahrung in Alphabetisierungskursen haben, bei 78,6 Prozent. In der schriftlichen Befragung lag dieser Wert bei 48,3 Prozent. Auch lag der Anteil derer, die mehr als 5 Jahre Erfahrung in Alphabetisierungskursen haben, in der Online-Befragung weit höher (18 Prozent) als in der schriftlichen Befragung (10,7 Prozent). Die Ergebnisse in Bezug auf Weiterbildung, Nationalität

und Herkunftsländer ähneln sich in beiden Befragungen. Dadurch, dass es nur sehr wenige Kriterien sind, in denen sich beide Stichproben unterscheiden, ist eine differenzierte Betrachtung beider Stichproben nicht notwendig. Zudem würde eine Trennung der Datensätze die Stichprobe verkleinern und den Ergebnissen weniger Aussagekraft geben.

In Bezug auf die Lehrkräfte, die in Alphabetisierungskursen arbeiten, lässt sich die Stichprobe als typisch bzw. charakteristisch beschreiben. Sie stimmt mit Erhebungen von 2010 und 2019 überein (vgl. Kapitel 3.3). In den in Kapitel 3 vorgestellten Studien von Rother (2010) und Tissot et al. (2019) sind die Kursleitenden mehrheitlich (89 Prozent) weiblich, in der vorliegenden Stichprobe ist der Anteil 75 Prozent. Das durchschnittliche Alter der Stichprobe der Forschungsarbeit beträgt knapp 47 Jahre, bei der Erhebung 2010 war es 42 Jahre. Auch zeigte sich bei der Erhebung 2010, dass mehr als die Hälfte der Kursleitenden nach Deutschland zugewandert sind. In der vorliegenden Stichprobe zeichnet sich ein ähnliches Bild ab, hier sind es knapp die Hälfte der Befragten, die Deutschland als Herkunftsland angeben. Insofern sind die Werte vergleichbar mit den früheren Studien und es kann angenommen werden, dass die Stichprobe auch eine durchschnittliche Gruppe an Kursleitenden widerspiegelt. Auffällige Abweichungen sind nicht erkennbar.

### 5.5.3 Fehlende Werte des Datensatzes

Es gibt zwei Arten von fehlenden Daten (missings): system missing values, d. h. Werte, die nicht angegeben wurden, und user missing values, d. h. inhaltliche Fehler, wenn die Angabe zur Messgröße inhaltlich nicht korrekt sein kann. In der vorliegenden Arbeit lagen inhaltliche Fehler nicht vor. Daher wird sich in diesem Kapitel nur auf fehlende Werte des Datensatzes bezogen. Wie bereits erwähnt, konnten nicht alle Fragebögen in der Auswertung berücksichtigt werden. Bei mehr als der Hälfte unbeantworteter Fragen wurde der Fragebogen für die Auswertung nicht verwendet. Unter den für die Auswertung relevanten Fragebögen sind einige enthalten, bei denen teilweise Fragen unbeantwortet blieben. Somit kommt es zu einzelnen fehlenden Werten. In Tabelle 10 sind die Items mit den höchsten fehlenden Werten verzeichnet, wobei fehlende Werte waren bei den Angaben zu persönlichen Daten am höchsten sind, so bei Alter, Sprachen, Herkunftsland, Nationalität, Berufserfahrung und Geschlecht. Bei einigen Items in den Themenblöcken gibt es ebenso fehlende Angaben. Ein Wert bei Themenblock 2 (Unterrichtsmaterialien) liegt über 5 Prozent. Die offene Frage von Themenblock 8 wurde von 69 Befragten nicht beantwortet. Das entspricht einem fehlenden Wert von 34,3 Prozent. Bei allen anderen Items lagen die Werte meist bei weit weniger als 5 Prozent.

**Tabelle 10:** Fehlende Werte des Datensatzes

Bereich	Item	absolute Häufigkeit fehlender Werte	relative Häufigkeit fehlender Werte
Persönliche Daten	Alter	25	12,4 %
	Sprachen	23	11,4 %
	Herkunftsland	20	10 %
	Nationalität	17	8,5 %
	Berufserfahrung	12	6 %
	Geschlecht	11	5,5 %
Themenblock 2	Arbeitsblätter fehlen, die ich als Ergänzung einsetzen kann	12	6 %
Themenblock 8	Wo sehen Sie Grenzen der Binnendifferenzierung?	69	34,3 %

Mit Blick auf die insgesamt wenigen fehlenden Werte zeigt sich, dass es eine große Bereitschaft gab, die Fragen zu beantworten. Lediglich die Angaben bei der offenen Frage und zur eigenen Person wurden von einem Teil der Befragten vernachlässigt. Da Themenblock 8 als offene Frage formuliert war, bedurfte die Beantwortung dieser Frage mehr Zeit und mehr Reflexion. Zudem sind solche didaktischen Fragen nicht leicht in Worte zu fassen, weil analytische Methoden für den Unterricht fehlen oder Evaluierungen des Unterrichts von den Lehrkräften nicht durchgeführt werden. Ein Grund für Auslassung der persönlichen Daten könnte darin liegen, dass die Anonymität der Befragten bei durchgängiger Beantwortung nicht mehr in vollem Umfang gewährleistet wäre.



## **Teil III: Ergebnisse**



## 6 Ergebnisse der Lehrkräftebefragung

Dieses Kapitel widmet sich der Ergebnisdarstellung der Lehrkräftebefragung. Zu Beginn des Kapitels stehen die ersten sieben der acht Themenblöcke des Fragebogens im Fokus der Auswertung und werden anschließend zusammenfassend ausgewertet. In einem nächsten Schritt werden Einflussfaktoren für binnendifferenzierendes Unterrichten untersucht und indes die aufgestellten Hypothesen überprüft. Die folgende Präsentation der qualitativen Auswertung umfasst die Vorstellung der Kategorienbildung, greifbar anhand von Äußerungen der Lehrkräfte. Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Analyse.

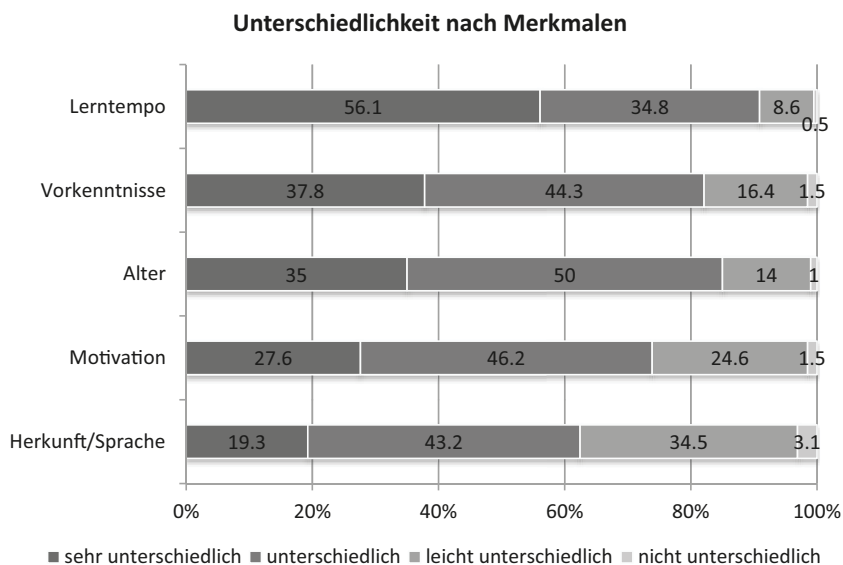
### 6.1 Quantitative Datenanalyse: Auswertung der Themenblöcke

Wie im Kapitel 5.3.3 beschrieben, ist der Fragebogen in acht Themenblöcken unterteilt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten sieben Themenblöcke dargestellt.

#### 6.1.1 Lerngruppe

Die im Fragebogen eröffnende Einschätzung der Lerngruppe im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit in den Merkmalen Herkunft/Ausgangssprache, Motivation, Alter, Vorkenntnisse und Lerntempo zeigt zuvörderst, von den meisten Befragten, wie in Abbildung 18 dargestellt, eine sehr heterogene Einschätzung des Lerntempos (56,1 Prozent). An zweiter Stelle stehen die mannigfaltigen Vorkenntnisse, die von 37,8 Prozent der Lehrkräfte als sehr unterschiedlich eingeschätzt werden, gefolgt von den Merkmalen Alter (35 Prozent), Motivation (27,6 Prozent) und Herkunft/Ausgangssprachen (19,3 Prozent).

Nur sehr wenige Lehrkräfte empfinden ihre Lerngruppe als homogen. 3 Prozent der Lehrkräfte gaben keine Unterschiedlichkeit der Lernenden im Hinblick auf die Ausgangssprache an. 1,5 Prozent der Befragten sehen keine Verschiedenheit in Bezug auf Motivation und Vorkenntnisse. Die geringste Homogenität zeigt sich in den Merkmalen Alter (1 Prozent) und Lerntempo (0,5 Prozent). Die geringen Werte zur Homogenität der Lerngruppen weisen ausdrücklich auf die große Heterogenität der Lerngruppen hin.



**Abbildung 18:** Unterschiedlichkeit nach Merkmalen (in Prozent, n = 201)

Unter der Rubrik *Sonstiges* konnten die Lehrkräfte weitere Aspekte der Heterogenität angeben. Von 15 Befragten wurden dabei Unterschiede innerhalb der Lerngruppe bezüglich Schrift- und Lernerfahrung, Ausgangssprache, Geschlecht und Motivation festgehalten.

Die meisten Ergänzungen (sechs) erfolgten zum Thema **Schrift- und Lernerfahrung**. Dazu zählten der Schulbesuch und die erworbenen Erfahrungen sowie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die die Lernenden mitbringen. Eine Kursleiterin gab an, dass die Schrifterfahrung der Lernenden sehr unterschiedlich ist: „Von eigentlichen Zweitschriftlernern, die ihre Lerngruppe nicht wechseln wollen, bis zu Analphabeten ist die Heterogenität enorm hoch in Alphakursen.“ (FB 91). Auch der Schulbesuch der Lernenden ist sehr unterschiedlich: „Von 0 bis 12 Jahren“ (FB 131).

Zur **Ausgangssprache** schrieben zwei Lehrkräfte, dass die meisten Kurs teilnehmenden Arabisch als erste Sprache haben. Auch in Bezug auf das **Geschlecht** unterscheiden sich die Lernenden. Eine Lehrkraft hat beispielsweise „11 Männer und 3 Frauen“ (FB 172) in ihrem Kurs. Eine andere Lehrkraft beschreibt, dass überwiegend Frauen in ihrem Alphabetisierungskurs sind und es dadurch zu zwei Problemen kommt: „Krankheit der Kinder oder Unterbrechung [durch] erneute Schwangerschaft“ (FB 56).

Zum Aspekt **Motivation** wurde von einer Lehrkraft ergänzt, dass die Motivation sich innerhalb der Kurslaufzeit verändern kann: „Am Anfang des Kurses sind fast alle TN motiviert, mit der Zeit lässt die Motivation nach, sobald es schwieriger wird.“ (FB 92)

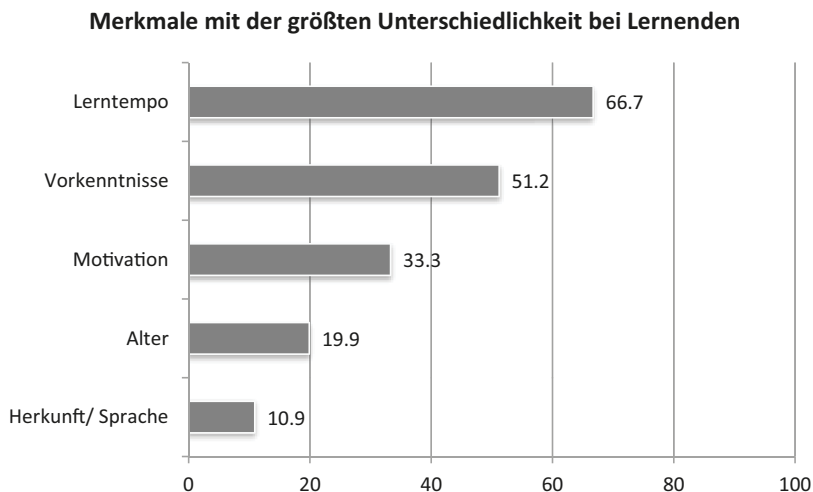
**Weitere Aspekte:** Eine Lehrkraft sieht große Unterschiede zwischen den Teilnehmenden hinsichtlich der Aufenthaltsdauer in Deutschland. Als unterschiedlich wird auch „Offenheit und Respekt gegenüber anderen Nationen“ (FB 47) angesehen. „Die regelmäßige Anwesenheit im Kurs ist sehr unterschiedlich“ (FB 43), merkte eine Lehrkraft an. „Soziale Kompetenz, Integration in die Gruppe ist sehr unterschiedlich“ (FB 18), schrieb eine weitere. Eine Lehrkraft stellte angesichts der großen Heterogenität in ihrem Kurs fest: „auch denkbare Binnendifferenzierung hilft wenig.“ (FB 185). Schließlich soll eine Lehrkraft zitiert werden, die eine ausführliche Beschreibung ihrer heterogenen Lerngruppe gibt:

Unterschiede im Lernvermögen: geistige und gesundheitliche Grenzen; Bereitschaft, familiäre/traditionelle Grenzen zu akzeptieren oder auszureizen; bis hin zu konkreten Lebenssituationen in Deutschland: Aufenthaltsstatus; prekärste Wohnheimsituationen bis hin zu eigenen Wohnungen; familiäre Konflikte contra Zusammenhalt; Zeit zum Lernen jenseits von individueller Motivation – viel bis keine etc.; Erfahrungshorizont: Grenzen der Lebenswelt: Wissen, Zugang zu Wissen, Umgang mit Erfahrung. (FB 39)

Die Ergänzungen der Lehrkräfte zeigen weitere Aspekte und Spezifizierungen der Heterogenität in den Lerngruppen auf, die die Unterschiedlichkeit in den einzelnen Merkmalen erklärt. So wird deutlich, dass sich die Lernenden in Bezug auf Herkunft und Ausgangssprache am wenigsten unterscheiden. Ein Grund könnte darin liegen, dass Teilnehmende oft aus gleichen Regionen kommen und die Herkunftssprachen dann eher homogen sind, wie zwei Lehrkräfte anmerken, wenn Teilnehmende aus arabischsprachigen Ländern kommen. Die zweitgrößte Heterogenität besteht hinsichtlich der Vorkenntnisse der Lernenden. Die Ergänzungen der Lehrkräfte geben preis, dass sich die Lernenden vorwiegend in Bezug auf ihre Lernerfahrungen in der Schule und in der Schriffterfahrung unterscheiden. In Bezug auf die Motivation wird durch die Erwähnung einer Lehrkraft deutlich, dass Motivation keine statische Komponente ist, sondern sich im Verlauf eines Kurses verändern kann.

Um die Einschätzungen der Lehrkräfte noch weiter zu spezifizieren, sollten sie bei der zweiten Frage *In Bezug auf welchen Aspekt unterscheiden sich die TN am meisten?* maximal zwei von den insgesamt fünf Aspekten ankreuzen. Wie in Abbildung 19 erkenntlich ist, wurden das Lerntempo (66,7 Prozent) und die Vorkenntnisse (51,2 Prozent) am häufigsten ausgewählt. Insofern spiegelt sich die Abfolge von der größten wahrgenommenen Heterogenität auch in dieser Frage wider. An dritter Stelle steht die Motivation mit 33,3 Prozent, gefolgt vom

Alter (19,9 Prozent) und schließlich der Herkunft/Ausgangssprache (10,9 Prozent). Im Vergleich zum Ranking, welches auf den Antworten der Frage 1 beruht, wird hier die Motivation häufiger als das Alter als Aspekt angegeben, in dem sich die Lernenden am meisten unterscheiden.



**Abbildung 19:** Merkmale mit der größten Unterschiedlichkeit bei Lernenden (in Prozent, n = 201)

Für den Themenblock *Lerngruppe* lässt sich Folgendes festhalten:

**Lerngruppe** ist heterogen in Bezug auf

- Lerntempo
- Vorkenntnisse

### 6.1.2 Einsatz von Unterrichtsmaterial

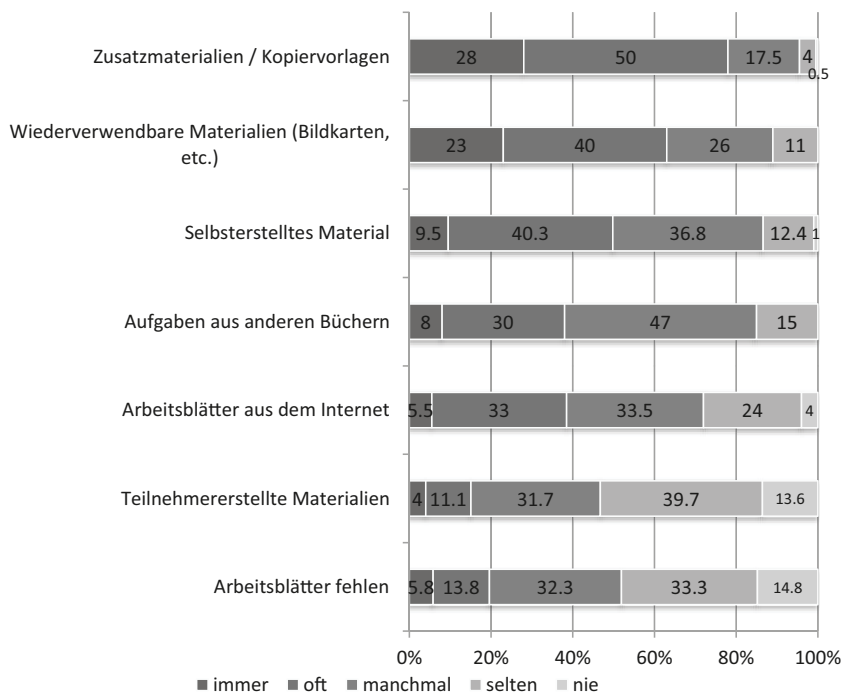
Bei diesem Themenblock geht es um den Einsatz von Lehr- und Arbeitsmaterialien im Unterricht. Die Lehrkräfte sollten sich zu den verschiedenen Aussagen überlegen, wie häufig sie bestimmte Materialien einsetzen und ob sie Materialien selbst erstellen oder von den Lernenden erstellen lassen. Abbildung 20 zeigt die Antworten auf diese Frage. Am häufigsten setzen die Lehrkräfte Zusatzmaterial und Kopiervorlagen zum kurstragenden Lehrwerk ein (28 Prozent immer und 50 Prozent oft). Am zweithäufigsten nutzen Lehrkräfte wiederverwendbares Material wie Bildkarten, Wortkarten und Spiele (23 Prozent immer und 40 Prozent oft). Auch

das Erstellen von eigenem Material wird von den Befragten genannt (9,5 Prozent immer und 40,3 Prozent oft). Materialien aus anderen Büchern und aus dem Internet werden zwar für den Unterricht verwendet, aber weniger häufig. 8 Prozent der Lehrkräfte benutzen immer und 30 Prozent oft Aufgaben aus anderen Büchern. Bei Materialien aus dem Internet sind es nur 5,5 Prozent der Befragten, die diese in Alphabetisierungskursen immer benutzen (33 Prozent oft).

Weniger verbreitet ist es, Materialien von den Lernenden erstellen zu lassen. 13,6 Prozent machen das nie im Unterricht und 39,7 Prozent selten. Nur 4 Prozent der Lehrkräfte lassen immer und 11 Prozent oft die Lernenden das Material selbst erstellen.

Wenigen Lehrkräften fehlt es an Arbeitsblättern. Den meisten Lehrkräften fehlen selten (33 Prozent) bzw. manchmal (32 Prozent) Arbeitsblätter. Immerhin 14,8 Prozent meinen, dass ihnen nie Arbeitsblätter fehlen. Nur 5,8 Prozent gaben an, dass Arbeitsblätter, die zur Ergänzung eingesetzt werden können, immer fehlen.

#### Häufigkeit von verwendetem Unterrichtsmaterial



**Abbildung 20:** Häufigkeit von verwendetem Unterrichtsmaterial (in Prozent, n = 201)

In Alphabetisierungskursen steht somit eine Vielzahl von Materialien zur Verfügung, die in unterschiedlicher Häufigkeit zum Einsatz kommen. Grundsätzlich erleichtert eine umfangreiche Auswahl an Unterrichtsmaterialien die Realisierung von Binnendifferenzierung, denn damit kann den Lernenden nach ihren individuellen Bedürfnissen passgenaues Material zur Verfügung gestellt werden. Dass es schwerfällt, geeignete Materialien zu finden und dass Lehrwerke zu wenig ergänzendes Material zur Binnendifferenzierung anbieten oder dass es problematisch ist, Materialien von anderen Lehrwerken einzusetzen, bezeugen die Nennungen von 19 Befragten, die unter *Sonstiges* Ergänzungen vornahmen. Die Lehrkräfte gaben zudem weitere Unterrichtsmaterialien an, die sie außerdem im Unterricht einsetzen, und zwar folgende:

- Echtmaterial bzw. authentisches Material
- Zeitschriften
- Videos
- Prüfungssimulationen
- Lieder
- Spiele
- Unterrichtsprojekte

Eine Lehrkraft verdeutlicht ihre Maßnahmen zur Binnendifferenzierung, in dem sie den Lernenden „Hilfestellungen zur Binnendifferenzierung nach unten oder vereinfachte Varianten von Lesetexten.“ (FB 64) gibt. Daneben gibt es auch Äußerungen, dass Materialien von anderen Lehrwerken und Internetseiten nicht immer kompatibel mit dem kurstragenden Lehrwerk sind. So ist beispielsweise der Wortschatz, der in den anderen Materialien verwendet wird, noch nicht bekannt oder Buchstaben, die benutzt werden, sind noch nicht eingeführt. Lehrkräfte schreiben darüber hinaus, dass sie auf eigene Kosten Kopien erstellen. Es gibt allerdings auch die Meinung von einer Lehrkraft, die sehr zufrieden mit dem eingesetzten Lehrwerk *Schritte plus Alpha* ist.

Für den Themenblock *Einsatz von Unterrichtsmaterialien* lässt sich Folgendes festhalten:

#### **Beliebte Materialien zur Differenzierung**

- Zusatzmaterialien zum kurstragenden Lehrwerk
- Wiederverwendbare Materialien wie Bildkarten
- Eigenes Material

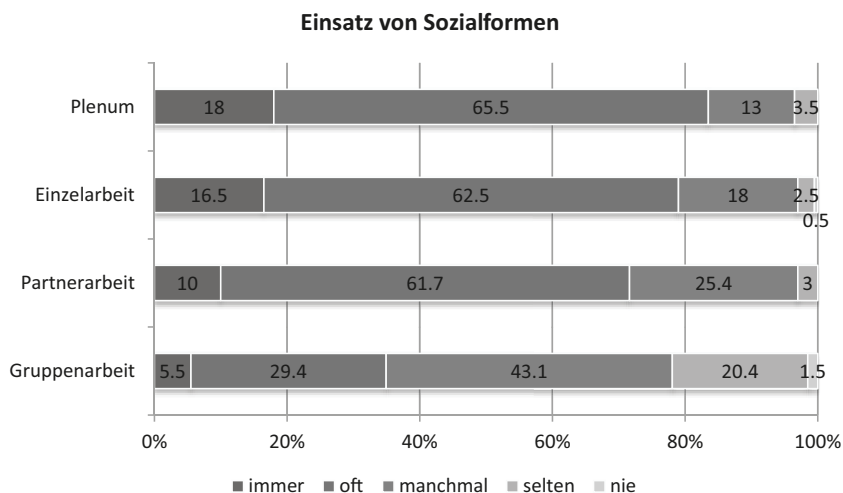
#### **Wenig eingesetzte Materialien zur Differenzierung**

- TN erstellen selbst Materialien



### 6.1.3 Einsatz von Sozialformen

Beim Einsatz von Sozialformen zeigt sich, dass die Lehrkräfte im Alphabetisierungsunterricht mit allen Sozialformen arbeiten (vgl. Abbildung 21).

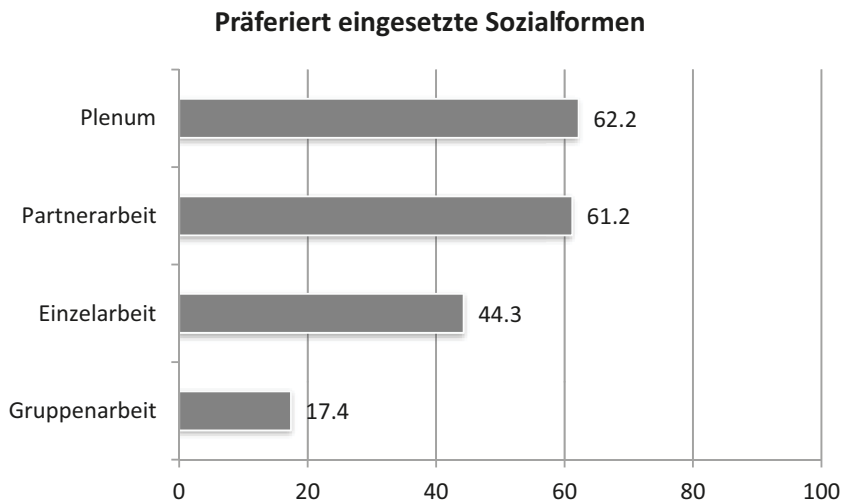


**Abbildung 21:** Einsatz von Sozialformen (in Prozent, n = 201)

Die Arbeit im Plenum und in Einzelarbeit ist am weitesten verbreitet. Im Plenum arbeiten 83,5 Prozent der Lehrkräfte immer bzw. oft. 79 Prozent der Befragten gaben an, dass ihre Teilnehmenden immer bzw. oft einzeln arbeiten. Mit einer Partnerin oder einem Partner arbeiten die Teilnehmenden oft bzw. immer laut 71,6 Prozent der Befragten. Etwas weniger ist Gruppenarbeit in Alphabetisierungskursen verbreitet (5,5 Prozent immer und 29,4 Prozent oft). Von den meisten Lehrkräften wird genannt, dass sie manchmal Gruppenarbeit machen (43,3 Prozent). 20,4 Prozent der Lehrkräfte gaben an, dass sie Gruppenarbeit selten im Alphabetisierungsunterricht einsetzen. 1,5 Prozent der Lehrkräfte machen nie Gruppenarbeit. Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Präferenz der Sozialformen Plenum, Einzelarbeit und Partnerarbeit in Alphabetisierungskursen.

Diese Präferenz verstärkt sich in der zweiten Frage zu diesem Themenkomplex: *Welche Sozialform setzen Sie am häufigsten ein?*, wobei nur zwei Nennungen möglich waren. Wie in Abbildung 22 erkennbar ist, wählen 62,2 Prozent der Lehrkräfte Arbeit im Plenum und 61,2 Prozent Partnerarbeit als Favoriten.

44,3 Prozent der Befragten setzen Einzelarbeit am häufigsten ein und nur 17,4 Prozent der Lehrkräfte gibt an, Gruppenarbeit am häufigsten einzusetzen.



**Abbildung 22:** Präferiert eingesetzte Sozialform (in Prozent, n = 201)

Während bei der ersten Frage zu den Sozialformen Arbeit im Plenum und Einzelarbeit durchschnittlich am häufigsten im Unterricht Einsatz finden, liegt bei der zweiten Frage die Arbeit im Plenum an erster Stelle, dicht gefolgt von der Partnerarbeit. Mit etwas Abstand folgt die Einzelarbeit. Wie auch bei der ersten Frage scheint Gruppenarbeit weniger häufig im Unterricht stattzufinden.

Am häufigsten kommt in Alphabetisierungskursen die Kombination aus Arbeit im Plenum und Partnerarbeit bzw. Arbeit im Plenum und Einzelarbeit vor. So konnte bei der Auswertung herausgefunden werden, dass von den Lehrkräften, die Partnerarbeit als eine häufig eingesetzte Sozialform angeben (123 Befragte), als zweite Sozialform vorwiegend das Plenum (52 Prozent) ausgewählt wurde. Im Vergleich dazu wurde Einzelarbeit von 25 Prozent der Befragten als zweite häufige Sozialform angegeben und Gruppenarbeit von nur 17,1 Prozent. 125 Lehrkräfte wählten das Plenum als häufigste Sozialform im Unterricht. Von denen haben 52 Prozent ebenso die Partnerarbeit gewählt und 41,6 Prozent die Einzelarbeit gewählt. Nur ganz wenige wählten auch Gruppenarbeit (4 Prozent).

Für den Themenblock *Einsatz von Sozialformen* lässt sich Folgendes festhalten:

**Häufig eingesetzte Sozialformen**

- Plenum
- Einzelarbeit
- Partnerarbeit

**Wenig eingesetzte Sozialformen**

- Gruppenarbeit

### 6.1.4 Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen

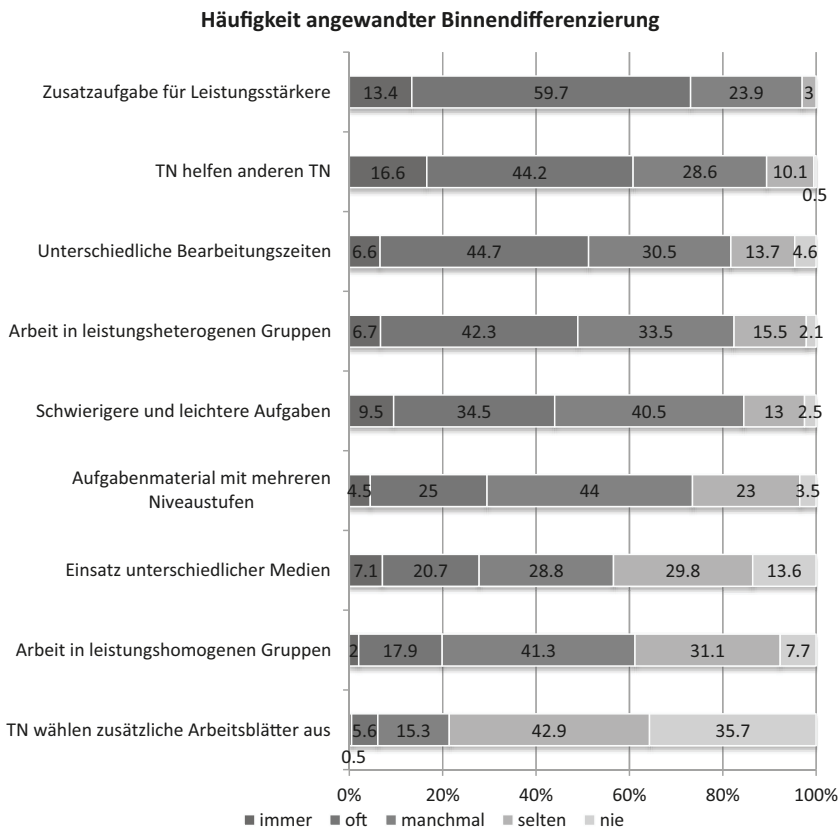
Dieser Fragenblock beschäftigt sich mit verschiedenen Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht. Wie in Kapitel 5.3.3 dargelegt, wurden die Lehrkräfte zur Nutzung von Möglichkeiten der Binnendifferenzierung befragt: ob sie unterschiedliche Bearbeitungszeiten oder unterschiedliche Aufgaben geben, ob sie die Lernenden in unterschiedliche Gruppen aufteilen, ob die Lernenden selbst Aufgaben wählen dürfen oder ob Medien zur Differenzierung genutzt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte stärker nach Quantität als nach Qualität differenzieren (vgl. Abbildung 23). Am häufigsten führen die Lehrkräfte die Differenzierung mit Hilfe von Zusatzaufgaben durch. 13,4 Prozent der Lehrkräfte geben den leistungsstärkeren Teilnehmenden immer eine Zusatzaufgabe und 59,7 Prozent geben ihnen oft eine Zusatzaufgabe. Die Bearbeitung der Aufgaben in unterschiedlichem Tempo ist stark verbreitet. Lehrkräfte geben den Lernenden immer (6,6 Prozent) bzw. oft (44,7 Prozent) unterschiedliche Bearbeitungszeiten. Auch die Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen findet oft statt (42,3 Prozent), weniger oft die Arbeit in leistungshomogenen Gruppen (17,9 Prozent). Ebenso weit verbreitet ist das Helferprinzip. 16,6 Prozent der Lehrkräfte sagen, dass die TN, die schon fertig sind, immer den anderen helfen, 44,2 Prozent sagen, dass es oft so ist.

Differenzierungsmaßnahmen, die nach Qualität differenzieren, sind weniger in der Unterrichtspraxis im Einsatz. Zwar geben Lehrkräfte den Teilnehmenden häufig schwierigere und leichtere Aufgaben (9,5 Prozent immer, 34,5 Prozent oft), der Einsatz von nach Stufen differenziertem Aufgabenmaterial wird aber weniger häufig praktiziert (4,5 Prozent immer, 25 Prozent oft).

Weniger zur Differenzierung genutzt wird der Einsatz unterschiedlicher Medien zur Binnendifferenzierung, 7,1 Prozent immer, 20,7 Prozent oft bzw.

28,8 Prozent manchmal. Am wenigsten verbreitet ist es, dass die Teilnehmenden die Aufgaben selbst auswählen können. Am meisten wurde hier selten (42,9 Prozent) und nie (35,7 Prozent) ausgewählt.



**Abbildung 23:** Häufigkeit angewandter Binnendifferenzierung (in Prozent, n = 201)

Auch bei diesem Themenblock hatten die Befragten die Möglichkeit, unter *Sonstiges* weitere Differenzierungsmaßnahmen zu ergänzen. Elf Lehrkräfte beschreiben folgende Maßnahmen:

- Einsatz von Hilfsmitteln wie Lösungen, Hilfestellungen oder frei nutzbare Hilfen, die in den Aufgabenvorlagen eingearbeitet sind.
- Unterschiedliche Quantität und Qualität der Bearbeitung, z. B.: „Die Schwächeren schreiben nur 3 Sätze, die Stärkeren 8 bis 12.“ (FB 131)

- Anwenden von Lernstrategien und -techniken, z. B.: „Leistungsstarke TN werden angeregt, eigene Techniken zu entwickeln, um etwas, vor allem den Wortschatz zu vertiefen, während die anderen noch die gestellten Aufgaben lösen.“ (FB 18)
- Stationenarbeit in Partner- und Gruppenarbeit mit Pflicht- und Zusatzstationen
- Medieneinsatz: „Der Unterricht findet immer mit verschiedenen Medien statt.“ (FB 84). Aber auch: „Medienverfügbarkeit wäre hilfreich.“ (FB 113)

Zwei Lehrkräfte schreiben, dass es schwierig sei, diese Fragen zu beantworten, da jeder Kurs anders ist. Außerdem gab es Anmerkungen dazu, dass Differenzierung einen „erheblichen Mehraufwand“ (FB 77) bedeutet oder auch ein Zuviel an Differenzierung als „Störfaktor“ (FB 39) wahrgenommen werden kann. Eine Lehrkraft beschreibt, wie ein produktiver Unterricht aussieht:

Produktiv ist es, wenn die TN gefordert sind und sich gefordert fühlen, ohne abgelenkt zu sein: Akzeptanz des Leistungsstärkeren als Partner – wie auch des -schwächeren als Hilfeempfänger oder des Ebenbürtigen als „Gleichgesinnten“ – der Vergleich und die Kontrolle im Plenum (10–12 TN) schafft Vertrauen, Zutrauen, Messlatte/Orientierung. (FB 39).

Für den Themenblock *Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen* lässt sich Folgendes festhalten:

#### **Beliebte Differenzierungsmaßnahmen**

- Zusatzaufgabe für leistungsstärkere TN
- TN helfen anderen
- Unterschiedliche Bearbeitungszeiten
- Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen
- Leichtere und schwierigere Aufgaben

#### **Wenig eingesetzte Differenzierungsmaßnahmen**

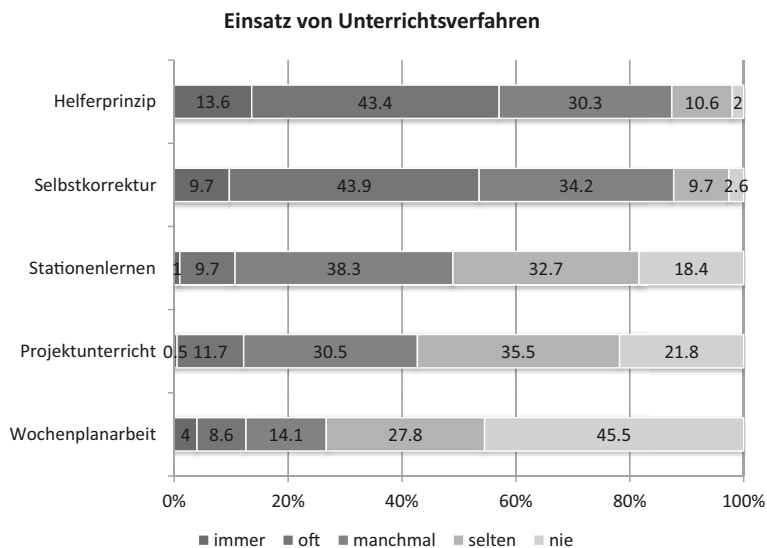
- TN wählen zusätzliche Arbeitsblätter selbst aus.
- TN arbeiten in leistungshomogenen Gruppen.
- KL differenziert mit Hilfe von unterschiedlichen Medien.
- Das Aufgabenmaterial hat mehrere Niveaustufen.

### **6.1.5 Einsatz von Unterrichtsverfahren**

Von Interesse in diesem Themenkomplex ist die Unterschiedlichkeit der eingesetzten Unterrichtsverfahren. In Abbildung 24 wird sehr deutlich, dass

Unterrichtsverfahren wie Helferprinzip und Selbstkorrektur am häufigsten Einsatz in Alphabetisierungskursen finden. Für mehr als der Hälfte der Befragten ist das Helferprinzip fester Bestandteil des Unterrichts. 13,6 Prozent setzen es immer und 43,4 Prozent setzen es oft ein. Auch die Selbstkorrektur wird immer (9,7 Prozent) bzw. oft (43,9 Prozent) eingesetzt. Bei Stationenlernen und Projektunterricht wird deutlich, dass es fast unmöglich ist, diese Unterrichtsverfahren immer im Alphabetisierungskurs einzusetzen. Nur 1 Prozent bzw. 0,5 Prozent der Befragten geben an, diese Verfahren immer einzusetzen. Beide Unterrichtsverfahren finden manchmal im Alphabetisierungskurs statt (38,3 Prozent Stationenlernen und 30,5 Prozent Projektunterricht). Projektunterricht und Stationenlernen werden von knapp einem Fünftel der Lehrkräfte nie im Unterricht durchgeführt.

Wochenplanarbeit ist ein Unterrichtsverfahren, welches knapp die Hälfte der Lehrkräfte nie einsetzt. Damit ist Wochenplanarbeit das mit Abstand am wenigsten angewandte Unterrichtsverfahren in Alphabetisierungskursen, jedoch wird es von 4 Prozent der Befragten immer eingesetzt. Das bedeutet, dass Lehrkräfte, die diese Methode benutzen und von deren Nutzen überzeugt sind, an deren Verwendung festhalten.



**Abbildung 24:** Einsatz von Unterrichtsverfahren zur Binnendifferenzierung (in Prozent, n = 201)

15 Lehrkräfte ergänzen weitere Unterrichtsverfahren unter *Sonstiges*:

- Bewegungsübungen
- Musik, Lieder
- Diktate
- Gruppenarbeit
- Lernen durch Lehren
- Partnerkorrektur
- Selbstlernzeit
- Rituale

Eine Kursleiterin meint, dass es stark von der Gruppe und deren Motivation abhängt, ob die genannten Verfahren im Unterricht gelingen. Eine andere Lehrkraft schreibt, dass ihr Kurs erst am Anfang ist und sie den Fokus zuerst auf unterschiedliche Sozialformen legt. Eine weitere Befragte notiert, dass diese Unterrichtsverfahren nur in relativ leistungsstarken Kursen möglich sind, „in denen TN in der Lage zur Selbstreflexion sind.“ (FB 77). Schwierigkeiten zeigen mehrere Befragte auf, z. B. dass Selbstkorrektur für die meisten TN schwierig ist, oder dass Projektarbeit selten angenommen wird.

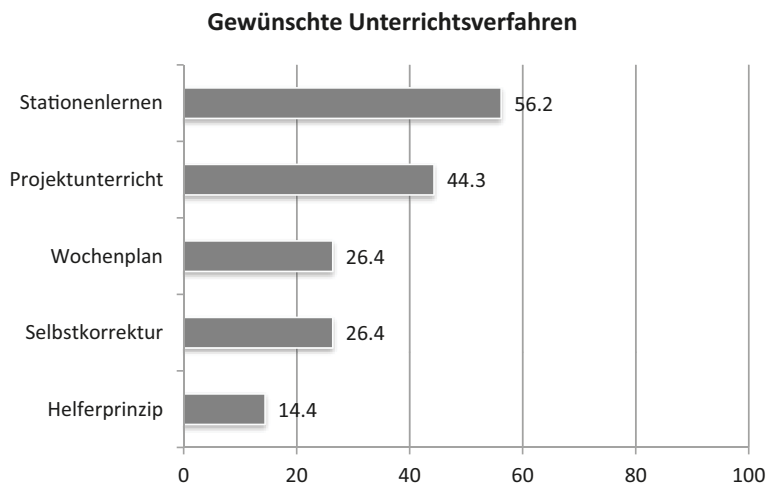
Eine Lehrkraft schreibt sehr ausführlich über das Verhältnis von Aufwand und Nutzen von offenen Unterrichtsmethoden:

Aufwand und Nutzen stehen in einem extremen Missverhältnis: Stationenlernen und Projektunterricht sind tolle Methoden, wenn man nicht auf die Uhr schauen muss! 1 200 Stunden für Alpha ist extreem sportlich oder auch extrem ignorant! Wenn das Ziel sein soll, die TN zu selbständigem Lernen zu befähigen, dann lässt das Zeitorsett solche Experimente kaum zu; Motivation durch kleine Erfolgserlebnisse, auch wenn sie im Plenum oder Gruppenarbeit entstehen, scheinen da erfolgversprechender; eine unübersichtliche, nicht klar verständlich ausgewertete Projektarbeit, scheint eher das Gefühl von „wieder ein Tag geschafft“ zu erzeugen, denn bleibendes, abrufbares, replizierbares Wissen; gute Ideen – leider schwer realisierbar; man muss abwägen, welcher Weg erfolgversprechender ist. (FB 39)

Bei der zweiten Frage in diesem Themenkomplex sollten die Lehrkräfte entscheiden, welche Unterrichtsverfahren sie verstärkt im Unterricht einsetzen möchten. Drei Prozent der Lehrkräfte haben keine Angaben gemacht, ein Zehntel haben ein Unterrichtsverfahren und die Mehrheit der Lehrkräfte (85,6 Prozent) haben zwei Unterrichtsverfahren ausgewählt.

Wie in Abbildung 25 sichtbar, wünschen sich über die Hälfte der befragten Lehrkräfte verstärkt Stationenlernen im Unterricht einzusetzen. Knapp die Hälfte der Befragten würden gern mehr Projekte im Unterricht etablieren. Etwa ein Viertel der Lehrkräfte wünscht sich, mehr mit Wochenplan im Unterricht

zu arbeiten. Ein Viertel wünscht sich ebenso Selbstkorrektur mehr einzusetzen und knapp 15 Prozent möchte das Helferprinzip verstärkt einsetzen.



**Abbildung 25:** Gewünschte Unterrichtsverfahren (in Prozent, n = 201)

Hier zeigt sich, dass Stationenlernen von vielen Lehrkräften bereits im Unterricht eingesetzt wird und sie diese Methode weiter ausbauen möchten. Das Helferprinzip ist bereits in Alphabetisierungskursen weit verbreitet, deswegen ist der Wunsch, dieses weiter auszubauen gering. Interessant ist, dass die Selbstkorrektur von mehr als der Hälfte der Lehrkräfte immer bzw. oft umgesetzt wird, sich dennoch ein Viertel der Befragten noch mehr wünscht, dieses Verfahren einzusetzen.

Es zeigt sich, dass Lehrkräfte bereit sind, ein Unterrichtsverfahren gern stärker im Unterricht auszubauen, wenn sie es kennen und auch bereits im Unterricht einsetzen. Beispielsweise geben 43 Lehrkräfte an, dass sie nie Projektarbeit im Unterricht einsetzen. Von ihnen kann sich knapp ein Drittel vorstellen, mehr Projektarbeit umzusetzen. Von den 23 Lehrkräften, die bereits oft Projektarbeit im Unterricht umsetzen, wünschen sich knapp die Hälfte, es mehr einzusetzen. Auch bei der Arbeit mit Wochenplänen zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Nur ein Fünftel der Lehrkräfte, die angeben, nie Wochenplanarbeit im Unterricht anzuwenden, würden es gern mehr einsetzen. Bei den Lehrkräften, die es oft einsetzen, waren es fast doppelt so viele (35,3 Prozent). Beim Stationenlernen



zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrkräften, die gern mehr Stationenlernen einsetzen würden, im Vergleich zur Gesamtstichprobe. Von den 113 Lehrkräften, die mehr Stationenlernen im Unterricht einsetzen würden, setzen 1,8 Prozent immer Stationenlernen im Unterricht ein, 6,2 Prozent oft, 40,7 Prozent manchmal, 33,6 Prozent selten und 17,7 Prozent nie. In der Gesamtstichprobe ergibt sich eine ähnliche Verteilung. Fraglich ist allerdings, warum Lehrkräfte, die immer Stationenlernen praktizieren, sich mehr Stationenlernen wünschen.

Für den Themenblock *Einsatz von Unterrichtsverfahren* lässt sich Folgendes festhalten:

#### **Eingesetzte Unterrichtsverfahren**

- Helferprinzip
- Selbstkorrektur
- Stationenlernen
- Projektunterricht

#### **Wenig eingesetzte Unterrichtsverfahren**

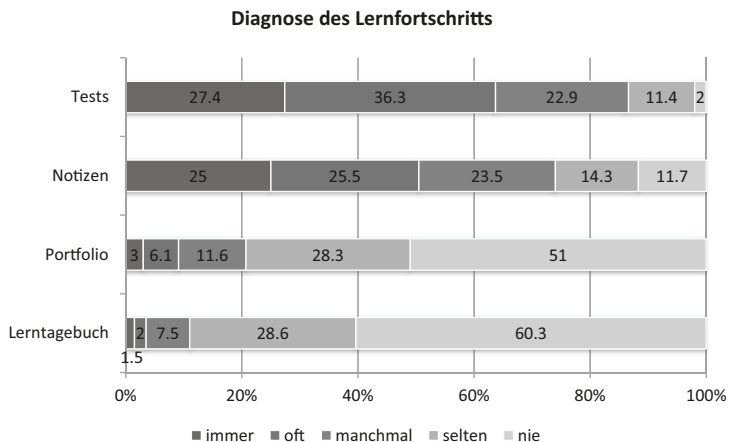
- Wochenplanarbeit

#### **Wunsch nach mehr**

- Stationenlernen
- Projektunterricht

### **6.1.6 Diagnose und Dokumentation des Lernfortschritts**

Bei diesem Themenkomplex steht die Dokumentation des Lernfortschritts von Teilnehmenden durch Lehrkräfte sowie die entsprechende Diagnose im Fokus. Am häufigsten lassen die Lehrkräfte zur Ermittlung des Lernfortschritts die Lernenden einen Test schreiben. Über ein Viertel der Lehrkräfte schreibt immer Tests und über ein Drittel der Lehrkräfte schreibt oft einen Test. Am zweithäufigsten notieren die Lehrkräfte sich die Lernfortschritte der Teilnehmenden. Jeweils ein Viertel der Lehrkräfte macht dies immer bzw. oft. Die Dokumentation des Lernfortschritts mittels eines Lerntagebuchs bzw. eines Portfolios wird kaum im Unterricht praktiziert. 60 Prozent der Lehrkräfte sagen, dass die Lernenden nie ein Lerntagebuch führen. Und beim Portfolio beschreibt die Hälfte der Lehrkräfte keines im Unterricht zu führen (vgl. Abbildung 26).



**Abbildung 26:** Diagnose des Lernfortschritts (in Prozent, n = 201)

Insgesamt gab es 22 Ergänzungen zur Diagnose des Lernfortschritts:

- Feedback und Evaluation der Lernergebnisse
- Selbstevaluation am Ende der Lektion
- Schreibaufgaben mit individueller Korrektur
- Wiederkehrende leicht abgewandelte Aufgaben
- Registrieren und Merken des Lernfortschritts der TN
- Notieren von Ideen, um einzelne TN zu fördern
- Lernfortschrittsgespräch
- Hefter für Zusatzaufgaben als Hausaufgaben
- Führen von Tabellen mit Ist-Zustand und Erwartungshorizontparameter
- Schriftliche Zielvereinbarungen

Besonders viele der Ergänzungen lassen sich zu mündlichen Rückmeldungen zum Lernfortschritt zuordnen. Daraus lässt sich schließen, dass Gespräche und mündliches Feedback verbreitet scheinen, was allerdings nicht quantitativ erfasst wurde.

Einige Ergänzungen beziehen sich auf die im Fragebogen genannten Instrumente. Die Lehrkräfte wenden verschiedene Tests an, wie kurze Kontrollen zwischendurch, um zu wissen, „wo Defizite auftauchen“ (FB 197). Wochentests, Tests mit Korrektur im Plenum und Abschlusstests sind typische Formen. Rückmeldungen gibt es auch zu Lerntagebuch und Portfolio. Eine Lehrkraft schreibt, dass sie das Führen eines Portfolios mit den Teilnehmenden versucht hat, es aber

„nur zu unnützen Kopien“ (FB 159) führte. Eine andere Lehrkraft erwähnt, dass „Lerntagebuch und Portfolio [...] von den TN nicht so gut aufgenommen“ (FB 38) werden. Eine weitere Lehrkraft beschreibt, warum sie das Portfolio nicht als Instrument nutzt: „Angeregt ist ein Portfolio seitens der TN, aber für mich sind die Möglichkeiten der Kontrolle stark begrenzt, bzw. ich kontrolliere nicht.“ (FB 56). Eine weitere Lehrkraft merkt an, dass es beim Portfolio nicht um den Selbstzweck geht, sie sieht das Portfolio „als Lern- und Wiederholungshilfe“ (FB 39) und „damit umzugehen, es zu benutzen!“ (FB 39) ist sinnvoll. Aber auch sie schreibt, dass diese Selbstreflexion nicht der Lebenswirklichkeit der Lernenden in den Alphabetisierungskursen entspricht. „Wenn es gelingt, sie über Erreichtes zu motivieren und Wege aufzuzeigen, wie sie noch nicht Erreichtes schaffen könnten, ist schon hohe Anspruchshaltung!“ (FB 39). Eine Lehrkraft wurde durch diese Fragen angeregt, diese Methoden mehr im Unterricht einzusetzen.

Für den Themenblock *Diagnose und Dokumentation des Lernfortschritts* lässt sich Folgendes festhalten:

#### **Häufig benutzt zur Diagnose des Lernfortschritts**

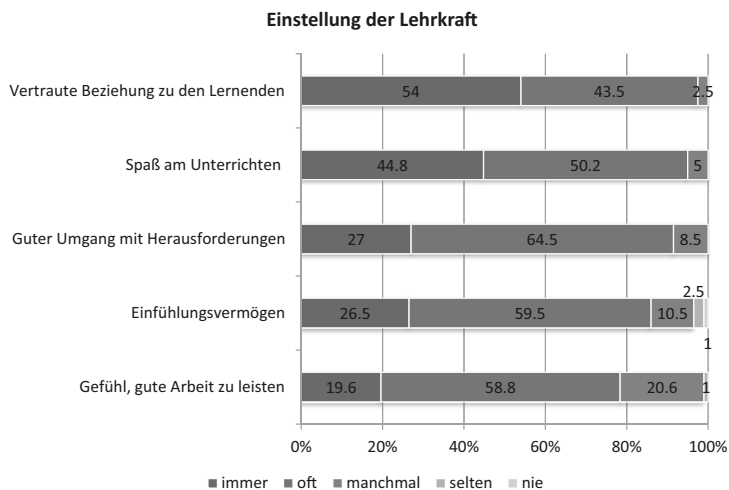
- Tests
- Notizen

#### **Wenig benutzt zur Diagnose des Lernfortschritts**

- Lerntagebuch
- Portfolio

### **6.1.7 Einstellung der Lehrkraft**

In den Fragen zur Einstellung der Lehrkraft zeigt sich eine sehr positive Einstellung zum Unterrichten und ein hohes Engagement gegenüber den Lernenden (siehe Abbildung 27). Der überwiegende Teil der befragten Lehrkräfte hat Spaß am Unterrichten, 44,8 Prozent immer bzw. 50,2 Prozent oft. Auch scheint das Aufbauen einer vertrauten Beziehung zu den Teilnehmenden der Mehrheit der Lehrkräfte wichtig zu sein. Über die Hälfte baut immer eine vertraute Beziehung auf, 43,3 Prozent der Lehrkräfte macht dies oft. Zwar fällt es den Lehrkräften nicht immer leicht, sich in die Lernenden hinein zu fühlen, aber oft konnten sie es doch. Ebenso verhält es sich mit den Herausforderungen im Unterricht. Über ein Viertel der Lehrkräfte kann immer gut mit Herausforderungen umgehen, zwei Drittel schaffen es oft. Und das Gefühl, wirklich gute Arbeit zu leisten, haben 15,9 Prozent der Lehrkräfte immer, 59,1 Prozent haben dieses Gefühl oft und 23,9 Prozent manchmal.



**Abbildung 27:** Einstellung der Lehrkraft (in Prozent, n = 201)

Die Rubrik *Sonstiges* nutzen elf Lehrkräfte, um beispielsweise die eigene Motivation zu beschreiben: „Ich bin selbst motiviert und motiviere auch die TN: immer“ (FB 43); „Positives bringt Positives“ (FB 197), oder um die Wichtigkeit der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden zu betonen: „Die Beziehung zu den TN ist mir wichtig.“ (FB 192); „Ich halte es für falsch, mehrere KL pro Gruppe einzusetzen.“ (FB 113) und die Wertschätzung herauszustellen: „fördern und fordern; immer wieder zu gegenseitigem Respekt aufrufen“ (FB 47). Eine Lehrkraft schreibt, wie viel Engagement und Motivation täglich notwendig ist:

Ohne Vertrauen, Spaß, Toleranz, Empathie und Humor ginge es nicht! Ohne den festen Willen, etwas zu erreichen und ohne die Suche danach, wie man es besser machen könnte und ohne die Suche nach immer neue[n] Ideen, Versuchen, Ansätzen, zum Ziel zu kommen, ginge der Spaß, die Motivation flöten. Wichtig ist es, zu erleben, dass der Funke überspringt, und zumindest in dieser kurzen Zeit des Kurses eine Motivation, Lernatmosphäre entsteht, bei der ich merke, die TN haben Spaß, entwickeln Ehrgeiz, sind gern in der Schule und der Tag war nicht umsonst, vielleicht hat er ein bisschen den schweren, drückenden Alltag in den Hintergrund rücken können. Das ist schon Erfolg: Sie kommen gern wieder, weil es Spaß macht und sie kleine Erfolgserlebnisse haben. Wenn damit Motivation zumindest für den Moment erzeugt werden kann und vielleicht ein innerer Anspruch, es schaffen zu wollen, dann ist viel erreicht. – Auch wenn der große Sprung noch auf sich warten lässt. (FB 39)

Im weitaus größeren Teil der Ergänzungen wird von Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen geschrieben: „Ich empfinde das Lehren in DaF/DaZ

sehr herausfordernd.“ (FB 193). Unterschiedliche Gründe können dafür herangezogen werden, warum es so schwer ist, mit den Herausforderungen gut umzugehen. Zum einen fehlt das Wissen über die Lernenden, wie eine Lehrkraft schreibt:

Mir fehlt viel Wissen in Bezug auf den kognitiven Stand der TN, weshalb ich auch mit Herausforderungen im Unterricht nicht gut umgehen kann und mir schwerfällt, mich in die TN hineinzusetzen. Ich verstehe nicht, wie diese TN-Gruppe denkt und warum es so ist. (FB 169)

Zum anderen können die Herausforderungen auch mit dem Kurskonzept zusammenhängen, wie zwei Lehrkräfte anmerken:

Das Konzept für die Alpha-Kurse sehe ich als eine große Panne. So wie die Kurse jetzt laufen, werden die TN nie in dieser Gesellschaft ankommen, mir fehlt in den Kursen Projektarbeit, lernen durch Arbeit, raus gehen einfach aus der Schule (die meisten haben kaum Schulerfahrung, wenn ein 50-jähriger Herr eine Schulbank drücken muss, tut er mir nur leid). (FB 13)

Das Unterrichten an sich macht wirklich Spaß. Was weniger Freude bereitet, sind die Herausforderungen anderer Art: die TN kommen zu spät, sie verschwinden nach der Pause, sie wenden sämtliche Tricks an, um am Unterricht nicht teilnehmen zu müssen. Traurig, aber wahr und für eine Lehrkraft sehr demotivierend. Hinzu kommen die (wohl gemeinten) Anweisungen von Bamf, die mitunter mit der echten Unterrichtssituation nur wenig zu tun haben können. Das Konzept für den Alphakurs sollte dringend überarbeitet werden, indem die Lehrkräfte mit einbezogen werden. (FB 105)

Eine Lehrkraft schreibt auch vom Scheitern an den Herausforderungen in den Kursen: „Wenn einzelne Schüler oder Schülerinnen sehr destruktiv sind, dann habe ich auch schon mal eine Gruppe abgegeben.“ (FB 131). In den Äußerungen zeigt sich, dass die Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen teilweise beachtlich sind und der Umgang damit nicht immer zum gewünschten Ergebnis führt.

Für den Themenblock *Einstellung der Lehrkraft* lässt sich Folgendes festhalten:

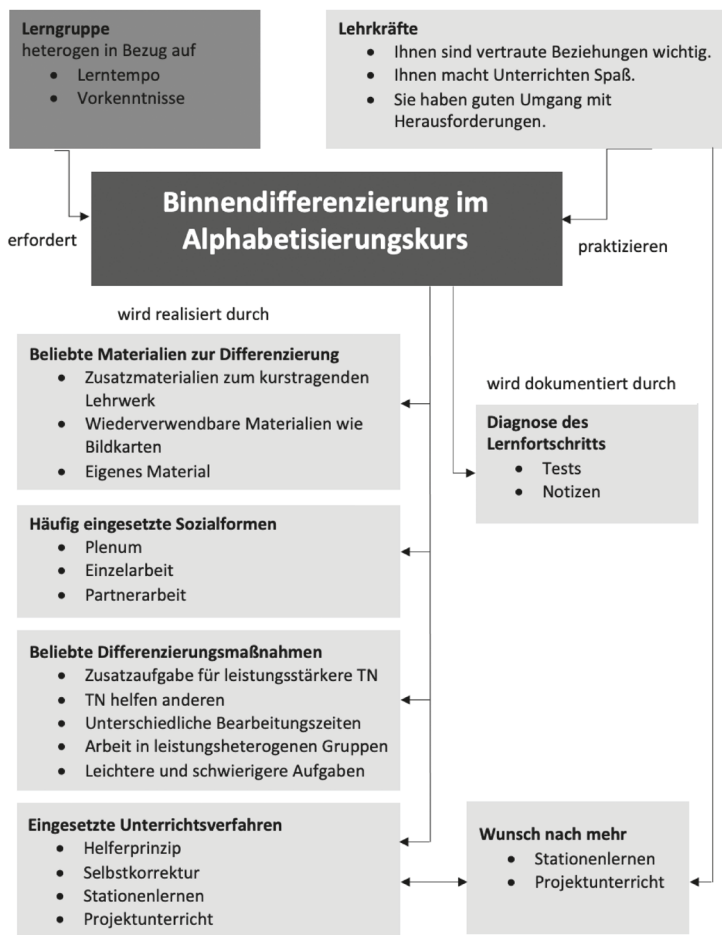
### **Lehrkräfte**

- Ihnen sind vertraute Beziehungen wichtig.
- Ihnen macht Unterrichten Spaß.
- Sie haben guten Umgang mit Herausforderungen.

## **6.2 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse**

Die Ergebnisse der Befragung zeugen davon, dass Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs zum Einsatz kommt. Dies bestärkt die Annahme, dass

die etablierten Konzepte zur Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs ausprobiert werden und in den Kursen stellenweise fester Bestandteil sind. Die Ergebnisse zeigen allerdings auch, dass es keine systematische Verankerung binnendifferenzierender Maßnahmen im Alphabetisierungskurs gibt und es von den Kursleitenden abhängt, welche Maßnahmen sie einbinden. So kommt es, dass einige der binnendifferenzierenden Maßnahmen häufig und andere wenig oder gar nicht in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragung ist in Abbildung 28 dargestellt.



**Abbildung 28:** Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs 1 – Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrkräftebefragung

Die Ergebnisse bestätigen, dass die Lerngruppen von den Lehrkräften als sehr heterogen wahrgenommen werden. Dabei zeigen sich zwei Aspekte der Heterogenität besonders deutlich: das unterschiedliche Lerntempo der Teilnehmenden und die unterschiedlichen Vorkenntnisse. Die Kursleitenden reagieren mit unterschiedlichen Maßnahmen auf die Heterogenität in den Kursen. Die meisten Lehrkräfte finden, dass ihnen genügend Arbeitsmaterialien zur Verfügung stehen. Besonders häufig kommen Zusatzmaterialien des kurstragenden Lehrwerks zum Einsatz. Zudem werden oft selbst erstellte und wiederverwendbare Materialien im Kurs eingesetzt. Lehrkräfte setzen auch Materialien aus anderen Büchern und aus dem Internet ein, aber deutlich weniger als die drei genannten Unterrichtsmaterialien.

Im Alphabetisierungsunterricht wird in allen Sozialformen unterrichtet. Häufig gibt es einen Wechsel aus Arbeit im Plenum, Einzel- und Partnerarbeit. Am häufigsten kommt die Kombination der Sozialformen Plenum und Partnerarbeit sowie Plenum und Einzelarbeit vor. Die Arbeit in Gruppen wird weniger praktiziert, wenn dann eher in leistungsheterogenen Gruppen.

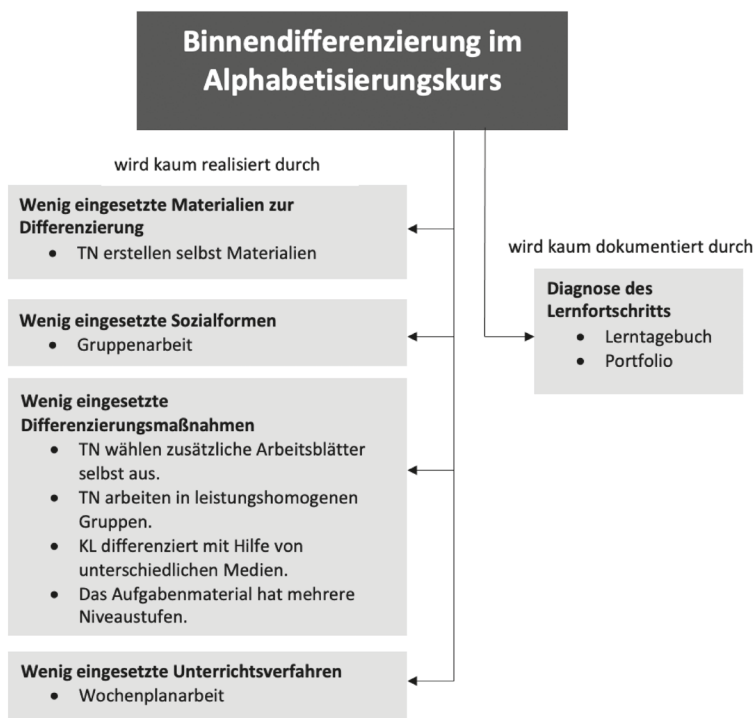
Wenn Lehrkräfte im Unterricht differenzieren, dann geben sie am häufigsten Zusatzaufgaben an leistungsstarke Teilnehmende. Am zweithäufigsten helfen Lernende, die schon fertig sind, denen, die noch an den Aufgaben arbeiten. Die Differenzierung nach Bearbeitungszeit steht an dritter Stelle, dicht gefolgt von der Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen und das Geben von leichteren und schwierigeren Aufgaben. Im Vergleich dazu findet die Arbeit in leistungshomogenen Gruppen weniger statt. Sehr selten ist es, dass die Teilnehmenden selbst Arbeitsblätter auswählen können.

Als Unterrichtsverfahren werden das Helferprinzip und die Selbstkorrektur oft praktiziert. Auch Stationenlernen und Projektunterricht werden manchmal eingesetzt. Weniger verbreitet ist Wochenplanarbeit. Die Anmerkungen der Lehrkräfte deuten darauf hin, dass diese Methoden viel Zeit in Anspruch nehmen und dass das Gelingen von der Motivation, den Vorkenntnissen und Lernerfahrungen der Teilnehmenden abhängt. Weiterhin zeigt sich, dass sich viele Lehrkräfte wünschen, mehr Stationenarbeit und Projektunterricht einzusetzen.

Um die Lernfortschritte der Lernenden zu ermitteln, sind das Schreiben von Tests und das Notieren des Lernfortschritts seitens der Lehrkraft die häufigsten Instrumente. Instrumente wie Lerntagebuch oder Portfolio sind eher unbekannt bzw. werden nicht in Alphabetisierungskursen angewendet. Einige Lehrkräfte ergänzen, dass sie die Diagnose mündlich durchführen, z. B. über Selbstevaluation, Zielvereinbarungen und Feedback- bzw. Lernfortschrittsgespräche.

Die Motivation unter den Lehrkräften ist sehr hoch. Die meisten unterrichten mit Freude und bauen eine vertraute Beziehung zu den Lernenden auf. Die meisten Lehrkräfte können immer bzw. oft mit den Herausforderungen im Unterricht umgehen.

Neben den häufig praktizierten Maßnahmen gibt es Maßnahmen, die kaum in Alphabetisierungskursen zur Binnendifferenzierung eingesetzt werden (vgl. Abbildung 29): Die Teilnehmenden erstellen kaum ihr Material selbst. Es wird am wenigsten in Gruppenarbeit gearbeitet und die Methode Wochenplanarbeit ist kaum im Einsatz. Wenig eingesetzte Differenzierungsmaßnahmen sind das eigenständige Auswählen der Arbeitsblätter durch die Teilnehmenden, die Arbeit in leistungshomogenen Gruppen, die Differenzierung mit unterschiedlichen Medien und das Bereitstellen von Aufgabenmaterial mit unterschiedlichen Niveaustufen. Zur Diagnose des Lernfortschritts werden Lerntagebücher und Portfolios äußerst selten eingesetzt.



**Abbildung 29:** Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs 2 – Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrkräftebefragung



Dass es viele Herausforderungen gibt, zeigen die Antworten zu der offenen Frage zu den Grenzen der Binnendifferenzierung, die im Kapitel 6.5 ausführlich behandelt werden. Zunächst soll auf mögliche Einflussfaktoren für das binnendifferenzierende Unterrichten eingegangen werden.

### **6.3 Quantitative Datenanalyse: Einflussfaktoren binnendifferenzierenden Unterrichts**

In einem weiteren Schritt soll untersucht werden, ob sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen bzw. Variablen ermitteln lassen, die Aufschluss über bestimmte Einflussfaktoren geben, die den Einsatz von Verfahren zur Binnendifferenzierung begünstigen.

Bisher wurden die Daten mit Hilfe von deskriptiven Verfahren beschrieben, d. h. die gemachten Aussagen gelten für die Stichprobe und erlauben keine Aussagen in Hinblick auf die Gesamtheit der Kursleitenden im Alphabetisierungsbereich (vgl. Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 187). Unter Anwendung der Interferenzstatistik sollen nun Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen untersucht werden, um Rückschlüsse auch auf die Gesamtpopulation zu ziehen. Hierbei interessiert, welche Rolle das Alter, die Berufserfahrung, das Geschlecht, der Besuch von Fortbildungen und die Sprachkenntnisse für den Einsatz von Binnendifferenzierung im Unterricht spielt.

Aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur Wirkung und zum Einsatz von Binnendifferenzierung lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

1. Jüngere Kursleitende unterrichten häufiger binnendifferenziert.
2. Erfahrene Kursleitende unterrichten häufiger binnendifferenziert.
3. Weibliche Kursleitende unterrichten häufiger binnendifferenziert.
4. Kursleitende, die Fortbildungen besuchen, unterrichten häufiger binnendifferenziert.
5. Kursleitende, die viele Sprachen sprechen, unterrichten häufiger binnendifferenziert.

Die Variablen Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Besuch von Fortbildungen und Sprachkenntnisse sind hierbei unabhängige Variablen, mit denen die abhängigen Variablen erklärt werden sollen. Die abhängigen Variablen sind verschiedene Aspekte des binnendifferenzierenden Unterrichts. Mit dem Spearman-Korrelationskoeffizienten können die Zusammenhänge zwischen den Variablen berechnet werden. Die Spearman-Korrelation ( $r$ ) wird für ordinalskalierte Daten verwendet und zeigt an, ob es einen oder ob es keinen Zusammenhang zwischen Variable 1 und Variable 2 gibt.

Der Korrelationskoeffizient gibt die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs zweier Variablen an. Er kann zwischen +1 (maximaler positiver Zusammenhang) und -1 (maximaler negativer Zusammenhang) liegen, d. h. ein Korrelationskoeffizient von 0 würde angeben, dass kein Zusammenhang zwischen den Variablen besteht. (ebd. 2014: 201).

Der Wert  $r$  gibt an, wie hoch die Effektstärke ist. Die Effektstärke gibt an, wie bedeutsam das Ergebnis ist. Je höher der Wert ist, umso stärker ist der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen.

$r \geq 0,1$  (kleine Effektstärke)

$r \geq 0,3$  (mittlere Effektstärke)

$r \geq 0,5$  (große Effektstärke) (vgl. ebd. 2014: 205).

Weiterhin muss geprüft werden, ob der Zusammenhang zwischen zwei Variablen eine Signifikanz zeigt, also ob das Ergebnis eine geringe Irrtumswahrscheinlichkeit aufweist (vgl. ebd. 2014: 194). Liegt das Signifikanzniveau ( $p$ ) bei einem Wert  $p \geq 0,05$ , spricht man von einem signifikanten Ergebnis. Bei einem signifikanten Ergebnis wird die Nullhypothese als richtig erachtet. Es besagt, dass „mit 95 % Sicherheitswahrscheinlichkeit das vorliegende Ergebnis nicht zufällig entstanden ist.“ (ebd. 2014: 194) und dass es daher verallgemeinerbar ist. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass in der Grundgesamtheit Effekte vorherrschen, die in der Untersuchung nicht aufgedeckt werden können, weil entweder die Stichprobe zu klein ist oder ein ungeeignetes Untersuchungsdesign vorliegt.

Um die oben aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, wurden die Variablen aus den sieben Themenblöcken mit den Variablen Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Besuch von Fortbildungen und Sprachkenntnissen korreliert. In Bezug auf das Alter der Lehrkräfte zeigt die Berechnung der Spearman-Korrelationen vier positive Korrelationen und eine negative Korrelation. Folgende Hypothesen können konkretisiert werden:

Jüngere Kursleitende erstellen häufiger das Material selbst. (leichte Effektstärke:  $r = 0,204$ ,  $p = 0,007$ )

Jüngere Kursleitende setzen häufiger wiederverwendbare Materialien ein. (leichte Effektstärke:  $r = 0,169$ ,  $p = 0,025$ )

Jüngere Kursleitende setzen häufiger Gruppenarbeit ein. (leichte Effektstärke:  $r = 0,251$ ,  $p = 0,001$ )

Jüngere Kursleitende differenzieren häufiger mit Hilfe von unterschiedlichen Medien. (leichte Effektstärke:  $r = 0,160$ ,  $p = 0,035$ )

Ältere Kursleitende können besser mit Herausforderungen im Unterricht umgehen. (leichte Effektstärke:  $r = -0,194$ ,  $p = 0,01$ )

Für diese Zusammenhänge zeigt sich jeweils eine leichte Effektstärke mit einer hohen Signifikanz. Die Vermutung liegt nahe, dass jüngere Kursleitende in ihrer eigenen Schullaufbahn verstärkt Gruppenarbeit erlebt haben und deswegen diese Sozialform auch häufiger in ihrem Unterricht einsetzen. Jüngere Lehrkräfte erstellen häufiger Unterrichtsmaterialien selbst und setzen verstärkt wieder verwendbare Materialien ein. Das kann zum einen daran liegen, dass ihnen noch nicht so viel Material zur Verfügung steht, zum anderen, dass Engagement und Ideenreichtum für den Unterricht groß sind, um eigenes Material zu erstellen. Da jüngere Kursleitende im Umgang mit modernen Medien wahrscheinlich routinierter sind, setzen sie häufiger unterschiedliche Medien im Unterricht ein. Die jüngeren Kursleitenden haben größere Schwierigkeiten mit Herausforderungen im Unterricht umzugehen. Das könnte einerseits daran liegen, dass sie noch jung sind und damit Unsicherheit ausstrahlen, andererseits sammelten sie noch nicht so viele Erfahrungen, sodass sie immer wieder neue Herausforderungen zum ersten Mal erleben und diese bewältigen müssen. Ältere Kursleitende könnten aufgrund des Alters mehr Respekt von den Lernenden erfahren und durch ihre Lebenserfahrung auch mit den Herausforderungen routinierter umgehen.

In Bezug auf die Berufserfahrung der Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen zeigen folgende Variablen einen signifikanten Zusammenhang auf:

Erfahrene Kursleitende setzen häufiger wiederverwendbare Materialien ein. (leichte Effektstärke:  $r = -0,174$ ,  $p = 0,017$ )

Erfahrene Kursleitende lassen häufiger die Lernenden die Materialien erstellen. (leichte Effektstärke:  $r = -0,230$ ,  $p = 0,002$ )

Erfahrene Kursleitende setzen häufiger Stationenlernen ein. (leichte Effektstärke:  $r = -0,170$ ,  $p = 0,021$ )

Erfahrene Kursleitende setzen häufiger Selbstkorrektur ein. (leichte Effektstärke:  $r = -0,248$ ,  $p = 0,001$ )

Erfahrene Kursleitende können besser mit Herausforderungen im Unterricht umgehen. (mittlere Effektstärke:  $r = -0,278$ ,  $p = 0,00$ )

Erfahrenen Kursleitenden macht das Unterrichten mehr Spaß. (leichte Effektstärke:  $r = -0,151$ ,  $p = 0,038$ )

Erfahrene Kursleitende bauen eher eine vertraute Beziehung zu den Lernenden auf. (leichte Effektstärke:  $r = -0,176$ ,  $p = 0,016$ )

Es zeigt sich besonders deutlich, dass erfahrene Lehrkräfte ihren Unterricht stärker binnendifferenziert gestalten. Zu vermuten ist, dass ihnen die Zielgruppe vertraut ist, da sie bereits mehrere Jahre in Alphabetisierungskursen unterrichten. Ihre Berufserfahrung und damit die Vertrautheit mit der Zielgruppe zeigt sich auch daran, dass sie eine Beziehung zu den Lernenden aufbauen und ihnen das Unterrichten Spaß macht. Lehrkräfte, die sich für den Bereich der Alphabetisierung entschieden haben, unterrichten gern in diesen Kursen und ihnen ist an den Lernenden sehr gelegen.

Erfahrene Lehrkräfte arbeiten mit vielfältigen Materialien. Sie setzen häufiger wiederverwendbare Materialien ein. Das könnte ein Indiz dafür sein, dass sie Materialien aus vorherigen Kursen in späteren Kursen wiederverwenden. Durch ihre Erfahrung zeigt sich, dass es sinnvoll ist, Materialien für die mehrmalige Verwendung zu erstellen, um geeignetes Unterrichtsmaterial für einen längeren Zeitraum zu haben und nur eine einmalige Vorbereitungszeit aufzuwenden. Interessant ist der Aspekt, dass erfahrene Lehrkräfte die Lernenden selbst Materialien erstellen lassen. Das bedeutet, dass die Lernenden mit in den Unterrichts- und Lernprozess einbezogen werden und so ein Stück Verantwortung für das Lernen übernehmen. Dieser Vorstoß in Richtung autonomes Lernen spiegelt sich auch in der Selbstkorrektur wider, die erfahrene Lehrkräfte häufiger im Unterricht einsetzen als Lehrkräfte, die weniger als fünf Jahre im Alphabetisierungsbereich arbeiten. Auch bei Stationenlernen gibt es einen leichten Effekt, dass erfahrene Kursleitende dieses Unterrichtsverfahren häufiger einsetzen als andere Kursleitende mit weniger Erfahrung. Grund dafür könnte der Vorbereitungsaufwand für Stationenlernen sein, der mit Durchführung mehrere Alphabetisierungskurse abnimmt, da auf bereits erstelltes Material zurückgegriffen werden kann.

Ebenso wurden die Variablen in Zusammenhang mit dem Besuch von Fortbildungen geprüft. Es zeigen sich folgende drei Zusammenhänge mit einer leichten Effektstärke:

Kursleitende, die häufig Fortbildungen besuchen, differenzieren häufiger mit Hilfe von unterschiedlichen Medien. (leichte Effektstärke:  $r = 0,197$ ,  $p = 0,007$ )

Kursleitende, die häufig Fortbildungen besuchen, setzen häufiger Stationenlernen ein. (leichte Effektstärke:  $r = 0,181$ ,  $p = 0,014$ )

Kursleitende, die häufig Fortbildungen besuchen, setzen häufiger Gruppenarbeit ein. (leichte Effektstärke:  $r = 0,225$ ,  $p = 0,002$ )

Die Lehrkräfte, die häufig Fortbildungen besuchen, setzen häufiger Stationenlernen und Gruppenarbeit ein. Auch unterschiedliche Medien werden häufiger

eingesetzt. Es kann vermutet werden, dass diese Kursleitenden gegenüber neuen Methoden und Medien aufgeschlossener sind.

Weitere Prüfungen mit der Spearman-Korrelation zeigen, dass das Geschlecht und die Sprachkenntnisse der Kursleitenden in keinem direkten Zusammenhang mit einzelnen Aspekten des binnendifferenzierenden Unterrichtens stehen. Damit können die Hypothesen 3 und 5 nicht bestätigt werden.

## 6.4 Zusammenfassung der Einflussfaktoren

In der bivariaten Auswertung weisen drei Einflussfaktoren einen Zusammenhang mit der Umsetzung von Binnendifferenzierung auf: das Alter, die Berufserfahrung in Alphabetisierungskursen und der Besuch von Fortbildungen. Es konnte festgestellt werden, dass jüngere Kursleitende bestimmte Aspekte der Binnendifferenzierung häufiger im Unterricht einsetzen. Dazu gehören, wie oben bereits dargestellt, das Arbeiten in Gruppen, das Erstellen von Unterrichtsmaterialien, das Einsetzen von wiederverwendbarem Material und von unterschiedlichen Medien im Unterricht. Im Gegensatz dazu können ältere Kursleitende besser mit Herausforderungen im Unterricht umgehen. Auch die Berufserfahrung im Alphabetisierungskurs wirkt sich positiv auf den Einsatz von binnendifferenzierenden Prinzipien im Unterricht aus. Die Korrelationen zeigen, dass erfahrene Kursleitende zum einen häufiger wiederverwendbare Unterrichtsmaterialien einsetzen und zum anderen auch häufiger Materialien von den Lernenden erstellen lassen. Unterrichtsverfahren wie Stationenlernen und Selbstkorrektur werden von erfahrenen Kursleitenden häufiger eingesetzt. Zudem zeigen sich positive Effekte bei der Einstellung zum Beruf mit zunehmender Berufserfahrung: Der Spaß am Unterrichten nimmt zu. Der Umgang mit Herausforderungen im Unterricht wird besser. Das Aufbauen einer vertrauten Beziehung zu den Lernenden wird wichtiger. Der Besuch von Fortbildungen zeigt für drei Variablen einen signifikanten Zusammenhang: Häufige Besuche von Fortbildungen ergeben einen Zusammenhang mit Binnendifferenzierung durch Medien, durch Stationenlernen und durch den häufigeren Einsatz von Gruppenarbeit.

Drei Hypothesen:

1. *Jüngere Kursleitende unterrichten häufiger binnendifferenziert.*
2. *Erfahrene Kursleitende unterrichten häufiger binnendifferenziert.*
4. *Kursleitende, die Fortbildungen besuchen, unterrichten häufiger binnendifferenziert.*

können in ihrer Allgemeinheit nicht bestätigt werden, sondern erweisen sich nur im Hinblick auf bestimmte Maßnahmen der Binnendifferenzierung als

bestätigt. Der Zusammenhang zwischen den Variablen zeigt allerdings nur eine leichte Effektstärke.

Zwei Hypothesen:

3. *Weibliche Kursleitende unterrichten häufiger binnendifferenziert.*
5. *Kursleitende, die viele Sprachen sprechen, unterrichten häufiger binnendifferenziert.*

können nicht bestätigt werden, da nachgewiesen werden konnte, dass es zwischen dem Geschlecht und den binnendifferenzierenden Maßnahmen sowie der Anzahl der gesprochenen Sprachen der Lehrkraft und den binnendifferenzierenden Maßnahmen, keine signifikanten Zusammenhänge gibt.

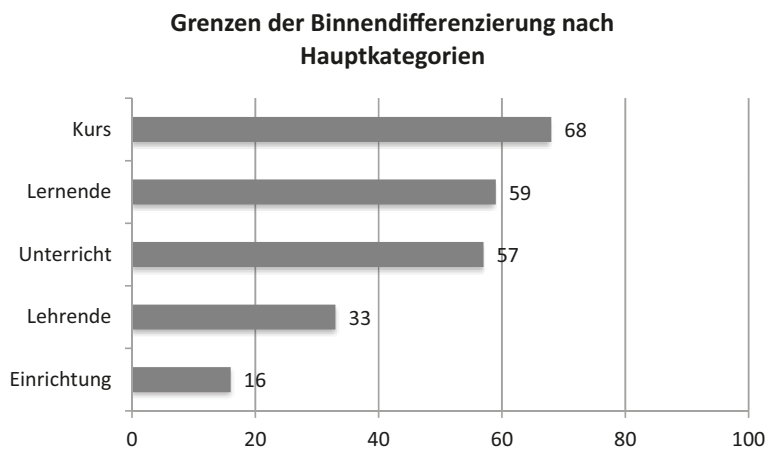
## 6.5 Qualitative Datenanalyse: Kategorisierung und Auswertung

Der Themenblock 8 beinhaltet die Frage nach den Grenzen der Binnendifferenzierung, die von zwei Drittel der Befragten beantwortet wurde. Die Analyse dieser offenen Frage ergab eine Vielzahl von Hinweisen, die Grenzen und Hürden bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung bedeuten. Die Erforschung dieser Grenzen kann Impulse zur besseren Realisierung von Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen setzen.

Das empirische Material wurde durch Zusammenfassungen auf wesentliche und theoretisch begründete Kategorien reduziert. Nach dem inhaltsanalytischen Verfahren (Mayring 2002, 2010) sind fünf Hauptkategorien hinsichtlich der Grenzen, die Lehrkräfte bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung sehen, hervorgegangen:

- Lernerdeterminierte Grenzen (Lernende)
- Lehrerdeterminierte Grenzen (Lehrende)
- Unterrichtsdeterminierte Grenzen (Unterricht)
- Kursdeterminierte Grenzen (Kurs)
- Trägerdeterminierte Grenzen (Einrichtung)

Diese fünf Kategorien sind allerdings nicht scharf voneinander trennbar, sondern überschneiden sich und beziehen sich aufeinander. Hervorzuheben ist, dass kursdeterminierte Grenzen als eine der meist genannten Grenzen hervorgegangen sind (68 Nennungen). An zweiter Stelle stehen lernerdeterminierte (59 Nennungen) und unterrichtsdeterminierte Grenzen (57 Nennungen) etwa gleichwertig nebeneinander. Lehrende und Einrichtung als Grenze der Binnendifferenzierung bilden das Schlusslicht mit 33 bzw. 16 Nennungen (vgl. Abbildung 30).



**Abbildung 30:** Grenzen der Binnendifferenzierung nach Hauptkategorien (absolute Häufigkeiten, n = 132)

In der Annäherung mit den Antworten der Befragten zu Grenzen der Binnendifferenzierung wurde ein Kategoriensystem mit den fünf Hauptkategorien und weiteren Unterkategorien entwickelt. Aus der Kategorisierung mit Haupt- und Unterkategorien ergibt sich folgende zusammenfassende Darstellung (vgl. Tabelle 11):

**Tabelle 11:** Grenzen der Binnendifferenzierung, nach Haupt- und Unterkategorien (absolute Häufigkeit, n = 132)

Hauptkategorie	Unterkategorie	Häufigkeit der Nennung
Kurs	- Zu heterogene Lerngruppen	52
	- Zu große Lerngruppen	16
Lernende	- Mangelnde Motivation der TN	22
	- Fehlende kognitive Fähigkeiten der TN	12
	- Fehlende Lernerautonomie und Selbstständigkeit der TN	9
	- Unregelmäßige Teilnahme	6
	- Alter	4
	- Gesundheitliche Einschränkungen	3
	- Negative Einstellung der TN	3

(wird auf nächster Seite fortgeführt)

Tabelle 10: Fortsetzung

Hauptkategorie	Unterkategorie	Häufigkeit der Nennung
Unterricht	- Schwierigkeit in der Unterrichtsdurchführung	27
	- Fehlende Zeit	14
	- Mangelndes Sozialverhalten der TN	13
	- Unzureichendes Unterrichtsmaterial	9
Lernende	- Hoher Vorbereitungsaufwand	24
	- Unzureichende Bezahlung	5
	- Fehlende Kompetenz	2
	- Mangelnde Erfahrung	2
Einrichtung	- Zu kleine Räume	10
	- Mangelnde mediale Ausstattung	2
	- Mangelnde Zusammenarbeit mit Kolleg*innen	2
	- Zu kleine Einrichtung	1
	- Fehlende außerunterrichtliche Angebote	1

Durch detaillierte Betrachtung der Haupt- und Unterkategorien werden tiefere Erkenntnisse gewonnen, die mit ausgewählten Zitaten aus dem Fragebogen verdeutlicht werden und damit die Perspektive der Lehrkräfte abbilden. Die Hauptkategorien bilden die Überschriften für die folgende Ergebnisdarstellung.

### 6.5.1 Kursdeterminierte Grenzen

Grenzen der Binnendifferenzierung werden von den Befragten vor allem im Kurs selbst gesehen. Hier lassen sich zwei Kategorien unterscheiden: heterogene Kurszusammensetzung und Kursgröße.

Die meisten Kommentare, insgesamt 52 Aussagen, wurden der Kategorie **heterogene Kurszusammensetzung** zugeordnet. Die Lehrkräfte empfinden besondere Schwierigkeiten, Binnendifferenzierung im Unterricht durchzuführen, wenn die Kurse sehr heterogen zusammengesetzt sind.

Bei extrem heterogenen Gruppen. (FB 82)

Wenn die Gruppe so heterogen ist, dass man nicht/kaum mit demselben Lehrwerk arbeiten kann. Oder wenn die Arbeit im Plenum kaum so möglich ist, dass alle TN daran teilhaben können. (FB 63)



Die Heterogenität bezieht sich nach Aussagen der Lehrkräfte auf unterschiedliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen, damit auf das unterschiedliche Leistungsniveau und auf das Lerntempo.

Niveauunterschiede sehr groß. (FB 147)

Wenn sich die Teilnehmer in Hinsicht auf Leistung und Lerntempo zu sehr unterscheiden. (FB 100)

Schon bei leicht unterschiedlichem Niveau der Vorkenntnisse und Lerntempo der TN sehe ich die untere Grenze der Binnendifferenzierung. (FB 97)

Heterogenität der TN, sehr unterschiedliche Vorkenntnisse, sehr unterschiedliche Lernerfahrung. (FB 70)

In zu großer Heterogenität im Leistungsniveau und bei der Leistungsentwicklung, manchmal auch in großen Altersunterschieden. (FB 84)

Wenn sich in einer Klasse primäre Analphabeten und Zweitschriftler befinden, ist eine Binnendifferenzierung auf Dauer nicht mehr möglich. (FB 106)

Das unterschiedliche Lerntempo stellt insofern eine Herausforderung für die Binnendifferenzierung dar, als das Lerntempo der Teilnehmenden sich nicht annähert, sondern die Schere unter Einsatz von Binnendifferenzierung immer größer wird. So kommt es zwar zur Über- bzw. Unterforderung, aber auch zur Anpassung des Unterrichts an das langsamere Arbeitstempo. Zu zunehmender Heterogenität im Kurs führt auch dazu, dass die Teilnehmenden nicht die gleichen Lernfortschritte machen.

Wenn ein TN ein sehr schnelles oder ein sehr schwaches Lerntempo hat, dann wird der unter- bzw. überfordert. (FB 181)

Zu große Schere zwischen dem Lerntempo. (FB 177)

Wenn die Kluft im Lernfortschritt zu groß ist. (FB 5)

Im Lerntempo -> TN, die von Anfang an kaum, keine Fortschritte machen, aber sich im Kurs bei jeder Aufgabe, die man ihnen gibt, bemühen. (FB 159)

Deswegen wünschen sich einige Lehrkräfte, die Kurse zu homogenisieren.

Die Grenzen der BD liegen ganz deutlich in der überaus großen Heterogenität der Gruppen. Die Diskrepanz zwischen TN mit einiger Schul- und Lernerfahrung und solchen, die nie oder nur kurz eine Schule besuchten, empfinde ich als Dilemma. Sie gehören in unterschiedliche Kurse. (FB 77)

Primäre Analphabeten sollten eine eigene Lerngruppe haben, numerisch bilden sie eine kleine Gruppe, erfordern aber überproportional viel Aufmerksamkeit. (FB 91)

Häufiger wird von den Lehrkräften auch ein geeigneter Einstufungstest als Voraussetzung für adäquate Binnendifferenzierung angesehen.

Zu große TN-Heterogenität; beginnt schon bei mangelnder Differenzierung und Qualität der Einstufungstests. (FB 47)

Eine Lehrkraft sieht prinzipiell keine Grenzen der Binnendifferenzierung, sie empfindet, dass es vom Kurs abhängt.

Es gibt eigentlich keine genauen Grenzen, was individuelle Förderung angeht. Es ist immer kursabhängig... (FB 51)

Eine Lehrkraft sieht eher strukturelle Probleme für den Alphabetisierungskurs.

Binnendifferenzierung kann strukturelle Probleme (Kursstruktur – Gruppenzusammensetzung + Größe etc.) nicht ausbügeln. (FB 171)

Eine weitere Lehrkraft fordert, dass die Politik Veränderungen erwirken soll. Sie bringt folgenden Vorschlag:

In der Politik! In der Praxis ist die Binnendifferenzierung schwieriger umzusetzen als theoretisch darüber zu sprechen. Binnendifferenzierung braucht meiner Meinung nach Zeit, Zeit, die den Teilnehmern durch die momentane Gesetzgebung nicht zur Verfügung steht. (FB 195)

Eine Lehrkraft spricht das Thema der Fluktuation in den Kursen an, wenn es immer wieder Zu- und Abgänge in den Kursen gibt, lässt sich Binnendifferenzierung nicht so wirksam durchführen.

Bei ständiger Fluktuation der Schülerschaft. (FB 61)

Ein ebenso häufig genannter Grund für die Grenzen der Binnendifferenzierung ist die **Kursgröße**: 12 bis 16 Teilnehmende. Von 16 Lehrkräften wurde diese Gruppengröße als zu groß eingeschätzt.

Bei der vom BAMF zugelassenen Gruppengröße von 16 TN sowie der Mindestteilnehmerzahl von 12 TN: die Gruppen sind zu groß. (FB 76)

Zu große Gruppen. (FB 190)

In der Umsetzbarkeit mit nur einer Lehrkraft auf 16 Teilnehmer... und die langsame Lerner haben oft das Gefühl das sie etwas nicht bekommen. (FB 67)

Dass die Lerngruppen diese Größe haben, beleuchtet eine Lehrkraft in Bezug auf die Finanzierung der Kurse.

In ökonomischen Zwängen des Bildungsträgers, der Kurse füllen muss, um die Mindestteilnehmerzahl zu erreichen; deshalb teils sehr heterogene Gruppen. (FB 66)

Zur Abhilfe schlägt eine Lehrkraft vor, die Mindestteilnehmerzahl zu senken oder die Gruppen nach äußerer Differenzierung einzuteilen. Das funktioniert allerdings nur in größeren Einrichtungen.

Abhilfe kann hier nur das BAMF schaffen, indem es kleinere und homogenere Gruppen zulässt. (FB 77)

### 6.5.2 Lernerdeterminierte Grenzen

Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte sehen die Grenzen der Binnendifferenzierung unter anderem bei den Lernenden. Die Aussagen können unter folgenden Kategorien zusammengefasst werden: mangelnde Motivation, fehlende kognitive Fähigkeiten, fehlende Lernerautonomie, unregelmäßige Teilnahme, Alter, eingeschränkte Gesundheit, negative Einstellung.

22 Antworten können der Kategorie **mangelnde Motivation** zugeordnet werden. Lehrkräfte haben die meisten Schwierigkeiten mit dem Einsatz von binnendifferenzierendem Unterricht, weil die Lernenden wenig oder nicht motiviert sind.

Fehlende Lernmotivation. (FB 117)

Geringe Motivation. (FB 133)

Motivation (manche TN sehen Sinn im Lernen nicht + wollen ihn auch nicht sehen). (FB 140)

Wenn die TN wenig Lust auf den Unterricht haben, macht die Binnendifferenzierung ebenso wenig Sinn. (FB 112)

Motivation bei Berufsmüttern. (FB 159)

Lebensfremd, weil der Großteil der TN weitgehend isoliert in den jeweiligen nationalen Gemeinschaften lebt, sie zu wenig Austausch mit Deutschen haben und daher die Motivation zum Sprachenlernen oft nur gering ist. (FB 77)

Wenn die Leistungsschwächeren sich vernachlässigt bzw. nicht genug motiviert fühlen. (FB 87)

Nachlassende Motivation wurde von einer Lehrkraft benannt. Es kann auch dazu führen, dass Lehrkräfte automatisch differenzieren, wenn die Lernenden motiviert sind.

Die meisten TN sind darüber hinaus nicht motiviert und kommen zum Kurs mit der Einstellung „Kopf kaputt. Unterschreiben und gehen.“ So kann ich sehr schwer selbstständiges Lernen fördern und binnendifferenziert arbeiten. Möglich ist es meistens nur, wenn es eine/zwei Personen gibt, die wirklich lernen wollen. Dann arbeite ich automatisch binnendifferenzierend. (FB 169)

Binnendifferenziertes Unterrichten kann sich nach Ansicht der Befragten sogar negativ auf die Motivation auswirken, wie folgende Aussage zeigt.

Denn die Übertreibung mit der Binnendifferenzierung im Unterricht kann dazu führen, dass die Motivation leistungsschwächerer Lerner abnimmt (negatives Selbstbild/Selbstbeurteilung). (FB 173)

Die Teilnehmenden mit neuen Unterrichtsformen bekannt zu machen, erfordert Motivation, besonders wenn die Lernenden keine Schulerfahrung haben.

TN sind oft schwer zu motivieren und für neue Unterrichtsformen zu aktivieren. (FB 186)

Bei den Analphabeten, die nur sehr wenig Schulerfahrungen haben und noch ganz wenig Deutsch sprechen und verstehen. Sie brauchen zusätzliche Unterstützung und besondere Motivation. (FB 35)

Unter **fehlenden kognitiven Fähigkeiten** werden von den Lehrkräften Stichworte wie fehlende Konzentrationsfähigkeit, fehlendes Abstraktionsvermögen und Lernschwierigkeiten aufgeführt. Berichtet wird von Lernenden, die keinen Lernstoff behalten können, keine Fortschritte machen und die elementaren Grundlagen nicht beherrschen. Zu dieser Kategorie gibt es insgesamt zwölf Angaben.

Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmer. (FB 39)

Die TN können i. d. R. nicht abstrakt denken und einfache, „selbstverständliche“ und logische Punkte empfinden sie nicht als solche. Dies führt dazu, dass sehr viel Zeit verloren geht, weil ich erstmal verstehen muss, warum die TN so denken, wie sie es tun und dann, weil ich versuche noch Wege zu finden, um die einfachsten Sachen zu erklären. (FB 169)

Man erreicht nicht alle TN; bei sehr leistungsschwachen TN, die auch nach vielen UEs kaum einen elementaren Stand in der Schriftsprache erreichen. (FB 24)

Angeborene oder psychische Lernschwierigkeiten. (FB 17)

Nicht bearbeitete äußere Lernhemmnisse. (FB 190)

In den Grenzen der TN: z. T. unbeschulbar, können nicht lernen, sich nichts merken, haben hohe Fehlzeiten, ständige körperliche Beschwerden, sind kaum belastbar. TN fühlen sich zwar ernst genommen, weil auf ihre persönlichen Bedürfnisse eingegangen wird, aber die Ergebnisse sind trotzdem nicht zufriedenstellend: die Schwächeren machen kaum Fortschritte (unter A1), die Stärkeren kommen oft zu kurz, reagieren z.T. auch mit Unverständnis und Ungeduld. (FB 115)

Wenn sich im Verlaufe des Kurses /am Ende der Alphabetisierung herausstellt, dass TN immer noch am Anfang der Alphabetisierung stehen (die Buchstaben nicht können, die Synthese nicht schaffen beim lesen). (FB 128)

Zum Aspekt der **fehlenden Lernerautonomie und Selbstständigkeit** der Lernenden lassen sich insgesamt neun Aussagen zuordnen. Bemängelt wurde von den Lehrkräften vor allem, dass die Gruppenarbeit mit unselbstständigen Lernenden erschwert wird, da in diesem Fall alle Gruppen eine Betreuung benötigen. Zudem nimmt die Aufgabenerklärung viel Zeit in Anspruch. Am Anfang muss an das autonome Lernen herangeführt werden, weil Lernende dies aus anderen Bildungskulturen nicht kennen. Auch die Erledigung von Hausaufgaben wird als ein Aspekt von Selbstständigkeit genannt.

In den Alphakursen schwierig einzusetzen, da die TN nicht selbstständig arbeiten können. (FB 110)

Wo die TN aufhören zu lernen. (FB 10)

Wegen der Binnendifferenzierung bilden sich Parallel-Gruppen innerhalb einer Klasse. Da alle unselbstständig sind, ist die gleichzeitige Betreuung der Gruppe schwierig. (FB 121)

Ich versuche noch Wege zu finden, um die einfachsten Sachen zu erklären. Damit hängt auch zusammen, dass sie kaum selbstständig arbeiten können. (FB 169)

Im Anfangsunterricht Alpha Modul 1, da die meisten TN an die verschiedenen Übungsformen herangeführt werden müssen und selbstständiges Arbeiten erst eingeführt und trainiert werden muss, oft ist eine intensive Einzelbetreuung nötig, ab Modul 2 finde ich es als Lehrkraft leichter, hinsichtlich Umfang, Zeit, Anforderungen zu differenzieren. (FB 2)

Autonomes Lernen, wenn es evtl. kulturell nicht erlernt wurde oder aus anderen Gründen. (FB 159)

Manche TN lernen/üben sehr fleißig zu Hause, andere machen nicht einmal Hausaufgaben. (FB 140)

Eine weitere Herausforderung für Lehrkräfte besteht bei einer **unregelmäßigen Teilnahme** seitens der Lernenden. Das führt dazu, dass Teilnehmende den Lernstoff verpassen und es dadurch schwieriger wird, sie im Unterricht einzubinden. Hier wurden sechs Angaben gemacht.

Unregelmäßige Teilnahme d. Lerner. (FB 190)

Solange regelmäßige Teilnahme stattfindet, sehe ich keine Probleme. Die Probleme beginnen bei nicht regelmäßiger Teilnahme. Die schwachen Teilnehmer sind überfordert u. brauchen extra Betreuung. TN, die über längere Zeit fehlen, rate ich zur Zurücksetzung, ansonsten herrscht bei allen TN Unzufriedenheit. (FB 119)

Wenn TN wegen häufiger Fehlzeiten den Anschluss verlieren und oder die Motivation nachlässt. (FB 72)

Eine Lehrkraft wünscht sich hierbei strengere Regeln.

Wenn TN durch längere oder wiederkehrende Abwesenheit vom Unterricht den „Anschluss“ verlieren bzw. verloren haben. Deswegen befürworte ich strenge und härtere Maßnahmen oder zumindest eine sozialpädagogische Begleitung dieser „Problemfälle“. (FB 43)

Zur Kategorie **Alter** lassen sich vier Antworten zuordnen. Oft sehen die Lehrkräfte Grenzen in der Binnendifferenzierung, wenn die Lernenden zu alt sind oder das Alter der Lernenden im Kurs zu unterschiedlich ist. Hier verweisen die Lehrkräfte darauf, dass es schwierig ist, den älteren Lernenden neue Lernmethoden beizubringen.

Alter der TN (teilw. über 60) -> können nicht mit jüngeren TN mithalten. (FB 140)

Den älteren TN ein selbstständiges Lernen beizubringen. (FB 103)

**Körperliche und psychische Gesundheit** spielt für das Lernen eine wichtige Rolle. Wenn diese nicht gegeben sind, kommen die Lehrkräfte auch in Bezug auf die Binnendifferenzierung an ihre Grenze. Drei Rückmeldungen gab es zu dieser Kategorie.

Ständige körperliche Beschwerden, sind kaum belastbar. (FB 115)

Manche haben mit Traumata zu kämpfen. (FB 43)

Die Möglichkeiten, den Unterricht binnendifferenziert zu gestalten, können ebenso durch **negative Einstellung** und Haltung der Lernenden begrenzt sein. Zu dieser Kategorie ließen sich drei Aussagen zuordnen. Die Lernenden haben nach Aussagen der Lehrkräfte zum Teil eine negative Einstellung zum Lernen, zum Teil auch konkret zu Binnendifferenzierung.

Die Einstellung der Teilnehmer. Es kann eine positive, aber manchmal auch sehr negative Einstellung sein. (FB 200)

Negative Einstellung der TN zur Binnendifferenzierung. (FB 177)

In der Haltung der TN. Meistens wollen alle alles machen, Binnendifferenzierung im Alpha-Kurs zu erklären, ist nicht einfach. (FB 123)

### 6.5.3 Unterrichtsdeterminierte Grenzen

Weitere Grenzen lassen sich dem Unterrichtsgeschehen zuordnen. Hier ergeben sich folgende Kategorien: Schwierigkeiten in der Unterrichtsdurchführung, fehlende Zeit, Verhalten im Unterricht, unzureichendes Unterrichtsmaterial und festgelegte Lernziele.

Im Hinblick auf die **Schwierigkeiten in der Unterrichtsdurchführung**, erweist sich die Heterogenität der Kurse als größte Herausforderung, auf die methodisch entsprechend reagiert werden muss. Dazu gehört die Lernenden zu aktivieren und erfolgreich voranzubringen. Insgesamt 27 Aussagen lassen sich der Kategorie Unterrichtsdurchführung zuordnen. Neben der Planung des Unterrichts sehen die Lehrkräfte in der Umsetzung und Durchführung von Binnendifferenzierung ihre Grenzen.

Didaktischer Aspekt. (FB 25)

Die Grenzen liegen dagegen ... teilweise der Durchführungsmethodik. (FB 116)

Die Lehrkräfte haben Schwierigkeiten, auf die hohen Leistungsunterschiede einzugehen. Viele Lehrkräfte teilen die Sorge, nicht allen Lernenden gerecht werden zu können. Zum einen können sie die Leistungsstärkeren nicht genug fördern, zum anderen benötigen die Schwächeren mehr Zeit als der Lehrkraft zur Verfügung steht.

Die Arbeit mit langsamen Schülern darf nicht unbegrenzt zu Lasten der schnellen Teilnehmer gehen. (FB 54)

Primäre Analphabeten sollten eine eigene Lerngruppe haben, numerisch bilden sie eine kleine Gruppe, erfordern aber überproportional viel Aufmerksamkeit. Dieser Binnendifferenzierung kann eine Lehrkraft nicht gerecht werden. Entweder vernachlässigt sie die Analphabeten oder den Rest der Gruppe. (FB 91)

Sind die Unterschiede, was vorherige Bildung angeht, sehr hoch, kann man keine mir bisher bekannte Methode helfen, diese Kurse so zu führen, dass die Lernenden gut arbeiten und auch am Ende des Kurses ähnliches „Niveau“ erreichen. (FB 185)

Die Binnendifferenzierung ist vor allem bei leistungsheterogenen Gruppen sehr wichtig, aber es gibt leider nicht immer so eine Möglichkeit, Übungen zu verschiedenen Stufen in einem Raum bei gleicher Gruppe umzusetzen und später entsprechend zu prüfen. (FB 179)

Die Schwächeren machen kaum Fortschritte (unter A1), die Stärkeren kommen oft zu kurz, reagieren z. T. auch mit Unverständnis und Ungeduld. (FB 115)

In meinem Kurs sind auch Teilnehmer/innen, die mehr Vorkenntnisse besitzen als die meisten Teilnehmer. Daher kann ich leider nicht immer auf ihre Bedürfnisse (Fragen) während des Unterrichts eingehen. Einige wollen mitten im Unterricht über „Dativ und Akkusativ“ etwas wissen und müssen manchmal nach der Stunde zu mir kommen. (FB 180)

Einige Lehrkräfte verweisen darauf, dass die Schere im Leistungsniveau größer wird, dadurch nimmt die Binnendifferenzierung zu und der Unterricht ist noch schwieriger durchzuführen.

Je größer die Schere im Laufe des Kurses wird, desto einfallsreicher muss man sein. Da ich viele Materialien selbst herstellen, benötigt das sehr viel Zeit. (FB 40)

Wenn die Schere immer weiter auseinander geht, weil sich das Lerntempo Leistungsstarken ständig steigert und vor allem vieler Primäranalphabeten viel langsamer steigert. (FB 18)

Das Entstehen dieser Kluft zwischen den Leistungen der Teilnehmenden versucht eine Lehrkraft sogar zu verhindern.

Die „Guten“ dürfen nicht zu stark werden, sonst ist die Kluft zwischen den (sehr) Schwachen/Schwächeren zu groß irgendwann. (FB 93)

Eine andere Lehrkraft sieht die Grenzen der Binnendifferenzierung darin, dass sie, sobald sie Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs etabliert hat, als Unterrichtsprinzip beibehalten muss.

In der langfristigen Beibehaltung. (FB 71)

Herausforderungen werden auch in der Aktivierung der Lernenden und in der gerechten Verteilung der Aufgaben sowie im angemessenen Arbeitstempo gesehen. Nicht immer haben die Teilnehmenden Verständnis für die Methodik der Lehrkraft. Manche Lernende möchten nicht anders behandelt werden, möchten das gleiche Material und die gleichen Aufgaben erhalten. Vor allem leistungsschwächere Lernende können sich durch Binnendifferenzierung benachteiligt fühlen.

Wenn ich sehe, dass ich wesentlich mehr als meine TN mache. Wenn B. [Binnendifferenzierung] mehr Schaden als Nutzen bringt (das hängt von der Gruppe ab). (FB 197)

Bereitschaft der TN zugeteilte Aufgaben zu akzeptieren und zu erledigen. (FB 147)

Problematisch ist oft, dass auch schwächere TN unbedingt die Aufgaben für stärkere TN haben wollen; außerdem sind die Unterschiede im Niveau manchmal derart groß, dass es sehr schwierig, jeweils angemessene Aufgaben zu vergeben. (FB 38)

Außerdem trotz Extraaufgaben für stärkere TN kommt bei diesen ab und an Langeweile auf. (FB 46)

Wenn ich das Gefühl habe bzw. die TN das Gefühl bekommen, dadurch diskriminiert zu werden, also schlechter als die anderen zu sein. Was bei den Schwächeren manchmal vorkommt. Wenn z. B. Fragen aufkommen, warum bekomme ich keine Zusatzarbeitsblätter und meine Nachbarin bekommt sie. (FB 174)

Manche TN möchten nicht andere Aufgaben bekommen. (FB 26)

Befürchtungen einiger TN, nicht „alles“ zu bekommen, etwas zu verpassen, wenn andere TN etwas anderes/mehr bekommen. (FB 134)



Die schwächeren TN fühlen sich manchmal benachteiligt und möchten auch mithalten, dann muss man langsamer vorgehen. (FB 124)

Grenzen sehen die Lehrkräfte bei der Umsetzung der Binnendifferenzierung, weil die lernungsgewohnten Teilnehmenden viel Hilfestellung und Anleitung benötigen. Hier zeigen die Lehrkräfte unterschiedliche Realitäten aus ihrem Unterricht auf.

Die Aufgaben muss ich oft den KT erklären. In dieser Zeit warten andere und machen nichts. (FB 92)

Bedarf hoher Steuerung, Erklären der Operatoren erfordert viel Zeit. (FB 167)

Anleitungsbedarf lernunerfahrener TN. (FB 134)

Bei der Erklärung neuen Stoffes. (FB 111)

Bei der Lösung der verschiedenen Aufgaben. (FB 31)

Eine Lehrkraft betont, dass das soziale Lernen wichtig ist. Sie sieht teilweise Schwierigkeiten, wenn der Unterricht zu stark differenziert wird.

Die Binnendifferenzierung darf nicht soziales Lernen komplett abschaffen. Wenn z. B. jeder Lernende nur für sich und an seinen Aufgaben arbeitet. Trotz der differenzierten Aufgaben müssen alle Lernenden zur Lösung der gemeinsamen Aufgabe beitragen, also das Problem/die Herausforderung gemeinsam bewältigen können. (FB 173)

Und schließlich bereitet zwei Lehrkräften die Lautstärke Sorgen, wenn binnendifferenziert unterrichtet wird.

Meine Sorge ist der Geräuschpegel, wenn alle verschiedenes in einem Raum machen und dabei reden. (FB 8)

**Fehlende Zeit** ist eine der häufig genannten Herausforderungen. 14 Befragte äußern, dass der Faktor Zeit ein Hindernis bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung darstellt.

BD [Binnendifferenzierung] nimmt auch im Unterricht viel Zeit in Anspruch, alle TN haben zudem den gleichen Anspruch auf Lehrerzeit. (FB 120)

Aus zeitlichen Gründen nicht immer optimal durchführbar. (FB 65)

Das Zeitlimit setzt Grenzen, sodass ich nicht oft genug binnendifferenziert arbeiten kann. (FB 145)

Der ständige Zeitmangel ist das größte Hindernis. (FB 196)

Binnendifferenzierung braucht meiner Meinung nach Zeit, Zeit, die den Teilnehmern durch die momentane Gesetzgebung nicht zur Verfügung steht. (FB 195)

Eine Lehrkraft sieht eine Lösung darin, wenn den Teilnehmenden mehr Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen.

Weniger Druck, mehr Zeit würden mehr Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung zwischen den extremen Gefällen im Alphakurs schaffen. (FB 94)

Das **Verhalten der Lernenden im Unterricht** ist für die Binnendifferenzierung wesentlich. Insgesamt 13 Lehrkräfte nannten Aspekte, die sich auf das Verhalten der Lernenden untereinander beziehen. Lehrkräfte nannten hier das Sozialverhalten und die sozialen Beziehungen, die zu einer begrenzten Umsetzung von Binnendifferenzierung führen.

Sozialverhalten. (FB 159)

Wenn die sozialen Beziehungen in der Gruppe nicht stimmen. (FB 112)

Eine Lernergruppe muss als Gruppe funktionieren. (FB 120)

Weitere Aspekte, die das Verhalten thematisieren, waren meistens negativ konnotiert: Ausgrenzung, Diskriminierung, mangelnde Disziplin, Neid, Unruhe und Unverständnis. Das Sozialverhalten, die Zusammenarbeit, die Rücksichtnahme müssen trainiert werden, damit Binnendifferenzierung funktionieren kann.

Teilweise fehlt das Verständnis der TN. (FB 14)

Wenn ich das Gefühl habe bzw. die TN das Gefühl bekommen, dadurch diskriminiert zu werden, also schlechter als die anderen zu sein. Was bei den Schwächeren manchmal vorkommt. (FB 174)

Die Schwächeren haben stets das Gefühl, dass sie aus der Gruppe ausgegrenzt werden, sobald man ihnen einfachere Übungen gibt. (FB 121)

Die TN fühlen sich wie Kleinkinder behandelt, sobald man ihnen Bastelmaterialien gibt und nach einem kurzen Versuch geben sie auf und kehren zum „Stift“ zurück. (FB 121)

Die TN halten sich nicht an die Regeln! Es kann dazu führen, dass große Unruhe entsteht. Manchmal bleibt keine Zeit, sich um die Fortgeschrittenen zu kümmern, weil die anderen die ganze Aufmerksamkeit verlagern. (FB 168)

Mangelnde Disziplin. (FB 193)

Neid. (FB 98)

Das Sozialgefüge der Gruppe wirkt sich sowohl auf das Unterrichten aus, als auch auf die Motivation der Lernenden.

Mangelnde Motivation bei ungeübten, wenn Fortgeschrittene zu wenig Verständnis für langsamere TN haben. (FB 56)

Im Unterricht sollten fördernde Maßnahmen ergriffen werden, die für ein gutes Lernklima sorgen. Eine Lehrkraft sieht hier Handlungsbedarf:

D. h. Zusammenarbeit, Zusammenhalt, gegenseitige Rücksichtnahme müssen sich entwickeln/wirksam werden. (FB 120)

**Unzureichendes Unterrichtsmaterial** ist eine weitere Kategorie, zu der neun Aussagen zugeordnet wurden. Unterrichtsmaterialien sollten in ausreichender und übersichtlicher Form zur Verfügung stehen. Die Lehrkräfte wünschen sich vielfältige Materialien und Lehrwerke, die Binnendifferenzierung ermöglichen. Aber oft fehlen geeignete Arbeitsmaterialien.

Lehrwerke, die darauf nicht eingestellt sind. (FB 177)

Lernmaterialien müssen vielfältig sein, aber ohne Übertreibungen. (FB 173)

Oder die Suche nach Materialien und die eigenständige Erstellung von Materialien nimmt viel Zeit in Anspruch.

Zeitliche Suche nach geeigneten Materialien, Koordinierung. (FB 14)

Meine Grenzen: Erstellung eigener Materialien, im Unterricht das Gefühl mich zerteilen zu müssen, das vermutlich auf einer zu überarbeitenden Technik von mir selbst beruht. (FB 201)

Wenn zu viel Material zur Verfügung steht, stoßen die Lehrkräfte wiederum an die Grenzen, das Geeignete zu finden und auszuwählen, und anschließend im Unterricht die Kontrolle zu behalten, wer welche Aufgabe löst.

Anzahl Zusatzaufgaben. (FB 50)

Das Lernziel des Alphabetisierungskurses ist im bundesweiten Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse definiert. Das Minimalziel ist das Erreichen der Sprachniveaustufe A2. Nach regulär 900 Unterrichtseinheiten, und maximal 1 200 Unterrichtseinheiten, sollen die Lernenden zu diesem Lernziel geführt werden und am Deutsch-Test für Zuwanderer teilnehmen. Sechs Aussagen lassen sich der Kategorie **Lernziel** zuordnen. Zwei Lehrkräfte finden es wichtig, dass der Kurs ein gemeinsames Lernziel verfolgt und dass bestimmte Lernziele und Kompetenzen allen vermittelt werden.

Es muss einen gemeinsamen Nenner geben – ein inhaltliches Thema, grammatikalische Phänomene. Wenn ein gemeinsames Ziel bis zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr erreicht werden kann (z. B. A2–B1) muss die Gruppe aufgeteilt werden. (FB 79)

Bestimmte Kompetenzen sollen alle beherrscht haben. (FB 87)

Problematisch wird es dann, wenn abzusehen ist, dass Teilnehmende das angestrebte Lernziel nicht erreichen können. Da hilft es, so die Aussage von einer Lehrkraft, mehr Zeit zu haben.

Die Unterschiede in den Lernerbiografien sind oft zu immens. Gerade schwache Teilnehmer\*innen leiden auch unter dem ausgeübten Druck auf Lehrkräfte, „ein Buch pro Modul“ zu „schaffen“. Weniger Druck, mehr Zeit würden mehr Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung zwischen den extremen Gefällen im Alphakurs schaffen. (FB 94)

Ein wichtiges Lernziel ist die Vorbereitung auf den Deutsch-Test für Zuwanderer, der auf dem Sprachniveau A2 oder B1 bestanden werden kann. Die Testvorbereitung sehen drei Lehrkräfte als Einschränkung von Binnendifferenzierung. Durch die Prüfungsvorbereitung entsteht ein enormer Zeitdruck, weil die Vorbereitung auf den Test viel Zeit in Anspruch nimmt, vor allem für lernungsgewohnte Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen, für die das Prüfungsformat noch unbekannt ist.

An der Testvorbereitung. (FB 37)

Alpha-TN zum DTZ führen. (FB 171)

Strenge Zeitvorgaben durch begrenzte Kurszeit und Prüfungsziel. (FB 17)

## 6.5.4 Lehredeterminierte Grenzen

Die Grenzen, die den Lehrenden zugeschrieben werden, können wie folgt kategorisiert werden: hoher Vorbereitungsaufwand, unzureichende Bezahlung, fehlende Kompetenz, mangelnde Erfahrung.

Der **hohe Vorbereitungsaufwand** spielt für viele Befragten eine wesentliche Rolle. 24 Aussagen konnten unter diesem Aspekt zusammengetragen werden. Binnendifferenzierung bedeutet für viele Lehrkräfte einen zusätzlichen Aufwand in der Vorbereitung, wofür die Lehrkräfte Zeit benötigen. Besonders wenn die Gruppe sehr heterogen ist, sehr groß ist und viele unterschiedliche Materialien erstellt werden müssen, gelangen Lehrkräfte an ihre Leistungsgrenze.

Vorbereitungszeit. (FB 26)

Zusätzliche Arbeit für Lehrkräfte. (FB 135)

In der Zeit, die man zur Vorbereitung der Materialien benötigt. (FB 49)

Hohe BD [Binnendifferenzierung] in der Vorbereitung sehr zeitaufwändig, die Zeit der Lehrkräfte so oder so begrenzt. (FB 120)

Binnendifferenzierung ist in der Vorbereitung sehr aufwändig, daher fehlt zumeist die Zeit. (FB 136)

Große Gruppen (ab 12 TN), weil viel Vorbereitungszeit nötig ist. (FB 117)

Je größer die Schere im Laufe des Kurses wird, desto einfallreicher muss man sein. Da ich viele Materialien selbst herstelle, benötigt das sehr viel Zeit. (FB 40)

Arbeitsaufwand und Überforderung für den Lehrer, besonders in großen und zu heterogenen Gruppen. (FB 99)

Es fehlt mir Zeit für Recherche, sich neue Lernmaterialien überhaupt anzuschauen oder sich mit den Kollegen auszutauschen, es werden auch ständig neue Sachen auf dem Lehrwerkmarkt und ich finde einfach schade, dass man sich für die Unterrichtsvorbereitung nur sehr wenig Zeit nehmen muss. (FB 13)

Einige Aussagen der Lehrkräfte beziehen sich darauf, dass eine gute Planung und Vorbereitung auf den binnendifferenzierenden Unterricht die Durchführung erleichtert.

Die Grenzen liegen dagegen in dem Umfang der Planung, Vorbereitung und teilweise der Durchführungsmethodik. (FB 116)

Unterrichtssequenzen so zu planen und vorzubereiten, dass man binnendifferenziert arbeiten kann. Planung + Unterrichtsdurchführung. (FB 191)

Die Schwierigkeit, die von einer Lehrkraft angesprochen wurde, betrifft die inhaltliche Vorbereitung, da im Unterricht oft spontan reagiert werden muss.

Schwierigkeit inhaltlich auf die Aufgaben vorzubereiten. (FB 147)

Eine Lehrkraft schreibt, dass für Binnendifferenzierung zwar mehr Vorbereitungszeit benötigt wird, aber nicht so viel, wie oft befürchtet wird.

Organisatorische und zeitliche Einschränkungen, bei grundsätzlicher Planung aber weniger einschneidend als befürchtet. (FB 170)

Fünf Aussagen lassen sich dem Aspekt der **unzureichenden Bezahlung** von Lehrkräften zuordnen. Die Bezahlung der Lehrkräfte erfolgt entweder in Festanstellung oder als Honorarlehrkraft entsprechend der vereinbarten Unterrichtseinheiten. Das Honorar ist inklusive der Vorbereitungszeit, allerdings wird das nicht ausreichend kommuniziert.

Vorbereitungszeit wird nicht bezahlt. (FB 144)

An der Leistungsfähigkeit der Lehrkraft, zu viel Vor- und ggf. Nachbereitungszeit, die immer unbezahlt ist. (FB 60)

Als Lehrkraft sollten Sie den Unterricht vorbereiten, da Sie aber meistens nur 20 Stunden oder 25 Stunden bezahlt bekommen, müssen Sie noch einen anderen Job haben. (FB 13)

Die Politik macht es sich hier zu leicht: Die Erwartungen an die KL, dieses Missverhältnis mit großem Aufwand/Engagement auszugleichen, sind unfair, unrealistisch und lebensfremd. Unfair, weil der Aufwand nicht annähernd gerecht honoriert wird. (FB 77)

Die Lehrkräfte brauchen für das binnendifferenzierende Unterrichten vielfältige Kompetenzen. Bei der Frage nach den Grenzen der Binnendifferenzierung wurden zwei Angaben zur **fehlenden Kompetenz** gemacht. Darunter zählen Basiswissen zur Binnendifferenzierung und diagnostische Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind nicht immer vorhanden.

Basiswissen. (FB 16)

Begrenzte Diagnostik. (FB 193)

Zudem ist **mangelnde Erfahrung** ist ein Aspekt, der von zwei Lehrkräften thematisiert wurde.

Fehlende Lehrerfahrung. (FB 136)

Persönliche Kraft/Erfahrung (Lehrkraft). (FB 166)

### 6.5.5 Trägerdeterminierte Grenzen

Grenzen der Binnendifferenzierung wurden ebenso bei den Trägern gesehen. Hier lassen sich folgende Kategorien bilden: räumliche Ausstattung, mediale Ausstattung, Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen, Größe der Einrichtung und fehlende außerunterrichtliche Angebote.

Lehrkräfte sehen die Grenzen der Binnendifferenzierung in der **räumlichen Ausstattung** der Einrichtungen. Dazu gibt es zehn Aussagen.

In den Wänden des Unterrichtsraums: meistens sind Methoden, die mehr Raum erfordern, gar nicht möglich. (FB 172)

Räumliche Grenzen (Differenzierung bei Stationenarbeit). (FB 134)

Schlechte Lernortbedingungen der Einrichtungen, schlechte Ausstattung der Einrichtungen. (FB 144)

Zwei Aussagen lassen sich der **medialen Ausstattung** der Einrichtung zuordnen. Lehrkräfte finden es einschränkend, wenn keine oder nur wenige Medien zur Verfügung stehen.

Schlechte Ausstattung der Einrichtungen, keine/schlechte Arbeitsplätze: kein PC-Zugang, kein Wlan, kein Drucker/Kopierer/keine Farbkopien/kein Laminiergerät etc. (FB 144)

Medientechnische Grenzen. (FB 147)

Zwei Aussagen betreffen die **Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen**. Eine Lehrkraft gibt an, dass sie die Grenzen der Binnendifferenzierung darin sieht, dass sie sich den Kurs mit einer Kollegin teilt, die einen anderen Unterrichtsansatz verfolgt. Eine weitere Lehrkraft wünscht sich mehr Team-Teaching, um Binnendifferenzierung durchführen zu können.

Kollegin mit anderem Unterrichtsansatz. (FB 166)

Zu wenig Team Teaching. (FB 47)

Auch die **Größe der Einrichtung** kann sich auf den Einsatz von Binnendifferenzierung auswirken, zum Beispiel, wenn die Einrichtung zu klein ist, um mehrere Kurse anzubieten und somit eine äußere Differenzierung ausgeschlossen ist.

Unsere Schule ist zu klein, um Kurse homogen zusammen zu stellen -> Ländlicher Raum. (FB 151)

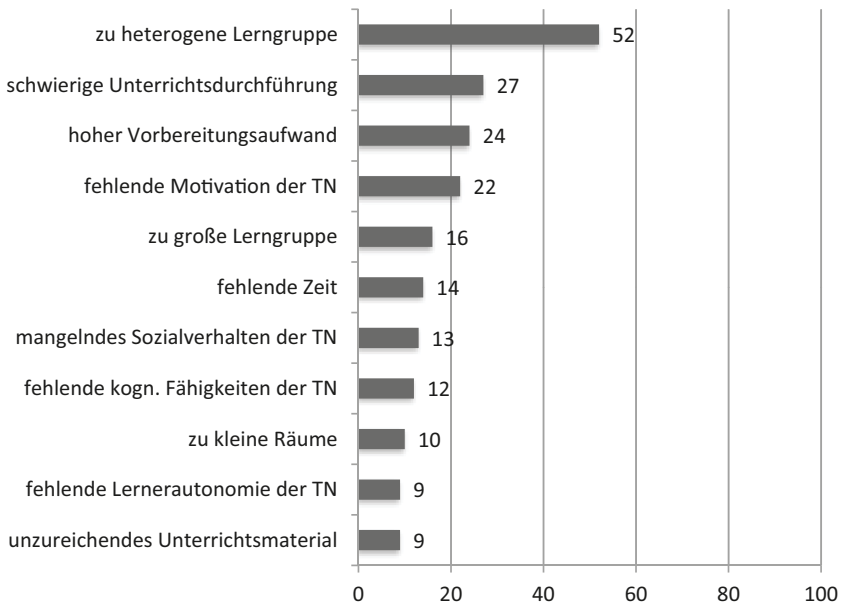
Schlussendlich wirken sich auch **fehlende außerunterrichtliche Angebote** neben dem Alphabetisierungskurs auf die Binnendifferenzierung aus.

Wenig Begleitung des formalen Unterrichts durch psych. Hilfsangebote für Flüchtlinge. (FB 193)

## 6.6 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse

Die Auswertung der Frage *Wo sehen Sie die Grenzen der Binnendifferenzierung?* verdeutlicht, dass die Umsetzung binnendifferenzierender Maßnahmen nicht leicht zu realisieren ist. Wie weitreichend sich die Grenzen für die Lehrkräfte gestalten, zeigt sich in der Vielzahl der Antworten, die zu insgesamt fünf Hauptkategorien und 22 Unterkategorien (vgl. Kapitel 6.5, Tabelle 11) zugeordnet werden konnten. Die unterschiedliche Bedeutsamkeit der jeweiligen Grenzen der Binnendifferenzierung zeigt sich an der Häufigkeit der Aussagen, die den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden konnten. Zusammenfassend sollen die elf meist genannten Grenzen der Binnendifferenzierung herausgestellt werden (vgl. Abbildung 31).

### Häufigste Grenzen von Binnendifferenzierung



**Abbildung 31:** Häufigste Grenzen von Binnendifferenzierung (absolute Häufigkeiten, n = 132)

**Heterogene Zusammensetzung des Kurses:** Die heterogene Zusammensetzung des Kurses ist eine der größten Herausforderungen. Lehrkräfte berichten darüber, dass teilweise nicht mit dem gleichen Lehrwerk und Materialien gearbeitet werden kann, dass die Arbeit im Plenum unmöglich ist, weil die Vorkenntnisse der Lernenden so unterschiedlich sind. Das Leistungsgefälle macht sich besonders bemerkbar, da primäre Analphabeten, die keine Schule besuchten, mit Teilnehmenden in einem Kurs sind, die die Schule im Herkunftsland absolvierten (Zweitschriftlernende). Insofern ist nicht nur die Kluft bei den Vorkenntnissen groß, sondern auch bei den Lernfortschritten.

**Schwierigkeiten in der Unterrichtsdurchführung:** Die Lehrkräfte stoßen bei der Umsetzung und Durchführung von binnendifferenzierenden Maßnahmen an ihre Grenzen. Das macht sich insofern bemerkbar, dass manche Lehrkräfte Sorge haben, nicht allen Lernenden gerecht zu werden, dass langsame Lernende zu viel Zeit benötigen und sie leistungsstärkere Teilnehmende nicht



ausreichend fördern können. Ihnen fehlt es an Methoden und Arbeitstechniken, mit denen Lernende auf unterschiedlichen Niveaustufen arbeiten können und aktiv bleiben. Manche Lehrkräfte probieren verschiedene binnendifferenzierende Maßnahmen aus, die sie aber nicht erfolgreich im Kurs etablieren konnten. Viele Aussagen der Lehrkräfte verdeutlichen den lehrerzentrierten Blick auf den Unterricht. Lerneraktivierung und Steuerung der Aufgaben nehmen die Lehrkräfte als Grenzen der Binnendifferenzierung wahr. Hinzu kommen Disziplinprobleme, mangelndes Verständnis der Lernenden und ein Gefühl der Benachteiligung oder des Neids unter den Lernenden.

**Vorbereitungsaufwand der Lehrkräfte:** Die Erarbeitung und Zusammenstellung von unterschiedlichen Materialien erfordern zusätzlichen Aufwand. Dies stellt die dritthäufigste Grenze der Binnendifferenzierung dar. Auch wenn die Lehrwerke mit Zusatzmaterialien, offenen Unterrichtsmethoden und Vorschlägen zur Binnendifferenzierung auf die heterogenen Kurse reagieren, bleibt die Aufgabe bei den Lehrkräften, Materialien an ihre Lerngruppe anzupassen und weitere, vor allem differenzierende Materialien selbst zu erstellen. Diese Vorbereitungszeit ist oft aufwändig und zeitintensiv.

**Fehlende Motivation der Teilnehmenden:** Lehrkräfte berichten von geringer, nachlassender und fehlender Motivation seitens der Lernenden. Manche Lernende sehen nicht den Sinn im Lernen, haben wenig Lust auf Unterricht, leben teilweise isoliert, sodass die Motivation zum Sprachenlernen gering ist. Vor allem leistungsschwächere Teilnehmende haben Motivationseinbußen, da ihnen das Lernen oft schwerer fällt und sie im Vergleich zu den Anderen weniger Lernfortschritte wahrnehmen. Hierbei müssen die Lehrkräfte die Lernenden aktivieren und motivieren.

**Zu große Lerngruppen:** Die Gruppengröße in Alphabetisierungskursen liegt bei 12 bis 16 Teilnehmenden, was für binnendifferenzierende Maßnahmen von Lehrkräften als zu groß eingeschätzt wird. Um die Mindestteilnehmerzahl zu erreichen, entstehen teilweise sehr heterogene Gruppen. Lehrkräfte berichten, dass sie den Überblick verlieren, wer welche und wie viele Aufgaben erledigt. Erschwerend kommt die Lautstärke hinzu, unter der ein konzentriertes Arbeiten kaum möglich erscheint. Die Größe der Lerngruppe wird dann zu einer Herausforderung, wenn Faktoren wie Vorwissen und Motivation der Lernenden sehr heterogen sind. Dann sind methodische Kenntnisse und Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte besonders gefragt. Dass diese nicht in jedem Fall ausreichen, zeigt, dass selbst erfahrene Lehrkräfte Herausforderung bei der Unterrichtsdurchführung erleben.

**Unterrichtszeit zu knapp:** Der Alphabetisierungskurs ist zeitlich begrenzt (max. 1 200 Unterrichtseinheiten) und das Lernziel ist mit Sprachniveau A 2.2

für diese Zielgruppe hochgesteckt. Die Lehrkräfte beklagen, dass Binnendifferenzierung aus zeitlichen Gründen nicht immer durchführbar ist, da binnendifferenziertes Unterrichten viel Zeit in Anspruch nimmt. Sie versuchen, die Unterrichtszeit optimal zu nutzen und scheitern dann im Unterrichtsalltag: unselbstständige und unmotivierte Lernende, die Aufgaben nicht allein bewältigen können oder nicht wollen. Aufgabenstellungen müssen individuell erklärt werden, was viel Zeit benötigt. Insofern wünschen sich Lehrkräfte mehr Zeit und weniger Druck in den Kursen.

**Mangelndes Sozialverhalten der Teilnehmenden:** Für binnendifferenzierendes Unterrichten sind der Zusammenhalt und die Zusammenarbeit in der Lerngruppe von entscheidender Bedeutung. Nicht jede Gruppe funktioniert gut als Gruppe, jedoch weisen die sozialen Beziehungen zwischen den Teilnehmenden manchmal Differenzen bzw. Konflikte auf, wodurch Binnendifferenzierung erschwert wird. Lehrkräfte nennen Verhaltensweisen Lernender wie Neid, geringes Selbstwertgefühl, Vermeidung von Fehlern und Arbeitsverweigerung, die nicht förderlich für das Lernklima sind. Die Befragten schilderten Situationen, in denen die Teilnehmenden wenig Verständnis für die Langsameren hatten. Die Schwächeren fühlten sich dann diskriminiert und ausgegrenzt, weil sie schlechter sind. Mangelnde Rücksichtnahme macht sich dann in mangelnder Disziplin und Unruhe bemerkbar.

**Fehlende kognitive Fähigkeiten der Lernenden:** Zu den fehlenden kognitiven Fähigkeiten zählen fehlende Konzentrationsfähigkeit, fehlendes Abstraktionsvermögen, Lernschwierigkeiten und Lernhemmnisse, die Lernfortschritte bei Lernenden erschweren bzw. unmöglich machen. Unter diesen Bedingungen ist Binnendifferenzierung schwer zu realisieren, da die Stärkeren zu kurz kommen könnten und ungeduldig reagieren.

**Zu kleine Räume:** Nicht ganz außer Acht zu lassen, sind Grenzen der Binnendifferenzierung, die von den Rahmenbedingungen abhängen, auf die die Lehrkraft selten Einfluss hat. Darunter fallen u. a. kleine Räume. Lehrkräfte beschreiben, dass es manchmal nicht möglich ist, Lernende in Kleingruppen ungestört arbeiten zu lassen, weil der Raum so klein ist. Auch Unterrichtsverfahren, wie Stationenlernen, die mehr Platz beanspruchen, sind unter solchen Bedingungen kaum möglich umzusetzen.

**Fehlende Lernerautonomie:** Binnendifferenzierung setzt ein bestimmtes Maß an Lernerautonomie voraus. Gerade schul- und lernungewohnte Teilnehmende können noch nicht autonom und selbstständig lernen, da sie es noch nicht erlernt haben. Sie sind auf die Unterstützung bei der Bearbeitung der Aufgaben angewiesen. Lehrkräfte berichten vom Anfangsunterricht, bei dem eine intensive Einzelbetreuung notwendig ist oder vom Versuch von

Gruppenarbeiten, in denen alle Kleingruppen gleichzeitig Betreuung benötigen. Da Lernstrategien erst erworben werden müssen und Lernerautonomie gefördert werden muss, finden Lehrkräfte Binnendifferenzierung zu Beginn des Kurses nur schwer und mit viel Zeitressourcen umsetzbar.

**Unzureichendes Unterrichtsmaterial:** Binnendifferenzierende Maßnahmen benötigen Materialien. Lehrkräfte bemängeln, dass die Lehrwerke nicht genügend auf Binnendifferenzierung eingestellt sind. Unzureichendes Unterrichtsmaterial, aber auch ein zu viel an Material führt zur Überforderung der Lehrkräfte. Die Suche nach Materialien nimmt einerseits Zeit in Anspruch, die die Lehrkräfte aufbringen müssen, andererseits müssen diese Materialien für die entsprechenden Anforderungen und Leistungsniveaus der Lernenden koordiniert und passend gemacht werden. Eine große Herausforderung besteht in der Sammlung, Ordnung und Abrufbarkeit der Materialien.

In den Aussagen der Lehrkräfte zu den Grenzen der Binnendifferenzierung nehmen die Rahmenbedingungen, auf die sie wenig Einfluss haben, viel Raum ein, so beispielsweise die Gruppengröße, die heterogene Zusammensetzung des Kurses, die Einstellungen und Fähigkeiten der Lernenden, die zugeteilten Räume der Einrichtungen und das Unterrichtsmaterial. Diese Rahmenbedingungen erschweren die Realisierung von Binnendifferenzierung und führen zu Unsicherheiten in der Unterrichtsdurchführung.



## **Teil IV: Diskussion**



## 7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Studie wurden Kursleitende in Alphabetisierungskursen mittels eines schriftlichen Fragebogens zum Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen in ihrem Unterricht befragt. Dieses Kapitel legt Schlussfolgerungen dar, die sich aus den Resultaten der Befragung ableiten lassen. Die Ergebnisse werden anhand der Forschungsfragen zusammenfassend dargestellt und mit weiteren Ergebnissen aus der Forschung zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (vgl. Kapitel 1), Erkenntnissen zu den Möglichkeiten der Binnendifferenzierung (vgl. Kapitel 2) sowie den besonderen Rahmenbedingungen in den Alphabetisierungskursen in Deutschland (vgl. Kapitel 3) diskutiert.

Die vorliegende Arbeit geht von der Annahme aus, dass binnendifferenzierende Maßnahmen eine Möglichkeit bieten, den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Ausgehend vom Forschungsschwerpunkt der Arbeit, der Klärung, ob Heterogenität der Lernenden von den Kursleitenden wahrgenommen wird, welche Maßnahmen der Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden und werden sollen und den möglichen Grenzen der Binnendifferenzierung, liegt dabei das Hauptaugenmerk auf der didaktisch-methodischen Umsetzung von binnendifferenzierenden Maßnahmen innerhalb der Alphabetisierungskurse.

Auf der Basis eigener und den Erfahrungen von Kolleg\*innen erwies es sich, wie bereits dargestellt, als notwendig, eine genauere Untersuchung durchzuführen, inwiefern binnendifferenzierende Maßnahmen im Alphabetisierungsunterricht etabliert sind. Das Ziel war hier, Erkenntnisse über dieses Unterrichtskonzept zu erhalten, aber auch über die Weiterentwicklung der Konzepte und Methoden zu reflektieren. In der Befragung wurden durch die verschiedenen Themenblöcke unterschiedliche Dimensionen der Binnendifferenzierung in den Fokus gestellt (vgl. Kapitel 6.1 und 6.3). Um Rückschlüsse auf den Handlungsbedarf zu ziehen, wurden Wünsche bezüglich differenzierender Maßnahmen von den Kursleitenden aufgenommen. Dadurch fügen sich einzelne Facetten von differenzierenden Maßnahmen zu einem Ganzen zusammen. Anhand der vier Forschungsfragen werden nun die zentralen Befunde dieser Untersuchung interpretiert und in den Kontext anderer Untersuchungen gestellt. Die Diskussion der Ergebnisse legt die Basis für den didaktischen Teil (vgl. Kapitel 8) der Arbeit.

## **7.1 Inwieweit nehmen Lehrkräfte die Lerngruppe in Alphabetisierungskursen als heterogen wahr? Welche Aspekte werden unterschiedlich wahrgenommen?**

Die Annahme, dass Alphabetisierungskurse besonders heterogen sind und von den Kursleitenden auch als so wahrgenommen werden, hat sich bestätigt. Fast alle Befragten gaben an, dass ihre Lerngruppe unterschiedlich bis sehr unterschiedlich im Hinblick auf mindestens einen der fünf abgefragten Aspekte (Herkunft/Ausgangssprache, Motivation, Alter, Vorkenntnisse und Lerntempo) ist. Allen voran ist es das Lerntempo der Lernenden, das als unterschiedlich wahrgenommen wird. Wie bereits in 6.1.1 dargestellt, geben mehr als die Hälfte der Lehrkräfte an, dass die Lerngruppe ihres Alphabetisierungskurses sehr heterogen bezüglich des Lerntempos ist. Ähnlich hohe Zahlen werden für die Aspekte Vorkenntnisse und Alter der Lernenden von den Befragten angegeben. Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte nehmen die Teilnehmenden in Hinblick auf den Aspekt Vorkenntnisse als sehr heterogen wahr, etwa ein Drittel sehen große Unterschiede zwischen den Lernenden in Bezug auf das Alter. Wenn sich Lehrkräfte für zwei der unterschiedlichen Aspekte entscheiden müssen, wählen sie mehrheitlich das Lerntempo (67 Prozent) und die Vorkenntnisse (51 Prozent). Das Alter wurde nur von einem Fünftel der Lehrkräfte als größtes Unterscheidungsmerkmal der Lerngruppe angegeben. Daraus lässt sich schließen, dass sich Lerntempo und Vorkenntnisse der Lernenden am stärksten auf das Unterrichtsgeschehen auswirken und den größten Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben müssen. Es lohnt sich folglich für die Weiterentwicklung der Unterrichtsmethoden, das unterschiedliche Lerntempo und die unterschiedlichen Vorkenntnisse im besonderen Maße zu berücksichtigen.

Da Zugewanderte nicht nur Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache mitbringen, sondern teilweise bereits Erfahrung mit der Zweitsprache Deutsch gesammelt haben, stellen die unterschiedlichen Schrift- und Lernerfahrung der Teilnehmenden ein wesentliches Merkmal der Heterogenität im Kurs dar, wie dieses Beispiel zeigt: Werden Buchstaben eingeführt, benötigen Personen, die zum ersten Mal Buchstaben schreiben und die Laut-Buchstaben-Verbindung verstehen müssen, mehr Zeit zum Sprechen, zum Schreiben und zum Üben. Teilnehmende mit Schulerfahrung benötigen für die Buchstabeneinführung meist weniger Zeit, da sie bereits Grundlagen der Stifführung und der Laut-Buchstaben-Verbindung in ihrer Herkunftssprache erworben haben (vgl. auch Kapitel 6.1.1 Kommentare der Lehrkräfte in der Untersuchung). Die unterschiedlichen Vorkenntnisse können sich verstärkend auf das Lerntempo



auswirken, was in der Regel zu unterschiedlichen Bearbeitungszeiten der Aufgaben führt.

Diese Erkenntnisse zur wahrgenommenen Heterogenität der Lerngruppe decken sich mit anderen wissenschaftlichen Studien. Dass die Lerngruppe heterogen ist, konnten die in Kapitel 3.2 aufgeführten Studien von Rother (2010), Schuller et al. (2012) und Tissot et al. (2019) belegen. Laut der Studie von Schuller et al. (2012) werden von über 70 Prozent der Lehrkräfte die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden als eher heterogen bzw. sehr heterogen eingeschätzt (vgl. Schuller et al. 2012: 29). Hier werden u. a. die Kompetenzen in der Schriftsprache als besonders unterschiedlich herausgestellt (vgl. Kapitel 3.2.2). Allerdings entspricht diese Realität weniger dem Wunsch der Kursleitenden: Die Lehrkräfte wünschen sich in Hinblick auf die Lernvoraussetzungen eine eher homogene Kurszusammensetzung (vgl. Rother 2010: 16).

Ein weiterer untersuchter Aspekt betrifft die Motivation. Sie gehört zu den Aspekten von Lerngruppen, die in der vorgelegten Studie von 46,2 Prozent der Lehrkräfte als unterschiedlich und von 27,6 Prozent als sehr unterschiedlich eingestuft wurde. Ein Drittel der Lehrkräfte nannte Motivation als einen von zwei wichtigsten Unterscheidungsmerkmalen zwischen den Lernenden. Damit steht die Motivation der Lernenden an dritter Stelle von den als unterschiedlich wahrgenommenen Aspekten.

An vierter Stelle steht die Heterogenität bezüglich des Alters. 85 Prozent der Lehrkräfte stufen die Lerngruppe dahingehend als heterogen (50 Prozent) bzw. sehr heterogen (35 Prozent) ein. Ein Grund für diese Position im Ranking könnte sein, dass die altersbedingte Kurszusammensetzung zwar heterogen ist, dies aber nicht so einen großen Einfluss auf das Unterrichten hat, wie beispielsweise das Lerntempo, die Vorkenntnisse oder die Motivation.

Die Herkunftssprache ist ein wichtiger Ausgangspunkt für den Unterricht in Alphabetisierungskursen. In Folge der zumeist unterschiedlichen Herkunftsländer können bei einigen Sprachen mehr, bei anderen Sprachen weniger Anknüpfungsmöglichkeiten an die zu erlernende Sprache gefunden werden. In der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die Lehrkräfte die Herkunftssprache zwar als heterogen wahrnehmen (knapp zwei Drittel der Lehrkräfte geben an, die Herkunftssprache der Lernenden als sehr unterschiedlich bzw. unterschiedlich wahrzunehmen), aber im Vergleich zu den anderen Aspekten steht die Herkunftssprache an letzter Stelle. Das kann zum einen daran liegen, dass in den Jahren 2015 bis 2018 die Zuwanderung von Sprecher\*innen bestimmter Herkunftssprachen dominiert war und somit in den Kursen Herkunftssprachen wie Arabisch und Farsi zur geringeren Kursheterogenität beitragen. Zum anderen kann es aber auch daran liegen, dass Heterogenität

bezüglich der Herkunftssprachen von den Kursleitenden positiv bewertet wird. So zeigen die Untersuchungen von Rother (2010) und Schuller et al. (2012) zwar, dass die Heterogenität der Ausgangssprachen von etwa 70 Prozent der Lehrkräfte als eher heterogen bzw. sehr heterogen eingeschätzt, von den Kursleitenden aber auch gewünscht wird (vgl. Rother 2010: 16, Schuller et al. 2012: 29).

Um Schlüsse bezüglich der Heterogenität in Alphabetisierungskursen zu ziehen, wurden in der Befragung zwei Fragen an die Lehrkräfte gestellt. Wie Tabelle 12 abgebildet, ergeben sich aus Frage 1 und Frage 2 folgende Rankings. Klar ersichtlich sind die größten Herausforderungen hinsichtlich der Heterogenität in Bezug auf das unterschiedliche Lerntempo und die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Lerngruppe. Auch ist beiden Rankings die letzte Position zu entnehmen: die Herkunft/Ausgangssprache. In Bezug auf das Alter und die Motivation gibt es Unterschiede, wobei sich, je nachdem, wie die Frage gestellt wird, die Positionen 3 und 4 abwechseln (vgl. dazu auch Kapitel 6.1.1).

**Tabelle 12:** Aspekte, in denen sich die Lerngruppe unterscheidet, nach Fragen sortiert

	<b>1. Aspekte, in denen sich die Lerngruppe unterscheidet.</b>	<b>2. Die zwei häufigsten Aspekte, in denen sich die Lerngruppe unterscheidet.</b>
1.	Lerntempo	Lerntempo
2.	Vorkenntnisse	Vorkenntnisse
3.	Alter	Motivation
4.	Motivation	Alter
5.	Herkunft/Sprache	Herkunft/Sprache

Im Hinblick auf die Zielgruppe ist die Studie von Demmig (2003) die einzige Studie, die sich mit einer ähnlichen Zielgruppe wie der hier dargestellten befasst: mit zugewanderten Erwachsenen, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Allerdings werden in der hier ausgewerteten Untersuchung Lernende betrachtet, die zusätzlich die Schriftsprache erlernen müssen und diesbezüglich über unterschiedliche Vorkenntnisse verfügen, was auch in der Befragung bestätigt wurde. Obwohl die Teilnehmenden der DaZ-Sprachkurse ein höheres Sprachniveau aufweisen, ist die Lerngruppe in Bezug auf die Sprachkompetenzen, die Fertigkeiten beim Lesen und Schreiben, die Lernstrategien und die soziokulturellen Merkmale heterogen (vgl. Demmig 2003: 195 f.), wie in den Interviews mit Kursleitenden herausgefunden wurde. Allerdings sind diese Daten nur eingeschränkt mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit vergleichbar, da die Ergebnisse anhand von wenigen qualitativen Interviews ermittelt wurden und

die Lerngruppe nicht identisch ist. Aber, und das ist in diesem Zusammenhang relevant, es zeigt sich auch in dieser Untersuchung, dass Unterschiede bezüglich der Vorkenntnisse und der Kompetenzen der Lernenden sehr stark wahrgenommen werden.

Die enorme Heterogenität der Teilnehmenden hat in Alphabetisierungskursen Auswirkungen auf die Unterrichtsdurchführung. In Hinblick auf diese Herausforderung fühlen sich Lehrkräfte verunsichert, wie die Ergebnisse der Befragung nach den Grenzen der Binnendifferenzierung belegen. Wie unter Kapitel 5.3.2 und 6.5 ausgeführt, konnten die Lehrkräfte in Form einer offenen Antwortoption die Grenzen, die sie im Hinblick auf die Realisierung von Binnendifferenzierung sehen, beschreiben. Von knapp der Hälfte der Lehrkräfte wurde die sehr heterogene Lerngruppe als größte Barriere für das binnendifferenzierende Unterrichten bezeichnet.

In Bezug auf die Heterogenität der Lerngruppe kann zudem nicht nur aufschlussreich sein, welche Aspekte als heterogen bzw. als weniger heterogen wahrgenommen werden, sondern auch, ob die Heterogenität als positiv oder negativ wahrgenommen wird. Oft steht die negative Konnotation mit dem Begriff Heterogenität im Vordergrund, aber vielfach können auch positive Aspekte gesehen werden. Als Gewinn trägt die kulturelle Vielfalt in den Kursen bei, die das Interesse für das Lernen einer anderen Sprache fördern kann. Das wird besonders bei dem Wunsch nach einer hohen Heterogenität bezüglich der Herkunftssprachen ersichtlich. Lehrkräfte betrachten unterschiedliche Ausgangssprachen der Teilnehmenden als günstig für das Unterrichten, da die Lernenden untereinander Deutsch als gemeinsame Sprache haben. Auch in Bezug auf das Alter kann eine heterogene Zusammensetzung als gewinnbringend eingeschätzt werden, da die Lernenden auf unterschiedliche Lebenserfahrungen zurückgreifen können, die von Interesse für die Gemeinschaft sind.

Bei den Fragen zur Motivation konnte zwar festgestellt werden, dass 70 Prozent der befragten Lehrkräfte die Lerngruppe als heterogen bezüglich der Motivation empfinden, aber es kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Lehrkräfte ihre Lerngruppe als eher motiviert oder eher unmotiviert einschätzen. Die Fragestellung zielte darauf, ob die Heterogenität wahrgenommen wird, aber nicht, inwiefern sie für das Unterrichten als günstig bzw. als ungünstig wahrgenommen wird.

Die vorliegende Untersuchung macht deutlich, dass die Heterogenität der Lerngruppen im Alphabetisierungsbereich bewusst wahrgenommen wird. Dabei zählt zu den zentralen Befunden, dass die Lerngruppen eine hohe Heterogenität in Aspekten Lerntempo und Vorkenntnisse aufzeigen. Zu erwarten wäre, dass bei wahrgenommener Heterogenität der Lerngruppe, die Kursleitenden

Maßnahmen zur Binnendifferenzierung für ihren Unterricht umsetzen, was auch ansatzweise zutrif. Andere Untersuchungen bestätigen, dass binnendifferenzierende Maßnahmen im Alphabetisierungsunterricht erprobt wurden (vgl. Freiling et al. 2010, Dammers 2016) sowie Eingang im Bereich Deutsch als Zweitsprache (vgl. Demmig 2003), in der Grundschule (vgl. Scharenberg 2012, Helmke 2014, Bloch 2014) und in weiterführenden Schulen (vgl. Bohl/Kucharz 2010, Scharenberg 2012) fanden.

## **7.2 Welche binnendifferenzierenden Maßnahmen werden im Unterricht praktiziert?**

Aufgrund der eigenen Erfahrungen als Autorin mehrerer Lehrwerke, durch Erkenntnisse aus eigener Unterrichtspraxis und aus Lehrerfortbildungen, wie auch durch das Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs (Feldmeier 2015) konnte festgestellt werden, dass differenzierende Maßnahmen in Alphabetisierungskursen bereits erfolgen. Die Ergebnisse der Untersuchungsdaten bestätigen, wie bereits unter Punkt 6.1 aufgeführt, dass alle abgefragten Differenzierungsmaßnahmen und Unterrichtsverfahren in der Praxis Anwendung finden. Es wurde nach der Häufigkeit des Einsatzes von Unterrichtsverfahren (z. B. Stationenlernen, Projektunterricht, Helferprinzip, Wochenplanarbeit und Selbstkorrektur) gefragt sowie nach Möglichkeiten der Differenzierung (z. B. nach Lerntempo, nach Leistung, nach Interesse, nach Sozialformen, nach Arbeitsmaterialien und Medien).

Allerdings gibt es große Unterschiede bezüglich der einzelnen Verfahren und Maßnahmen. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte setzt Stationenlernen immer, oft oder manchmal im Alphabetisierungskurs ein und 43 Prozent der Lehrkräfte führt Projektunterricht immer, oft oder manchmal durch. Nur knapp ein Fünftel der Lehrkräfte setzt nie Stationenlernen und Projektunterricht ein, wohingegen bei der Wochenplanarbeit es fast die Hälfte der Kursleitenden ist, die Wochenplanarbeit nie praktizieren. Das Helferprinzip und die Selbstkorrektur sind stark in Alphabetisierungskursen verbreitet. Lediglich 2 Prozent der befragten Lehrkräfte setzen nie das Helferprinzip und die Selbstkorrektur ein. Von über der Hälfte der Lehrkräfte ist das Helferprinzip und die Selbstkorrektur ein fester Bestandteil des Unterrichts. Sie setzen es immer bzw. oft ein (vgl. Kapitel 6.1.5).

Es gibt eine mehr oder weniger ausreichende Menge an Unterrichtsmaterialien, die den Lehrkräften zur Verfügung stehen und auch zum Einsatz von Binnendifferenzierung genutzt werden können. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte Zusatzmaterial an die Leistungstarken ausgeben, die

die regulären Aufgaben schneller bearbeiten. Eine weitere oft eingesetzte Maßnahme zur Binnendifferenzierung ist das bereits erwähnte Helferprinzip. Dies ist auch eine Möglichkeit, leistungsstärkere Lernende weiter zu fördern und sie aktiv im Unterricht einzubeziehen. Die Vorgabe von unterschiedlichen Bearbeitungszeiten von den gleichen Aufgaben wurde in der vorliegenden Studie an dritter Stelle genannt. Das heißt, die Lehrkräfte haben in ihren Kursen erkannt, dass es langsamere und schnellere Teilnehmende gibt. In dem Fragebogen wurde aber nicht eindeutig geklärt, wie die unterschiedliche Bearbeitungszeit didaktisch-methodisch im Unterricht integriert wird. Durch die Befragung konnte nicht geklärt werden, wie die Lehrkräfte im Einzelnen die Zeit überbrücken und welche Maßnahmen sie ergreifen, um schnellere Lernende zu fördern. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass Maßnahmen wie Zusatzmaterial und Helferprinzip eingesetzt werden, der Kontext des Einsatzes wurde nicht weitergehend befragt. Daraus kann gefolgert werden, dass die Lehrkräfte Möglichkeiten der Binnendifferenzierung erkennen, es jedoch weniger feste Strukturen und klare Implementierungen von differenzierenden Maßnahmen und Verfahren im Unterrichtsalltag gibt. Der Einsatz von Binnendifferenzierung scheint kein fester Baustein des Unterrichts zu sein und wird den Lernenden wenig transparent gemacht, wann und wie differenziert werden muss. Es scheint noch nicht Teil einer langfristigen Planung oder eines integrierten Unterrichtskonzeptes zu sein. An dieser Stelle können Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien ansetzen, die Binnendifferenzierung bewusst in den Unterrichtsalltag integrieren und somit Binnendifferenzierung nicht zu einem Lückenfüller zu machen, sondern zu einem Teil des Lernprozesses wird, der aktiv von den Lernenden mitgestaltet wird. Dieses Konzept kann die schon bekannten Maßnahmen wie Zusatzmaterial, Helferprinzip, Zeitdifferenzierung, Leistungsdifferenzierung mit niveaudifferenzierenden Aufgaben in einem Unterrichtsrahmen integrieren. Beispiele dafür sind Stationenlernen oder Projektunterricht (vgl. Kapitel 6.1.5). Dabei stehen Aufgaben wie Wissensvermittlung nicht mehr im Fokus, sondern eher Lernbegleitung und Organisation von Lernsituationen, die für die Teilnehmenden adäquat sind.

Weitere Differenzierungsmaßnahmen, die schon verwendet werden, aber noch stärker in den Unterricht integriert werden können, sind das Geben von leichteren und schwierigeren Aufgaben und das Geben von Aufgabenblätter mit unterschiedlichen Niveaustufen. Während über zwei Drittel der Lehrkräfte Zusatzmaterial immer bzw. oft an die leistungsstärkeren ausgeben, sind es weniger als die Hälfte der Lehrkräfte, die leichtere und schwierigere Aufgaben an die entsprechenden Lernenden verteilen. Aufgabenblätter, die in sich differenziert sind und mehrere Niveaustufen anbieten, werden von etwas über

einem Viertel der Lehrkräfte an die Lernenden verteilt (vgl. Kapitel 6.1.4, Abbildung 23). Diese Differenzierungsmaßnahmen verlangen eine aufwändigere Vorarbeit und eine bewusste Integration des Konzepts *Binnendifferenzierung* in den Unterrichtsalltag.

Ein weiterer Weg hin zu differenziertem Unterricht ist das Nutzen von allen Sozialformen, insbesondere der Gruppenarbeit. Hierbei fungiert die Lehrkraft als Berater\*in und Lernbegleiter\*in und kann die Lernprozesse u. a. auch durch Einteilung der Lernenden in leistungsheterogene oder leistungshomogene Gruppen steuern. In der vorliegenden empirischen Untersuchung zeigte sich zum einen, dass in Alphabetisierungskursen Gruppenarbeit am wenigsten eingesetzt wird, und zum anderen, dass bei Gruppenarbeiten eher leistungsheterogene Gruppen gebildet werden. Während 6,7 Prozent der Lehrkräfte die Teilnehmenden immer und 42,3 Prozent oft in leistungsheterogenen Gruppen arbeiten lassen, sind es nur 2 Prozent der Lehrkräfte, die immer und 17,9 Prozent, die oft die Teilnehmenden in leistungshomogenen Gruppen arbeiten lassen (vgl. Kapitel 6.1.4). Allerdings wurden die genauen Gründe dafür nicht erfragt. Es kann vermutet werden, dass ein höherer Aufwand bei der Aufgabenstellung der Grund dafür sein kann. Die Gruppeneinteilung in leistungsheterogene Gruppen ist einfacher zu handhaben. Die Einteilung in leistungshomogene Gruppen verlangt eine vorherige Diagnose der Kompetenzen der Lernenden. Die knappe zur Verfügung stehende Unterrichtszeit und ggf. unzureichende diagnostische Kompetenz der Lehrenden könnte die stärkere Verbreitung der Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen begünstigen. Zwar schreibt über die Hälfte der Kursleitenden regelmäßig Tests (27 Prozent immer, 36 Prozent oft), um die Kompetenzen der Lernenden einzuschätzen und die Hälfte der Kursleitenden machen sich Notizen zu den Lernenden (25 Prozent immer, 26 Prozent oft), aber es ist erkennbar, dass der Lernfortschritt von der anderen Hälfte nicht kontinuierlich bzw. gar nicht diagnostiziert wird. Aus den Ergänzungen der Lehrkräfte im Rahmen der Befragung wurde ersichtlich, dass Gespräche mit den Lernenden zu den Lernfortschritten geführt werden, dass Lehrkräfte die Fortschritte ihrer Lernenden beobachten und sich merken. Instrumente zur Diagnose, wie ein Portfolio oder ein Lerntagebuch, werden dagegen kaum eingesetzt. 80 Prozent der Kursleitenden setzen nie bzw. selten ein Portfolio ein, ein Lerntagebuch wird sogar von 90 Prozent der Kursleitenden nie bzw. selten eingesetzt. Die Erfahrung einiger Lehrkräfte zeigen, dass für sie das Führen eines Lerntagebuchs oder eines Portfolios zu aufwändig ist und für viele Lernende, auch für manche Lerngruppe insgesamt eine Überforderung darstellt (vgl. Kapitel 6.1.6).

Festzuhalten ist, dass für die Leistungsdifferenzierung verschiedene leistungsdifferenzierte Materialien, aber auch eine geeignete Diagnose des Lernstands vorliegen sollte, um das Repertoire der Methodenvielfalt zu erweitern. Um die Lernenden in Lernprozesse stärker einzubeziehen, kann eine Niveauklassifizierung durch die Lernenden selbst erfolgen. Insofern können sie über ihr Leistungsvermögen reflektieren und können die Möglichkeit erhalten, bei der Auswahl der Arbeitsmittel mitzuwirken.

Wie in der Studie gezeigt wird, bezieht die Mehrheit der Lehrkräfte die Lernenden nicht in die Entscheidungen zur Auswahl der Materialien ein. Bei dieser Maßnahme zeigt sich eine große Diskrepanz zu den anderen Differenzierungsmaßnahmen. 42,9 Prozent der befragten Lehrkräfte lassen die Lernenden selten und 35,7 Prozent nie zusätzliche Arbeitsblätter auswählen (vgl. Kapitel 6.1.4). Ein Grund für die geringe Einbeziehung bei der Auswahl der Arbeitsblätter könnten die noch unzureichenden Kompetenzen der Lernenden sein, da die Lernenden noch zu wenig selbstständig arbeiten können und somit auf die Unterstützung der Lehrenden angewiesen sind. Bei den Grenzen der Binnendifferenzierung schildern Lehrkräfte von diesen Herausforderungen (vgl. Kapitel 7.4). Das bestätigt auch die Studie von Schuller et al. (2012: 39), die angibt, dass ein Viertel der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen keine Schule besucht hat und damit wenig Erfahrung mit Lernstrategien sammeln konnte.

Binnendifferenzierung, bei der unterschiedliche Arbeitsmaterialien nach den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Lernenden eingesetzt werden, setzt entsprechendes Material voraus. Die Analyse der Lehrwerke (vgl. Kapitel 3.5.1 und 3.5.2) zeigte, dass es zwar mehrere Lehrwerke für den Alphabetisierungsbereich gibt, aber kein passgenaues und lerngruppenspezifisches Lehrmaterial. Das bedeutet, dass der Unterricht für heterogene Gruppen mit einem hohen Vorbereitungsaufwand verbunden ist, der oft mit der eigenen Materialerstellung für binnendifferenzierende Maßnahmen einhergeht. Materialien zur Stationenarbeit und zu Projekten werden an verschiedenen Stellen in den Lehrwerken bereits angeboten (vgl. Böttinger 2018), dagegen wird Wochenplanarbeit an keiner Stelle explizit genannt. Aufgabenblätter mit unterschiedlichen Niveaustufen sind selten. Allerdings bieten die meisten Lehrwerke Kopiervorlagen als Zusatzmaterial an. Meist müssen die Kopiervorlagen für unterschiedliche Niveaustufen von den Kursleitenden angepasst werden.

In der bereits vorgestellten Untersuchung von Demmig (2003) werden Differenzierungsmaßnahmen aufgezeigt, die von Kursleitenden in den DaZ-Kursen eingesetzt werden. Aus den Antworten der zehn befragten Kursleitenden konnten Strategien kategorisiert werden, die DaZ-Lehrende am häufigsten anwenden, wie das Angebot von Zusatzkursen, der Einsatz des

Helferprinzips, der Einsatz von Partnerarbeit, von Spielen, Rollenspielen und Bewegung, der Einsatz von niveaudifferenzierenden Arbeitsblättern, Tests und Computereinsatz (vgl. Kapitel 2.7). Die Untersuchung von Demmig zeigt auch, dass das Helferprinzip in DaZ-Kursen als Maßnahme zur Binnendifferenzierung praktiziert wird, dass aber mit Gruppenarbeit, Projektarbeit und Stationenlernen nur wenige der Interviewten Erfahrung im Unterricht gesammelt haben. In Alphabetisierungskursen haben Gruppenarbeit, Projektunterricht und Stationenlernen Einzug gehalten, wobei sich dies mittlerweile auch in DaZ-Kursen geändert haben könnte, da seit der Untersuchung fast 20 Jahre vergangen sind. Der Einsatz unterschiedlicher Medien oder wie in der Studie von Demmig der Computereinsatz, spielt in Alphabetisierungskursen bisher keine große Rolle bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung, da die technischen Voraussetzungen häufig nicht gegeben sind.

Durch die qualitative Vorgehensweise in der Studie von Demmig konnten das aus den Interviews ermittelte Handlungswissen der Lehrenden in Bezug auf Binnendifferenzierung klassifiziert und damit Tendenzen aufgezeigt werden. In der vorliegenden Studie liegen nun quantifizierte Ergebnisse vor, die qualitative Aussagen darüber zulassen, welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen vorwiegend umgesetzt werden (vgl. Kapitel 6.1).

Darüber hinaus zeigte die bivariate Untersuchung der vorliegenden Arbeit, dass die Berufserfahrung der Kursleitenden bei der Realisierung von Binnendifferenzierung eine Rolle spielt (vgl. Kapitel 6.3). Erfahrene Kursleitende setzen eher Maßnahmen wie Stationenlernen und Selbstkorrektur ein. Auch bei den Materialien setzen sie verstärkt auf den Einsatz wiederverwendbarer Materialien und lassen die Lernenden häufiger selbst Materialien erstellen. Zudem wirken sich Fortbildungsbesuche positiv auf einige Aspekte der Binnendifferenzierung aus. So setzen Lehrkräfte, die häufig Fortbildungen besuchen, eher Stationenlernen ein und lassen die Teilnehmenden in Gruppen arbeiten (vgl. Kapitel 6.3). Insofern ist es empfehlenswert, gerade die im Alphabetisierungsbereich tätigen Kursleitenden mittels Fortbildungen zu erreichen, damit sie sich über Unterrichtsverfahren austauschen, neue kennenlernen und ausprobieren können. Der empirische Befund zeigt, dass es sich lohnt, einerseits die Attraktivität des Berufsfeldes zu erhöhen, um Lehrkräfte dauerhaft bzw. über einen langen Zeitraum in diesem Berufsfeld zu halten. Andererseits sollten kontinuierlich Fortbildungen angeboten und die Teilnahme attraktiv gemacht werden, um den Lehrkräften ein lebenslanges Lernen zu ermöglichen und sie vor allem in



Hinblick auf Binnendifferenzierung mit Möglichkeiten und binnendifferenzierenden Unterrichtsverfahren vertraut zu machen und auf dem aktuellen Forschungsstand zu halten.

Insgesamt gesehen zeigte sich in der Untersuchung, dass binnendifferenzierte Maßnahmen in Alphabetisierungskursen verbreitet sind, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Allerdings könnte die subjektive Einschätzung der Lehrenden eine Abweichung zur Unterrichtsrealität aufzeigen. Eine mehr oder minder große Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und tatsächlich praktiziertem Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen muss hier ins Kalkül gezogen werden. Lehrkräfte können den Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen über- oder unterschätzen.

Zusammenfassend lässt sich schließen, dass methodische Differenzierungsmöglichkeiten genutzt, aber nicht ausgeschöpft werden. Konkrete Gründe, warum bestimmte Maßnahmen umgesetzt bzw. nicht umgesetzt werden, werden in der Untersuchung nicht explizit abgefragt. Einige Gründe können aus den Grenzen der Binnendifferenzierung gefolgert werden, die im folgenden Abschnitt ausgeführt werden.

### **7.3 Wo sehen Lehrkräfte Grenzen der Binnendifferenzierung?**

Die vorliegende Forschungsarbeit hat sich nicht nur zum Ziel gesetzt, einen Beitrag zur Erforschung der Möglichkeiten von Binnendifferenzierung zu leisten, sondern auch Grenzen und Einschränkungen seitens der Lehrkräfte zu erfassen, die den Einsatz differenzierender Maßnahmen erschweren.

Festzuhalten ist, dass 95 Prozent der befragten Lehrkräfte zufrieden mit ihrer Arbeit in Alphabetisierungskursen sind. Sie unterrichten mit Spaß und Freude und können zum großen Teil mit spezifischen Anforderungen dieses Unterrichts gut umgehen (vgl. Kapitel 6.1.7). Zweifellos stellt aber die Realisierung von Binnendifferenzierung eine besondere Herausforderung dar. Was genau bei der Realisierung von Binnendifferenzierung zu Schwierigkeiten führt, gaben die befragten Lehrkräfte in der offenen Antwort zu den Grenzen der Binnendifferenzierung an. In Kapitel 6.5 wurden die von den Lehrkräften beschriebenen Grenzen der Binnendifferenzierung kategorisiert und zusammengefasst. Dabei zeichneten sich fünf große Bereiche ab, die Grenzen für die Lehrkräfte darstellen: der Bereich der Lernenden, der Lehrenden, des Kurses, des Unterrichts und der Einrichtung. Nach der Sortierung der Kategorien nach Häufigkeit der Nennung, also einer vorsichtigen Quantifizierung, werden die größten Herausforderungen sichtbar. Im Kurs selbst wird

die größte Herausforderung wahrgenommen. Weit an der Spitze liegt die heterogene Kurszusammensetzung, die mit 52 Nennungen als eine der Grenzen bei der Binnendifferenzierung benannt wird. Lehrkräfte verdeutlichen dies mit Aussagen wie „extrem heterogene Gruppe“, „Kluft“ und „zu große Schere“ (vgl. Kapitel 6.5.4). Neben der heterogenen Zusammensetzung ist für die Lehrkräfte die Kursgröße, die erschwerend zur Umsetzung von Binnendifferenzierung gesehen wird (16 Nennungen). In Kursen mit ca. 16 Teilnehmenden empfinden es die Kursleitenden schwierig, auf jede Person individuell einzugehen, sie zu unterstützen und ihnen ausreichend Aufmerksamkeit zu widmen. Besonders methodische Kompetenzen und gezielte Unterrichtsstrukturen sind gefragt, sodass auf individuelle Bedürfnisse reagiert werden kann. Geeignet sind Phasen der Lehrersteuerung, abgewechselt von Phasen, die von Lernenden gesteuert sind. Dazu eignet sich ein Wechsel von Sozialformen, der Freiraum für die Lehrkraft schaffen kann, um den Lernenden unterschiedliche Unterstützung anzubieten. Es wird deutlich, dass binnendifferenzierender Unterricht gut geplant und durchgeführt werden sollte.

Jedoch erweist sich der Bereich Unterricht als eine weitere Grenze. An zweiter Stelle aller Grenzen wird mit 27 Nennungen die schwierige Unterrichtsdurchführung angegeben, die wahrscheinlich aus der enormen Heterogenität der Lerngruppe und der Gruppengröße resultiert. Die Worte einer Kursleiterin verdeutlichen die Herausforderung: „Je größer die Schere im Laufe des Kurses wird, desto einfallreicher muss man sein.“ (vgl. Kapitel 6.5.3). Es bedarf nicht nur didaktischer Kompetenzen, um die Unterrichtszeit so zu nutzen, dass alle Lernende profitieren und „die Arbeit mit langsamen Schülern [...] nicht unbegrenzt zu Lasten der schnellen Teilnehmer gehen.“ (vgl. Kapitel 6.5.3). In den Aussagen der Lehrkräfte ließ sich erkennen, dass zum einen die Unterrichtszeit zum Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen knapp ist (14 Nennungen) und zum anderen der Vorbereitungsaufwand hoch ist (24 Nennungen), denn entsprechendes Unterrichtsmaterial steht nicht im ausreichenden Maß zur Verfügung (9 Nennungen). In diesem Zusammenhang wird von einigen Lehrkräften beanstandet, dass Nutzen und Kosten der differenzierenden Maßnahmen nicht im richtigen Verhältnis zueinanderstehen.

Die Lehrkräfte benennen auch Grenzen der Binnendifferenzierung auf Seiten der Lernenden, zum Beispiel für die Lernatmosphäre hinderliches Sozialverhalten (13 Nennungen) und mangelnde Lernerautonomie (9 Nennungen).

Viele Lernende in Alphabetisierungskursen sind lernungewohnt, so die Aussagen von Lehrkräften. Sie müssen ihnen mit Anweisungen, Erklärungen und Hilfestellung oft zur Seite stehen. Das führt dazu, dass die Lehrkraft den leistungsschwächeren und leistungstärkeren Lernenden unterschiedlich

viel Aufmerksamkeit zukommen lässt, was zu einer unausgewogenen Förderung und Unterstützung der Lernenden führen kann. Es bedarf also von den Lehrkräften umzusetzender Prinzipien wie entsprechende Unterrichtsverfahren, mit denen die Lernenden gut arbeiten können, auch wenn sie nicht die gleichen Vorerfahrungen und Leistungsniveaus teilen. Im Forschungsprojekt *Arbeitsplatzorientiertes Alphaportfolio* (Dammers 2016) wurden folgende zwei Herausforderungen, zum einen lernungsgewohnte Teilnehmende, zum anderen Unsicherheiten in der Unterrichtsdurchführung seitens der Lehrkräfte, ebenso herausgestellt.

Weiterhin verweisen Lehrkräfte auf die mangelnde Motivation von Teilnehmenden (22 Nennungen), weshalb Binnendifferenzierung schwierig umzusetzen sei. Bei manchen ist die Motivation zum Lernen einer neuen Sprache von Anfang an gering, bei anderen lässt die Motivation im Laufe des Kurses nach. Dabei brauchen insbesondere schulungsgewohnte Teilnehmende Motivation, um sich aktiv in den Unterricht einzubringen und sich auf neue Unterrichtsformen einzulassen (vgl. Kapitel 6.5.1). Der hohe Anteil Lernender mit einer Verpflichtung zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen könnte ebenso auf Gründe für fehlende Motivation hinweisen (vgl. Kapitel 3.2.2). Würde es gelingen, die Motivation der Lernenden zu erhöhen, könnten die Lernerfolge wahrscheinlich gesteigert werden. Hinzu kommt, dass ein Teil der Lernenden mit ihnen nicht vertrauten Unterrichtsmethoden überfordert ist. Das sollte nicht dazu führen, dass Lehrkräfte etwa auf den Einsatz neuer Verfahren verzichten sollten.

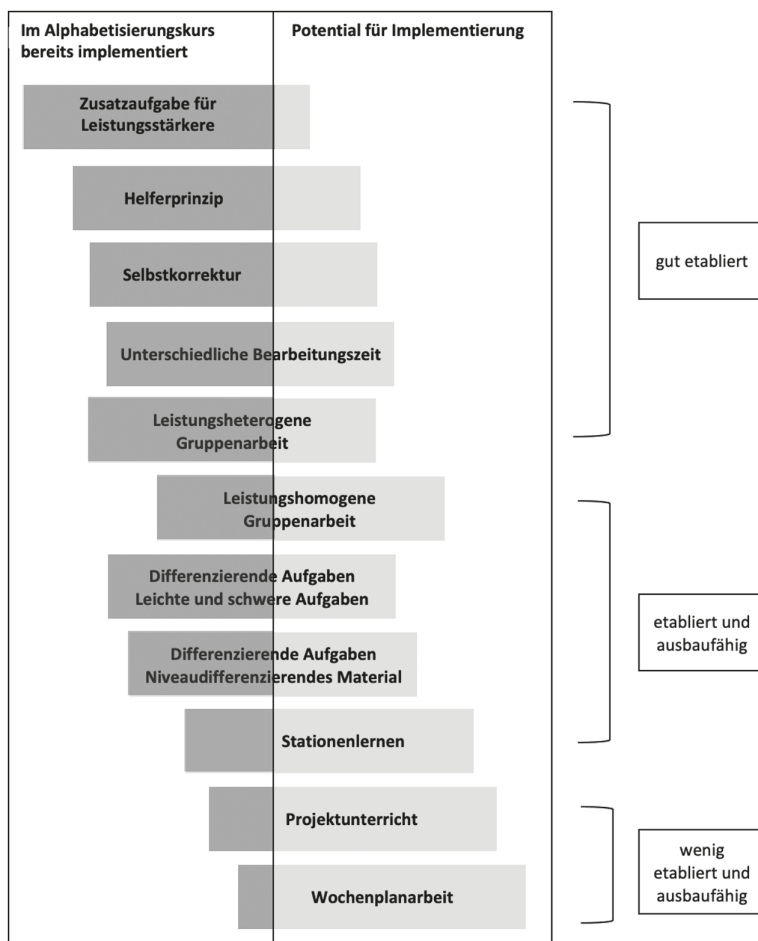
Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Die Motivation wird zum einen bestimmt durch individuelle Faktoren, wie die familiäre Situation, die Gesundheit und das Lernvermögen, die von der Lehrkraft kaum beeinflusst werden können. Zum anderen können auch äußere Gegebenheiten des Unterrichtsbetriebes, wie Zeitmangel, große Gruppen, wenig Technik oder Material, die nicht von der Lehrkraft beeinflusst werden können, sich ebenso auf die Motivation auswirken. Die Arbeit konzentriert sich stärker auf den Bereich, der im Einflussbereich der Lehrkräfte liegt und damit auf methodisch-didaktische Entscheidungen.

Nicht alle Herausforderungen der Binnendifferenzierung lassen sich bewältigen. So weisen auch die Erkenntnisse aus dem bereits zitierten *ABC-Projekt* (vgl. Freiling et al. 2010) darauf hin, dass der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen zu Beginn des Alphabetisierungskurses eingeschränkt ist. Aber durch den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen und durch die Umsetzung von Handlungsempfehlungen können Lehrkräfte entlastet werden.

#### **7.4 Welche konkreten Differenzierungsmaßnahmen und Handlungsempfehlungen sind aus den gewonnenen Erkenntnissen abzuleiten, damit Lehrkräfte ihren Unterricht binnendifferenziert gestalten können?**

Die Erkenntnisse zu Differenzierungsmaßnahmen wurden aus der Literaturrecherche, den bisherigen Studien zu Alphabetisierung und Binnendifferenzierung sowie der vorliegenden Untersuchung gewonnen. In Abbildung 32 wird verdeutlicht, welche differenzierenden Maßnahmen zu welchen Anteilen in Alphabetisierungskursen implementiert sind und bei welchen Maßnahmen Potential zur Implementierung vorhanden ist. Grundlage der Darstellung sind die Antworten der Themenblöcke 2, 3, 4 und 5 (vgl. Kapitel 6.1). Die Lehrkräfte hatten bei diesen Themenblöcken die Antwortmöglichkeit *immer, oft, manchmal, selten* und *nie*. Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Maßnahmen, die *immer* bzw. *oft* im Alphabetisierungskurs eingesetzt werden, auch tatsächlich in den Kursen implementiert sind. Wenn Lehrkräfte Maßnahmen *manchmal* einsetzen, wurden sie zur Hälfte ins Feld *Im Alphabetisierungskurs bereits implementiert* und zur Hälfte ins Feld *Potential zur Implementierung* gesetzt. Somit ergibt sich folgende Reihung von Maßnahmen, die gut im Alphabetisierungskurs etabliert sind, Maßnahmen, die zwar im Alphabetisierungskurs etabliert, aber ausbaufähig sind und Maßnahmen, die im Alphabetisierungskurs wenig etabliert und ausbaufähig sind. Maßnahmen der zweiten und dritten Kategorie bilden für die folgenden Handlungsempfehlungen den Schwerpunkt. Aus den Daten können Tendenzen entnommen werden, auf deren Basis sich Weiterentwicklungen für den Alphabetisierungsunterricht und konkrete Unterrichtsvorschläge ableiten lassen. Die Schwerpunkte, die im Einzelnen dargestellt werden, umfassen die Themen: differenzierende Aufgaben, Gruppenarbeit, Stationenlernen, Projektunterricht und Arbeit mit Wochenplänen (vgl. Kapitel 8).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung belegen, dass binnendifferenzierte Maßnahmen erfolgreich in Alphabetisierungskursen implementiert und die Kursteilnehmenden durch differenzierende Maßnahmen individuell gefördert werden können. Neben den Erkenntnissen, welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in den Alphabetisierungskursen bereits implementiert und weniger implementiert sind, wurden auch die Wünsche der Lehrkräfte dazu erfragt, welche Differenzierungsmaßnahmen sie gern ausbauen würden.



**Abbildung 32:** Implementierung von Maßnahmen der Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen und Potential der Implementierung

Hierbei geht Stationenlernen als Favorit hervor. Zum einen wird Stationenarbeit schon von knapp der Hälfte der Kursleitenden oft bzw. manchmal im Alphabetisierungskurs eingesetzt, zum anderen wird der Wunsch von über der Hälfte der Kursleitenden genannt, dieses Verfahren verstärkt in den Kursen zu etablieren. Ähnlich beliebt, an zweiter Stelle, ist Projektunterricht, was ebenso von etwa der Hälfte der Lehrkräfte weiter ausgebaut werden möchte.

Wochenplanarbeit ist eine Maßnahme, die sich zur Binnendifferenzierung eignet, aber noch kaum in Alphabetisierungskursen Eingang gefunden hat. Immerhin ein Viertel der Lehrkräfte wünscht sich das für den Alphabetisierungskurs (vgl. Kapitel 6.1.5).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass bei Unterrichtsverfahren, die die Lehrkräfte bereits kennen und die sie im Unterricht einsetzen, eher der Wunsch besteht, diese häufiger im Unterricht einzusetzen. Wenn Kursleitende beispielsweise Stationenlernen im Alphabetisierungskurs bereits praktizieren, wünschen sie sich, es häufiger einzusetzen. Lehrkräfte, die nie Stationenlernen einsetzen, wünschen nur selten (18 Prozent), es zukünftig einzusetzen. Bei Projektarbeit wird das noch deutlicher aus. Von den Lehrkräften, die nie im Alphabetisierungskurs Projektarbeit betreiben, wünschen nur 2 Prozent, es mehr einzusetzen.

Eine Möglichkeit, Differenzierungsmaßnahmen in Alphabetisierungskursen zu etablieren, ist, die Lehrkräfte zu unterstützen und ihnen Materialien und Unterrichtsvorschläge zur Planung ihrer binnendifferenzierenden Maßnahmen zu geben. Die Aussagen der Kursleitenden zeigten erwartungsgemäß, dass Binnendifferenzierung einen hohen zusätzlichen Arbeitseinsatz und Vorbereitungsaufwand erfordert. Eine Hilfestellung und Arbeitserleichterung für Lehrkräfte wäre die Verfügbarmachung von Unterrichtsvorschlägen und binnendifferenzierenden Materialien, die flexibel eingesetzt werden können. Die aus den Auswertungsergebnissen der Befragung herausgearbeiteten Schwerpunkte sollen als Grundlage der in Kapitel 8 folgenden Handlungsempfehlungen dienen.

Um einige der genannten Grenzen der Binnendifferenzierung abzubauen, wie die Herausforderungen in der Unterrichtsdurchführung, der hohe Vorbereitungsaufwand und die fehlenden geeigneten Materialien, sollen die hier diskutierten Schwerpunkte im didaktischen Teil dieser Arbeit aufgegriffen und in beispielhaften Stundenverläufen für einen differenzierten Unterricht verdeutlicht werden. Aus den von Lehrkräften aufgezeigten Grenzen der Binnendifferenzierung lässt sich erkennen, dass sie sich methodische Unterstützung in der Unterrichtsdurchführung wünschen: *Wie sollen die Maßnahmen ganz konkret umgesetzt werden? Wie erhalten die Lernenden die Aufgabenstellung? Wie führe ich die Methode ein? Wie kann sie etabliert werden? Wie kann die Auswertung und Ergebniskontrolle durchgeführt werden?* Diese Fragen werden bei den Unterrichtsentwürfen berücksichtigt, indem der Ablauf der Kursstunde bzw. der Kursstunden detailliert dargelegt wird.

## **Teil V: Didaktik**





## **8 Handlungsempfehlungen für binnendifferenzierendes Unterrichten**

Damit die Erkenntnisse der empirischen Forschung in die Praxis überführt werden, sind im Folgenden praxisrelevante Ergebnisse für die Unterrichtsgestaltung nutzbar zu machen. Auf Grundlage des kritisch eingeschätzten erreichten Forschungsstands, der Analyse der vorliegenden Materialien sowie der Ableitungen aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung werden Handlungsempfehlungen für binnendifferenzierendes Unterrichten im Alphabetisierungskurs mit konkreten Vorschlägen erarbeitet. Diese Hinweise können Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung unterstützen und die Unterrichtspraxis bereichern. Die Unterrichtsvorschläge und Arbeitsmaterialien sind so entworfen, dass sie ein schrittweises Öffnen des Unterrichts ermöglichen, die Kompetenzen der Lernenden in den Alphabetisierungskursen kontinuierlich weiterentwickeln und die Lernenden zunehmend Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen können. Sie lassen sich direkt im Unterricht einsetzen, um binnendifferenzierendes Unterrichten anzubahnen und auszubauen. Ziel der Handlungsempfehlungen ist es, verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung im Alphabetisierungsunterricht anzubieten und dadurch das methodische Repertoire der Lehrkräfte zu erweitern.

### **8.1 Schwerpunktsetzung und Auswahl der Vorschläge**

Konkrete Unterrichtsbeispiele sollen den Einstieg in das differenzierte Unterrichten erleichtern und verstehen sich als Ergänzung zum bisherigen Unterricht. Die Auswahl der Handlungsempfehlungen orientiert sich vorrangig an den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung. Die Empfehlungen richten sich nach drei Kriterien:

1. Unterrichtsverläufe zu Unterrichtsverfahren wurden ausgearbeitet, die durch die Lehrkräfte bereits angewendet werden.
2. Unterrichtsverfahren, die die Lehrkräfte wünschten, häufiger im Unterricht zu praktizieren, wurden aufgenommen.
3. Unterrichtsverfahren, die bisher nur wenig im Unterricht umgesetzt werden, aber für binnendifferenzierende Maßnahmen sinnvoll und zielführend erscheinen, ergänzen die Zusammenstellung an Handlungsempfehlungen.

Daraus ergeben sich folgende Schwerpunkte:

**Differenzierende Aufgabenstellung:** Unterschiedliches Lerntempo und unterschiedliche Vorkenntnisse der Lernenden sind zwei der größten Herausforderungen in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen. Eine Möglichkeit ist, darauf mit niveaudifferenzierenden Aufgaben zu reagieren. Wie sich in der Analyse der Unterrichtsmaterialien (vgl. Kapitel 3.4) zeigte, stehen kaum niveaudifferenzierende Materialien für den Alphabetisierungsbereich zur Verfügung. Das lässt sich auch aus den Ergebnissen in der Befragung schließen, da nur wenige Lehrkräfte mit solchen Materialien arbeiten. Das unterschiedliche Bearbeitungstempo ist besonders problematisch, weil die Kluft zwischen schnelleren und langsameren Lernenden immer größer wird. Eine Möglichkeit darauf zu reagieren, ist die offene Aufgabenstellung.

**Gruppenarbeit:** Wie die Befragung ergab, ist Gruppenarbeit die Sozialform, die am wenigsten im Alphabetisierungskurs verbreitet ist. Der Schluss liegt nahe, dass sich Gruppenarbeit am schwierigsten umsetzen lässt. Da eine gelingende Gruppenarbeit sorgfältiger Vorbereitung bedarf, müssen Aufgaben so angelegt sein, dass sie Interaktion und Kooperation fördern. Alle Lernenden sollen eine Teilaufgabe übernehmen können, sodass sich jede bzw. jeder einbringen kann. Insofern sind auch Vorüberlegungen in Bezug auf die Gruppenbildung vorzunehmen. In der Befragung zeigte sich außerdem, dass die Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen eher in leistungsheterogenen Gruppen arbeiten und weniger in leistungshomogenen Gruppen. Daher folgen zwei Vorschläge zur Arbeit in leistungsheterogenen und leistungshomogenen Gruppen.

**Stationenlernen** ist eines der offenen Unterrichtsmethoden, die am häufigsten in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden. Hier ist der Wunsch der Kursleitenden vorhanden, mehr Stationenarbeit durchzuführen. Dabei spielt der Faktor Zeit eine besonders große Rolle, Zeit für die Vorbereitung der Materialien und Zeit bei der Durchführung. Die Lehrwerksanalyse ergab, dass bereits Materialien für Stationenarbeit in die Lehrwerke integriert sind. Solche Ansätze werden in den Stundenvorschlägen ausgebaut. Stationenlernen lässt sich gut mit Selbstkorrektur verbinden, indem eine Station mit Lösungsmaterial angeboten wird und die Lernenden ihre Ergebnisse vergleichen können. Insofern eignet sich Stationenlernen, um die Lernenden an die Selbstständigkeit heranzuführen und Lernerautonomie zu fördern.

**Projektunterricht** ist ein weit verbreitetes Unterrichtsverfahren, das aber nur manchmal in Alphabetisierungskursen eingesetzt wird. In der Materialanalyse zeigte sich, dass Projektunterricht Bestandteil in Alphabetisierungsbüchern ist. Die größte Herausforderung bildet die lernergesteuerte Umsetzung

der Projekte im Unterricht. Da der Wunsch nach mehr Projektarbeit bei vielen Lehrkräften vorhanden ist, sollte besondere Beachtung auf der unterrichtspraktischen Einführung und Durchführung von Projektunterricht liegen.

**Wochenplanarbeit:** In Grundschulen in Deutschland findet Wochenplanarbeit mit guten Resultaten Anwendung im Unterricht (vgl. Kapitel 2.4.2 und 2.7). Jedoch ist in Alphabetisierungskursen Wochenplanarbeit weitestgehend unbekannt, wie die vorliegende empirische Untersuchung zeigt (vgl. Kapitel 6.1.5). Man kann davon ausgehen, dass viele Lehrkräfte diese Methode noch nicht kennen oder die Arbeit mit Wochenplänen für die Lernenden in Alphabetisierungskursen als nicht geeignet halten. Doch es gibt durchaus Versuche, Tages- und Wochenpläne in Alphabetisierungskursen zu integrieren (vgl. Kapitel 3.4.1). Im Folgenden sollen niederschwellige Angebote für die Wochenplanarbeit gemacht werden.

**Weitere Schwerpunkte für die Auswahl:** Eine Herausforderung für die Umsetzung von binnendifferenzierenden Angeboten ist die gewinnbringende **Nutzung von Ressourcen der Teilnehmenden**. Diese Herausforderung kann bewältigt werden, wenn man Lernende in den Prozess der Unterrichtsorganisation und der Erstellung von Unterrichtsmaterialien einbezieht. Auf diese Weise lassen sich Lernprozesse transparent gestalten und die Aktivität sowie die Selbstbestimmung der Lernenden dadurch erhöhen. Zudem erfahren die Lernenden, wie sie andere beim Lernen unterstützen können. Lernende aktiv an der Produktion von Unterrichtsmaterialien zu beteiligen, ist wie die vorliegende Studie zeigt, kaum verbreitet (vgl. Kapitel 6.1.2). Daher werden in den verschiedenen Unterrichtsvorschlägen Impulse eingearbeitet, bei denen Lernende eigenes Material erstellen und dieses Material Anwendung im Unterricht findet (Beispiele u. a. bei Stationenlernen und bei Projektunterricht).

Weitere Aspekte für die Auswahl sind die **Selbstkorrektur** und die **Dokumentation des Lernfortschritts**. Selbstkorrektur ist bereits in Alphabetisierungskursen etabliert und bleibt fester Bestandteil des Unterrichts. In den meisten Unterrichtsvorschlägen gibt es Impulse, Selbstkorrektur zu ermöglichen. Um die Dokumentation des Lernfortschritts anzuregen, finden sich Hinweise an einzelnen Stellen der Handlungsempfehlungen.

Mit den vorgeschlagenen Unterrichtsentwürfen können Lehrkräfte binnendifferenzierende Phasen stärker als bisher in ihren Unterricht einzubauen. Die Entwürfe wurden so konzipiert, dass sie nachhaltig und auf andere Themen übertragbar sind. Es werden Vertiefungsmöglichkeiten und Variationen angeboten, sodass die Vorschläge an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden können.

## 8.2 Vorschläge für konkrete Unterrichtsverläufe

Es folgen zu den fünf Schwerpunkten je zwei Unterrichtsvorschläge. Die Kursstunden sind so angelegt, dass gleiche Inhalte auf unterschiedliche Art angeeignet werden. Die Unterrichtsvorschläge enthalten gleiche Lernziele und Lerninhalte (Fundamentum) und bieten Optionen zur Spezialisierung und Vertiefung (Additum). Die Aufgabentypen sind so angelegt, dass eine individuelle Passung möglich ist, dass die Lernenden eigenverantwortlich und kooperativ damit arbeiten und die Unterrichtszeit sowie die persönlichen Ressourcen optimal nutzen können.

### 8.2.1 Vorschläge zu differenzierenden Aufgaben

Mit differenzierenden Aufgaben sind Aufgaben gemeint, die Differenzierungsstufen in sich enthalten. Die Aufgaben können nach Schwierigkeitsgrad von der Lehrkraft zugewiesen werden. Je nach Leistungsstand sollten die Lernenden auch selbst die Auswahl haben. Demmig (2010: 31 f.) warnt, dass die Zuweisung durch die Lehrkraft „zu einer Zementierung von Leistungsunterschieden führen und letztlich eine Art äußerer Differenzierung im selben Raum bewirken“ kann. Es folgen zwei Vorschläge.

#### Vorschlag 1: Leistungsniveaudifferenzierende Aufgaben

Bei dieser Aufgabe erfolgen ein gemeinsamer Einstieg und ein gemeinsamer Abschluss. Die Erarbeitungsphase wird in leistungshomogener oder leistungsheterogener Partnerarbeit durchgeführt. Die Kopiervorlagen werden den Lernenden von der Lehrkraft zugewiesen oder nach Möglichkeit von den Lernenden selbst ausgewählt. Sie bearbeiten die Fragen in der Tiefe (Qualität) und in dem Umfang (Quantität), so gut es ihnen möglich ist. Bei der im Rahmen der Aufgabe erforderlichen Beschreibung der Person können die Lernenden einzelne Wörter oder ganze Sätze benutzen. Es gibt insgesamt drei verschiedene Kopiervorlagen auf drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen:

\* = niedriges Anforderungsniveau

\*\* = mittleres Anforderungsniveau

\*\*\* = höheres Anforderungsniveau

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Die Differenzierung erfolgt auf Grundlage der Quantität (Menge der Fragen) und der Qualität (Umfang der Beantwortung der Fragen). So kann sowohl nach Leistung als auch nach Lerntempo differenziert werden.

### Unterrichtsvorschlag zu niveaudifferenzierenden Aufgaben (90 min)

	Unterrichtsphase	Aktivitäten
Ablauf	Einstieg (15 min)	<p>Die LK<sup>9</sup> zeigt ein Foto von einer verwandten Person, z. B. der eigenen Mutter, Vater, Tante, Onkel, Schwester, Bruder. Die TN<sup>10</sup> dürfen Fragen stellen, z. B.: Wie alt ist die Person? Wo wohnt die Person? Woher kommt sie? Was ist sie von Beruf? Was isst sie gern? Was macht sie in der Freizeit?</p> <p>Die LK beantwortet die Fragen.</p> <p>Falls den TN keine Fragen einfallen, können die Fragen in einem gelenkten Unterrichtsgespräch entwickelt werden.</p>
	Erarbeitung I (25 min)	<p>Die TN bilden leistungshomogene oder leistungsheterogene Paare, entweder nach Sympathie, nach Zufallsprinzip oder nach mündlichen bzw. schriftlichen Vorkenntnissen. Jede/jeder TN wählt eine Person aus, über die sie bzw. er mit der Partnerin/dem Partner sprechen möchten.</p> <p>Die TN erhalten ein Arbeitsblatt oder wählen selbst ein Arbeitsblatt aus, je nach Schwierigkeitsstufe (*, **, ***). Sie lesen sich die Fragen durch. Dann befragen sich die Partner zu der ausgewählten Person mündlich. Person 1 befragt die Partnerin/den Partner, dann befragt Person 2 die Partnerin/den Partner. Im Anschluss beantworten sie die Fragen zu ihrer Person schriftlich. Die TN unterstützen sich gegenseitig. Gemeinsam verbessern sie die Texte auf dem Arbeitsblatt.</p>

9 LK = Lehrkraft

10 TN = Teilnehmende/Teilnehmender/Teilnehmende

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
	Erarbeitung II (20 min)	Anschließend gestalten sie einen Steckbrief. Die TN nutzen dafür ein weißes oder liniertes A4-Blatt und beschreiben ihre Person in Stichpunkten, in Sätzen oder in Textform.
	Auswertung (30 min)	Zum Abschluss führen die TN einen Galerierundgang durch. Die Steckbriefe werden im Raum verteilt ausgehängt. Die TN gehen gemeinsam herum, lesen die Texte und sprechen miteinander. Jede/jeder TN sucht sich eine Person aus, über die sie bzw. er mehr wissen möchte und schreibt eine Frage auf. Schließlich stellt jede/jeder TN eine Frage, die anderen TN antworten.
<b>Vertiefung</b>		Die entstandenen Texte können für den weiteren Unterricht, z. B. als Lesetexte verwendet werden. In Partnerarbeit wird ein Text vorgelesen. Eine/ein TN liest vor, die bzw. der andere hört zu und liest mit, um an der Leseflüssigkeit zu arbeiten.
<b>Variante</b>		Die Steckbriefe können gestaltet werden. Wenn möglich, kann ein Foto von der beschriebenen Person ergänzt werden.

**Kopiervorlage****Niveaudifferenzierende Arbeitsaufträge zu Steckbriefen \*****Meine Person** .....

1. Lesen Sie die Fragen.

Wie heißt sie? .....

Wie alt ist sie? .....

Woher kommt sie? .....

Was macht sie gern? .....

2. Tauschen Sie die Zettel. Ihre Partnerin/Ihr Partner fragt Sie zu Ihrer Person und schreibt mit.

3. Gestalten Sie einen Steckbrief zu Ihrer Person.

**Kopiervorlage**

**Niveaudifferenzierende Arbeitsaufträge zu Steckbriefen \*\***

**Meine Person** .....

1. Lesen Sie die Fragen.

Wie heißt sie? .....

Wie alt ist sie? .....

Woher kommt sie? .....

Wo wohnt sie? .....

Was macht sie gern? .....

Was ist sie von Beruf? .....

Was isst sie gern? .....

2. Tauschen Sie die Zettel. Ihre Partnerin/Ihr Partner fragt Sie zu Ihrer Person und schreibt mit.

3. Gestalten Sie einen Steckbrief zu Ihrer Person.



## Kopiervorlage

### Niveaudifferenzierende Arbeitsaufträge zu Steckbriefen \*\*\*

**Meine Person** .....

1. Lesen Sie die Fragen.

Wie heißt sie? .....

Wie alt ist sie? .....

Woher kommt sie? .....

Wo wohnt sie? .....

Was macht sie gern? .....

Was ist sie von Beruf? .....

Was isst sie gern? .....

Hat sie Kinder? .....

Hat sie Geschwister? .....

Welche Sprachen spricht sie? .....

2. Tauschen Sie die Zettel. Ihre Partnerin/Ihr Partner fragt Sie zu Ihrer Person und schreibt mit.

3. Gestalten Sie einen Steckbrief zu Ihrer Person.

**Vorschlag 2: Offene Aufgaben mit anschließender Niveaudifferenzierung**

Offene Aufgaben haben den Vorteil, dass Lernende sich je nach ihrem Vorwissen und Kompetenzen einbringen können und die offenen Aufgaben eine natürliche Differenzierung zulassen. Dabei ist es wichtig, dass offene Aufgaben ein niedriges Einstiegsniveau haben und Komplexität ermöglichen (vgl. Kapitel 2.3).

Die Lernenden bearbeiten bei diesem Unterrichtsvorschlag den Wortschatz zum Thema Obst/Gemüse. In der ersten Phase arbeiten sie mündlich gemeinsam. Die Lehrkraft steuert nach den Stärken der Lernenden. Zum Beispiel: Wer gut lesen kann, kann die Wörter an der Pinnwand vorlesen. Wer gut sprechen kann, kann Fragen formulieren und die anderen Lernenden befragen. In Einzel- oder Partnerarbeit wählen die Lernenden anschließend die Arbeitsaufträge und verschriftlichen den Wortschatz wie die Sätze in unterschiedlicher Tiefe. Wenn die Lernenden noch Schwierigkeiten haben, die passende Aufgabe für sich zu finden, kann die Kursleitende auch Empfehlungen aussprechen.

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Binnendifferenzierung erfolgt zum einen in der mündlichen Aktivität. Hier wird nach Leistung in Bezug auf die sprachlichen Fertigkeiten differenziert. Zum anderen findet in der schriftlichen Phase eine Differenzierung nach Leistung und Arbeitsmaterialien statt. Alle Lernenden haben die gleiche Zeit zur Verfügung, die Differenzierung erfolgt über die qualitative Bearbeitung der Aufgabe. Dadurch, dass die Aufgaben eine unterschiedliche Komplexität haben, benötigen Leistungsstärkere mit ihren Aufgaben ähnlich viel Zeit wie Leistungsschwächere mit ihren Aufgaben.

### Unterrichtsvorschlag zur offenen Aufgabe zum Thema Obst/Gemüse (45–60 min)

	Unterrichtsphase	Aktivitäten
<b>Ablauf</b>	Vorbereitung	Die LK gibt jede/jedem TN eine Moderationskarte und einen Stift.
	Einstieg (5–10 min)	Die TN schreiben in ihr Heft ein Lieblingsobst oder ein Lieblingsgemüse. Die LK korrigiert ggf. und die TN schreiben das korrekte Wort auf die Moderationskarte. Die Moderationskarten werden im Anschluss an die Pinnwand geheftet.
	Gemeinsame Erarbeitung (15–20 min)	Die Wörter auf den Moderationskarten werden vorgelesen und die Bedeutung der geschriebenen Wörter geklärt. Dazu können die TN das Obst bzw. Gemüse malen, im Internet nach einem Foto suchen oder das Wort umschreiben. In einer Gesprächsrunde werden nun Fragen gestellt: Wer isst gern <i>Äpfel</i> ? Die Person, die das Wort geschrieben hat, muss antworten. Wenn mehrere das gleiche geschrieben haben, antworten sie auch. Weitere Fragen sind möglich: Wer isst nicht gern <i>Äpfel</i> ? Woher kommt der <i>Apfel</i> ? Was kostet ein Kilo <i>Äpfel</i> ?

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>Vertiefung</b>	<p>Binnendifferenzierende Erarbeitung (15 min)</p> <p>Auswertung (10–15 min)</p>	<p>Nun werden binnendifferenzierende Arbeitsaufträge vergeben (Kopiervorlagen). Die TN können sich selbst für einen Arbeitsauftrag entscheiden. Alle TN haben 15 min Zeit. Wenn sie schneller fertig sind, können sie einen weiteren Arbeitsauftrag erhalten.</p> <p>Die TN tauschen sich über die geschriebenen Wörter, Sätze und Texte aus und lesen die vorliegenden Texte. Einige Beispiele aus jeder Niveaustufe werden vorgelesen. Weiterarbeit mit den Wörtern, Sätzen und Texten:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die TN korrigieren die Texte untereinander, dabei tauschen TN auf ähnlichem Leistungsniveau ihre Wörter, Sätze, Texte aus.</li> <li>2. Partnerdiktat: Die Wörter, die ein/eine TN geschrieben hat, werden von einer Partnerin/einem Partner diktiert.</li> </ol>
<b>Variante</b>		<p>Diese offene Aufgabe kann je nach Leistungsstand der Lerngruppe vereinfacht werden. So ist es möglich, dass die LK Bildkarten verteilt, auf denen Obst und Gemüse abgebildet ist, welches den TN bekannt ist. Dies sollen die TN auf die Moderationskarten aufschreiben.</p>

**Kopiervorlage****Niveaudifferenzierende Arbeitsaufträge zu Obst/Gemüse**

1. Schreiben Sie 10 Wörter zum Thema Obst und Gemüse.

Beispiel:

*Tomate, Apfel, ...*

2. Schreiben Sie Wörter zum Thema Obst und Gemüse in alphabetischer Reihenfolge.

Beispiel:

*Apfel, Banane, Tomate, ...*

3. Schreiben Sie 10 Sätze zu einem Obst oder Gemüse.

Beispiel:

*Der Apfel ist rot.*

*Ich esse gern Äpfel.*

4. Schreiben Sie eine Kursgeschichte.

Beispiel:

*Luna isst gern Bananen.*

*Ali isst gern Avocados.*

5. Schreiben Sie einen Text über ein Obst oder Gemüse.

Beispiel:

*Der Apfel ist rot.*

*Ein Kilo Äpfel kostet 2,99 Euro.*

*Ich esse gern Äpfel.*

## 8.2.2 Vorschläge zur Gruppenarbeit

Es folgen zwei Vorschläge zur Gruppenarbeit: Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen und Arbeit in leistungshomogenen Gruppen. Um die Gruppen zu bilden, haben Lehrkräfte mehrere Möglichkeiten. Leistungsheterogene Gruppen können per Zufall gebildet werden, etwa durch das Ziehen von Karten oder durch Puzzleteile. Oder die Lernenden können sich nach bestimmten Kriterien aufstellen, z. B. nach Geburtstag, nach Größe. Aus dieser Reihe können Gruppen gebildet werden. Leistungshomogene Gruppen sollten nach bestimmten Kompetenzen gebildet werden, z. B. nach der Schreibfähigkeit der Lernenden. Schreibgeübte Teilnehmende bilden eine Gruppe und schreibungeübte bilden eine weitere Gruppe. Hier kann die Lehrkraft die Lernenden in Gruppen zuordnen.

### **Vorschlag 3: Leistungsheterogene Gruppenarbeit: ABC-Liste nach der Methode Think-Pair-Share**

Think-Pair-Share (Kagan 1990; Nachdenken-Besprechen-Präsentieren) ist eine Methode des kooperativen Lernens. Mit dieser Methode wird ein Thema in drei Schritten bearbeitet. Die Lernenden denken zunächst in Einzelarbeit über die Aufgabe nach und schreiben ihnen bekannte Kleidungsstücke in die Kopiervorlage. Dann tauschen sie sich in Partnerarbeit über ihre individuellen Lösungen aus und nehmen Ergänzungen vor. Anschließend diskutieren sie in Gruppen über ihre Ergebnisse und treffen die Entscheidung für das Gruppenergebnis: Sie wählen zehn Kleidungsstücke aus, wobei sie die Kriterien der Auswahl in der Gruppe festlegen. Think-Pair-Share als Grundprinzip des Unterrichtsgesprächs verspricht langfristig eine Arbeitsentlastung und eine zunehmende Arbeitszufriedenheit. Vorteilhaft ist, dass die Lernenden in der Partnerarbeit Gelegenheit haben, die Ideen auszutauschen, zu reflektieren und die Antworten bereitzulegen. In der Gruppenarbeit fallen dann die Ergebnisse überlegter aus und jede bzw. jeder Lernende kann etwas zum Gruppenergebnis beitragen (vgl. Gerking 2020: 12).

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Jede bzw. jeder Lernende kommt vorbereitet in die Gruppenarbeit und kann sich, auch wenn das Vorwissen unterschiedlich ist, beteiligen. Da die Aufgabe niederschwellig ist, aber auch für leistungsstärkere Lernende ausreichend Herausforderungen bietet, z. B. Kleidungsstücke mit seltenen Anfangsbuchstaben finden, ist hierbei eine Differenzierung nach Leistung möglich. In den verschiedenen Phasen wird in verschiedenen Sozialformen gearbeitet (Differenzierung nach Sozialformen).

### Unterrichtsvorschlag zur Wiederholung und Festigung von Wortschatz (45 min)

	Unterrichtsphase	Aktivitäten
<b>Ablauf</b>	Einstieg (10 min)	Die LK führt in das Thema <i>Kleidung</i> ein. Sie fragt die TN nach Kleidungsstücken, die sie kennen. Die TN nennen je ein Kleidungsstück.
	Erarbeitung (20 min)	Die TN erhalten die Kopiervorlage. Die LK erklärt die Aufgabenstellung. Die LK erklärt, dass die TN erst allein zu möglichst vielen Buchstaben ein Kleidungsstück aufschreiben sollen (2 min), dann sollen sie sich mit ihrer Partnerin/ihrem Partner austauschen und weitere Wörter ergänzen (2 min). Im Anschluss finden sich die TN in Gruppen zu viert zusammen und wählen zehn Wörter zum Thema <i>Kleidung</i> aus. Nach welchen Kriterien die TN die gemeinsamen Wörter bestimmen, wird in der Gruppe entschieden (4 min). Jede Gruppe schreibt die zehn Wörter auf ein Poster.
	Auswertung (15 min)	Die TN hängen die Poster auf. Jede Gruppe präsentiert ihre zehn Wörter. Die TN vergleichen ihre gefundenen Wörter mit denen anderen Gruppen.

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>Vertiefung</b>		Weiterarbeit mit den Wörtern: 1. Die TN beschreiben sich gegenseitig, sie sagen, welche Kleidungsstücke die andere Person trägt. Oder die TN schreiben einen Text zu Kleidungsstücken. Sie beschreiben die Kleidungsstücke, die eine bestimmte Person trägt. 2. Die TN können ein Suchsel mit den gelernten Wörtern erstellen. Sie tauschen die Suchsel und finden die Wörter.
<b>Variante</b>		Eine ABC-Liste kann auch zu anderen Themeneinheiten benutzt werden. So sind Lebensmittel oder Berufe geeignet, da es viel Wortschatz auf niedrigem Sprachniveau gibt, der in einer ABC-Liste gesammelt werden kann.



**Kopiervorlage****1. Schritt (Think): Einzelarbeit.**

Schreiben Sie zu möglichst vielen Buchstaben ein Kleidungsstück.

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	

**2. Schritt (Pair): Austausch zu zweit.**

Vergleichen Sie mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner und ergänzen Sie weitere Wörter.

**3. Schritt (Share): Vergleich in der Gruppe.**

Setzen Sie sich in Gruppen zu viert zusammen und wählen Sie 10 Wörter aus.

**Vorschlag 4: Leistungshomogene Gruppenarbeit: Geschichten schreiben**

Das Unterrichtsverfahren *Geschichten schreiben* gibt den Lernenden die Möglichkeit, trotz ihrer begrenzten (schriftlichen) Ausdrucksmöglichkeiten, kurze Geschichten zu schreiben. Bildkarten leisten dabei eine Hilfestellung, da sie Assoziationen wecken und genügend Freiraum für eigene Gedanken geben. Zudem vermögen sie das Schreiben anzuregen und lassen authentische Texte entstehen. Außerdem werden Schreibaufgaben dann als motivierend angenommen, wenn sie einen Bezug zum Leben der Lernenden haben. Damit die geschriebenen Texte für spätere Lernphasen und zur Reflexion des Lernprozesses benutzt werden können, empfiehlt es sich, ein Lern-Portfolio anzulegen. Der Einstieg in das Thema und der Abschluss mit Auswertungs- und Überprüfungsphase erfolgt gemeinsam. Die Erarbeitung zum Üben und Vertiefen findet mit differenziertem Material in leistungshomogenen Gruppen statt.

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Lehrkräfte können das Anforderungsniveau in den einzelnen Gruppen anpassen. Sie können die Menge an Bildkarten und die Schwierigkeit der Wörter auf den Bildkarten (Nomen, Verben, Adjektive) variieren (Differenzierung nach Leistung). Je nach Leistungsniveau der Lernenden kann mit unterschiedlichen Hilfen gearbeitet werden (Vorgabe von Redemitteln, Satzbausteinen, Wörterlisten). Für schreibgewohnte Teilnehmende können Beispielsätze als Muster dienen. Alternativ können besonders schreibungeübte Gruppen die Geschichte auch mündlich erzählen. Lernende mit guten Schreibvoraussetzungen können die Zeit nutzen, sich vertiefend mit einer Geschichte auseinanderzusetzen und auf diese Weise die Komplexität steigern.

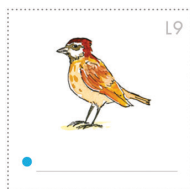
**Unterrichtsvorschlag zu Geschichten schreiben (45 min)**

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>Ablauf</b>	Einstieg und Präsentation (15 min)	Die LK zeigt mehrere Bildkarten (zu einem Thema oder zu ganz unterschiedlichen Themen) und die TN sagen, was sie auf den jeweiligen Bildkarten sehen. Dann heftet die LK fünf Bildkarten in einer Reihenfolge an die Tafel bzw. eine Pinnwand. Nun wird im Kurs eine Gruppengeschichte aus diesen Bildkarten geschrieben. Eine/ein TN sagt zu Bildkarte 1 einen Satz, eine schreibgeübte TN/ein schreibungeübter TN schreibt diesen Satz an die Tafel. Zur nächsten Bildkarte muss ein passender Satz gefunden werden, der mit dem vorherigen in Verbindung steht. Die Gruppe schreibt insgesamt fünf Sätze und eine/ein TN liest sie dann vor.
	Erarbeitung (20 min)	Die LK teilt die TN in Gruppen nach Leistung ein, sodass leistungshomogene Gruppen entstehen. Ideal sind Gruppen mit drei bis vier TN. Entweder verteilt die LK die Bildkarten (je nach Sprachniveau 2–10 Karten) oder die Gruppen suchen sich die Bildkarten aus. Die LK fordert die TN auf, diese Wörter in eine Geschichte einzubinden.

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
	Auswertung (10 min)	<p>Die TN tauschen sich in der Gruppe über die ausgewählten Bildkarten aus. Sie überlegen, in welcher Reihenfolge sie die Wörter in der Geschichte einsetzen möchten, ob sie einen Satz pro Bild bilden oder zwei Bilder in einem Satz verwenden oder zu einem Bild mehrere Sätze schreiben. Anschließend schreiben sie ihre Geschichte. Die TN überarbeiten ihre Geschichten. Die LK gibt ggf. Unterstützung.</p> <p>Die Gruppen präsentieren ihre Geschichte im Kurs.</p>
<b>Vertiefung</b>		<p>Weiterarbeit mit den Geschichten:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die TN erhalten Zeitschriften, Schere, Kleber und Stifte und gestalten ihre Geschichten.</li> <li>2. Die Texte werden als Lückentexte geschrieben.</li> </ol>
<b>Variante</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die TN verteilen die Bildkarten neu oder suchen weitere Bilder (z. B. im Internet), die Gruppen werden neu gemischt und es werden neue Geschichten geschrieben.</li> <li>2. Es werden Fotos von Personen (z. B. aus Zeitschriften, Zeitungen, Internet) bereitgestellt. Die Kleingruppen suchen sich ein Foto aus und schreiben über diese Person eine Geschichte (Aussehen, Alter, Beruf, Kleidung, Freizeitaktivitäten, Charakter, usw.). Die Geschichten und die Fotos werden anschließend gemischt. Die TN raten, welche Geschichte zu welcher Person passt.</li> </ol>

## Kopiervorlage

### Vorschlag für Bildkarten



### Hilfestellung

#### Beispielsätze

*Ich gehe einkaufen.*

*Ich sehe ein Haus.*

*Ich gehe auf der Straße.*

*Da ist ein Auto.*



Bildmaterial aus Lehrwerk *Schritte plus Alpha neu*, Band 2 (Hueber Verlag),

### 8.2.3 Vorschläge zum Stationenlernen

Beim Stationenlernen werden den Teilnehmenden Wahlmöglichkeiten gegeben. Sie können selbst wählen, mit welchen Stationen sie beginnen, welche Stationen sie in der festgelegten Zeit bearbeiten und mit wem sie die Stationen bearbeiten, ob in Einzel- oder Partnerarbeit. Auch eignen sich Stationen zur Leistungsdifferenzierung und zum unterschiedlichen Zugang an Lerninhalte. Einzelne Stationen können dazu dienen, weiterführend zu lernen oder Lücken zu schließen. Es werden zwei Vorschläge ausgearbeitet: Stationenlernen durch Stationen mit unterschiedlichem Leistungsniveau und Stationenlernen durch Stationen mit ähnlichem Leistungsniveau.

#### **Vorschlag 5: Stationenlernen: Stationen mit unterschiedlichem Leistungsniveau**

Die Stationen dieses Unterrichtsvorschlags bieten unterschiedliches Leistungsniveau an. Die ersten Stationen sind besonders für ungeübte Lernende geeignet, die Stationen 5 und 6 für leistungsstärkere Lernende. Da die Lernenden am Anfang ihr eigenes Leistungsniveau meist noch nicht so gut einschätzen können, sollte die Lehrkraft bei der Auswahl der Stationen die Lernenden unterstützen.

Bei diesem Stationenlernen geht es um die Wiederholung und Festigung von bereits eingeführten Buchstaben. Die Lernenden setzen sich an den einzelnen Stationen mit Buchstaben und dem damit verbundenen Wortschatz auseinander. Mit Hilfe von unterschiedlichen Methoden erhalten die Lernenden verschiedene Zugänge, um die Buchstaben zu festigen.

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Es kann nach Leistung differenziert werden, da die Stationen unterschiedlich schwierig sind. Differenzierung nach Lerntempo ist ebenso möglich, da Lernende die Anzahl der Stationen wählen können. Während langsame Lernende mindestens zwei Stationen bearbeiten, können schnelle Lernende bis zu sechs Stationen bearbeiten.

**Unterrichtsvorschlag zum Training der gelernten Buchstaben (45 min)**

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>Ablauf</b>	Vorbereitung	Die LK baut 4–6 Stationen im Kursraum auf, verteilt die Aufgaben und Materialien an den Stationen und nummeriert die Stationen.
	Einstieg (10 min)	Die LK zeigt die vorbereiteten Stationen. Die TN erhalten den Auftrag mind. 2 Pflichtstationen zu absolvieren. Die TN können allein oder zu zweit an den Stationen arbeiten, die Reihenfolge der Bearbeitung kann frei gewählt werden. Die LK zeigt den TN die Stationen und erklärt die Aufgaben.
	Erarbeitung (25 min)	Die TN bearbeiten die Stationen, in Einzelarbeit oder in Partnerarbeit. Die Ergebnisse schreiben sie auf einen Zettel oder in ihr Heft.
	Auswertung (10 min)	Die TN vergleichen mit anderen TN die Ergebnisse mit den Lösungen. Je eine/ein TN stellt das Ergebnis der Station vor, z. B. können die Wörter vorgelesen werden, die geformten Buchstaben gezeigt werden. Fragen werden gemeinsam geklärt.
<b>Vertiefung</b>		<p>Weiterarbeit mit den bekannten Buchstaben:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Die TN wählen einen Buchstaben und sprechen gemeinsam einen Zungenbrecher (z. B. A: Acht alte Ameisen aßen am Abend Ananas).</li> <li>Die TN singen gemeinsam ein Lied (z. B. <i>Drei Chinesen mit dem Kontrabass</i> mit wechselnden Vokalen).</li> </ol>

	Unterrichtsphase	Aktivitäten
<b>Variante</b>		Die TN haben an einer Station die Möglichkeit, selbst eine Aufgabe zu erstellen. Diese Aufgaben werden dann von den anderen TN gelöst oder für eine spätere Stationenarbeit verwendet.

### Kopiervorlage

#### Beispiel zur Festigung der bekannten Buchstaben:

#### A E O M P T N B

##### Station 1

Aufgabe: Formen Sie Buchstaben aus Wolle, z. B. O, A, K ...

Zusatzaufgabe: Schreiben Sie aus Wolle Wörter, z. B. Sonne, Oma, ...

Material: Wolle, eventuell Buchstabenkarten

##### Station 2

Anlautplakat

Aufgabe: Suchen Sie zwei Bilder. Bitte schneiden Sie beide Bilder aus und kleben Sie sie auf. Schreiben Sie den Anfangsbuchstaben oder das Wort unter das Bild.

Material: Prospekte, Kataloge, Scheren, Kleber, Stifte, Poster

##### Station 3

Aufgabe 1: Ziehen Sie mindestens 4 Buchstabenkarten. Markieren Sie die Buchstaben im Alphabet.

Aufgabe 2: Schreiben Sie die Buchstaben mehrmals auf.

Zusatzaufgabe: Schreiben Sie zu jedem Buchstaben ein Wort.

Material: Beutel mit Buchstabenkarten, Arbeitsblatt oder Poster mit dem Alphabet, Arbeitsblatt mit Schreiblinien



**Station 4**

## Bilddiktat

Aufgabe in Partnerarbeit: Zeigen Sie Ihrer Partnerin/Ihrem Partner ausgewählte Bildkarten. Ihre Partnerin/Ihr Partner schreibt den Anfangsbuchstaben oder das Wort. Tauschen Sie dann die Rollen.

Material: Bildkarten mit Lernwortschatz

**Station 5**

Aufgabe: Ordnen Sie die Buchstaben zu einem Wort und schreiben Sie das Wort in Ihr Heft.

Material: Buchstabenkarten für ein Wort

Beispiel:



**Station 6**

Aufgabe: Ordnen Sie die Wortkarten den Bildkarten zu.

Zusatzaufgabe: Schreiben Sie die Wörter in Ihr Heft und malen Sie ein Bild dazu.

Material: Wort- und Bildkarten

Beispiel:



der Tee

die Tomate

die Banane

das Bett

Bildmaterial aus Lehrwerk *Schritte plus Alpha neu*, Band 1 (Hueber Verlag),  
Lektion 2 bis 3

**Vorschlag 6: Stationenlernen: Stationen mit ähnlichem Leistungsniveau**

Bei dieser Stationenarbeit wiederholen die Lernenden den gelernten Wortschatz, zum Beispiel am Ende einer Lektion. In diesem Unterrichtsvorschlag geht es um das Themenfeld Kleidung. Die Stationen bieten ein ähnliches Anforderungsniveau, sie unterscheiden sich hinsichtlich der Zugänge. Station 1 ist zur Vermittlung von Lernstrategien geeignet. Station 2 bietet das Lernen mit anderen Medien. Station 3 und 4 enthalten spielerische Methoden. Bei den Stationen 5 und 6 arbeiten die Lernenden in Partnerarbeit. Dabei wählen die Lernenden die Stationen aus, bei denen ihnen die Lernmethoden und Fertigkeiten gefallen.

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Wie bereits im Vorschlag 5 genannt, kann beim Stationenlernen nach Lerntempo und nach Leistung differenziert werden. Bei diesen Stationen steht die Differenzierung nach Lernwegen im Fokus: Sie bieten den Lernenden verschiedene Zugänge und methodische Vielfalt. So können sich die Lernenden die Stationen nach ihren Vorlieben und Interessen auswählen.

**Unterrichtsvorschlag zur Wortschatzarbeit zu einem Themenfeld (45 min)**

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>Ablauf</b>	Vorbereitung	Die LK baut 4–6 Stationen im Kursraum auf, verteilt die Aufgaben und Materialien an den Stationen und nummeriert die Stationen. Station 7 wird als Lösungsstation aufgebaut.
	Einstieg (10 min)	Die Stationen sind vorbereitet. Die TN erhalten den Auftrag mind. 2 Pflichtstationen zu absolvieren. Die Bearbeitungszettel werden verteilt. Die TN können allein oder zu zweit an den Stationen arbeiten, die Reihenfolge der Bearbeitung kann frei gewählt werden. Die LK zeigt den TN die Stationen und erklärt die Aufgaben. Die LK zeigt die Lösungsstation, die die TN am Ende der Stationenarbeit aufsuchen sollen.
	Erarbeitung (25 min)	Die TN bearbeiten die Stationen, in Einzelarbeit oder in Partnerarbeit. Die Ergebnisse schreiben sie auf einen Zettel oder in ihr Heft.
	Auswertung (10 min)	An der Lösungsstation vergleichen die TN ihre Ergebnisse mit den Lösungen (Selbstkorrektur). Sie können anschließend mit bereits fertigen TN die Ergebnisse vergleichen.  Je eine Gruppe stellt das Ergebnis der Station vor, z. B. können die Wörter vorgelesen werden. Fragen werden gemeinsam geklärt.

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>Vertiefung</b>		Weiterarbeit mit dem Wortschatz: 1. Laufdiktat: Die Lernwörter werden im Raum verteilt. Die TN gehen zu den Wörtern, merken sie sich und schreiben sie an ihrem Platz ins Heft.  2. Wort des Tages wird gekürt. Die TN wählen bis zu drei der gelernten Wörter aus. Das Wort mit den meisten Stimmen hat gewonnen.
<b>Variante</b>		Transfer in den Alltag: Die TN bereiten sich auf Gespräche im Alltag mit diesem Wortschatz vor, z. B. in einer Einkaufssituation. Die TN sammeln innerhalb der nächsten Woche beim Einkaufen Wörter zum Thema Kleidung und schreiben sie auf. Diese werden in einem Unterrichtsgespräch vorgelesen und die Bedeutung geklärt.

**Kopiervorlage****Beispiel: Lernwörter zum Thema Kleidung**

die Hose	das Kleid	das T-Shirt
das Hemd	die Bluse	der Anzug
der Rock	der Pullover	die Mütze
die Jacke	die Jeans	die Socken
der Schal	der Mantel	die Schuhe

**Station 1**

Wortliste

Aufgabe: Schreiben Sie die Wortliste ab. Malen oder kleben Sie ein Bild zu jedem Wort.

Material: Wortliste mit 8 Wörtern aus der Lektion, Prospekte, Kataloge, Scheren, Kleber, Stifte, Poster

Beispiel:

die Hose	das Hemd
das Kleid	die Bluse
der Pullover	der Mantel
das T-Shirt	der Anzug

**Station 2****Arbeit mit dem Computer/Tablet**

Aufgabe: Trainieren Sie den Wortschatz mit dem Vokabeltrainer von [www.vhs-lernportal.de](http://www.vhs-lernportal.de).

Material: Computer oder Tablet mit Internetzugang

**Station 3****Silbenrätsel**

Aufgabe: Legen Sie die Silben zu Wörtern. Schreiben Sie die Wörter ins Heft.

Material: Wörter in Silben

Beispiel:

Blu Man Ho Mü An So Pull Schu Ja  
over se he cken tel tze cke zug se

**Station 4****Suchsel**

Aufgabe: Suchen Sie 6 Wörter. Schreiben Sie die Wörter mit Artikel (der, die, das) ins Heft.

Material: Suchsel

Beispiel:

E J A C K E T E L E F Z H  
B I T V A L H E M D I D I  
H O S E K A N Z U G P E O  
A U R O C K T O C H R S K  
P U L L O V E R R S O C K

**Station 5****Tandem-Lesen**

Aufgabe: Lesen Sie die Wörter einer Wortliste Ihrer Partnerin/Ihrem Partner vor. Dann Wechsel.

Material: 2 Wortlisten mit je 5 Wörtern

Beispiel:

Liste 1:

der Mantel

die Hose

die Jacke

der Schal

die Mütze

Liste 2:

das Kleid

die Bluse

das Hemd

der Pullover

die Jeans



**Station 6****Ratespiel**

Aufgabe: Ziehen Sie ein Wort aus dem Beutel. Schreiben Sie ein Lückenwort. Ihre Partnerin/Ihr Partner rät das Wort und ergänzt die Buchstaben.

Material: Beutel mit Wortkarten, Zettel und Stifte

Beispiel (Wortkarten zum Ausschneiden):

das H\_\_md

das Hemd

das Kleid

die Hose

die Jacke

die Bluse

der Mantel

die Jeans

der Anzug

der Pullover

die Mütze

die Socken

die Schuhe

der Schal

das T-Shirt

der Rock

**Lösungsstation**

**Station 1**

**Wortliste**

die Hose	das Hemd
das Kleid	die Bluse
der Pullover	der Mantel
das T-Shirt	der Anzug

**Station 2**

*Verschiedene Lösungsmöglichkeiten*

**Station 3**

Blu-se Man-tel Ho-se Mü-tze An-zug  
So-cken Pull-over Schu-he Ja-cke

Lösung:

die Hose, die Jacke, die Bluse, der Pullover, der Mantel, der Anzug, die Mütze, die Socken, die Schuhe

**Station 4**

E J A C K E T E L E F Z H  
B I T V A L H E M D I D I  
H O S E K A N Z U G P E O  
A U R O C K T O C H R S K  
P U L L O V E R R S O C K

Lösung:

die Jacke, das Hemd, die Hose, der Anzug, der Rock, der Pullover

**Station 5***Verschiedene Lösungsmöglichkeiten***Station 6***Verschiedene Lösungsmöglichkeiten*

## 8.2.4 Vorschläge zum Projektunterricht

In Projekten können Lernende ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zeigen. Projektunterricht erfordert von den Lernenden eine hohe Selbstbestimmung, da Projekte von ihnen geplant, durchgeführt und präsentiert werden sollten. Im Alphabetisierungskurs empfiehlt es sich zur Heranführung der Lernenden an die Projektarbeit mit kurzen Projekten zu beginnen, die eine hohe Steuerung durch die Kursleitenden erfordern. Bei der späteren Projektarbeit kann die Steuerung bereits stärker von den Lernenden übernommen und die Projektdauer erhöht werden. Mit zunehmender Projektdauer wächst die Herausforderung für die Lernenden, da die Projektaufgaben komplexer und umfangreicher werden. Die Lernenden müssen die Projektziele über einen längeren Zeitraum verfolgen und sich Zwischenziele setzen, sodass am Ende der Projektarbeit die Produkte fertiggestellt sind.

### **Vorschlag 7: Kurzprojekt: Spiele herstellen**

Mit Spielen kann Gelerntes wiederholt werden. Spielen macht Spaß und kann auch zu besseren Leistungen führen (vgl. Chapman/Vagle 2014: 132). Die Lernenden überlegen sich im Vorfeld der Projektarbeit gemeinsam, welche Spiele sie kennen und welche Spiele sich für das Deutschlernen eignen. In Gruppenarbeit planen die Lernenden gemeinsam das Projekt, überlegen, wer welche Aufgaben übernimmt und arbeiten arbeitsteilig am gemeinsamen Ergebnis. Mögliche Spiele sind: Memo-Spiele, Bingo, Lotto, Brettspiele, Würfelspiele, Tabu, Kreuzworträtsel, Bewegungsspiele, Kartenspiele usw.

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Projektunterricht ist eine offene Unterrichtsmethode. In der Planung und Durchführung arbeiten die Lernenden in selbstbestimmten Gruppen. Hier verteilen sie die Aufgaben nach den jeweiligen Stärken der Gruppenmitglieder\*innen. So kann beispielsweise eine Lernende bzw. ein Lernender, Wörter im Lehrbuch suchen, die für das Spiel benötigt werden, eine andere Person kann diese Wörter aufschreiben,

eine andere Person schneidet Wortkarten zurecht und klebt die Wörter auf. Insofern erfolgt die Differenzierung nach Leistung und nach Interesse.

### Unterrichtsvorschlag zum Kurzprojekt: Spiele herstellen (90–120 min)

	Unterrichtsphase	Aktivitäten
<b>Ablauf</b>	Vorbereitung	Die LK legt Materialien wie Poster, Pappe, farbiges Papier, Bildmaterial, Kleber, Schere und Stifte bereit.
	Einstieg (10 min)	Die LK fragt, welche Spiele die TN gern spielen, was sie mit ihren Kindern spielen, welche sie gern im Kurs spielen und welche sie als Kind gern gespielt haben. Die TN tauschen sich über verschiedene Spiele aus. Die LK fragt weiter: Welche Spiele eignen sich, um Deutsch zu lernen? Aus den genannten Spielen wählen die TN die beliebtesten aus.
	Planung und Erarbeitung (30–40 min)	Die TN teilen sich in Gruppen ein. Das kann nach Interesse erfolgen, z. B. wer ein bestimmtes Spiel erstellen möchte, arbeitet zusammen. Die TN planen in Gruppen, wie sie das Spiel gestalten möchten und was die anderen lernen sollen, was sie benötigen, welche Aufgaben zu erledigen sind und wer die Aufgaben macht. Am Ende soll in jeder Gruppe ein Spiel entstehen. Die Lernenden ergänzen die Kopiervorlage und beschreiben das Spiel.

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
	Abschluss (40–60 min)	Expertenpuzzle: Die Spiele werden gespielt. Dazu werden Gruppentische aufgebaut. Jeweils eine Person, die das Spiel entwickelt hat (Experte), ist in einer Gruppe. Die Person erklärt das Spiel und es wird losgespielt. Dann wechselt die gesamte Gruppe den Tisch und es wird das Spiel der anderen Gruppen gespielt.
	Auswertung (10 min)	Blitzlicht: Die TN reflektieren anschließend die Projektarbeit gemeinsam. Jede/jeder TN sagt in einem Satz, was sie bzw. er heute gelernt hat.
<b>Vertiefung</b>		Am Ende des Spiels haben die TN die Gelegenheit das Gelernte in ihrem Heft und Buch nachzuschlagen. Sie können sich Notizen machen, zu dem, was sie im Spiel gehört haben. So festigen die TN die Inhalte aus den Spielen. Die Spiele können in einer Box im Kursraum aufbewahrt werden. Wenn später Zeit ist oder wenn TN bereits mit der regulären Aufgabe fertig sind, können die Spiele gespielt werden.
<b>Variante</b>		Die TN können im Vorfeld des Projekts auf Ideensuche gehen, z. B. in Lehrwerken oder im Internet, und nach Spielen suchen (Brettspiele, Bewegungsspiele, Würfelspiele, Kartenspiele, Wettkampfspiele).

**Kopiervorlage**

**Projekt: Spiele herstellen**

Unsere Gruppe: .....

Unser Spiel heißt: .....

Wie viele Personen  
können mitspielen? .....

Wie lange dauert  
das Spiel? .....

Was braucht man?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Welche Wörter lernt man  
bei dem Spiel?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Vorschlag 8: Projekt für 2 Tage: Gestaltung einer Zeitung**

Ein anspruchsvolleres Projekt, was eher für den fortgeschrittenen Alphabetisierungskurs geeignet ist, ist das Gestalten einer Zeitung. In diesem Projekt geht es darum, sich über einen längeren Zeitraum gemeinsam mit einer Thematik zu beschäftigen. Zeitungen begegnen den Lernenden im Alltag. Um die Lernenden an dieses Medium heranzuführen und Interesse an der Gestaltung einer eigenen Zeitung zu wecken, wird ausgehend von der Analyse der Zeitung in Gruppenarbeit jeweils eine Seite der Zeitung gestaltet. Die Gruppe plant gemeinsam und geht in der Bearbeitung der Zeitungsseite arbeitsteilig vor. Da dieses Projekt über zwei Kurstage geht, wird am Ende des ersten Tages eine Zwischenevaluation durchgeführt, die zur ersten Reflexion über den bisherigen Stand des Projekts führt. Die einzelnen Seiten von den Gruppen der Zeitung führen am Ende zum Gesamtergebnis des Kurses.

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Die Differenzierung erfolgt nach Leistung und nach Interesse. Auch hier werden die Aufgaben nach den jeweiligen Stärken der Gruppenmitglieder verteilt. Wenn ein Steckbrief für die Zeitung erstellt wird, kann dieser unterschiedlich umfangreich sein. Er kann in einem Fließtext geschrieben werden. Lernende mit geringeren Ausdrucksmöglichkeiten können auch einzelne Wörter und Wortgruppen schreiben. Die Lehrkraft kann verschiedene Hilfen zur Aufgabenbearbeitung anbieten, z. B. eine Vorlage für den Steckbrief.

### Unterrichtsvorschlag für das Projekt: Gestaltung einer Kurszeitung (8–10 UE)

	Unterrichtsphase	Aktivitäten
<b>Ablauf</b>	Vorbereitung	Die LK und die TN bringen Zeitungen mit (z. B. Zeitungen in einfacher Sprache: ABC-Zeitung, klar und deutlich).
	Tag 1: Einstieg (1 UE)	Die LK schreibt das Wort <i>Zeitung</i> an die Tafel. Die TN sagen, welche Assoziationen bei diesem Wort haben und schreiben sie an die Tafel. Die TN schauen sich die Zeitungen an und finden verschiedene Rubriken heraus. Die Wörter werden an die Tafel geschrieben. Anschließend überlegen sich die TN, wie ihre Zeitung aussehen soll, die sie gestalten möchten, und welche Themen die Zeitung enthalten soll. Es wird sich auf Themen festgelegt und die TN bilden pro Thema eine Gruppe.
	Planung (1 UE)	Jede Gruppe überlegt sich, wie sie ihr Thema bearbeiten möchte. Die TN erstellen gemeinsam einen Plan, eine Liste, was sie für das Projekt machen müssen (z. B. Material besorgen, Interviews führen, ...).
	Durchführung I (1,5–2,5 UE)	Die TN holen Informationen zu ihrem Thema ein und werten sie aus (z. B. Internet, Befragungen).



	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
	Zwischenauswertung (0,5 UE)	Vor Beendigung des Unterrichtstags wird der Projektfortschritt überprüft. Die TN halten mündlich und wenn möglich auch schriftlich fest, was sie heute geschafft haben und was sie morgen noch zu erledigen haben. Sie führen eine Zwischenevaluation durch. Was war gut? Was war schwierig?
	Tag 2: Durchführung II (3–4 UE)	Die TN arbeiten jeweils an ihren Aufgaben (z. B. Basteln, Fotos bzw. Bilder ausschneiden, Schreiben) und fügen dann gemeinsam die produzierten Einzelteile zu ihrer Rubrik zusammen. Das Produkt wird fertiggestellt.
	Ergebnissicherung (0,5 UE)	Die TN präsentieren ihren Teil der Zeitung. Sie führen die einzelnen Rubriken zusammen, sodass eine Zeitung entsteht.
	Auswertung (0,5 UE)	Anschließend reflektieren die TN die Projektarbeit. Sie besprechen die Gruppenarbeit, die gelungenen Phasen und die aufgetretenen Schwierigkeiten. Die TN schätzen den persönlichen Erfolg und den Lernzuwachs ein. Dazu bearbeiten sie die Kopiervorlage.
<b>Vertiefung</b>		Die TN besuchen eine Regionalzeitung oder laden Journalisten in den Kurs ein.
<b>Variante</b>		Die TN können sich auch durch reale Zeitungen inspirieren lassen, indem sie Beiträge aus anderen Zeitungen aufnehmen und abwandeln.

**Kopiervorlage****Beispiele für unterschiedliche Gruppenaufgaben innerhalb des Projekts****Gruppe 1: Steckbriefe erstellen**

Die TN schreiben über Personen aus dem Kurs oder aus der Region. Sie erstellen einen Steckbrief und entsprechende Fragen dazu. Anschließend fragen sie TN aus dem Kurs oder andere Personen und füllen den Steckbrief aus. Die Steckbriefe werden gestaltet.

**Gruppe 2: Fotoroman schreiben**

Die TN erstellen einen Fotoroman. Dazu benötigen sie eine Folge von Fotos, die sie entweder selbst fotografieren oder aus Zeitschriften und Zeitungen ausschneiden. Sie schreiben passende Texte in Form von Dialogen zu den Personen auf den Fotos und Texte zu Situationen auf den Fotos, sodass alles zusammen eine Geschichte ergibt.

**Gruppe 3: Artikel schreiben**

Die TN schreiben einen Artikel, z. B. über Lokales. Sie informieren sich im Internet über aktuelle Geschehnisse und führen Interviews mit Personen im Kurs, in der Schule oder auf der Straße. Mit den gesammelten Informationen schreiben sie einen Text anhand folgender Fragen: Was ist passiert? Wann ist es passiert? Wo ist es passiert?

**Gruppe 4: Rätsel und Witze**

Die TN sammeln Rätsel, Witze und Sprüche oder sie erstellen Rätsel selbst. Sie schreiben sie ab, verzieren die Seite mit Abbildungen und Malereien.

**Kopiervorlage****Projektarbeit ;– Reflexion**

Unsere Gruppe: .....

Unser Thema: .....

Unsere Aufgaben: .....  
.....  
.....  
.....Meine Aufgabe: .....  
.....  
.....Das war gut: .....  
.....  
.....Das war schwierig: .....  
.....  
.....Mein Erfolg: .....  
.....  
.....Das habe ich gelernt: .....  
.....  
.....

### 8.2.5 Vorschläge zur Arbeit mit Wochenplänen

Wahlmöglichkeiten, auch im kleinen Umfang, geben den Lernenden ein Stück Selbstbestimmung und Verantwortung für das eigene Lernen. Der Wochenplan ist ein geeignetes Unterrichtsverfahren, um die Lernenden an diese Selbstverantwortung heranzuführen. Beispielweise können die Lernenden darüber entscheiden, wie sie die Aufgabe lösen, mit welcher Aufgabe sie beginnen. Sie lernen in begrenzten Bereichen Einfluss zu nehmen. Zwei Vorschläge zur Arbeit mit Wochenplänen sind im Folgenden dargestellt: ein gemeinsamer Wochenplan für den gesamten Kurs und ein individueller Wochenplan mit Aufgaben unterschiedlichen Anforderungsniveaus. Um Wochenplanarbeit im Kurs zu etablieren, sollte mit gemeinsamen Wochenplänen für eine überschaubare Zeit begonnen werden. Später, wenn allen Lernenden mit der Methode vertraut sind, kann der Wochenplan individualisiert werden.

#### **Vorschlag 9: Gemeinsamer Wochenplan für je 10 Minuten pro Unterrichtstag**

Der gemeinsame Wochenplan führt die Lernenden in die Methode *Wochenplan* ein. Die Lehrkraft stellt jeden Kurstag 10 Minuten zur Bearbeitung zu einer der festgelegten Aufgaben zur Verfügung. Zu Beginn der Woche werden die Wochenpläne ausgehändigt und die Aufgaben besprochen. Die Lernenden nutzen jeden Tag 10 Minuten für eine Aufgabe, sie versuchen die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben im Anschluss einzuschätzen und versehen sie mit einem lächelnden (*war leicht*), einem neutralen (*war ok*) oder einem traurigen (*war schwer*) Smiley. Am Freitag werden alle Aufgaben kontrolliert.

**Binnendifferenzierung zeigt sich im Folgenden darin:** Da die Reihenfolge der Aufgaben von den Lernenden selbst festgelegt wird, erfolgt hierbei eine Differenzierung nach Interesse. Auch im Lerntempo kann differenziert werden: Aufgaben, die im Unterricht nicht bzw. nicht vollständig bearbeitet werden konnten, können zu Hause beendet werden.

### Unterrichtsvorschlag zum gemeinsamen Wochenplan (10 min pro Unterrichtstag)

	Unterrichtsphase	Aktivitäten
<b>Ablauf</b>	Vorbereitung	Die LK verteilt den Wochenplan an alle Lernenden und hängt einen Wochenplan für den Kurs aus.
	Einstieg (10 min)	Zu Beginn erklärt die LK den Wochenplan, die einzelnen Aufgaben und dass jeden Tag eine Aufgabe zu erledigen ist. Die TN haben 10 Minuten pro Tag dafür Zeit. Es ist egal, mit welcher Aufgabe sie beginnen und in welcher Reihenfolge die Aufgaben bearbeitet werden. Wichtig ist, dass am Freitag alle Aufgaben fertig sind. An diesem Tag werden die Ergebnisse kontrolliert.
	Erarbeitung (10 min pro Unterrichtstag)	Die TN bearbeiten die Aufgaben, in Einzelarbeit oder in Partnerarbeit. Die TN können während der Bearbeitung um Hilfestellung bitten, entweder andere Lernende oder die LK.
	Auswertung (10 min)	Die Ergebnisse werden am Freitag verglichen. Die LK vergibt Lösungsblätter mit allen Aufgaben und den Lösungen. Die TN korrigieren ihre Ergebnisse selbstständig anhand der Vorlagen (Selbstkorrektur). Fragen werden im Anschluss besprochen.
<b>Vertiefung</b>		Die LK kann weitere Zusatzaufgaben für schnelle Lernende bereithalten, aus denen die TN selbstständig auswählen können.
<b>Variante</b>		Der Wochenplan kann auch gemeinsam mit den TN zusammengestellt werden. Die TN legen Themen zur Wiederholung fest oder wählen Aufgaben aus.

**Kopiervorlage****Wochenplan für die Lernenden**(begleitend zum Lehrwerk *Schritte plus Alpha Neu, Band 1, Lektion 1*)

Woche: .....

Name: .....

Datum	Aufgaben	Fertig?
.....	Buchstaben und Wörter mit der Alpha-Box lernen (10 min)	☺
.....	Trainingsbuch S. 11 Aufgabe 7-9 (10 min)	
.....	Kursbuch S. 20 Aufgabe 28 und 29 (10 min)	
.....	Kopiervorlage Silbenteppich S. 8: Silben lesen (10 min)	☹
.....	Kopiervorlage Anlautdiktat S. 9: Partner-Diktat (10 min)	☺

☺ war leicht

☺ war ok

☹ war schwer

**Kopiervorlagen im Wochenplan**, online verfügbar unter[https://hueber.de/media/36/Schritte\\_plus\\_alpha\\_neu\\_1\\_Kopiervorlagen.pdf](https://hueber.de/media/36/Schritte_plus_alpha_neu_1_Kopiervorlagen.pdf)

### Vorschlag 10: Individueller Wochenplan zum Training aller Fertigkeiten

Die Aufgaben dieses Wochenplans haben unterschiedliches Anforderungsniveau. Für jede Fertigkeit gibt es drei verschiedene Aufgaben mit niedrigerem, mittlerem und höherem Schwierigkeitsgrad. Die Lernenden können entweder selbstständig die Aufgabe ihrem Anforderungsniveau entsprechend auswählen oder die Lehrkraft legt die Aufgaben für die jeweiligen Lernenden fest. Für jede Fertigkeit kann der Schwierigkeitsgrad bei den einzelnen Lernenden anders ausfallen. Wichtig bei allen Aufgaben ist, dass die Lernenden Erfolgserlebnisse haben, die zum Be- und Weiterarbeiten motivieren.

**Binnendifferenzierung zeigt sich bei der Wochenplanarbeit darin:** Nachdem die Lernenden die Arbeit mit Wochenplan kennengelernt haben, können sie nun Aufgaben nach ihrem Leistungsniveau auswählen (Differenzierung nach Leistung).

### Unterrichtsvorschlag zum Training aller Fertigkeiten zum Wortschatz Möbel (flexibel)

	Unterrichtsphase	Aktivitäten
Ablauf	Vorbereitung	Die LK verteilt den Wochenplan an alle TN.
	Einstieg (10 min)	Die LK erklärt, dass an dem Wochenplan selbstständig gearbeitet wird. Die Aufgabentypologien sollten allen TN bekannt sein, sodass sie selbstständig damit arbeiten können. Die TN können die Aufgaben des Wochenplans während des Unterrichts bearbeiten oder zu Hause. Die Reihenfolge, in der die Aufgaben bearbeitet werden, können die TN selbst wählen. Auch den Schwierigkeitsgrad (*, ** oder ***) können die TN selbst wählen oder die LK legt ihn fest.

	<b>Unterrichtsphase</b>	<b>Aktivitäten</b>
	Erarbeitung (flexibel)	Die TN bearbeiten die Aufgaben, in Einzelarbeit oder in Partnerarbeit. Die TN können während der Bearbeitung Fragen notieren oder Markierungen vornehmen, wo sie unsicher sind.
	Auswertung (20 min)	Die Ergebnisse werden am Freitag verglichen. Die LK vergibt Lösungsblätter mit allen Aufgaben und den Lösungen. Die TN korrigieren ihre Ergebnisse selbstständig anhand der Vorlagen (Selbstkorrektur). Fragen werden im Anschluss besprochen.
<b>Vertiefung</b>		Um mehr Zeit im Unterricht zur Verfügung zu haben, können die Aufgaben des Wochenplans auch zu Hause bearbeitet werden.
<b>Variante</b>		Der Wochenplan kann aber auch für jeden TN individuell zusammengestellt werden, indem nur eine Aufgabe für jede Fertigkeit ausgewählt wird, entweder direkt durch die LK oder im Gespräch mit den TN.



**Kopiervorlage****Wochenplan zum Wortschatz Möbel**(begleitend zum Lehrwerk *Schritte plus Alpha Neu, Band 2, Lektion 11*)

Woche: .....

Name: .....

	<b>Aufgaben</b>	<b>Fertig?</b>
<b>Schreiben</b>	* Kursbuch S. 34, Aufgabe 20 ** Kursbuch S. 34, Aufgabe 20, 21 *** Kursbuch S. 34, Aufgabe 20, 21, S. 35, Aufgabe 22	
<b>Lesen</b>	* Kursbuch S. 34, Aufgabe 20 ** Kursbuch S. 36, Aufgabe 25 *** Trainingsbuch S. 23, Aufgabe 15	
<b>Sprechen</b>	* Kursbuch S. 35, Aufgabe 23 ** Kursbuch S. 36, Aufgabe 27 *** Kursbuch S. 36, Aufgabe 27, S. 37, Aufgabe 30	
<b>Hören</b>	* Trainingsbuch S. 24 ** Trainingsbuch S. 24, S. 22, Aufgabe 12 *** Trainingsbuch S. 24, S. 20, Aufgabe 6	

☺ war leicht

☺ war ok

☹ war schwer

\* = niedriges Anforderungsniveau

\*\* = mittleres Anforderungsniveau

\*\*\* = höheres Anforderungsniveau

### 8.3 Umsetzung im Unterricht

Die unter Punkt 8.2 vorgeschlagenen Unterrichtsabläufe können Lehrkräften Unterstützung bei der Auswahl und Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen geben, die sie für ihren Kurs als umsetzbar einschätzen. Diese Vorschläge können abgewandelt und inhaltlich auf die jeweilige Lerngruppe angepasst werden. Ein ausgewogenes Verhältnis beim Einsatz der verschiedenen Sozialformen, von gelenkten Unterrichtsphasen und offenen Unterrichtsformen, kommen den Lernenden zugute. So enthält der Unterricht neben direkter Instruktion auch differenzierende Angebote und flexible, eigenständig zu bestimmende Arbeitszeit für die Lernenden.

Wie sich in der Grundlagenforschung zu Alphabetisierung bereits abzeichnete (vgl. Demmig 2003, Kaufmann 2007, Freiling et al. 2010, Dammers 2016) und im Rahmencurriculum für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs bereits festgehalten wurde (vgl. Feldmeier 2015), empfiehlt es sich in Alphabetisierungskursen die Differenzierungsmaßnahmen schrittweise einzuführen. Die Maßnahmen zur Binnendifferenzierung sollten eine nach der anderen eingeführt werden und so lange wiederholt werden, bis die Lernenden mit dieser Maßnahme vertraut sind. Sobald die Lernenden in einer Form der Differenzierung geübt sind und selbstständig in dieser Unterrichtsform arbeiten können, kann ein weiteres Verfahren eingeführt und manifestiert werden. Zwei Gründe sprechen für diese Vorgehensweise insofern, da die Teilnehmenden in den Alphabetisierungskursen keine oder nur unzureichende Schulbildung genossen haben und deshalb kaum oder keine Erfahrung mit Unterrichtsmethoden, Arbeitsweisen, Lernstrategien, usw. haben. Die bei der Analyse der offenen Antworten in der Lehrkräftebefragung konnten dies bestätigen:

1. Lernungewohnte Teilnehmende benötigen Zeit für eine Einführung in die Unterrichtsmethoden und Arbeitsweisen.
2. Lernungewohnte Teilnehmende müssen Lernstrategien erlernen und einüben, damit sie sie selbstständig anwenden können.

Die einzelnen Unterrichtsvorschläge im didaktischen Teil der vorliegenden Arbeit sind so konzipiert, dass der erste Vorschlag eines Bereichs zur Einführung und der zweite Vorschlag zum Ausbau und weiteren Implementierung dient. So verändert sich das Verhältnis vom fremd- und selbstbestimmten Lernen im Laufe des Alphabetisierungskurses. Anfangs wird die Lehrkraft die Gestaltung des Lernprozesses bestimmen, aber mit zunehmender Lernerfahrung wird den Lernenden mehr Raum für Selbstbestimmung eingeräumt.

# Fazit und Ausblick

Ausgehend von den Befunden und den Limitationen der vorliegenden Arbeit werden im abschließenden Teil weitere Implikationen für die Forschung und der praktischen Umsetzung ihrer Ergebnisse aufgezeigt.

## Erkenntnisse und Reflexion der Arbeit

Alphabetisierungskurse im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind mit einem politischen Auftrag zur Integration und gesellschaftlichen Teilhabe wenig literalisierter Personen mit Migrationshintergrund verbunden. Mit gegenwärtig jährlich ca. 3.100 Kursen und ca. 28.800 Teilnehmenden (vgl. BAMF 2019) stellen diese Kurse eine bundesweit wichtige Maßnahme dar. Allerdings gelang bislang nur einem Teil der Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse ein Sprachniveau von A2 zu erreichen. Daraus leitet sich aus Sicht der Autorin Handlungsbedarf ab, der darin besteht, die Alphabetisierungskurse qualitativ besser aufzustellen, wobei Binnendifferenzierung als Schwerpunkt der Unterrichtsgestaltung herangezogen wurde.

Die Arbeit reiht sich in die gesamtgesellschaftlichen Bemühungen zur Integration von Migrant\*innen ein. In diesem Rahmen wird ein Beitrag zur Förderung der besonders benachteiligten Gruppe nicht hinreichend literalisierter Personen angestrebt. Die Arbeit widmet sich unter den vielen Faktoren, die den DaZ-Unterricht für diese Gruppe determinieren, dem Unterrichtskonzept *Binnendifferenzierung*, das einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen leisten kann, wobei dessen Realisierung aber gerade in dieser Lerngruppe auch besondere Schwierigkeiten bereithält. Die Arbeit reflektiert theoretische Erkenntnisse zur Binnendifferenzierung in Unterrichten, prüft deren Übertragbarkeit auf die genannte Lerngruppe und untersucht ihre mögliche Anpassung. Die Arbeit untersucht mittels einer breit angelegten Befragung von Lehrkräften Faktoren, die den Einsatz von Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen determinieren und zieht aus dieser Praxisanalyse Schlussfolgerungen für einen verstärkten und qualifizierten Ausbau der Binnendifferenzierung in der Zielgruppe. Daraus abgeleitet werden konkrete Beispiele in Form von Unterrichtsmaterialien und Stundenentwürfen, die den Transfer in den Unterricht bieten.

Die wesentlichen Aussagen und Schlussfolgerungen betreffen:

- **Heterogene Lerngruppen:** Die benannte Lerngruppe wird von den Lehrkräften stark heterogen wahrgenommen und stellt für das Unterrichten eine

große Herausforderung dar. Vor allem bezieht sich die Heterogenität, und das war besonders aufschlussreich, auf das Lerntempo und die Vorkenntnisse der Lernenden. Das verdeutlicht den Handlungsbedarf, die Faktoren Lerntempo und Vorkenntnisse der Teilnehmenden in der Unterrichtsplannung zu berücksichtigen.

- **Die Differenzierungsmöglichkeit Bearbeitungszeit:** Es ist aufgrund des unterschiedlichen Lerntempos innerhalb der Lerngruppe nachvollziehbar, dass es eine von Lehrkräften häufig eingesetzte Maßnahme der Binnendifferenzierung ist, den Lernenden unterschiedliche Bearbeitungszeiten zu geben.
- **Die Differenzierungsmöglichkeit nach Leistung:** Da sich unterschiedliche Vorkenntnisse der Lernenden auf die Unterrichtsdurchführung auswirken, ist eine Differenzierung bezüglich der Vorkenntnisse und der Leistungen der Teilnehmenden unumgänglich. Aus diesem Grund wurde angenommen, dass Lehrkräfte oft Zusatzaufgaben an Leistungsstärkere geben und Lernende oft in leistungsheterogenen Gruppen arbeiten lassen, was sich bestätigt hat. Als überraschendes Ergebnis zeigte sich, dass häufiger in leistungsheterogenen als in leistungshomogenen Gruppen gearbeitet wird. Deshalb wurden in diesem Zusammenhang weitere Möglichkeiten der Leistungsdifferenzierung in Gruppenarbeiten aufgezeigt.
- **Die verwendeten Unterrichtsverfahren:** Erkenntnisreich im Hinblick auf den Einsatz von Unterrichtsverfahren war die bestehende Etablierung von Stationenlernen und Projektunterricht in Alphabetisierungskursen in gewissem Umfang. Seitens der Lehrenden wurde der Wunsch nach mehr Stationenlernen sowie Projektunterricht formuliert. Insofern konnten diese Verfahren im didaktischen Teil als ein methodischer Schwerpunkt herausgearbeitet werden, um weitere Möglichkeiten eines abwechslungsreichen und binnendifferenzierenden Unterrichtsverlaufes aufzuzeigen. Stationenarbeit und Arbeitsblätter mit Selbstkontrolle zählen zu den Möglichkeiten die Lernenden das Arbeitsniveau wählen zu lassen.

Erstaunlich war, dass Wochenplanarbeit bisher kaum eine Rolle im Alphabetisierungskurs spielt. Auch für dieses Verfahren wurden Ansatzpunkte zur Förderung einer häufigeren Realisierung im Unterricht aufgezeigt.

- **Unterrichtsmaterialien:** Da gängige Lehrmaterialien eher auf homogene Lerngruppen zugeschnitten sind, werden im Alphabetisierungsbereich insbesondere für Leistungsstärkere häufig und viele Zusatzmaterialien benötigt und eingesetzt. Niveaudifferenzierende Materialien sind weniger verfügbar und schon deshalb auch weniger verbreitet. Der Wunsch nach mehr Zusatzmaterialien konnte durch die Befragung verortet werden.

- **Sozialformen:** Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, wird Gruppenarbeit von allen Sozialformen im Unterricht am wenigsten eingesetzt. Dabei sollte nicht unterschätzt werden, dass der Einsatz bestimmter Sozialformen vor allem in Kursen mit lernungewohnten Teilnehmenden mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Um Gruppenarbeit zur Realisierung von Binnendifferenzierung zu nutzen, muss sie gut angeleitet und gute Zusammenarbeit etabliert werden. Zudem ist differenziertes Unterrichtsmaterial notwendig, um den Gruppenarbeitsprozess niveaueingemessen zu unterstützen.
- **Selbstbestimmung der Lernenden:** Die vorliegende Untersuchung zeigte außerdem, dass Lernende bislang kaum in Entscheidungen des Unterrichtsprozesses einbezogen werden. Material und Methoden werden überwiegend von den Lehrkräften bestimmt. Unterrichtsverfahren wie Helferprinzip und Selbstkorrektur, die selbstbestimmtes Handeln zulassen, sind hingegen bereits gut in Alphabetisierungskursen etabliert.

Die vorliegende Arbeit belegt, dass es in Alphabetisierungskursen einen höheren Bedarf an Binnendifferenzierung gibt, dessen Realisierung jedoch schwieriger zu bewerkstelligen ist als in den regulären Integrationskursen. Daher muss dieses Konzept auf die Spezifik der Lerngruppe ausgerichtet werden. Lehrkräfte differenzieren ihre pädagogische Arbeit im Rahmen ihres Unterrichts zum Teil, ohne sich dessen bewusst zu sein.

Allerdings stößt Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs an bestimmte Grenzen, da die Lernenden teilweise schulungsgewohnt und unselbstständig sind. In dieser Hinsicht ist die Anforderung an die jeweilige Lehrkraft groß. Aber Binnendifferenzierung bietet die Chance, der Heterogenität in den Kursen besser gerecht zu werden und die Lernenden auf unterschiedlichem Niveau fördern zu können.

Erwartungsgemäß konnte die Befragung nicht alle offenen Fragen klären. Während über die Quantität der binnendifferenzierenden Maßnahmen Aussagen getroffen werden konnten, ließen sich nur wenige Ergebnisse zur Qualität der Maßnahmen erfassen. Unbeleuchtet blieben Fragen wie die folgenden: Wie wird die unterschiedliche Bearbeitungszeit bei den Aufgaben methodisch berücksichtigt? Wie wird mit Wartezeiten von schnelleren Lernenden umgegangen? Wenn die schnelleren Lernenden eine Zusatzaufgabe erhalten, welche Qualität haben die Zusatzaufgaben? Sind die Zusatzaufgaben an die Vorkenntnisse der Lernenden angepasst?

Mit der Lehrkräftebefragung wurde zudem ein umfangreicher Datensatz generiert. Durch die statistische Auswertung konnten weitere Erkenntnisse

über die Gruppe der Kursleitenden gewonnen werden, die, wie die Gruppe der Lernenden, Heterogenität bezüglich Ausbildung, Erfahrung, Herkunft, Geschlecht und Alter aufweist. Diese Unterschiede, wie sich in der vorliegenden Arbeit zeigte, haben ebenfalls Einfluss auf den Einsatz von Binnendifferenzierung im Unterricht.

Neben der Generierung, Auswertung und Interpretation des Datensatzes zeichnet sich die Arbeit durch einen umfangreichen didaktischen Teil aus. Auf einer empirisch abgesicherten Basis wurden die Erkenntnisse als didaktische Konsequenzen in Handlungsempfehlungen formuliert und in einer Zusammenstellung von Unterrichtsplänen und Kopiervorlagen für den Alphabetisierungsbereich nutzbar gemacht. Diese Handlungsempfehlungen richten sich an praxisnahen Handlungsfeldern aus Unterrichtsinhalten der Alphabetisierungskurse. Die methodisch-didaktischen Anleitungen dienen den Kursleitenden zur Unterrichtsvorbereitung sowie -durchführung und setzen damit auch qualitative Standards. So können die Ergebnisse der Studie direkt an die Kursleitenden weitergegeben werden und Einsatz in der Unterrichtspraxis finden, was den Einstieg in das Unterrichtskonzept *Binnendifferenzierung* erleichtert.

## Limitationen und Generalisierbarkeit der Studie

Um den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu erfassen, wurden Lehrkräfte mit Hilfe eines **Fragebogens** befragt. Im Folgenden soll insbesondere auf den Fragebogen, die Auswahl der Stichprobe und der Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingegangen werden.

Der Fragebogen wurde als Online-Link an Lehrkräfte gesendet, die an Zusatzqualifizierungen für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen in Berlin teilnahmen. Da die Freiwilligkeit der Befragung zu gewährleisten war, handelt es sich hierbei um eine **willkürliche Stichprobe**. Möglicherweise haben Lehrkräfte, die am Thema *Binnendifferenzierung* interessiert sind, häufiger auch den Fragebogen ausgefüllt, als Lehrkräfte, die das Thema weniger bewegt. Insofern spiegeln die Ergebnisse eher die Sichtweisen von an Binnendifferenzierung interessierten Lehrkräften wider. Dem wurde allerdings versucht entgegenzuwirken, indem im Einleitungstext auf das Wort *Binnendifferenzierung* verzichtet wurde. Anstelle dessen wurden Erfahrungen zur allgemeinen Unterrichtssituation in Alphabetisierungskursen erfragt.

Obwohl die 201 ausgewerteten Fragebögen umfangreiches Datenmaterial lieferten, sind aufgrund **mangelnder Repräsentativität** die Ergebnisse der Studie nur eingeschränkt generalisierbar, können jedoch Tendenzen aufzeigen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die **Sicht der Lehrkräfte** fokussiert und damit die **subjektive Einschätzung** der Lehrkräfte zu ihrem wahrgenommenen Einsatz differenzierender Maßnahmen im Alphabetisierungskurs erfasst. Auf die Sicht der Lernenden wurde in diesem Rahmen verzichtet. Bisher liegen keine umfassenden quantitativen Untersuchungen zur Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen vor. Deshalb schien es plausibel, zunächst die Sicht der Lehrkräfte darzustellen, um von deren Seite den Bedarf für binnendifferenzierende Maßnahmen zu ermitteln.

## Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten

Die vorliegende Forschung kann Anstoß für weitere Forschungen und deren praktischen Umsetzung sein. Die Desiderate werden nachfolgend aufgezeigt.

**Methodisch-didaktische Forschung:** Es empfehlen sich weiterführende Forschungen zu spezifischen Unterrichtsverfahren im Alphabetisierungsunterricht. Beispielsweise sind Untersuchungen vorstellbar, die sich konkret mit Stationenlernen, Wochenplanarbeit oder Projektunterricht beschäftigen, wie diese Verfahren auch erfolgreich in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden können und sollten.

Weiterführend sind auch Untersuchungen, die die Lernenden in den Fokus rücken. Eine Befragung unter den Lernenden könnte u. a. Einblicke geben hinsichtlich der Bevorzugung bestimmter binnendifferenzierender Maßnahmen und Unterrichtsformen. Die Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen in Form von Langzeitstudien bezüglich des Lern- und Sozialverhaltens von Lernenden während binnendifferenzierender Unterrichtsphasen könnte dabei helfen, herauszufinden, wie die Lernenden mit den verschiedenen Unterrichtsverfahren arbeiten und welche die größten Lernfortschritte erzielen.

Ein anderes Forschungsfeld bietet sich mit der empirischen Erprobung und Evaluierung der in dieser Arbeit vorgeschlagenen Stundenentwürfe im Alphabetisierungskurs an. Folgende Fragen zu untersuchen, wird als der Qualifizierung von Unterricht dienlich gesehen: Welche der binnendifferenzierenden Maßnahmen zeigen die größten Lernerfolge? Wie gehen Lernende im Unterricht mit dem binnendifferenzierenden Angebot um? In der Folge könnte eine Überarbeitung und Erweiterung der Unterrichtsvorschläge vorgenommen werden. Von wissenschaftlichem wie praktischem Interesse wäre außerdem, ob und in welchem Umfang Unterrichtsverfahren und Maßnahmen zur Binnendifferenzierung von den Teilnehmenden der Alphabetisierungskursen genutzt werden.

Ein weiteres lohnendes Forschungsthema ergibt sich aus bisherigen Studien zur Heterogenität und Binnendifferenzierung, in denen gezeigt wurde, dass besonders leistungsschwächere Lernende in heterogenen Lerngruppen profitieren und höhere Lernerfolge erzielen als in homogenen Gruppen. Insofern gilt es zu erforschen, inwiefern die heterogene Kurszusammensetzung in Alphabetisierungskursen, wenn daran viele Lernungewohnte und Leistungsschwache teilnehmen, einen positiven Einfluss auf das Lernen der Einzelnen hat.

Außerdem wäre notwendig zu untersuchen, inwiefern eine Veränderung der Kursgröße oder anderer Rahmenbedingungen Einfluss auf das binnendifferenzierende Unterrichten und den Lernerfolg haben. Erkenntnisreich für die Realisierung von Binnendifferenzierung ist, inwieweit eine veränderte Gruppengröße zu anderen methodischen Herangehensweisen führt.

Der Aspekt der Digitalisierung, des Hybrid- und Onlineunterrichts für Alphabetisierungskurse, wurde in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt und stellt ein weiteres Desiderat dar. Neue Formate bieten neue Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung und damit ein weiteres Untersuchungsfeld.

**Forschung im Bereich der Diagnostik:** Pädagogische Diagnosen stellen im Lernprozess einen wichtigen Bestandteil dar. Sie beschreiben den Lernstand und bilden die Grundlage für Förder- und Differenzierungsmaßnahmen. Wie sich in der vorliegenden Untersuchung zeigte, wird die Dokumentation des Lernstands und damit die Diagnose von den Kursleitenden nicht kontinuierlich verfolgt. Hier könnte ein weiterer Forschungsauftrag ansetzen. Es könnten Diagnosebögen und weitere Diagnoseinstrumente für den Einsatz in Alphabetisierungskursen entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Erkenntnisreich wäre es durch Unterrichtsbeobachtungen festzustellen, wie Feedbackgespräche ablaufen und welche Konsequenzen diese Gespräche für den Lernprozess haben.

**Praktische Umsetzung der Forschungsergebnisse:** Über den Forschungsrahmen hinaus ist mit dieser Arbeit auch an die praktische Umsetzung der Ergebnisse gedacht. Dazu dienen nicht nur die Stundenentwürfe sowie Erarbeitung und Erprobung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien, sondern auch Fortbildungen. Es bietet sich an, die Ergebnisse der Untersuchung in die Fortbildung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung einfließen zu lassen und beispielsweise das Modul *Binnendifferenzierung* in der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen auszubauen. Empfehlenswert sind Lehrerfortbildungen mit methodisch-didaktischem Schwerpunkt, die den Umgang mit heterogenen Lerngruppen fokussieren. Da von den Lehrkräften bekannte Unterrichtsverfahren häufiger im Unterricht umgesetzt, wie auch im Rahmen von Fortbildungen



häufiger gewünscht werden, sollte Zeit zum Ausprobieren eingeplant werden. Eine Fortbildung, die sich mit Fallbeispielen in Form von kollegialer Beratung oder mit Best Practice-Beispielen auseinandersetzt, scheint besonders empfehlenswert, da Binnendifferenzierung stark von der Zusammensetzung der Lerngruppe abhängt.

## **Fazit**

Alphabetisierung von erwachsenen Lernenden in Deutsch als Zweitsprache bleibt relevant, wenn die Zuwanderung nach Deutschland anhält. Dabei muss auch in Zukunft von heterogenen Lerngruppen ausgegangen werden, da Menschen aus verschiedenen Ländern und somit aus unterschiedlichen (Lern-)Kulturen nach Deutschland kommen und unterschiedliche Vorkenntnisse und Voraussetzungen mitbringen. Konzepte, die auf die individuellen Bedürfnisse und auf kooperative Lernformen eingehen, sind zukunftsfähig.

Durch die vorliegende Forschungsarbeit wurde gezeigt, wie Alphabetisierung mit erwachsenen Zugewanderten mittels Binnendifferenzierung verbessert und binnendifferenzierende Unterrichtsverfahren für Lehrkräfte leichter zugänglich gemacht werden können. Es sind damit umfangreiche Erkenntnisse vorgelegt. Diese Arbeit soll Anstöße für die Wissenschaft und die Praxis geben, den Einsatz von Binnendifferenzierung im Unterricht zu reflektieren und auszubauen. Die Arbeit soll damit einen weiterführenden Beitrag zur bedarfs- und praxisorientierten Qualifizierung der Lehrkräfte leisten, indem sie die Handlungsoptionen der Kursleitenden erweitert und mit Unterrichtsvorschlägen die Realisierung von Binnendifferenzierung voranbringt. Die vorliegenden Ergebnisse beinhalten Potential, um von den Fähigkeiten und Wünschen der Lehrkräfte ausgehend die Unterrichtsdurchführung in Alphabetisierungskursen zu optimieren. So können die gewonnenen Ergebnisse dazu genutzt werden, um die Lernenden in Alphabetisierungskursen bestmöglich beim Zweit- und Schriftspracherwerb zu unterstützen.



# Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke** (2012): Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Methodenhandbuch. Stuttgart: Klett Verlag.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke** (2015): Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Lehrmethoden auf dem Prüfstand. Marburg: Tectum Verlag.
- Apeltauer, Ernst** (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Atteslander, Peter** (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (o. J.): Zulassung von Lehrkräften der Integrationskurse. Online verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html> (11.02.2022)
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (o. J.): Zulassungskriterien. Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen des Bundes nach § 13 Abs. 1 IntV.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2017): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017. Online verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integration/skurszahlen/Bundesweit/2017-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integration/skurszahlen/Bundesweit/2017-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (05.01.2022)
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2019): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019. Online verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integration/skurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integration/skurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (05.01.2022)
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2020): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2020. Online verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Integrationskurszahlen/integrationskurszahlen-node.html> (05.01.2022)
- Bastian, Hannelore; Meisel, Klaus; Nuissl, Ekkehard; von Rein, Antje** (Hrsg.) (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Becker, Tabea** (2013): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Hohengehren, Münster: Schneider Verlag.
- BFM (Bundesamt für Migration)** (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Online verfügbar unter: <https://www.sem.admin.ch/content/dam/data/sem/integration/beric/hte/sprache/rahmencurriculum-d.pdf> (05.01.2022)
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute** (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München, Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Blaich, Ute** (1974): Wie sollen Kinder lesen lernen? In: DIE ZEIT 11/1974. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/1974/11/wie-sollen-kinder-lesen-lernen/komplettansicht> (05.01.2022)
- Bloch, Daniel** (2014): Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böddeker, Judith** (2018): Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Boedecker, Rike** (2010): Portfolioarbeit in der Förderschule. Ein Leitfaden für die praktische Arbeit mit Kopiervorlagen. Buxtehude: Persen Verlag.
- Bönsch, Manfred** (2009): Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Bönsch, Manfred** (2013): Produktives Lernen mit differenzierenden Unterrichtsmethoden. Das schulische Lernen. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Bönsch, Manfred** (2014): Heterogene Lerngruppen. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Böttiger, Anja** (2017): Schritte plus Alpha Kompakt-Ausgabe für Jugendliche. Lehrerhandreichung. München: Hueber Verlag. Online verfügbar unter: [https://www.hueber.de/shared/pdf/schritte-plus-alpha/530\\_24333\\_SPAAK\\_J\\_Lehrerhandreichung\\_20170503\\_LB.pdf](https://www.hueber.de/shared/pdf/schritte-plus-alpha/530_24333_SPAAK_J_Lehrerhandreichung_20170503_LB.pdf) (05.01.2022)
- Böttiger, Anja** (2018): Schritte plus Alpha neu. Band 1. Lehrerhandreichung. München: Hueber Verlag. Online verfügbar unter: [https://www.hueber.de/media/36/Schritte\\_plus\\_Alpha\\_Neu\\_1\\_Unterrichtsplaeane.pdf](https://www.hueber.de/media/36/Schritte_plus_Alpha_Neu_1_Unterrichtsplaeane.pdf) (05.01.2022)
- Böttiger, Anja** (2019): „Hilfe, mein Kurs ist so heterogen.“ – Methodentipps für den binnendifferenzierenden Alphabetisierungsunterricht. In: ALFA-Forum/Ausgabe 95 Sommer 2019, S. 31–34. Online verfügbar unter: [https://www.iik.berlin/sites/default/files/publikationen/AF%2095\\_Böttiger\\_2019.pdf](https://www.iik.berlin/sites/default/files/publikationen/AF%2095_Böttiger_2019.pdf) (05.01.2022)
- Böttiger, Anja** (2020): Alphabetisierung und Zweitschifterwerb in Seiteneinsteigerklassen. In: Scholz, Janek; Wassermann, Marvin; Zahn, Johanna (Hg.) DaZ-Unterricht an Schulen. Berlin: Peter Lang Verlag, S. 129–151.

- Bohl, Thorsten** (2001): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Bohl, Thorsten; Kucharz, Diemut** (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bohl, Thorsten; Wacker, Albrecht** (2021): Flexible „Individualisierung“. In: Pädagogik, 2/21. Weinheim: Beltz Verlag, S. 44–47.
- Brand, von Tilman; Brandl, Florian** (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Reihe Praxis Deutsch. Seelze: Klett Kallmeyer Verlag.
- Budde, Jürgen** (2012): Die Rede von der Heterogenität. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3358> (05.01.2022)
- Buholzer, Alois; Joller-Graf, Klaus; Kummer Wyss, Annemarie; Zobrist, Bruno** (2014): Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Berlin, Münster: Lit Verlag.
- Burkart-Sodonougbo, Annette** (2007): Flüchtlingsspezifisch?! Empowerment durch Sprache. In: Deutsch für Flüchtlinge. Praxishilfen. Augsburg, München, Saarbrücken. Online verfügbar unter: [https://www.asyl-wittelsbacherland.de/wp-content/uploads/2015/06/Eaqual\\_SEPA\\_Praxishilfen\\_web.pdf](https://www.asyl-wittelsbacherland.de/wp-content/uploads/2015/06/Eaqual_SEPA_Praxishilfen_web.pdf) (05.01.2022)
- Chapman, Carolyn; Vagle, Nicole** (2014): In heterogenen Klassen alle erreichen. Strategien für motivierenden Unterricht und nachhaltigen Lernerfolg. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Cindark, Ibrahim; Deppermann, Arnulf; Hünlich, David; Lang, Christian; Perlmann-Balme, Michaela; Schöningh, Ingo** (2019): Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis. Mannheim: IDS-Verlag. Online verfügbar unter: [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9202/file/Cindark\\_etal.\\_Perspektive\\_Beruf\\_2019.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9202/file/Cindark_etal._Perspektive_Beruf_2019.pdf) (05.01.2022)
- Cummins, James** (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen + Neumann Verlag, S. 34–43.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Julia Settineri** (2014): Befragung. In: Settineri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoç/Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 103–122.

- Dammers, Eva** (2016): Subjektives Lehrerwissen und Lehrerautonomie beim Einsatz eines Portfolios und offener Unterrichtsmethoden im Lese- und Schreibunterricht mit Migranten in der Zweitsprache Deutsch, In: Feldmeier, Alexis; Eichstaedt, Annett (Hg.): Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. Göttingen, S. 135–160. Online verfügbar unter: [https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-231-0/Matdaf94\\_Feldmeier.pdf?sequence=4&isAllowed=n#page=143](https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-231-0/Matdaf94_Feldmeier.pdf?sequence=4&isAllowed=n#page=143) (05.01.2022)
- Deci, Edward; Ryan, Richard** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, S. 78–88.
- Demmig, Silvia** (2003): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Dissertation an der Universität Kassel. Online verfügbar unter: [https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-1529/1/diss2386\\_09.pdf](https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-1529/1/diss2386_09.pdf) (05.01.2022)
- Demmig, Silvia** (2010): Binnendifferenzierung. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A Francke Verlag, S. 31–32.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter** (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesverband Alphabetisierung e. V. Münster. Online verfügbar unter: <https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2020/08/Ihr-Kreuz-ist-die-Schrift.pdf> (12.01.2022)
- Dürscheid, Christa** (2016): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Dulay, Heidi; Burt, Marina** (1974): Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, S. 37–53.
- Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha** (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 11–31.
- Feld-Knapp, Ilona** (2010): Autonomie, autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A Francke Verlag, S. 21.
- Feldmeier, Alexis** (2005): Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der

- Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. IN: DaZ 2/2005, S. 42–50.
- Feldmeier, Alexis** (2009): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. 1. Auflage, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Feldmeier, Alexis** (2010): Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett Verlag.
- Feldmeier, Alexis** (2010b): Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von buchstabengruppen. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301752> (03.03.2022)
- Feldmeier, Alexis** (2011): Strategien beim Erlesen in der Zweitsprache Deutsch. In: Alfa-Forum 76, S. 27–29.
- Feldmeier, Alexis** (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstrae ger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstrae ger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile) (05.01.2022)
- Feldmeier, Alexis** (2015b): Umgang mit Heterogenität im Alphabetisierungskurs mit Hilfe von Portfolioarbeit. In: Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 3: Heterogene Zielgruppen. Hrsg: Deutscher Volkshochschul-Verband. Online verfügbar unter: [https://www.grundbildung.de/medien/downloads/Modul\\_3\\_Teil\\_1\\_2.pdf](https://www.grundbildung.de/medien/downloads/Modul_3_Teil_1_2.pdf) (05.01.2022)
- Fickler-Stang, Ulrike** (2011): Retrospektive Deutungen von Brühen im Schriftspracherwerb. In: Egloff, Birte; Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Freiling, Elke; Biloa Onana, Marie; Sonntag, Ilse** (2010): Binnendifferenzierung: gezielt und wohldosiert. In: ALFA-Forum 74/2010, S. 25–27.
- Frith, Uta** (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 301-330.
- Fritz, Thomas; Faistauer, Renate; Ritter, Monika; Hrubesch, Angelika** (2006): Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung. Wien. Online verfügbar unter: <http://ih.scharf.net/Basisbildung/pdf/rahmen-curriculum.pdf> (12.01.2022)

- Gerking, Joachim** (2020): Hattie in der Schule. In: Pädagogik 10/20. Weinheim: Beltz Verlag, S. 10–13.
- Göbel, Richard** (1986): Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. Mainz: Verlag Menfred Werkmeister.
- Grein, Marion** (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. München: Hueber Verlag.
- Grießhaber, Wilhelm** (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke** (2011): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Universität Hamburg. Online verfügbar unter: [https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft\\_15\\_12\\_2011.pdf](https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf) (05.01.2022)
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher** (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Universität Hamburg. Online verfügbar unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf> (12.01.2022)
- Gültekin-Karakoç, Nazan; Feldmeier, Alexis** (2014): Analyse quantitativer Daten. In: Settinieri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoç/Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 183–212.
- Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele** (2017): Zweitsprachenerwerb unter Migrationsbedingungen. In: Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele; Knoop, Gabriele; Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Klett Kallmeyer Friedrich Verlag.
- Günther, Klaus B.** (1985): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibleistungen. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.), Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Langwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 98–121.
- Hattie, John** (2013): Lernen sichtbar machen. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Helmke, Andreas** (2006): Was wissen wir über guten Unterricht. Serie Bildungsforschung und Schule. In: Pädagogik, 2/2006, S. 42 ff.
- Helmke, Andreas** (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik, 65 (2), S. 34–37.
- Helmke, Andreas** (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer Verlag.



- Heyn, Anne** (2013): Sprachen lernen mit Methode: Der Rückgriff auf die Muttersprache im Sprachunterricht. Marburg: Tectum Verlag.
- Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan** (2012): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: Dtv Verlag.
- Hubertus, Peter; Nickel, Sven** (2003): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, Günther et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn, S. 719–728. Online verfügbar unter: [http://www.bildungswelt.at/uploads/media/Sprachunterricht\\_in\\_der\\_Erwachsenenbildung.pdf](http://www.bildungswelt.at/uploads/media/Sprachunterricht_in_der_Erwachsenenbildung.pdf) (05.01.2022)
- Hußmann, Stephan; Prediger, Susanne** (2007): Mit Unterschieden rechnen – Differenzieren und Individualisieren. In: Praxis der Mathematik in der Schule 49. Online verfügbar unter: <http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/07-PM-H17-Hussmann-Prediger-Differenzieren-Webfassung.pdf> (03.03.2022)
- Inckemann, Elke** (2014): Wirken Individualisierung und Differenzierung? Interpretation ausgewählter Ergebnisse aus der Hattie-Studie. In: Grundschulzeitschrift, H. 272/273, S. 20–23.
- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.** (o. J.): Selbstevaluationsportal. Online verfügbar unter: <https://sep.isq-bb.de> (03.03.2022)
- Jacob, Rüdiger; Heinz, Andreas; Décieux, Jean Philippe; Eirmbter, Willy H.** (2011): Umfrage. München: Oldenburg Verlag.
- Kagan, Spencer** (1990): The structural approach to cooperative learning. Educational leadership, 47(4). S. 12–16.
- Kalkavan, Zeynep** (2012): Lesen und Textverstehen in der Zweitsprache. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep** (2015): Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kaufmann, Susan** (2007): Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al. (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Ismaning: Hueber Verlag, S. 186–214.
- Kilian, Volker** (1995): Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch. In: Kilian, Volker; Neuner, Gerhard; Schmitt, Wolfgang: Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumsentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung. München, Wien: Langenscheidt Verlag, S. 42–66.

- Klafki, Wolfgang; Stöcker, H.** (1991): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag, S. 173–208.
- Klein, Rosemarie** (o. J.): Binnendifferenzierung. Lernen als Bereicherung erfahren – konstruktive Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten. Online verfügbar unter: <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/binnendifferenzierung-1.html> (05.01.2022)
- Klein, Wolfgang** (1992): Zweitspracherwerb. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain.
- Kleppin, Karin** (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Kassel: Goethe-Institut.
- Klieme, Eckard; Eichler, W.; Helmke, A.; Lehmann, R. H.; Nold, G.; Rolff, H.-G. et al.** (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI).
- Klippert, Heinz** (2013): Lernen fördern – Lehrer entlasten. Die Klippert-Methodik in der Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Klippert, Heinz** (2019): Teamentwicklung im Klassenraum. Bausteine zur Förderung grundlegender Sozialkompetenzen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kniffka, Gabriela; Siebert-Ott, Gesa** (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Koepfel, Rolf** (2013): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Köller, Olaf** (2012): What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(1), S. 72–78.
- Krashen, Stephen; Pon, P.** (1975): An error analysis of an advance ESL learner. *Working Papers on Bilingualism* 7, S. 125–129.
- Krashen, Stephen; Long, M; Scarcella, R** (1979): Age, Rate and eventual Attainment in Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly* 13, S. 573–582.
- Krashen, Stephen** (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Kress, Karin** (2011): Individuell fördern – Das Praxisbuch. Augsburg: Auer Verlag.
- Kress, Karin** (2016): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Augsburg: Auer Verlag.
- Kuhn, Christina** (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den

- Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Dissertation. Universität Jena. Online verfügbar unter: [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt\\_derivate\\_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf](https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf) (05.01.2022)
- Kuhberg, Heinz** (2001): Zweitspracherwerb als präterminierte Entwicklung III: der behavioristische Ansatz. IN: Helbig, Gerhard u. a. (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. und 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, S. 654–663.
- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia** (Hrsg.). (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kurvers, Jeanne; Zouw, Kim van der** (1990): In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal. Amsterdam: Swets & Zeitlinger Verlag.
- Küspert, Petra** (1998): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt am Main, u. a.: Peter Lang Verlag.
- Lado, Robert** (1957): Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, Robert** (1969): Language, Thought and Memory in linguistic performance, a thought view. Georgetown University.
- Loibl, Katharina; Leuders, Timo** (2021): Strategien der Binnendifferenzierung. In: Pädagogik 1/21. Weinheim: Beltz Verlag, S. 39–45.
- Lotz, Miriam; Lipowsky, Frank** (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. Online verfügbar unter: [http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky\\_Hattie-Unterricht.pdf](http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky_Hattie-Unterricht.pdf) (12.01.2022)
- Markov, Stefan; Scheithauer, Christiane; Schramm, Karen** (2015): Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Mayring, Philipp** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- McLaughlin, Barry** (1984): Second-Language Acquisition in Childhood: Volume I. Preschool Children. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meisel, Jürgen** (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit

- bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Tübingen: Attempto, S. 93–113.
- Meyer, Hilbert** (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin** (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer Lehrbuch. 2. Auflage.
- Óhidy, Andrea; Brömel, Stefan** (2017): Pädagogischer Umgang mit Heterogenität: Differenzierung und Individualisierung in Schule und Unterricht. In: Günther, Hartmut; Kniffka, Gabriele; Knoop, Gabriele; Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten. Seelze: Klett, Kallmeyer, Friedrich Verlag.
- Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen** (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paradies, Liane; Wester, Franz; Greving, Johannes** (2010): Individualisieren im Unterricht. Erfolgreich Kompetenzen vermitteln. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen** (2019): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Peikert, Ingrid; Brosig, Priscilla Harris** (2009): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Kaufmann, Susan et al. (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Ismaning: Hueber Verlag. S. 159–195.
- Peschel, Falko** (2012): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pracht, Henrike** (2012): Schemabasierte Basisalphabetisierung im Deutschen: Ein Praxisbuch für Lehrkräfte. Münster: Waxmann Verlag.
- Rabenstein, Kerstin** (2021): Die andere Seite des individualisierten Lernens. In: Pädagogik 5/21. Weinheim: Beltz Verlag, S. 33–35.
- Rademacher, Bärbel** (2017): Seminare leiten. Aus der Praxis für die Praxis. Berlin: Pro Business.
- Reiche, Anne-Katrin; Prediger, Susanne** (2019): Vielfältige Wege zu Längeneinheiten. In: Pädagogik, 7–8/2019. Weinheim: Beltz Verlag, S. 22–25.
- Röbbken, Heinke; Wetzel, Kathrin** (2016): Qualitative und quantitative Forschungsmethoden, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Center für lebenslanges Lernen C3L. Online verfügbar unter: [https://uol.de/fileadmin/user\\_upload/c3l/Studiengaenge/BWLSportler/Download/Leseproben/bwl\\_sport\\_leseprobe\\_qual-quant\\_forschungsmethoden\\_01.pdf](https://uol.de/fileadmin/user_upload/c3l/Studiengaenge/BWLSportler/Download/Leseproben/bwl_sport_leseprobe_qual-quant_forschungsmethoden_01.pdf) (12.01.2022)

- Roche, Jörg** (2016): Grundlagen zum Spracherwerb. In: Roche, Jörg: Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr Verlag, S. 3–54.
- Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta** (2016): Grundlagenwissen zum Deutschunterricht mit Flüchtlingen. In: Roche, Jörg: Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr Verlag, S. 119–169.
- Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke; Roder, Anne** (2010): Fertigkeit Lesen: methodische Anregungen für ein problemorientiertes Vorgehen im fremdsprachlichen Alphabetisierungsunterricht. In: Alfa-Forum 74, S. 18–21.
- Rokitzki, Christiane; Nestler, Doreen; Sokolowsky, Celia** (2013): Lernabenteuer Schriftsystem. In: Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hg.) Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett Verlag, S. 91–109.
- Rokitzki, Christiane; Nestler, Doreen; Drecol, Frank** (2013b): Lernabenteuer Schriftverwendung. In: Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hg.) Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett Verlag, S. 110–122.
- Rother, Nina** (2010): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses. Working Paper 29. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp29-integrationspanel-alphabetisierungskurse.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp29-integrationspanel-alphabetisierungskurse.pdf?__blob=publicationFile&v=11) (05.01.2022)
- Schäfer, Jutta** (2011): Natürliche Differenzierung im Unterricht. Ein didaktisches Konzept zum Umgang mit Heterogenität. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/26963017-Prinzipielle-grenzen-theoretischer-ueberlegungen.html> (03.03.2022)
- Scharenberg, Katja** (2012): Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS- Studie, Münster: Waxmann Verlag.
- Scheithauer, Christiane** (2010): Diagnose phonologischer Bewusstheit in der Zweitsprache – Erprobung im Integrationskurs mit Alphabetisierung. In: Bolte, Henning; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hg.): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Duisburg: Redaktion Obst, S. 75–90.
- Schellhammer, Barbara** (2017): Wie lernen Erwachsene (heute)? Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Online verfügbar unter: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-4536-9.pdf> (22.03.2022)
- Schmelter, Lars** (2014): Gütekriterien. IN: Settineri; Demirkaya; Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 33–46.

- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke** (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung, 9. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Scholl, Armin** (2018): Die Befragung, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Scholz, Ingvelde** (2010): Pädagogische Differenzierung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Scholz, Ingvelde** (2012): Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Schrader, Friedrich.-W.; Helmke, Andreas** (2008). Unter der Lupe: Wie in deutschen Klassenzimmern differenziert wird. Der Klexer, Nr. 20/2008, S. 3–5.
- Schramm, Karen** (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster: Waxmann Verlag.
- Schründer-Lenzen, Agi** (2013): Schriftspracherwerb. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Schuller, Karin; Lochner, Susanne; Rother, Nina** (2012): Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Working Paper 42. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp42-integrationspanel.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp42-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile&v=11) (05.01.2022)
- Schwerdtfeger, Inge C.** (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. München: Langenscheidt Verlag.
- Selinker, Larry** (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, S. 209–231.
- Siebert, Horst** (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2006-weiterbildungsmotivation-01.pdf> (05.01.2022)
- Siebert, Horst** (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Stangl, Werner** (2020): Stichwort: „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/28413/selbstbestimmungstheorie-der-motivation/> (05.01.2022)
- Statistisches Bundesamt** (2020): Flüchtlinge in der amtlichen Statistik. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Fluechtlinge/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Fluechtlinge/_inhalt.html) (05.01.2022)

- Strauch, Anne** (2017): GRETA – ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Weiterbildung. Online verfügbar unter: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/greta-ein-kompetenzmodell-fuer-lehrende-der-weiterbildung> (05.01.2022)
- Teepker, Frauke; Krauß, Susanne** (2016): Berufsbezogene Alphabetisierung, In: Feldmeier, Alexis; Eichstaedt, Annett (Hg.): Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. Göttingen, S. 115–134.
- Tietgens, Hans** (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt a.M.: PAS Verlag.
- Tissot, Anna; Croisier, Johannes; Pietrantuono, Guisepppe; Baier, Andreea; Ninke, Lars; Rother, Nina; Babka von Gostomski, Christian** (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=15](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf?__blob=publicationFile&v=15) (05.01.2022)
- Tönshoff, Wolfgang** (2004): Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). In: Deutsch als Fremdsprache/Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 41. Jahrgang, Heft 4, S. 227–231.
- UNESCO** (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7–10 Juni 1994. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (06.02.2022)
- Universität Duisburg/Essen** (2016): Projekt ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Beschreibung von Einzelsprachen. Online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php> (05.01.2022)
- Waggershauser, Elena** (2015): Schreiben als soziale Praxis: eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlerner. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Wittmann, Erich Christian; Müller, Gerhard** (1990): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 1: Vom Einspluseins zum Einmaleins. Stuttgart: Klett Verlag.
- Wittmann, Erich Christian** (2010): Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule – vom Fach aus. In: Hanke, P. et al.: Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule. Münster: Zentrum für Lehrerbildung, S. 63–78.

**Weidner, Margit** (2003): Kooperatives Lernen im Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.

**Wolff, Dieter** (2008): Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie. Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In: Arntz, Reiner; Kühn, Bärbel (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen. Bochum: AKS Verlag, S. 18–32.

### **Verwendete Lehrmaterialien**

**Alpha plus** (2017): A1/1. Basiskurs. Kursbuch mit Übungsbuch. Von Hubertus, Peter und Yasaner, Vecih. Berlin: Cornelsen Verlag.

**Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende** (2011): Kursbuch. Von Heyn et al. Stuttgart: Klett Sprachen Verlag.

**Schritte plus Alpha neu 1** (2018): Kursbuch. Von Böttinger, Anja. München: Hueber Verlag.

**Schritte plus Alpha neu 1** (2018): Trainingsbuch. Von Böttinger, Anja. München: Hueber Verlag.

**Schritte plus Alpha neu 2** (2019): Kursbuch. Von Böttinger, Anja. München: Hueber Verlag.

**Schritte plus Alpha neu 2** (2019): Trainingsbuch. Von Böttinger, Anja. München: Hueber Verlag.

**Schritte plus Alpha neu 2** (2019): Kopiervorlagen. Von Böttinger, Anja. München: Hueber Verlag. Online verfügbar unter: [https://hueber.de/media/36/Schritte\\_plus\\_alpha\\_neu\\_1\\_Kopiervorlagen.pdf](https://hueber.de/media/36/Schritte_plus_alpha_neu_1_Kopiervorlagen.pdf) (03.03.2022)

**Von A bis Z** (2010): Alphabetisierungskurs für Erwachsene. Kursbuch A1: Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Von Feldmeier, Alexis. Stuttgart: Klett Sprachen Verlag.



# Anhang

Anja Böttinger



## Fragebogen zur Binnendifferenzierung

--	--	--	--

Fragebogen-Nr.

In meinem Promotionsvorhaben an der Technischen Universität Berlin untersuche ich die Unterrichtssituation in Alphabetisierungskursen. Ihre Erfahrung ist mir wichtig. Bitte beantworten Sie die Fragen bzw. kreuzen Sie an, inwiefern die Aussagen auf Sie zutreffen.

Ihre Antworten werden anonymisiert und vertraulich behandelt. Die Forschungsarbeit unterliegt den Regelungen zur Datenschutzgesetzgebung.

### Lerngruppe

1. Wie sind Ihre Kursteilnehmenden in Bezug auf folgende Aspekte?

	sehr unterschiedlich	unterschiedlich	leicht unterschiedlich	nicht unterschiedlich
• Herkunft/ Ausgangssprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Alter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Vorkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lerntempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Sonstiges: \_\_\_\_\_

2. In Bezug auf welchen Aspekt unterscheiden sich die TN am meisten? (max. 2 Nennungen)

Herkunft/ Sprache    Motivation    Alter    Vorkenntnisse    Lerntempo

### Unterrichtsmaterial

	immer	oft	manchmal	selten	nie
1. Ich benutze die Zusatzmaterialien und Kopiervorlagen zum kurstragenden Lehrwerk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich erstelle mein Material selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich nehme Aufgaben aus anderen Büchern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich benutze Arbeitsblätter aus dem Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich setze wiederverwendbare Materialien, wie Bildkarten, Wortkarten, Spiele zur Binnendifferenzierung ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich lasse die TN selbst Materialien erstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Arbeitsblätter fehlen, die ich als Ergänzung einsetzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sonstiges: _____					

Anja Böttinger



### Sozialformen

1. Wie oft arbeiten die TN...?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
• in Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• in Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• in Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• im Plenum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Welche Sozialform setzen Sie am häufigsten im Unterricht ein? (max. 2 Nennungen)

 Partnerarbeit   
  Gruppenarbeit   
  Einzelarbeit   
  Plenum

### Differenzierung

	immer	oft	manchmal	selten	nie
1. Ich gebe unterschiedliche Bearbeitungszeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die leistungsstärkeren TN erhalten eine Zusatzaufgabe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich gebe schwerere und leichtere Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Das Aufgabenmaterial hat mehrere Niveaustufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die TN arbeiten in leistungshomogenen Gruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die TN arbeiten in leistungsheterogenen Gruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die TN wählen zusätzliche Arbeitsblätter selbst aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die TN, die schon fertig sind, helfen anderen TN.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich differenziere mit Hilfe von unterschiedlichen Medien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sonstiges: _____					

### Unterrichtsverfahren

1. Wie oft setzen Sie folgende Unterrichtsverfahren ein?

	immer	oft	manchmal	selten	nie
• Stationenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Projektunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Helferprinzip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Wochenplanarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Selbstkorrektur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sonstiges: _____					

2. Was würden Sie gern mehr im Unterricht umsetzen? (max. 2 Nennungen)

 Stationenlernen   
  Projektunterricht   
  Helferprinzip   
  Wochenplanarbeit   
  Selbstkorrektur

Anja Böttinger



### Diagnose des Lernfortschritts

	immer	oft	manchmal	selten	nie
1. Die TN schreiben Tests.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die TN führen ein Lerntagebuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die TN führen ein Portfolio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich notiere mir die Lernfortschritte der TN.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Sonstiges: \_\_\_\_\_

### Einstellung der Lehrkraft

	immer	oft	manchmal	selten	nie
1. Das Unterrichten macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es fällt mir leicht, mich in die TN hineinzufühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mit Herausforderungen im Unterricht kann ich gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe das Gefühl, wirklich gute Arbeit zu leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich baue eine vertraute Beziehung zu den Lernenden auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Sonstiges: \_\_\_\_\_

### Grenzen der Binnendifferenzierung

1. Wo sehen Sie die Grenzen der Binnendifferenzierung?

---



---



---



---



---



---



---



---

Anja Böttinger



Aus Gründen der Datenanalyse werden noch Angaben zur Statistik benötigt.

**Persönliche Daten**

1. Wie lange unterrichten Sie in Alphabetisierungskursen?

- Weniger als 1 Jahr
- Mehr als 1 Jahr
- Mehr als 5 Jahre

2. Welchen akademischen Abschluss haben Sie?

- Germanistik/ Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
- Pädagogik
- Anderes: \_\_\_\_\_

3. Weiterbildung:

	immer	oft	manchmal	selten	nie
• Ich besuche Fortbildungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ich tausche mich mit Kolleginnen/Kollegen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ich lese Fachbücher und Fachartikel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Wie alt sind Sie? \_\_\_\_\_

5. Ihr Geschlecht:  männlich  weiblich  divers

6. Nationalität: \_\_\_\_\_

7. Herkunftsland: \_\_\_\_\_

8. Welche Sprachen beherrschen Sie?

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

## **Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion**

Herausgegeben von Martin Löschmann

- Band 1 Martin Löschmann: Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz. 1993.
- Band 2 Manfred Pudszuhn: Fachunterricht versus Sprachunterricht. Untersuchungen zum studienvorbereitenden Fachsprachunterricht (DaF) für Ausländer. 1994.
- Band 3 Martin Hahn/Sebastian Künzel/Gerhard Wazel (Hrsg.): Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht. 1996. 2., durchgesehene Auflage 1998.
- Band 4 Martin Löschmann/Magda Stroinska (Hrsg.): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. 1998.
- Band 5 Gerhard Wazel/Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht. 2001.
- Band 6 Dagmar Blei: Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte. 2003.
- Band 7 Martin Hahn/Gerhard Wazel (Hrsg.): Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute. 20 Jahre Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. 2011.
- Band 8 Vlasta Kučič (Hrsg.): Translation in Theorie und Praxis. 2013.
- Band 9 Ellen Tichy / Viktoria Ilse (Hrsg.): Deutsch in Mittelosteuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerbildung, DaF-Lehrwerke und DaF-Unterricht. 2014.
- Band 10 Martin Löschmann (Hrsg.): Humor im Fremdsprachenunterricht. 2015.
- Band 11 Janek Scholz / Marvin Wassermann / Johanna Zahn: DaZ-Unterricht an Schulen. Didaktische Grundlagen und methodische Zugänge. 2020.

## **DaZ und DaF in der Diskussion**

Herausgegeben von Jörg Meier, Beatrice Müller und Thorsten Roelcke

- Band 12 Jing Zeng: Sprachlernspiele im DaF-Unterricht in der VR China. Möglichkeiten und Herausforderungen ihres Einsatzes in Universitäten. 2020.
- Band 13 Meng-Chen Lee: Determinatorphrasen im Deutschen und Chinesischen. 2020.
- Band 14 Lisette Mächler: Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. 2020.
- Band 15 Gunel Babayeva: Deutsch als Fremdsprache in Aserbaidschan. 2021.
- Band 16 Hanna Mareike Schmidt: Kombiniertes Zweit- und Schriftspracherwerb. Wie nicht-alphabetisierte Deutschlernende mit Erstsprache Syrisch-Arabisch einem kontrastiv und graphematisch basierten Übungskonzept begegnen. 2022.
- Band 17 Anja Böttinger: Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache. 2023.

