

MASARYK - UNIVERSITÄT

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT

LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR



Binnendifferenzierung
im DaF-Unterricht für Erwachsene

Diplomarbeit

Brünn 2019

Betreuer:

Mgr. Miroslav Janík, Ph.D.

Verfasserin:

Bc. Michaela Brychová

Bibliografický záznam

BRYCHOVÁ, Michaela (2019): *Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht für Erwachsene*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou heterogenní skupiny ve výuce němčiny pro dospělé. Teoretická část práce se věnuje charakteristice vzdělávání dospělých, přičemž se soustředí také na faktory, které mohou ovlivnit různorodost skupiny, jako je například různá motivace k učení, různá jazyková úroveň nebo různé styly učení. S nesourodou skupinou lze pracovat pomocí diferencovaného vyučování. Některé možnosti vnitřní diferenciací ve výuce jsou dále blíže popsány. V empirické části práce se seznamujeme s vlastním akčním výzkumem, jehož ohnisko tvoří skupina účastníků firemního kurzu němčiny. Těmto účastníkům je navržena diferencovaná hodina na základě jejich specifických potřeb, které byly zjištěny pomocí testů a dotazníku. Závěr práce tvoří reflexe diferencované hodiny ze strany účastníků kurzu.

Klíčová slova

Vnitřní diferenciací, vzdělávání dospělých, heterogenní skupina, akční výzkum.

Annotation

The diploma thesis deals with the issue of heterogeneous group in a course of German language for adults. The theoretical part of the thesis deals with the characteristics of adult education, while is also focusing on factors that can influence group diversity, such as different learning motivations, different language levels or different learning styles. It is possible to work with a disparate group through differentiated teaching. Some possibilities of internal differentiation in teaching are further described. In the empirical part of the work, we are acquainted with the own action research, which is focused on a group of participants in the company course of German. There is proposed one differentiated lesson to these participants. This lesson is based on their specific needs identified by tests and a questionnaire. The conclusion of the thesis is a reflection of this differentiated lesson from the course participants.

Keywords

Internal differentiation, adult education, heterogeneous group, action research.

Ehrenerklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst habe und nur die im Literaturverzeichnis angeführten Quellen benutzt habe.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Arbeit an der Masaryk Universität in Brünn in der Bibliothek der pädagogischen Fakultät aufbewahrt wird und der Öffentlichkeit zugänglich wird.

Brünn, den 30. 03. 2019

Michaela Brychová

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer, Mgr. Mirek Janík, Ph.D. für seine wertvollen Ratschläge und Hilfe bei der Verarbeitung dieser Diplomarbeit, die er mir geleistet hat, bedanken. Weiter gehört mein Dank auch meiner Familie, die mich unterstützt hat und meinen Kursteilnehmern, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

INHALT

Vorwort.....	7
Einleitung	8
Der theoretische Teil	9
1. Lebenslanges Lernen	9
1.1. Erwachsenenbildung als Bestandteil des Lebenslangen Lernens	10
1.2. Der erwachsene Lerner.....	10
1.3. Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung im Fremdsprachenunterricht.....	12
2. Vielfalt der Lernenden und die Heterogenitätsfaktoren	14
2.1. Alter und Geschlecht	16
2.2. Interessen und Lernmotivation.....	17
2.3. Lerntypen/Lernstile	18
2.4. Vorwissen und erreichtes Sprachniveau	20
3. Prinzip der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht.....	22
3.1. Differenzierungsmöglichkeiten	24
3.2. Differenzierung durch den Lernenden	27
3.3. Differenzierung durch die Lehrperson	27
4. Zusammenfassung des theoretischen Teils.....	33
Der empirische Teil	34
5. Methodologie.....	34
5.1. Methodologische Überlegung: Aktionsforschung	34
5.2. Forschungsziel und Forschungsfragen	36
5.3. Forschungsdesign	36
5.4. Forschungsinstrumente.....	37
5.5. Stichprobe.....	39
5.5.1. Lehrer/innen.....	39

5.5.2. Kursteilnehmer/innen	40
6. Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsphasen	41
6.1. Erfahrungen der Lehrer/innen mit Differenzierung	41
6.2. Diagnose der Lernenden als Grundlage für einen differenzierten Unterrichtsentwurf.....	44
6.3. Unterrichtsentwurf	46
6.4. Reflexion der Intervention	52
7. Schlussfolgerungen und Diskussion der Forschungsergebnisse	59
8. Schlusswort.....	60
Resumé	62
Literaturverzeichnis	63
Anhang	68

VORWORT

Obwohl die deutsche Sprache an den Grundschulen immer noch seitens der Schüler¹ als nicht wohlklingend empfunden wird und nicht bevorzugt wird, können wir zurzeit ein erhöhtes Interesse an der deutschen Sprache bei Erwachsenen vermerken. Einer Studie von Janíková (2011:25) können wir entnehmen, dass im Jahr 2010 im Vergleich zum Jahr 2004 nur ungefähr die Hälfte der Schüler Deutsch als zweite Fremdsprache ausgewählt hat. Die niedrige Begeisterung von der deutschen Sprache habe ich auch persönlich an einigen Grundschulen beobachtet, wo ich mein Praktikum absolviert habe. Die Kinder wissen noch nicht, dass Deutsch für uns Tschechen in der ökonomischen Sphäre sehr wichtig ist (vgl. Šichová 2011:56). Darum entscheiden sich auch viele Erwachsene für das Deutschlernen erst in dem Moment, wenn sie es wirklich brauchen, nämlich wenn sie damit ihre Arbeitsmöglichkeiten verbessern können. Viele ausländische Firmen sind selbst daran interessiert, dass ihre Mitarbeiter auch gut sprachlich ausgebildet sind, und bieten darum verschiedene Sprachkurse als Benefit für ihre Angestellten an. Die kostenlosen Kurse sind natürlich für viele Leute ein wichtiger Motivationsfaktor um neben Englisch auch Deutsch zu lernen.

Ich persönlich unterrichte in einigen Firmen Deutsch als Fremdsprache. Weil ich am Anfang noch nicht viele Erfahrungen mit dem Unterricht hatte, habe ich die Gruppen der Anfänger bekommen. Es gibt natürlich immer noch weniger Leute, die Deutsch vor Englisch bevorzugen, als umgekehrt. Darum sind alle Interessenten für den Deutschkurs in eine oder zwei Gruppen verteilt. Die Leute in einer Firma, sogar in einem Deutschkurs, sind meistens sehr unterschiedlich. Sie haben andere Sprachbiographien, andere Lernstile, aber vor allem auch ein anderes Sprachniveau, weil sie meistens Deutsch schon früher an der Grundschule gelernt haben. Unter diesen Bedingungen war es für mich sehr schwierig mit den Lernenden effektiv zu arbeiten. Eine Übung war für einen zu einfach, für den anderen zu kompliziert. Und das war ein Impuls für mich, festzustellen, wie ich mit einer heterogenen Lernergruppe effizient arbeiten könnte.

¹ Die männlichen Formen wie z.B. Schüler, Teilnehmer oder Lehrer werden in dieser Arbeit für beide

EINLEITUNG

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist nicht aufzulösen, wie wir als Lehrer die heterogenen Gruppen unterrichten sollen, sondern eine Möglichkeit der inneren Differenzierung im DaF-Unterricht innerhalb einer bestimmten Lerngruppe der Erwachsenen vorzustellen.

Den ersten Teil der Arbeit bildet eine theoretische Überlegung. Die Problematik wird in den Kontext der Erwachsenenbildung eingesetzt, weil die Teilnehmer meiner eigenen Untersuchung eine Gruppe der erwachsenen Lernenden bilden. Es werden sowohl die Merkmale der erwachsenen Lernenden, als auch die Faktoren, die die Vielfalt unter den einzelnen Kursteilnehmern verursachen können, beschrieben. Eine der Möglichkeiten, wie man im Unterricht mit der Heterogenität umgehen kann, ist die innere Differenzierung. Diesen Begriff möchte ich auch näherbringen und aus mehreren Perspektiven vorstellen.

Der zweite, empirische, Teil der Arbeit besteht aus der eigenen Forschung. Zuerst werden die Forschungsfragen und das Forschungsziel abgegrenzt und die Methoden der Datenerhebung beschrieben. Die Einführung in die eigene Forschung besteht aus einer Umfrage unter den Lehrern/innen aus der Praxis. Weil ich nicht viele Studien aus der Tschechischen Republik, die das Thema bearbeiten, gefunden habe, habe ich eine kleine Untersuchung durchgeführt, wo ich feststellen wollte, ob die Problematik der heterogenen Gruppen auch andere Lehrern/innen aus der Praxis in der Tschechischen Republik betrifft, und wie sie sie lösen.

Die eigene Forschung ist als eine Aktionsforschung konzipiert, d.h. die Forschung wird in meinem eigenen Kurs durchgeführt und versucht die jetzige Situation im Unterricht zu verbessern. Die Aktionsforschung wird in bestimmten Phasen (Diagnostik, Intervention und Reflexion) eingeteilt. Um individuelle Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen zu können, müssen wir in der ersten Phase unter anderem feststellen, auf welche Vorkenntnisse die einzelnen Kursteilnehmer zurückgreifen können oder über welche Eigenschaften sie verfügen. Diese Diagnose kann mir dann in der zweiten Phase bei der Planung des differenzierten Unterrichts helfen. Als Intervention verstehen wir die Realisierung der differenzierten Stunde direkt im Kurs mit den Probanden. Die letzte Phase, Reflexion der Intervention, sollte mithilfe eines Interviews überprüfen, ob die Änderungen (Differenzierung) innerhalb einer Stunde für die Lernenden subjektiv hilfreich waren. Die Ergebnisse können mir als Lehrerin helfen, den Unterricht in der Zukunft noch weiter verbessern.

DER THEORETISCHE TEIL

1. Lebenslanges Lernen

Für manche Leute kann der Begriff Ausbildung mit der Schulpflicht der Kinder oder mit der Phase des Lebens, wenn wir uns auf die berufliche Laufbahn vorbereiten, verbunden sein. In der heutigen Zeit ist aber schon fast selbstverständlich, dass sich Menschen noch später weiterbilden und ihre Qualifikation auch bei der Ausübung ihres Berufs erhöhen. Das Lernen während des ganzen Lebens bezeichnen wir als Lebenslanges oder permanentes Lernen (LLL). Lebenslanges Lernen ist ein bewusster Prozess, der zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit und ihrer Einstellungen zum beruflichen Leben positiv beiträgt (vgl. Holzer, Pichler und Straka 2012:online).

Die Menschen haben eine unerschöpfliche Menge der Möglichkeiten, wie sie sich während ihres ganzen Lebens weiterbilden können. Es handelt sich sowohl um die Ausbildung an den Institutionen als auch um das beiläufige Lernen bei der Arbeit selbst oder um das selbstgesteuerte Lernen.

Nach Hof (2009:49) umfasst das lebenslange Lernen alle Formen des Lernens, und zwar das formale, nicht-formale und informelle Lernen. *Formales Lernen* verstehen wir als einen gesteuerten zielbewussten Prozess, was in einer Bildungsinstitution stattfindet. Seine Ziele, Inhalte und Bewertungen sollen der Legislative unterliegen. Am Ende dieses Bildungsprozesses wird ein Zeugnis, Diplom oder Zertifikat ausgestellt. Bei dem *Nicht-formalen Lernen* ist das Hauptziel, die Fertigkeiten, Erfahrungen oder Kompetenzen der Lernenden zu gewinnen oder zu entwickeln. Charakteristisch dafür ist, dass das Lernen nicht ganz systematisch sein muss. Die Lernziele und Lerninhalte sind daran angepasst, was die Lernenden brauchen und wollen und was sie erwarten. Typische Beispiele sind die kurzzeitigen Schulungen. Fremdsprachenkurse, die das Thema dieser Arbeit sind, gehören gerade in diese Kategorie der Weiterbildung bei Erwachsenen. Deswegen kann das Lernen einer Sprache bei einigen Kursteilnehmern nicht kontinuierlich, sondern eher kurzzeitig und mit verschiedenen Pausen und manchmal sogar in sich wiederholenden Zirkeln verlaufen. Beim *informellen Lernen* handelt es sich um den Erwerb von Fertigkeiten und Einstellungen im Laufe des Alltags. Typisch ist die Verbindung mit den realen Situationen, z. B. beim Reisen oder beim Lesen der Bücher und Zeitungen. Bei dem informellen Lernen ist Motivation meistens kein Problem, es kann aber nicht gesichert werden, dass Fehler

vermieden werden, weil der Lernprozess nicht genug planmäßig verläuft (vgl. Průcha 2014:24).

1.1. Erwachsenenbildung als Bestandteil des Lebenslangen Lernens

Der Unterschied zwischen dem Lebenslangen Lernen und der Erwachsenenbildung besteht darin, dass das lebenslange Lernen ein Oberbegriff für alle Prozesse des Lernens während des ganzen Lebens ist (vgl. Hof 2009:85). Zu den Prozessen zählen wir die vorschulische Erziehung und Ausbildung, Erziehung und Ausbildung bei der Schulpflicht, Allgemeine Bildung an den Gymnasien, Berufsbildung an den Mittelschulen, Berufsbildung an den Hochschulen und Erwachsenen-/Weiterbildung. Der Begriff Erwachsenenbildung bezeichnet sowohl die Fortbildung als auch die Weiterbildung und ist als ein institutionelles Studium oder ein Selbststudium oder als die Kombination von beiden organisiert (vgl. Raasch 2003:218).

Den Schwerpunkt dieser Arbeit bildet eine Gruppe der erwachsenen Lernenden. Deshalb werden im folgenden Kapitel die Merkmale der Erwachsenenbildung und der erwachsenen Lernenden näher beschrieben. Den erwachsenen Menschen ist nicht einfach zu definieren, weil der Prozess des Heranwachsens bei jedem Menschen anders ist. In unserer Gesellschaft können wir als die Grenze dafür, dass jemand als Erwachsener bezeichnet werden kann, das Erreichen des 18. Lebensjahres halten, obwohl nicht alle Erwachsenen mit 18 Jahren ihre Berufsbildung abgeschlossen haben. Ein typisches Merkmal für einen erwachsenen Menschen ist nämlich auch die ökonomische Unabhängigkeit. Ein Erwachsener ist außerdem selbständig, verantwortlich, entscheidet sich für sich selbst und trägt die Verantwortung für seine Handlung (vgl. Vágnerová 1999:233).

1.2. Der erwachsene Lerner

Im Vergleich zur Ausbildung der Kinder und Jugendlichen sollten die Lehrer/innen in der Erwachsenenbildung einige bestimmte Spezifika der Erwachsenen berücksichtigen, um einen effektiven Vorgang des Unterrichts zu erreichen. Ein erwachsener Lerner verfügt über eine hohe Lernbereitschaft, er bemüht sich aktiv teilzunehmen und selbstständig zu sein, besonders dann, wenn er nicht von dem Arbeitgeber zu der Weiterbildung gezwungen wird. Er weiß

schon gewisse Informationen im Voraus und möchte die neuen Informationen an das Vorwissen anknüpfen und diese erworbenen Kenntnisse dann praktisch in der Arbeit oder in seiner Freizeit verwerten (vgl. Schneider 1988:186).

Das Lernen bei den Erwachsenen ist durch verschiedene Vorurteile geprägt, z.B., dass Kinder besser und schneller lernen als Erwachsene, dass Erwachsene nicht so viel Zeit und Energie für das Lernen haben u.a. Dazu existieren einige Hypothesen, die solche Meinungen überprüfen. Quetz (2003:464-469) stellt diese vor:

Eine der Hypothesen heißt *Adoleszenz-Maximum-Hypothese*, die von Löwe (1973) entwickelt wurde. Löwe behauptet, dass die Lernfähigkeit bis zum Abschluss der Adoleszenz steigt und dann nach dem 40. Lebensjahr wieder sinkt. Dazu verschlechtern sich die Sinne, wie Hören und Sehen, das Kurzzeitgedächtnis oder motorische Fähigkeiten. Löwe beweist noch in seiner Untersuchung, dass die Kinder in einigen Aufgaben besser als die Erwachsenen waren, wahrscheinlich auch darum, weil die Erwachsenen nicht mehr auf das systematische Lernen gewöhnt sind und ihre tägliche (manchmal stereotypische) Arbeit nicht genug intellektuell anstachelnd ist. Die nächste Hypothese, die im *GUME/Adult-Projekt* erforscht wurde, vermittelt die Meinung, dass die Erwachsenen eher nach den kognitiven Methoden lernen wollen, d.h. mithilfe der grammatischen Regeln und der kontrastiven Vergleiche. Die Autoren (Elek und Oskarsson 1975) sehen darin kein Problem; nur beim Hörverstehen, wo die Kinder einen Vorteil haben, weil sie besser mithilfe der audio-lingualen Methode lernen, zeigt sich ein Unterschied im Lernen zugunsten der Kinder. Lenneberg (1967) behauptet, dass das Sprachenlernen durch biologische Faktoren bestimmt sei. Ein Kind kann eine Sprache optimal zwischen dem zweiten und zwölften Jahr lernen, diese Lebensetappe nennt er als eine *critical period*. Danach sieht Lenneberg die Schwierigkeiten vor allem in der Ausspracheschulung. Diese Hypothese wurde von vielen empirischen Untersuchungen überprüft. Einige haben sie aber nicht bestätigt, z.B. ein Laborexperiment von Neufeld (1978) brachte neue Befunde, die nachweisen, dass man auch nach der Pubertät eine exzellente Aussprache gewinnen kann. Eine der neueren Fremdsprachenlerntheorien ist die *Universal Grammar-Hypothese*. Nach dieser Hypothese (Felix 1982) entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten erst in der Pubertät und die erwachsenen Lernenden sind davon positiv beeinflusst. Zum Lernen nutzen sie die Kognition aus und lernen gern mithilfe der grammatischen Regeln. Die Kinder dagegen erwerben die Sprache eher intuitiv. Ein erwachsener Lerner lernt die Sprache also nicht weniger gut und erfolgreich, als ein Kind, sondern anders. Er kann die kognitiven und

sozialen lebenslangen Erfahrungen nutzen, um sein eigenes Ziel im Fremdsprachenlernen zu erreichen (vgl. Chudak 2007:121).

1.3. Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung im Fremdsprachenunterricht

Aus meiner Erfahrung und nach Raasch (2003:219) hat der erwachsene Lerner andere Bedingungen zum Fremdsprachenlernen als die Kinder und Jugendlichen im schulischen Regelunterricht. Die Gruppen von erwachsenen Lernenden in einem fremdsprachlichen Kurs bestehen meistens aus sehr unterschiedlichen Leuten, die unterschiedliche Interessen, Vorkenntnisse und Erwartungen haben. Darum muss man sich als Lehrer/in auf die einzelnen Lernenden orientieren. Die Unterschiede sind vor allem in Aspekten zu nennen, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Gewöhnlich werden einzelne Sprachen isoliert unterrichtet, nicht im Rahmen eines gesamten Curriculums, wie bei der schulischen Sprachenbildung. Unterrichtende oder Lerner können aber auf Kenntnisse einzelner Kursteilnehmer/innen in verschiedenen Wissensbereichen frei anknüpfen, die die Lerner/innen dank ihrer Ausbildung und Berufserfahrungen haben (vgl. Raasch 2003:2019).

Erwachsene werden in der Regel nicht benotet oder zensiert. Für Erwachsene ist trotzdem das Feedback wichtig und der Unterrichtende sollte sich darauf konzentrieren, sich mit den Lernenden auf einer Art des Feedbacks oder Evaluation, die eine formative Wirkung hat, zu einigen. Verschiedene Formen der informellen Evaluierung (z.B. Beobachtungen, Peer-Evaluation, Portfolios) haben hier einen Raum, weil erwachsene Lerner auf diese Art und Weise feststellen können, was sie schon gelernt haben und wo sie ihre Lücken haben. Sie werden zu aktiven Mitgestalten des Lernprozesses und versuchen ihre bisherigen Lernerfahrungen anzuwenden. Wichtig ist nämlich auch die gesamte Personalentwicklung der Lerner. Ein reifer Lernender ist für sein Studium verantwortlich und die Motivation ist von den Zielen der Selbstverwirklichung, des Karrierewachstums und der Personalentwicklung beeinflusst (vgl. Mužik 2004:25).

Teilnehmer/innen der Fremdsprachenkurse unterscheiden sich voneinander stärker in ihren soziologisch wichtigen Merkmalen als Schüler/innen. Wie z.B. Raasch (2003:219) aufgelistet hat:

“beruflich tätig vs. nicht berufstätig/arbeitslos; berufsbegleitend/ hochschulbegleitend/
schulbegleitend; freiwillig/ beruflich motiviert sozial motiviert; kulturell/ wirtschaftlich/
touristisch motiviert usw.”

Die Liste der Unterschiede unter den Lernenden in Sprachkursen könnte noch durch andere Parameter (wie z.B. Erfahrungen mit verschiedenen Lerntechniken und Unterrichtsverfahren, unterschiedliche Niveaustufen u.a.) ergänzt werden und belegt das Merkmal der extremen Heterogenität in den Lerngruppen bei Erwachsenen (vgl. Raasch 2003:219).

2. Vielfalt der Lernenden und die Heterogenitätsfaktoren

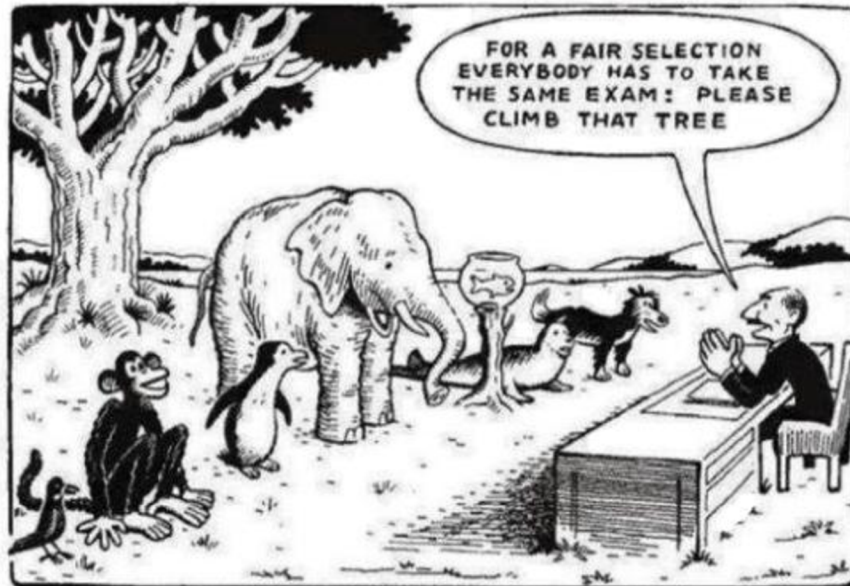


Abb. 1: Chancengleichheit (Traxler 1983)

Im Tierreich besuchen eine Klasse verschiedene Tiere, wie ein Elefant, ein Vogel, ein Hund, ein Fisch, ein Affe und noch mehr. Der Unterricht und natürlich auch die Abschlussprüfungen müssen für alle gleich und gerecht sein. Darum wird eine Disziplin getestet, und zwar das Klettern auf einen Baum.

In einer heterogenen Gruppe unterscheiden sich die Lernenden vielfältig voneinander. Die Unterschiede sind nicht so transparent, wie bei den Tieren, aber trotzdem muss man auf die spezifischen Bedürfnisse bei jedem Lerner achten.

Die Problematik der Heterogenität im Deutschunterricht ist in der Tschechischen Republik meistens im Bereich des institutionellen Schulwesens geforscht (z.B. Hanušová 2008, Pecová 2009)², wo die Heterogenität mit der Problematik der Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen verbunden ist, weil gerade diese Schüler/innen einen besonderen individuellen Umgang benötigen.

Eine Lerngruppe kann aber auch andere Merkmale der Heterogenität zeigen, als nur den Kontrast zwischen einem Kind ohne Schwächen und einem Kind mit besonderen Lernbedürfnissen. In Österreich und Deutschland, betrifft das Thema der Heterogenität nicht

² siehe weiterführende Literatur

nur die Arbeit mit den Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen, sondern oft auch die Erwachsenenbildung (z.B. Demmig 2007, Plutzer, 2007)³. Der Grund dafür ist meiner Meinung nach das, dass in den deutschsprachigen Ländern oft Deutsch als Zweitsprache, nicht als Fremdsprache (wie es in der Tschechischen Republik ist) unterrichtet wird. Wenn also an einem Kurs die Leute mit einem unterschiedlichen Migrationshintergrund teilnehmen, sind die Unterschiede auf den ersten Blick zu sehen und sind gravierender (kulturelle Unterschiede, Lebenserfahrungen, unterschiedliche Erstsprachen u.a.). Bei Erwachsenen können also die Unterschiede in manchen Bereichen sogar größer als bei den Kindern sein, weil ihre Persönlichkeiten durch viele Lebenserfahrungen beeinflusst sind. Welche Faktoren können die Heterogenität also noch verursachen?

Siller (2000:32) erwähnt in ihrer Diplomarbeit, die sich mit der Heterogenität in den Lerngruppen beschäftigt, wobei Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wird, viele Faktoren, die die Heterogenität in einer Gruppe verursachen.

Obwohl Deutsch als Zweitsprache nicht ganz gleich unterrichtet wird, wie Deutsch als Fremdsprache, würden folgende ausgewählte Faktoren meiner Meinung nach auch für DaF-Unterricht passen:

- Alter und Geschlecht
- Interessen und Lernmotivation
- Lerntypen/Lernstile
- Vorauswissen und Sprachniveau

Diese Faktoren erwähnt auch Sorgalla (2015:2), wobei er noch über die kulturelle und soziale Herkunft spricht. Dieser Faktor spielt aber bei meiner Lernergruppe keine Rolle, weil sie alle aus der Tschechischen Republik kommen und in einer Firma arbeiten. Darum sind in dieser Sphäre bei der konkreten geforschten Lernergruppe keine markanten Unterschiede zu beobachten.

Die vier oben genannten Faktoren sind aber für meinen Unterricht nach meinen bisherigen Erfahrungen und Beobachtungen die wichtigsten und ich möchte mich mit diesen jetzt weiter beschäftigen.

³ siehe weiterführende Literatur

2.1. Alter und Geschlecht

Was das Geschlecht der Lernenden betrifft, gibt es Studien, die sich mit den Unterschieden zwischen dem Lernen der Jungen und Mädchen beschäftigen. Diese haben festgestellt, dass die Mädchen und Frauen beim Fremdsprachenunterricht motivierter und erfolgreicher sind (Schröder 1996:5 in Düwell 2003:347). Die genderbedingten Unterschiede in Lernprozessen sind aber in dieser Arbeit nicht ganz das Thema der Forschung.

Das Alter spielt auch bei Erwachsenen in den Lernprozessen eine ganz wichtige Rolle. Die Zeit der menschlichen Reife teilen wir nach Bočková (2002:19) in vier Etappen. Als junge Erwachsene können wir die Erwachsene, die zwischen *20 - 30 Jahren* sind, bezeichnen. Man formt seine Persönlichkeit und will sich vor allem im Leben realisieren, deswegen hat man in dieser Etappe gute Voraussetzungen zum Lernen. In die zweite Etappe zählen wir die Erwachsenen im Alter *30 - 45 Jahre*, die sog. gereiften Erwachsenen. In dieser Lebensetappe möchten sich Menschen vor allem auf ihre Karriere konzentrieren, die Kinder erziehen und Geld verdienen. Die Motivation zum Lernen ist mit dem Bedürfnis, sich in der Arbeit zu verbessern, verbunden. Die Erwachsenen zwischen *45 - 60 Jahren* bilden die dritte Gruppe. Für diese Etappe sind die Veränderungen typisch. Ihre Kinder werden selbständig. Es ist die beste Zeit noch etwas im Leben zu erreichen. Diese Leute haben viele Lebenserfahrungen und oft möchten sie ihre Kenntnisse vertiefen. Die Menschen *über 60 Jahre*, sind in der Phase, wenn man das Leben eher reflektiert und das Lernen nicht mehr für wichtig hält. Allgemein ist das Lernen in diesem Alter schwieriger, weil man sich nicht so gut konzentrieren kann und schneller ermüdet.

In dieser Teilung sehen wir, dass man in verschiedenen Etappen des Lebens unterschiedliche Bedürfnisse und darum auch unterschiedliche Voraussetzungen zum Lernen hat.

Zu dieser Problematik äußert sich Raasch (2003:219) in dem Sinne, dass

“die Zugehörigkeit zur jeweiligen Altersgruppe ein unterschiedliches Arsenal an (durch die vorgängige Schule ausgebildeten) Lerngewohnheiten und daher an Erwartungen gegenüber dem Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung beinhaltet.”

Diese Tatsache kann also die intern begründete Heterogenität der Lernergruppe, im Sinne der Erwartungen und Lerngewohnheiten, verursachen. Auf diese Gegebenheiten sollte der Unterrichtende adäquat reagieren können, die unterschiedlichen Vorstellungen und

Bedürfnisse im Kurs thematisieren, um die Anfangsmotivation aller Lernenden aufrechtzuerhalten.

2.2. Interessen und Lernmotivation

Der Begriff *Motivation* stammt vom lateinischen Verb „*moveo*“ und bedeutet *bewegen*. Es ist so gemeint, dass in jedem menschlichen Verhalten eine bestimmte Triebkraft ist, die wir als Motiv bezeichnen können. Wegen der Motivation sind wir mehr erfolgreich bei der Ausbildung, aber auch in allen anderen Tätigkeiten (vgl. Nakonečný 2009 in Jakešová 2015:41). Die Motivation können wir als ein abstraktes, hypothetisches Konzept bezeichnen, das uns erklärt, warum Menschen so denken und handeln und wie sie es tun, warum die Menschen sich ein Ziel stellen und was sie dafür machen, um das Ziel zu erreichen (vgl. Biel 2007:1).

Die Untersuchungen von Gardner und Lambert (1972) befassen sich mit der Beziehung zwischen zwei Variablen, und zwar der Spracheinstellung und der sozialen Motivation. Motivation zum Fremdsprachenlernen versteht sich bei Gardner (Biel 2007:4) als:

„Funktion von Einstellungen bzw. Orientierungen gegenüber dem Zielsprachenland und deren Angehörigen.“

Gardner teilt die Motivation weiter auf *integrative* und *instrumentelle* Motivation. Die Lernenden mit der integrativen Motivation interessieren sich für die Sprachkultur des Ziellandes und möchten ein Mitglied der Kultur werden. Wenn man die positiven Einstellungen zu der Sprache und der Kultur hat, ist das Lernen erfolgreicher. Die instrumentelle Motivation dient dem Lernenden dagegen als ein Instrument für seine eigenen höheren Ziele. Der Lernende braucht die Sprache z. B. für den Beruf und die Sprache (vgl. Riemer 2010:169).

Später sind Deci und Ryan (1985) mit der Idee gekommen, dass bei der Motivation noch andere Faktoren, als nur integrative und instrumentelle Motive eine Rolle spielen. In ihrer Selbstbestimmungstheorie wurden die Begriffe *intrinsische* und *extrinsische* Motivation vorgestellt. Intrinsische Motivation heißt innere Motivation. Die Lernenden interessieren sich für die Sprache, sie brauchen sie oder es macht ihnen Spaß, sie zu lernen. Diese Erfahrungen mit Erfolgserlebnissen möchten sie gern wieder erleben und die bekannten angenehmen

Gefühle wieder haben. Es ist eine angeborene Tendenz, man handelt aus seiner eigenen Überzeugung und braucht keine Belohnung dafür. Die Lernenden, die über die extrinsische Motivation verfügen, brauchen verschiedene Belohnungen, damit sie motiviert werden. Diese Motivation besteht im Gegensatz zu der ersten darin, dass wir eine Belohnung bekommen oder Probleme mit schlechten Ergebnissen vermeiden wollen (vgl. Riemer 2010:171).

Motivation ist individuell, jeder Mensch hat eigene Ziele und Interessen. Eine sehr enge Verbindung gibt es auch zwischen der Motivation und der Aufmerksamkeit. Die Motivation kann natürlich von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Die sozialen, kontextuellen oder personalen Faktoren beeinflussen die Motivation im positiven oder negativen Sinne. Auch die Emotionen können uns in diesem Sinne positiv oder negativ beeinflussen, z.B. wenn wir Angst haben, kann das uns zu besseren Leistungen motivieren, aber auch demotivieren und wir können sogar die Aversion zu dieser Sprache gewinnen. Die Motivation zum Lernen beeinflusst auch die Leistungen der Lernenden, ihre Lernziele und bevorzugte Lerninhalte. Darum sollte man auch die Motivation bei der Differenzierung berücksichtigen.

2.3. Lerntypen/Lernstile

Wenn wir über Lernstile sprechen, stellen wir uns meistens die traditionelle Teilung nach Frederic Vester vor. Damit wird der auditive, visuelle, haptische/motorische und kommunikative Lerntyp gemeint. Der visuelle Lerntyp lernt gern und effektiv mithilfe von verschiedenen Skizzen und Visualisierungen, der auditive Typ lernt besser durch das Zuhören dem Lehrer oder Hörbüchern, ein motorischer Typ braucht ein haptisches Erlebnis, wie Erstellen eines Modelles oder Lernen mit Memory Karten und der kommunikative Typ erwirbt neue Informationen durch ein Gespräch, Erklärungen und Erörterungen mit einer anderen Person (vgl. Quilling 2015:2).

Die Lernstile sind flexibel, d.h. sie können sich im Laufe des Lebens ändern. Im jüngeren Alter sind sie unbewusst, aber später stellt man verschiedene Vorteile der einzelnen Lernstilen fest und man kann sie für seine Bedürfnisse richtig ausnutzt (vgl. Průcha 2014:55). Bei den erwachsenen Lernenden ist die Untersuchung der Lernstile komplizierter, weil sie für verschiedene Aufgaben auch verschiedene Lernstile präferieren (vgl. Průcha 2014:56).

Die Menschen handeln unterschiedlich, vor allem die Erwachsenen. Darum hat Schrader (2008 in Quilling 2015:3) noch andere alternative Lernstile genannt. Der "*Theoretiker*" lernt

gern, er mag sowohl theoretische Überlegungen, als auch ihre praktische Anwendung. Der „Anwendungsorientierte“ versucht gern alles praktisch und lernt am besten aus eigener Erfahrung. Der „Musterschüler“ lernt fleißig, jedoch nicht immer eigenständig und autonom, sondern reagiert eher auf die Anleitung des Lehrers oder der Lehrerin. der „Gleichgültige“ lernt nur das Notwendige, ist nicht engagiert. Der „Unsichere“ hat Angst vor dem Lernen und braucht Druck um etwas zu lernen.

Eine andere Teilung gibt es nach David A. Kolb (vgl. Quilling 2015:4), der die Lernstile folgend klassifiziert. Der „Divergierer“ bzw. Entdecker ist ein Lerner, der gern konkrete Erfahrungen und reflektierte Beobachtungen als Lernimpulse wahrnimmt. Dieser Lerner hat gute Vorstellungsfähigkeit und ist eher an Menschen als an Dingen interessiert. Er ist an Kultur und Kunst orientiert. Der „Assimilierer“ bzw. Denker bevorzugt abstrakte Bildung und theoretische Modelle vor den Personen. Diesen Lerntyp finden wir typisch im Bereich Mathematik oder Naturwissenschaft. Der „Konvergierer“ bzw. Entscheider lernt gut durch aktives Experimentieren, hat oft technische Interessen. Dieser Lernstil ist für Ingenieure typisch. Der „Akkomodierer“ bzw. Praktiker: lernt durch eigene Erfahrungen und praktische Tätigkeiten. Probleme löst er eher mithilfe seiner Intuition als Theorie (vgl. Haller und Nowack online).

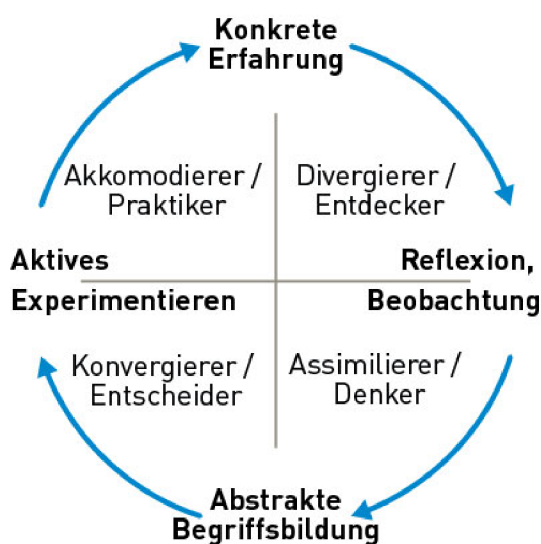


Abb. 2: Der Lernkreis nach Kolb (Quilling 2015:4)

Für meine Forschung habe ich die Teilung nach Vester ausgewählt. Diese Lerntypologie kann der Lehrer/inn meiner Meinung nach am meisten bei der Unterrichtsplanung und bei der Vorbereitung der einzelnen Aufgaben berücksichtigen.

2.4. Vorwissen und erreichtes Sprachniveau

Wie schon erwähnt, haben die erwachsenen Lernenden viele Lebenserfahrungen und Kenntnisse, die sie bei der Weiterbildung ausnutzen können. Das kann man als Vorteil, aber auch als Nachteil wahrnehmen. Auf einer Seite kann der erwachsene Lerner die neuen Informationen an das Vorwissen anknüpfen und damit schneller den Lernstoff verstehen und miteinander verbinden. Auf der anderen Seite hat der Erwachsene aber schon seine eigenen Ansichten und muss die Informationen von dem Lehrer nicht immer gleich akzeptieren und vielleicht manchmal zuerst selbständig überprüfen. Zusätzlich weist er verschiedene Stereotype im Denken und Handeln auf. Deshalb konzentriert er die Aufmerksamkeit auf solche Kenntnisse, die er gleich im Alltag nutzen kann (vgl. Mužík 2004:25). Das Vorwissen ist dazu noch bei den Erwachsenen immer unterschiedlich, weil jeder Mensch ein anderes Leben bis jetzt erlebt hat und auch das kann die Heterogenität der Lerngruppe verursachen.

Die unterschiedlichen Erfahrungen und Erlebnisse der einzelnen Kursteilnehmer im Sprachkurs, in dem ich eine Intervention im Sinne der Differenzierung des Unterrichts machen möchte, werde ich in dieser Arbeit in den s.g. *Profile* zusammenfassend beschreiben. Ein Teil der Lebenserfahrungen der Lernenden sind ihre Sprachkenntnisse und Erfahrungen, die sie während des bisherigen Sprachenlernens gewonnen haben. Die Sprachkenntnisse lassen sich dank den Kann-Beschreibungen definieren. Die Kann-Beschreibungen stellen ein transparentes, institutionsübergreifendes, internationales und unabhängiges Instrument zum Messen der Sprachniveaus dar. Im GER werden diese Beschreibungen als Basis für die Zuordnung zu einem der Niveaus benutzt. (vgl. Ivanová, Lenochová, Linková und Šimáčková 2002:8).

Die Referenzniveaus und Kann-Beschreibungen dienen als ein geeignetes Instrument für die Evaluation der Sprachniveaus der Kursteilnehmer. Die Evaluation ist eine wichtige Grundlage für die Differenzierung, weil wir zuerst die Unterschiede diagnostizieren müssen.

Aufgabe der Evaluation im Prozess der Differenzierung

Unter den Begriffen Evaluation oder Evaluieren kann man einerseits die *informelle* Bewertung in verschiedenen Formen, wie Korrektur, Lob, Tadel u.a. verstehen, andererseits ist es auch ein Oberbegriff für das Prüfen und Testen, also für die *formelle* Evaluation. Weiter handelt es sich auch um die Fähigkeit sich selbst (*Selbstevaluation*) oder jemanden aus meiner

Lernergruppe (*Peer-Evaluation*) zu bewerten, wie gut meine oder seine/ihre Sprachkenntnisse und -kompetenzen sind (vgl. Grotjahn, Kleppin 2015:15).

Grotjahn und Kleppin (2015:161) unterscheiden noch zwischen der *prozessorientierten (formativen) Evaluation* und der *produkt- oder ergebnisorientierten Evaluation*, die am Ende eines Lernabschnitts des Lernprozesses stattfindet, und deswegen als *summative Evaluation* genannt wird. In Bezug auf das Thema Differenzierung im Fremdsprachenunterricht sind alle diese Überlegungen wichtig, weil sie dem Unterrichtenden eine Möglichkeit anbieten, um feststellen zu können, welche Unterschiede sich unter den Lernenden in der Lernergruppe entdecken lassen. In der Praxis wird öfter die *informelle* Bewertung durchgeführt, weil sie nicht viele Vorbereitungen verlangt und praktisch leicht durchgeführt werden kann. Auf der anderen Seite bietet die *formelle* Evaluation überschaubare Ergebnisse. Wichtig ist aber, dass ein Test oder eine Prüfung gut entworfen wird und die Gütekriterien, wie Reliabilität, Objektivität und Validität berücksichtigt werden (vgl. Grotjahn, Kleppin 2015:162).

Für die *Evaluation durch die Lehrkraft* ist als Ausgangspunkt eine *Beobachtung* oder ein *Test* oder eine andere Form der Leistungsmessung durchzuführen. Korrekturen aufgrund der Beobachtung macht mehr oder weniger jeder Lehrer fast in jeder Unterrichtsstunde. Bei der Beobachtung stellt man sich ein Ziel fest. Das Ziel solcher Beobachtung kann z.B. ein Lernender mit besonderen Bildungsproblemen oder Zusammenarbeit in der Gruppe sein. Damit die Beobachtung ein Ziel erreichen kann, ist es besser sich systematisch Notizen während der Stunde zu machen. Die Beobachtung gehört zu den informellen Formen der Evaluation. Außer der Beobachtung benutzt der Unterrichtende in den Stunden für die Leistungsmessung der Lernenden verschiedenen Tests oder Prüfungen. Solche Tests gehören zwar nicht zu dem standardisierten Typ der Tests, wie z.B. die Zertifikatsprüfungen des Goethe-Instituts oder andere, aber müssen auch bestimmte Gütekriterien erfüllen, damit sie in der Unterrichtspraxis nützlich sind (vgl. Grotjahn, Kleppin 2015:128).

Mithilfe einiger Teste wird es im empirischen Teil festgestellt, wie sich die Kursteilnehmer objektiv stehen. Diese Basis ist für die Planung des differenzierten Unterrichts wichtig.

3. Prinzip der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht

Die vorangehenden Kapitel haben sich der Vielfalt der Lernenden gewidmet. Im folgenden Kapitel beschäftigen wir uns mit dem Prinzip der Differenzierung im Unterricht, der uns mit der Heterogenität einer Gruppe umgehen helfen kann.

Seit über 40 Jahren spricht man beim Fremdsprachenlernen von der *kommunikativen Methode*, die sich auf pragmatische Ziele konzentriert und die Sprache als ein Kommunikationsmittel versteht. Die Methode gilt für die Ausbildung der Kinder und auch der Erwachsenen. Es werden auch alle vier Fertigkeiten gleichzeitig geübt. Heutzutage spricht man sogar von einer post kommunikativen Periode, weil es vor allem darum geht, eine Kombination von Prinzipien zu berücksichtigen, nicht eine bestimmte Methode, wie es früher war. Vor allem handelt es sich um die Unterrichtsprinzipien wie: das Prinzip der Kommunikation, das Prinzip der Handlungsorientierung, das Prinzip der Individualisierung und Differenzierung oder Lernerorientierung, sowie des selbstständigen Lernens (vgl. Janíková 2015:32). Diese Prinzipien hängen zusammen und die Lehrer/innen sollten alle diese Prinzipien im Unterricht maximal berücksichtigen.

Im Zentrum des Lernprozesses steht also der Fremdsprachenlernende und seine individuellen Bedürfnisse. Die Lernenden werden autonomer und aktiver, das heißt, der Lehrer wird eher zum Helfer beim Lernprozess und die Lerner sollen aktiv werden (vgl. Janíková 2015:30-31). In der Praxis ist es manchmal sehr kompliziert, alle Prinzipien einzuhalten, weil die Lernenden nicht vorbereitet sind, beim Lernprozess die Mitverantwortung und eigene Aktivität zu tragen. Wenn wir lernerzentriert unterrichten möchten, müssen wir den Unterricht differenziert führen, also mit jedem Lernenden individuell handeln, ideal wäre, wenn wir den Unterricht genau an verschiedene individuelle Bedürfnisse jedes Lernenden anpassen. Das ist meiner Meinung nach eine sehr schwierige Aufgabe, wenn es in einer Gruppe aus verschiedenen Sichten (wie z.B. Motivation, Sprachniveau, Lerninteressen, Lerntypologie u.a.) unterschiedliche Lernende gibt. Wenn es aber gelingt, ist der Lernprozess effizienter.

Scholz (2007:10) erwähnt zwei Richtungen, auf die sich man im Unterricht orientieren kann, und zwar *äußere* und *innere Differenzierung*.

Ein Beispiel der Gliederung zeigt uns folgende Graphik:

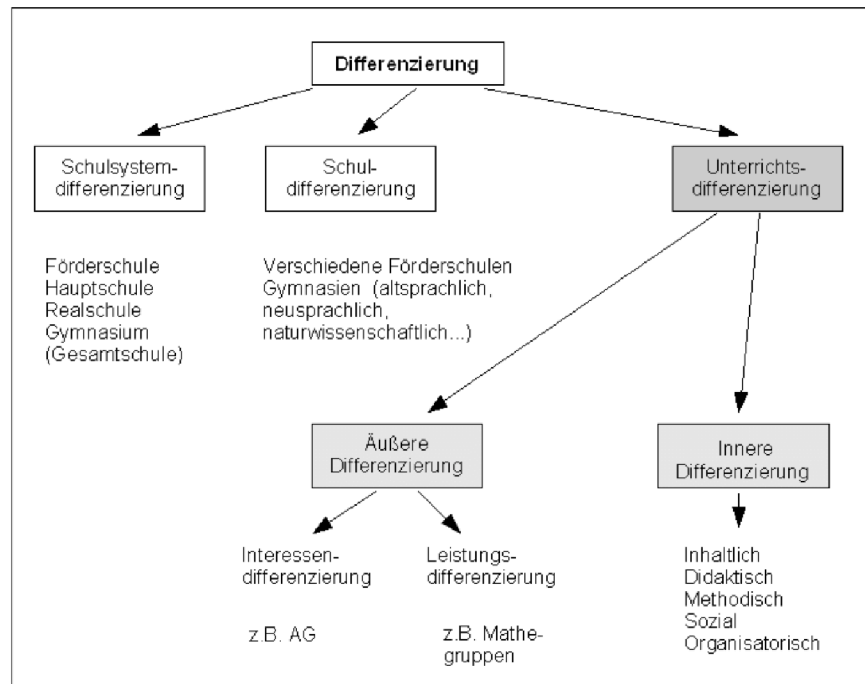


Abb. 3: Überblick Differenzierungsformen (Brähler 2016)

Die Graphik zeigt die Schulsystemdifferenzierung, die Schuldifferenzierung und die Unterrichtsdifferenzierung, mit der wir uns weiter beschäftigen werden.

Die *äußere Differenzierung* bedeutet eine Selektion der Lernenden, also eine Teilung der Lernenden auf kleinere Gruppen, die so homogen wie möglich sind. Diese Teilung ist aber nicht immer möglich, oder reicht einfach nicht aus, und der Lehrer sollte die Heterogenität auch innerhalb einer Gruppe berücksichtigen. Dazu dient die s.g. *innere Differenzierung*.

Früher wurde die Heterogenität in einer Gruppe eher als etwas Negatives, was den Lernfortschritt stört, angesehen. Der Unterricht wurde an einen fiktiven durchschnittlichen Lernenden angepasst und dieser sollte das Tempo und Niveau für alle bestimmen. Dann wurden natürlich viele Lernenden überfordert oder unterfordert. Diese Situationen wurden durch z.B. das "Sitzenbleiben" gelöst, damit die Homogenität so groß wie möglich ist. Erst in den 70er Jahren sind die Tendenzen zur Individualisierung zu sehen. (Sorgalla 2015:3 nach Rebel 2010).

Den Begriff *innere Differenzierung*, auch *Binnendifferenzierung* oder *didaktische Differenzierung*, können wir nach Schlömerkemper (1976:7 in Schwerdtfeger 2001:105)

definieren, als die Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden durch optimale Lern- und Lehrstrategien, die den Lernenden am besten entgegenkommen und

“die selbstbestimmte Gestaltung der Inhalte und Formen des Lernens unter ständiger Reflexion der kognitiven und sozialen Prozesse”.

Nach Schwerdtfeger (2001:105) verstehen wir die innere Differenzierung als eine Möglichkeit mit den unterschiedlichen Lernenden im Unterricht unterschiedlich zu arbeiten.

3.1. Differenzierungsmöglichkeiten

Der Unterricht wird aber nicht nur von den Leuten, die an dem Lernprozess teilnehmen, beeinflusst und bestimmt, sondern auch durch andere Faktoren. Schwerdtfeger (2001:107) bietet folgende Differenzierungsmöglichkeiten an. Diese Faktoren sollten wir nicht isoliert, sondern miteinander verbunden sehen.

Differenzierung nach Rahmenbedingungen

Unter den Rahmenbedingungen verstehen wir die allgemeinen Tatsachen, die wir bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen sollen. Den Lernprozess beeinflussen nicht nur die Lernenden und der Lehrer, sondern auch die Zeit, die uns zur Verfügung steht oder wie der Raum, wo wir unterrichten aussieht, welche Medien und Materialien wir benutzen können. Wichtig ist auch, ob wir einen festen Lehrplan haben oder den Unterricht den Bedürfnissen der Lernenden anpassen können und ob sie am Ende des Kurses eine Prüfung ablegen müssen oder wollen. Das alles kann die Unterrichtsplanung und auch den Unterricht selbst beeinflussen.

Differenzierung nach Themenbereich

Bei dieser Differenzierung kann der Lehrer alleine oder mithilfe der Lernenden ein Thema wählen, das durch verschiedene Materialien, Lerntexte oder Aufgaben bearbeitet wird, oder mehrere unterschiedliche Themen anbietet, an denen dann kleinere Gruppen arbeiten.

Differenzierung nach Aufgabestellung

Die Aufgabestellung kann unterschiedlich lauten. Z.B. zu einem Text kann man verschiedene Aufgaben ausdenken, die entweder eine differenzierte Tiefe des Verständnisses (globales oder selektives oder sogar detailliertes Verständnis) verlangen oder eine differenzierte Leistung der

Lernenden im Sinne der Sprachproduktion erfordern (eine Zusammenfassung schreiben oder sagen contra Ja-Nein-Antwort ankreuzen). Das heißt die Offenheit oder Geschlossenheit der Aufgabe spielt eine wichtige Rolle im Sinne der Differenzierung des Schwierigkeitsgrades der Aufgabestellung.

Differenzierung nach Sozialformen

Die Nutzung einzelner Sozialformen in der Stunde spielt bei der Differenzierung eine große Rolle. Früher war es ganz normal, dass man im Unterricht nur eine Sozialform benutzt hat, und zwar den Frontalunterricht. Heutzutage lernen Leute immer mehr Fremdsprachen und die heutigen Trends im Fremdsprachenunterricht kommen mit dieser traditionellen Sozialform nicht mehr aus. Wir sollten noch die Sozialformen wie Einzelarbeit, Paararbeit oder Gruppenarbeit anwenden und einzelne Formen noch wechseln. Das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die individuellen Interessen zu fördern, aber dabei die Isolierung des Einzelnen oder einer Gruppe von der Gesamtgruppe zu vermeiden. (Schwerdtfeger 2001:111). Wenn die Lerner in einer Gruppe arbeiten, sind sie beim Lernprozess mehr verantwortlich und selbständig. Dabei wird die Zusammenarbeit unter einzelnen Lernenden gefördert.

Differenzierung nach Lernwegen

Unter den Lernenden befinden sich unterschiedliche Lerntypen (siehe S. 18), d.h. jeder Mensch behält neue Informationen im Gedächtnis anders. Dabei kann das große Angebot von verschiedenen Lernmaterialien den Unterrichtenden helfen den Unterricht den Bedürfnissen der einzelnen Lerntypen anpassen. Durch die Abwechslung der Materialien findet und benutzt jeder Lernende diejenigen Materialien, die ihm am besten beim Lernen helfen. Unter den Materialien können wir verschiedene Lese-/Hörtexte, Bilder, Filme, Kärtchen usw. verstehen.

Differenzierung nach Verfügung über Lernstrategien

Weiter sprechen wir über die Lernstrategien, die jedem Menschen ermöglichen, effektiv und adäquat zu lernen. Oft benutzen die Lerner sie unbewusst, aber es ist von Vorteil, wenn die Lerner sie selbst für sich entdeckt. Der Lehrer sollte ihnen dabei behilflich sein und geeignete Aktivitäten für die Überprüfung und Beobachtung der benutzten Lernstrategien im Unterricht einplanen. Außer Lernstrategien spielen beim Lernen auch Lerntechniken eine wichtige Rolle. Sie unterscheiden sich von den Lernstrategien indem, dass sie konkrete Handlungen beim Lernen darstellen. Der Lernende sollte nicht nur die Techniken und Strategien beherrschen

und bewusst einsetzen, die zum erfolgreichen Lernen führen, sondern auch die sozialen Lernstrategien, wie z.B. Sensibilität oder Teamfähigkeit.

Differenzierung nach Leistungsniveau der Lernenden

Die am meisten vorkommende Situation in der Erwachsenenbildung ist diejenige, dass in einer Lerngruppe die Lernenden der unterschiedlichen Sprach-/Leistungsniveaus an dem Lernprozess teilnehmen, weil sie eine andere Sprachenbiografie haben (Schwerdtfeger, 2001:105). Diese Differenzierung ist die bekannteste und für meine Arbeit als Unterrichtende auch die wichtigste.

Die einfachste Lösung dafür ist, ein Arbeitsblatt zu verteilen, wo sich die Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad befinden (wie z.B. Arbeitsblätter mit verschiedener Zahl der Lücken). Dann haben die schwächeren Lernenden die Möglichkeit, nur die Aufgaben, die sie schaffen, zu lösen und die stärkeren Lernenden haben dann keine Langweile, weil sie noch andere Übungen machen können. Problematisch kann aber für die Unterrichtenden sein, die gegebene Übung in verschiedenen unterschiedlich schwierigeren Varianten zu erstellen und die Lernenden detailliert abzuschätzen, damit die Aufgaben angepasst sind. Außerdem ist es auch nicht einfach, unterschiedliche Aufgaben in der Lernergruppe zeitlich zu organisieren und zu bewerten, weil alle Lernenden die geplanten Lernziele erreichen sollten.

Wenn wir damit aber richtig umgehen können, muss die Heterogenität der Gruppe kein Problem sein. Einige Untersuchungen haben nachgewiesen, dass die leistungsmäßig homogenen Lerngruppen nicht erfolgreicher als die heterogenen Gruppen sind (vgl. Schwerdtfeger 2001:112 nach Roeder 1976).

Die Differenzierung ist eine viel wiederholte Antwort auf der Vielfalt einer Lerngruppe. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird auch eine differenzierte Unterrichtsstunde, die den Lernenden auf Maß zugeschnitten wird, entworfen. Wie Ruberg und Walczyk (2013:28) schreiben, ist

„eine heterogenitätssensible Gestaltung des Unterrichts ein wesentlicher Faktor zum gelingenden Umgang mit Vielfalt.“

Das muss aber nicht nur seitens der Lehrkraft realisiert sein, sondern der Lerner selbst kann seine individuellen Bedürfnisse berücksichtigen.

3.2. Differenzierung durch den Lernenden

Jeder Lernende sollte die Möglichkeit haben, in seinem Lernprozess über eigene Lernziele und Lernwege mitzuentcheiden. Für das reale Planen der Ziele muss er realistisch abschätzen, was er schon kann und was noch zu lernen ist. Diese Art des Lernens nennen wir autonomes Lernen. Das autonome Lernen bedeutet, dass die Lernenden für ihr Lernen die Verantwortung übernehmen. Sie entscheiden selbst was, wie, wie lange und mit wem sie lernen. Zum autonomen Lernen müssen wir auch das Wissen darüber haben, wie man am besten lernt, was für ein Lerntyp man ist, und welche Strategien man benutzen kann. Das heißt, man sollte auch die Lernstrategien für den bestimmten Lerntyp richtig benutzen (Schwerdtfeger, 2001:185).

3.3. Differenzierung durch die Lehrperson

Der Lehrer muss bei seinen Lernenden möglichst genau feststellen, wo sich ihr Wissen im Vergleich zu den anderen Lernern und zum Curriculum befindet, um sie beim Lernen entsprechend unterstützen zu können.

Zone der proximalen Entwicklung

Wenn die Hilfe des Lehrers genau dem Niveau entspricht, auf dem sich der Lerner befindet, kann sie unterstützend wirken. Dieses Niveau nennen wir *Zone der proximalen Entwicklung*. Die Evaluation des Lehrenden, die nicht nur das feststellen möchte, was der Lernende tatsächlich kann und auch zeigen kann, sondern auch das entdecken möchte, über welches Potenzial der Lernende verfügt, nennen Lantolf und Poehner (2011 in Grotjahn und Kleppin 2015:129) *Interaktionistische dynamische Evaluation (IDE)*. Die IDE geht von einer Vorstellung aus, dass es eine individuelle Phase der nächsten Entwicklung eines Lernenden gibt,

„eine Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem potenziell erreichbaren nächsten Entwicklungsstand.“

Das Konzept der "*Zone der proximalen Entwicklung*" (ZPD) wurde vom sowjetischen Psychologe Lev Vygotsky (1896 - 1934) entwickelt. Vygotsky glaubte, dass ein Lernender,

der bei der Erfüllung einer bestimmten Aufgabe, die sich in der ZPD befindet, mit einer Unterstützung, die er bekommt, erfolgreich wird.

Die Zone der proximalen Entwicklung (ZPD) wurde von Vygotsky (1978:86 in McLeod 2012:online) folgend definiert:

"the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers".⁴

Die ZPD bezieht sich also auf den Unterschied zwischen dem, was ein Lernender ohne Hilfe tun kann, und dem, was er oder sie mit Anleitung und Ermutigung von dem Lehrer oder einem kompetenten Kollegen erreichen kann. Daher bezieht sich der Begriff „proximal“ auf jene Fähigkeiten, die der Lernende dem Erreichen „nahe“ ist (vgl. McLeod 2018:online).

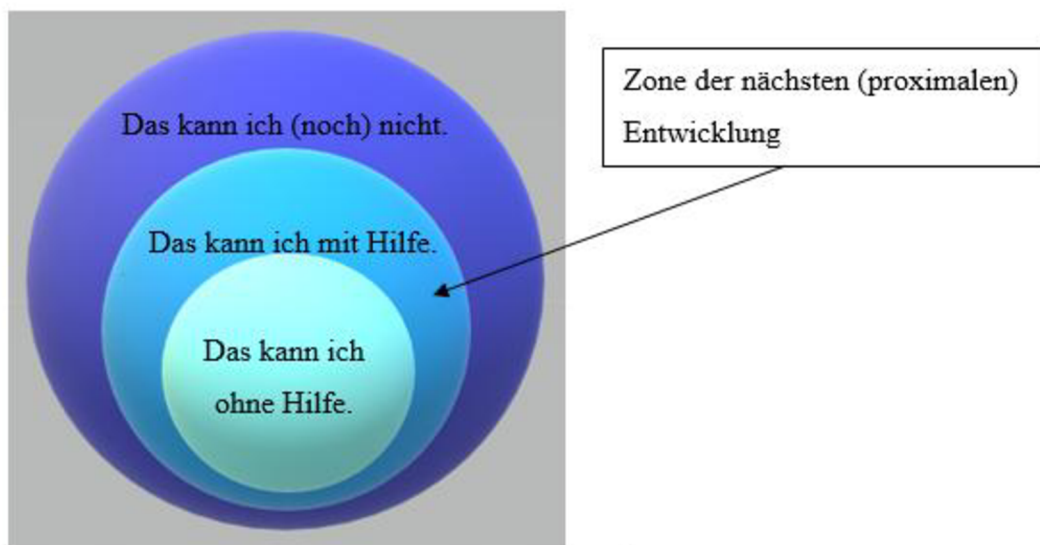


Abb. 4: Zone der proximalen Entwicklung (eigene Erstellung nach Grotjahn und Kleppin 2015:130)

Die ZPD wird in der Fachliteratur im Zusammenhang mit dem Begriff *Gerüst*, auch *Scaffolding* verwendet. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass Vygotsky diesen Begriff in seinen Fachartikeln nie verwendet hat, er wurde erst von Wood, Bruner und Ross (1976)

⁴ "der Abstand zwischen dem tatsächlichen Entwicklungsstand, der durch unabhängige Problemlösung bestimmt wird, und dem Grad der potenziellen Entwicklung, der durch Problemlösung unter Anleitung von Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit leistungsfähigeren Gleichaltrigen bestimmt wird" (vgl. Vygotsky 1978: 86).
-freie Übersetzung-

eingeführt. Nach Wood, Bruner und Ross (1976 in McLeod 2018:online) kann Scaffolding folgend beschrieben werden.

Scaffolding (Baugerüst) besteht aus Aktivitäten, die von dem Lehrer oder von den anderen kompetenten Lernenden aus der Gruppe angeboten werden, um den schwächeren Schüler zu unterstützen, wenn er durch die Zone der proximalen Entwicklung geführt wird. Dies ist natürlich nur dann möglich, wenn Lernende gewohnt sind, kooperativ beim Lernen zusammen zu arbeiten. Zu den kooperativen Formen der Zusammenarbeit gehören z.B. Spiele in Gruppen, gemeinsame Lösungen verschiedener Problemfragen, Vorbereitung abgestufter Aufgaben für Schüler je nach ihren Stärken oder Lernen im Team. Das "Gerüst" wird dann zurückgezogen, wenn es unnötig ist, ähnlich wie ein Gerüst während des Baus aus einem Gebäude entfernt wird. Der Lernende kann die Aufgabe dann wieder selbstständig erledigen (vgl. McLeod 2018:online).

Wood (1975 in McLeod 2018:online) definiert Scaffolding als ein Prozess, der es einem Lernenden ermöglicht, eine Aufgabe zu lösen oder ein Ziel zu erreichen, das über seine selbständigen Bemühungen hinausgeht.

Gerüstkonzepkt als auch das ZPD veranschaulicht folgende Studie von Wood und Middleton (1975 in McLeod 2018:online):

In dieser Studie haben 4-jährige Kinder Quader und Klammer verwenden sollen, um ein in einem Bild gezeigtes 3D-Modell zu erstellen. Das Erstellen des Modells war für die 4-jährigen Kinder zu schwierig, um es alleine zu bauen. Wood und Middleton (1975) beobachteten, wie Mütter mit ihren Kindern zusammenarbeiteten, um das 3D-Modell zu erstellen. Die Art der Unterstützung umfasste sowohl allgemeine Ermutigung, als auch spezifische Anweisungen oder direkte Demonstration.

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass keine einzige Strategie die beste Unterstützung des Fortschreitens des Kindes war. Mütter, deren Hilfe am effektivsten war, waren diejenigen, die ihre Strategie je nach Verhalten des Kindes variierten. Wenn es dem Kind gut ging, haben sie den Kindern weniger geholfen. Als das Kind anfang zu kämpfen, gab es immer spezifischere Anweisungen, bis das Kind wieder Fortschritte machte.

Ein Gerüst (d. h. Unterstützung) ist am effektivsten, wenn die Unterstützung genau an die individuellen Bedürfnisse des Lernenden angepasst ist. Dies versetzt sie in die Lage, in einer Tätigkeit Erfolg zu haben, die sie zuvor allein nicht hätten erreichen können.

Wood et al. (1976 in McLeod 2018:online) benannten bestimmte Prozesse, die ein wirksames Gerüst unterstützen:

- Gewinnen und Erhalten des Interesses der Lernenden an der Aufgabe,
- Vereinfachung der Aufgabe,
- Betonung der bestimmten Aspekte, die bei der Lösung hilfreich sind,
- Kontrolle der Frustration des Lernenden,
- Demonstration der Aufgabe.

Bloom-Taxonomie

Eine andere Möglichkeit der Differenzierung ist, unterschiedlich schwierige Aufgaben für Lernende zu formulieren. Eine Abstufung im Bereich der Kompliziertheit und Komplexität der Aufgabe stellt die Bloom-Taxonomie dar.

Beurteilung	bewerten, entwerfen, auswählen...
Synthese	argumentieren, entwickeln, erarbeiten...
Analyse	analysieren, diskutieren, dekonstruieren...
Anwendung	anwenden, umsetzen, übertragen...
Verständnis	vergleichen, erklären, interpretieren...
Wissen	definieren, benennen, beschreiben...

Abb. 5: Taxonomie kognitiver Lernziele nach Bloom (Hoffman in Didaktikblog Hohenheim, online)

Auch wenn wir die Aufgaben nach Bloom-Taxonomie differenzieren, sollten letztendlich alle Schüler/innen auch alle Stufen dieser Taxonomie erreichen.

In einem Sprachenkurs für Erwachsene ist das Curriculum in der Regel nicht so streng formuliert, sodass die Kursteilnehmer auch unterschiedliche Stufen der Taxonomie bewältigen können. Das erleichtert die Differenzierung und erweitert die Möglichkeiten, wie der Unterrichtende die Unterschiede unter den Kursteilnehmern ausgleichen kann.

Konkrete Differenzierungsmöglichkeiten

Konkrete Beispiele der Binnendifferenzierung nach Leistungsniveau stellt Aschemann (2011:5) vor. Die innere Differenzierung kann man aus zwei Perspektiven sehen. Wir sprechen über eine “*latente*” Differenzierung, wobei die Lehrkraft *individuelle* und *offene Fragen* stellt, *individuelle Hilfe* gibt oder *individuelle Korrektur* durchführt. Die latente Differenzierung ist nur dann möglich, wenn die Lerngruppe nicht zu heterogen ist. Die zweite, radikale, Möglichkeit der Differenzierung besteht aus dem *Einzelunterricht* innerhalb der Gruppe. Die Lernenden können *eigene Lernziele* und *Lernpläne* verfolgen und der Lehrer arbeitet mit den einzelnen Kursteilnehmern möglichst individuell. Diese Differenzierung beinhaltet auch die Arbeit mit einem individuellen *Kompetenzportfolio*, mit individuell hergestellten Wörterbüchern oder Lernkarteien. Der Unterricht verläuft normalerweise zwischen diesen zwei Polen (vgl. Aschemann 2011:5 und Sorgalla 2015:5).

Die weiteren Formen der Differenzierung können z.B. aus *extra Übungen* oder *freien Aufgaben* für die Fortgeschrittenen und *vereinfachten* oder *fest vorgegebenen Aufgaben* für die Schwächeren bestehen. Wenn der Kurs kein gemeinsames Lernziel erreichen soll, kann der Unterrichtende die Gruppe in kleinere Gruppen, je nach dem Leistungsniveau, teilen, und für diese Gruppen *unterschiedliche Arbeitsblätter* erstellen. Das ist auch als Einzelarbeit möglich. Die Arbeitsblätter können unterschiedliche Aufgaben zu einem Lesetext, Lückentexte mit unterschiedlicher Zahl der Lücken oder Aufgaben mit unterschiedlicher Vorgabe (andere Redemittel zur Verfügung, schon vorgeschriebene Teile der Sätze usw.) beinhalten. Eine andere Möglichkeit ist die Gruppenarbeit, wobei einige Teilnehmer *aktiver* und einige *passiver* sein können. Der Eine in der Gruppe kann z.B. den Text laut vorlesen, der Andere kann dann die Antworten schreiben oder die Schlüsselwörter unterstreichen usw. Die Gruppen kann man auch absichtlich aus den fortgeschrittenen und langsameren Lernenden bilden, weil der Fortgeschrittene den Schwächeren helfen kann, wobei er sich mehr bemühen muss. Die Lernenden können auch selber *eigene Übungen* erstellen (vgl. Aschemann 2011:5-9).

Allgemein aber gilt, dass die *offenen Fragen* am meisten zur Differenzierung führen, weil sie jeder Lernende nach seinen *Sprach- und Leistungsmöglichkeiten* bearbeiten kann. Der Unterrichtende kann auch ein Angebot der Lösungsmöglichkeiten anbieten, z.B. über ein Land kann der Lernende eine kurze Geschichte, ein Reiseprojekt oder ein Gedicht schreiben (d.h. *qualitativ* variieren). Die nächste Variante ist, die Aufgaben mit *quantitativ* variablen Lösungsmöglichkeiten anzubieten, z.B. etwas über die Familie schreiben, entweder in Punkten, oder in ganzen Sätzen. Zu erwähnen ist noch der *Projektunterricht*, wenn jeder Lernende je nach seinen eigenen Möglichkeiten mitarbeitet oder nach seinen Stärken die Verantwortung für ein Unterthema übernimmt.

Eine radikale Möglichkeit ist, den Lernenden ganz die Freiheit zu überlassen. Der Lehrer kann z.B. einen *Stationenbetrieb* oder „Lernbuffet“ vorbereiten. Das bedeutet, dass es in der Klasse mehrere Aufgaben gibt, die die Lernenden nach ihrer Wahl bearbeiten. Die Arbeit ist sowohl in Gruppen, als auch in Paaren oder als Einzelarbeit möglich. Es kann auch als *Helfer/innenprinzip* konzipiert sein. Ein stärkerer und ein schwächerer Lernender arbeiten zusammen, wobei sie sich gegenseitig unterstützen sollen. Die Zusammenarbeit in den heterogenen Gruppen ist besonders wichtig, um den Unterricht erfolgreich zu führen (vgl. Aschemann 2011:11).

4. Zusammenfassung des theoretischen Teils

Der erste Teil der Arbeit wurde dem theoretischen Überblick über die Problematik der heterogenen Lerngruppen gewidmet. Ich habe die erwachsenen Lernenden charakterisiert, wobei ich mich auf die Vielfalt der einzelnen Lernenden konzentriert habe. Ich habe vor allem vier Faktoren (Alter, Motivation, Lernstilen und Vorwissen), die die Heterogenität in einer Lernergruppe im DaF-Unterricht verursachen können, beschrieben. Mit den heterogenen Gruppen sollte man als Lehrer differenziert arbeiten, um die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen. Darum wurden einige Möglichkeiten der Binnendifferenzierung aus der Perspektive des Lernenden und des Lehrers erwähnt. Außerdem sollte der Lerner die Verantwortung für seinen Lernprozess übernehmen, d.h. autonomes Lernen, und damit den Unterricht auch selbst an seine Bedürfnisse (eigene Lernstrategien benutzen, eigene Lernziele erreichen) anpassen. Der Lehrer kann dazu im Unterricht solche Differenzierungsmöglichkeiten, wie Scaffolding oder Bloom-Taxonomie benutzen. Je nach der Stärke der Heterogenität, kann der Lehrer die s.g. latente Differenzierung verwenden, oder innerhalb einer Lerngruppe ganz individuell unterrichten.

Diese Arbeit konzentriert sich vor allem auf die innere Differenzierung nach dem Leistungsniveau der Lernenden und auf solche Maßnahmen, die der Lehrer im Unterricht treffen kann, um den Unterricht möglichst an die Lernenden anzupassen.

Der zweite Teil der Arbeit besteht aus der eigenen Forschung, die jetzt in den folgenden Kapiteln vorgestellt wird.

DER EMPIRISCHE TEIL

5. Methodologie

In diesem Teil der Arbeit wird die eigene Forschung vorgestellt. Im Zentrum der ganzen Forschung steht eine Gruppe der erwachsenen Lernenden, die ich selber unterrichte. Auch diese Lernergruppe weist einige Merkmale der Heterogenität auf, was den Lernprozess in einigen Situationen stören kann. Darum möchte ich den Unterricht mehr differenziert führen, um den Lernpotenzial bei den einzelnen Lernenden maximal zu erhöhen.

In folgenden Kapiteln werden das Forschungsdesign, die Methoden zur Datenerhebung, das Ziel der Arbeit und Forschungsfragen beschrieben. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Forschung präsentiert.

5.1. Methodologische Überlegung: Aktionsforschung

Diese Arbeit ist als eine Aktionsforschung konzipiert. Solche Forschung fokussiert auf die pädagogische Praxis und sollte zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts führen (vgl. Nezvalová 2003:300).

Für eine Aktionsforschung ist charakteristisch, dass sie nicht nur eine Forschungsfrage forscht, sondern auf ein bestimmtes Problem fokussiert und durch eine Aktion dann versucht, diese zu lösen. Das wiederholt sich in Zirkeln und entwickelt sich permanent weiter (vgl. Boeckmann 2009: 117).

Vereinfacht lässt sich sagen, dass man die Ergebnisse einer Forschung gleich in die Praxis einsetzt und danach evaluiert und reflektiert, ob die im Rahmen dieser Forschung vorgeschlagenen Änderungen den Unterricht verbessert haben.

Stephen Kemmis (1983, in Nezvalová 2003:300) definiert die Aktionsforschung als eine Form der Selbstreflexion einer pädagogischen Situation, die das Verständnis der pädagogischen Praxis, in der sie abspielt, verbessert.

Im Vergleich zur akademischen Forschung, wo sich die akademischen Forscher engagieren, wird die Aktionsforschung von den Lehrern durchgeführt. Die von den Lehrern realisierte Forschung ist zwar subjektiver, aber nicht weniger relevant. Die Aktionsforschung geht davon

aus, was von den guten Lehrern intuitiv getan wurde (vgl. McNiff 1988 in Nezvalová 2003:300). Die Aktionsforschung fokussiert gleichzeitig auf den Lernenden und auch auf den Lehrer. Nach McNiff (1988) besteht die Aktionsforschung aus der Planung, Tätigkeit, Beobachtung, Reflexion und dann wieder aus der neuen Planung. Die Aktionsforschung hat also einen zyklischen Charakter. Jede Aktion wird für Zwecke der weiteren Planung bewertet. Die Grundlage dieser Forschung bildet nicht eine Methode, sondern eine Aktion, eine Tätigkeit.

Nach Ferreira da Silva (2010:6) können wir die Hauptphasen der Aktionsforschung mithilfe dieses Zirkels veranschaulichen:

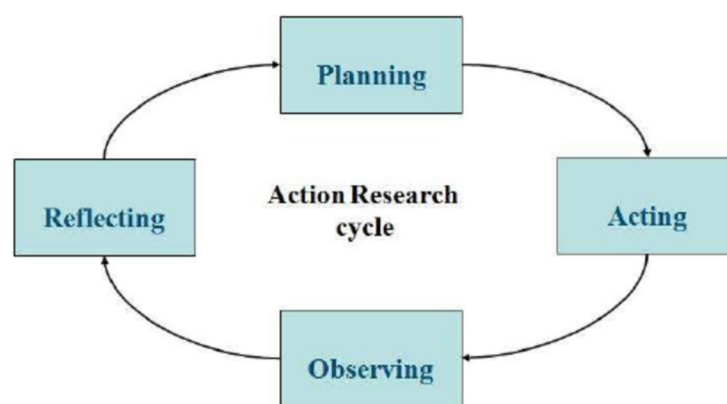


Abb. 6: Action Research cycle (Ferreira da Silva 2010:6)

Die Besonderheit der Aktionsforschung besteht im Vergleich zu der “klassischen” Forschung darin, dass die reflektierende Lehrkraft ihren eigenen Unterricht beobachtet, bestimmte Mängel feststellt und entsprechende Änderungen einplant. Das Ziel ist durch diese geplante Aktion zu versuchen, die Mängel im eigenen Unterricht zu beseitigen. In meinem Fall ist das Problematische vor allem das unterschiedliche Sprachniveau der Kursteilnehmer. Bis jetzt habe ich die Lernenden in meinem Kurs eher intuitiv unterstützt. Meistens habe ich mich einzelnen Lernenden individuell gewidmet, was aber meine Aufmerksamkeit immer nur auf einen Kursteilnehmer konzentrierte. Die anderen sind dann passiv geblieben. Darum habe ich mich entschieden in den Unterricht die Intervention in der Form der Differenzierung einzusetzen.

5.2. Forschungsziel und Forschungsfragen

Ziel dieser Arbeit ist festzustellen, wie die Kursteilnehmer die eingesetzten Differenzierungsmaßnahmen wahrnehmen.

Für die ganze Forschung werden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. *Wie gehen die Lehrer/innen mit der Vielfalt der Lernenden in ihrem Sprachunterricht um?*
2. *Wie kann die Differenzierung der Kursteilnehmer/innen im Deutschkurs für Erwachsene erfasst werden?*
3. *Wie kann der Deutschunterricht für Erwachsene differenziert entworfen werden?*
4. *Wie nehmen die Kursteilnehmer/innen die eingesetzte Differenzierung wahr?*

Diese Fragen werden mithilfe von verschiedenen Forschungsinstrumenten und in einzelnen Phasen der Forschung beantwortet.

5.3. Forschungsdesign

Bevor ich die eigene Aktionsforschung in meinem Kurs durchgeführt habe, wollte ich wissen, wie das Thema Heterogenität in der Erwachsenenbildung für Unterrichtende in Fremdsprachenkursen relevant ist. Darum habe ich in der Forschungsvorphase eine quantitative online Untersuchung (Anhang 4) zu diesem Thema durchgeführt. Damit habe ich festgestellt, ob die Problematik der heterogenen Gruppen auch bei anderen Lehrern/innen erscheint, und welche Differenzierungsmethoden, ob überhaupt einigen, sie im Unterricht am meisten verwenden.

Wie oben erwähnt, ist die Aktionsforschung in bestimmte Phasen geteilt. Diese Phasen habe ich für Zwecke meiner Diplomarbeit vereinfacht und an meine Forschungsfragen angepasst.

Die eigene Forschung ist also in 3 Hauptphasen geteilt. In diesen Phasen ist die Untersuchung schon qualitativ orientiert, weil es vier Kursteilnehmer aus einer Lerngruppe betrifft. Die erste Phase besteht aus der *Diagnostik* der Lernergruppe, damit ich die Unterschiede unter den Kursteilnehmern und ihre individuellen Bedürfnisse feststellen kann. Die zweite Phase bezeichnen wir als *Intervention*, d. h. ich werde eine innovative differenzierte Unterrichtsstunde entwerfen und gleich im Kurs realisieren und in der letzten Phase wird dann

diese Intervention *reflektiert*, damit es sich bestätigen kann, ob diese Änderungen seitens der Kursteilnehmer positiv oder negativ wahrgenommen wurden.

Einzelne Phasen werden mithilfe dieser Tabelle veranschaulicht.

Phase	Datenquelle	Inhaltliche Ausrichtung	Domäne
Vorphase	On-line Fragebogen	Einstellungen und Erfahrungen	Lehrpersonen
Phase 1	Fragebogen + Tests	Diagnostik	Kursteilnehmer/innen
Phase 2	Intervention	Binnendifferenzierung	Kursteilnehmer/innen
Phase 3	Interviews	Reflexion	Kursteilnehmer/innen

Tabelle 1: Phasen der Forschung

5.4. Forschungsinstrumente

In diesem Kapitel werden die Forschungsinstrumente für die Datenerhebung näher beschrieben.

Für die Datenerhebung in der Vorphase, habe ich einen *online Fragebogen* (Anhang 4, eigene Erstellung) gewählt. Bei der Erstellung des Fragebogens stützte ich mich auf die Liste der Methoden für die (Niveau-)Differenzierung, die von Aschemann (2011) erstellt wurde. Die online Befragung hat den Vorteil, dass man schnell die Ergebnisse hat. Der Nachteil aber ist, dass man die Identität der Befragten nicht kontrollieren kann. Für meine Zwecke war es aber genügend, weil ich nur einen Überblick über den Zustand der Problematik von verschiedenen Lehrer/innen haben wollte.

Die erste Phase der Aktionsforschung habe ich als die *Diagnostik* der Lernergruppe genannt. Ich habe mich vier Kategorien der Vielfalt, die unter diesen Lernenden sein könnten, bestimmt. Die Kategorien sind: Alter, Motivation, Lerntyp und Sprachniveau. Als das erste Instrument wurde in dieser Phase ein *Fragebogen zur Diagnostik der Gruppe* (Anhang 1, eigene Konstruktion) benutzt, der die Personalangaben, Sprachbiographie und Motivation für das Deutschlernen der Kursteilnehmer feststellt. Die Probanden sollten sich auch selbst einschätzen (*Selbstevaluation*), welches Sprachniveau sie nach der *Kann-Beschreibung* (Anhang 6, GER: online) erreicht haben. Der *Test zur Feststellung des Sprachniveaus* (Anhang 2, von Internationale Sprachschule ISS Handelsschule KV Aarau übernommen)

überprüft, auf welchem Sprachniveau nach dem Referenzrahmen (GER) die Kursteilnehmer aktuell sprachlich sind (*Fremdevaluation*). Für die Überprüfung der Lernstile habe ich einen *Lernstiltest* (Arbeitsblatt im Anhang 3, nach Osenberg: online übernommen) gewählt. Diesen Test haben die Kursteilnehmer in der Stunde absolviert. Ich habe ihnen Wörter auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert, wobei sie sich die Vokabeln mithilfe von verschiedenen Wahrnehmungskanälen merken sollten. Zuerst wurden die Vokabeln von den Teilnehmern gelesen, dann von mir gelesen, also gehört, dann wurden die Bilder gezeigt, und zum Schluss die Gegenstände getastet. Sie hatten die Möglichkeit die Vokabeln auch auf Tschechisch zu schreiben, weil es sich nicht um einen Sprachtest, sondern um einen Lernstiltest handelte.

Nachdem ich die Lernenden überprüft habe, habe ich ihre *Profile* gestaltet und anhand von den Ergebnissen habe ich einen differenzierten Unterrichtsentwurf vorgeschlagen (siehe Kapitel 6.2. und 6.3.).

In der letzten Phase habe ich mithilfe von halbstrukturierten *Interviews* die Einstellungen der Lernenden zu diesem differenzierten Unterricht festgestellt. Die Interviews wurden mithilfe von der „*Grounded Theory*“ ausgewertet und analysiert.

Die Grounded Theory Methode (GTM) basiert auf dem Kodieren der Aussagen. Am Anfang geht es um das *offene*, dann *axiale* und zum Schluss *selektive Kodieren*. Zuerst wurden die Schlüsselwörter als Code bezeichnet (offenes Kodieren). Daraus sind sinngemäß *Kategorien* entstanden. Dann wurden die Beziehungen und Zusammenhänge unter diesen Kategorien gefunden (axiales Kodieren). Davon wurden die relevantesten Kategorien ausgewählt und diese als Grundlage für eine finale Graphik benutzt, die die Verhältnisse in der Theorie verdeutlicht (selektives Kodieren).

Nach der Analyse kann das Ergebnis als folgende Graphik aussehen (vgl. Flandorfer 2018:online), wobei die einzelnen Kategorien mit dem untersuchten Thema zusammenhängen:

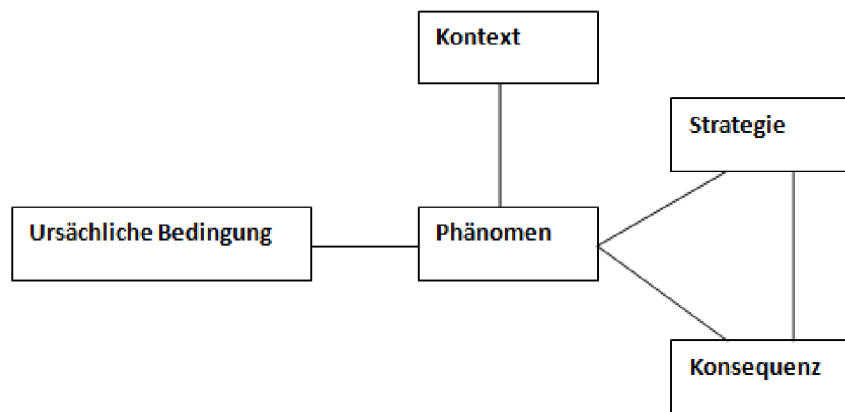


Abb. 7: Ergebnis der Grounded Theory (vgl. Flandorfer 2018:online)

5.5. Stichprobe

An meiner Forschung haben zwei Gruppen der Probanden teilgenommen. Erstens sind das die Lehrer/innen, die an der online Befragung teilgenommen haben und zweitens sind das die Kursteilnehmer, die sich an der Aktionsforschung beteiligten.

5.5.1. Lehrer/innen

Den online Fragebogen haben 70 Probanden/innen aus verschiedenen Schulen mit der unterschiedlichen Praxis ausgefüllt. Davon unterrichten 44 % an der Grundschule, 21 % an der Mittelschule, 6 % an der Hochschule und 29 % in Kursen für Erwachsene. Aus der Gesamtzahl unterrichten 27 % weniger als 1 Jahr, 36 % unterrichten 2 bis 5 Jahre und 37 % haben mehr als 5-jährige Erfahrungen.

Für meine Zwecke werden dann nur die Lehrer/innen ausgewählt, die sich dem Fremdsprachenunterricht in Kursen für Erwachsene widmen, wobei es sich meistens um die englische und deutsche Sprache handelt, nur in einem Fall ist es die russische Sprache und die tschechische Sprache für Ausländer. Diese Gruppe besteht aus 20 Probanden/innen. Von diesen Lehrern/innen unterrichten eine Hälfte (10) zwei bis fünf Jahre und eine Hälfte (10) mehr als 5 Jahre.

5.5.2. Kursteilnehmer/innen

Die Lernenden sollten nach der Beschreibung der Gruppe seitens der Firma s.g. „falsche Anfänger“ sein. Die Verteilung in die Sprachkurse und ihre Beschreibung erfolgt sehr intuitiv und wird einerseits den Lernenden überlassen, andererseits wurde verlangt, dass sie sich dem zur Verfügung stehenden Kursniveaus anpassen. In der Gruppe, die ich für meine Untersuchung ausgewählt habe, gibt es vier Teilnehmer, die den Kurs regelmäßig besuchen. Im Kurs sind zwei Männer und zwei Frauen. Die Lernenden sind alle im ähnlichen Alter: 30 – 45 Jahre (siehe Seite 16). Sie haben unterschiedliche Ausbildung und lernen Deutsch unterschiedlich lang. Einige haben mit dem Deutschlernen schon an der Grundschule angefangen, andere lernen Deutsch erst in unserem Firmenkurs. Dann sind natürlich einige Lücken in der Grammatik oder im Wortschatz zu erkennen. Für alle Teilnehmer ist die Muttersprache Tschechisch.

Die relativ niedrige Zahl der Kursteilnehmer war auch der Grund, warum ich mich bemüht habe, den Unterricht den einzelnen Lernenden anzupassen. Die Differenzierung habe ich aber eher intuitiv anhand von meinen Beobachtungen realisiert und habe darüber nachgedacht, wie ich sie genauer und adäquater schaffen kann.

6. Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsphasen

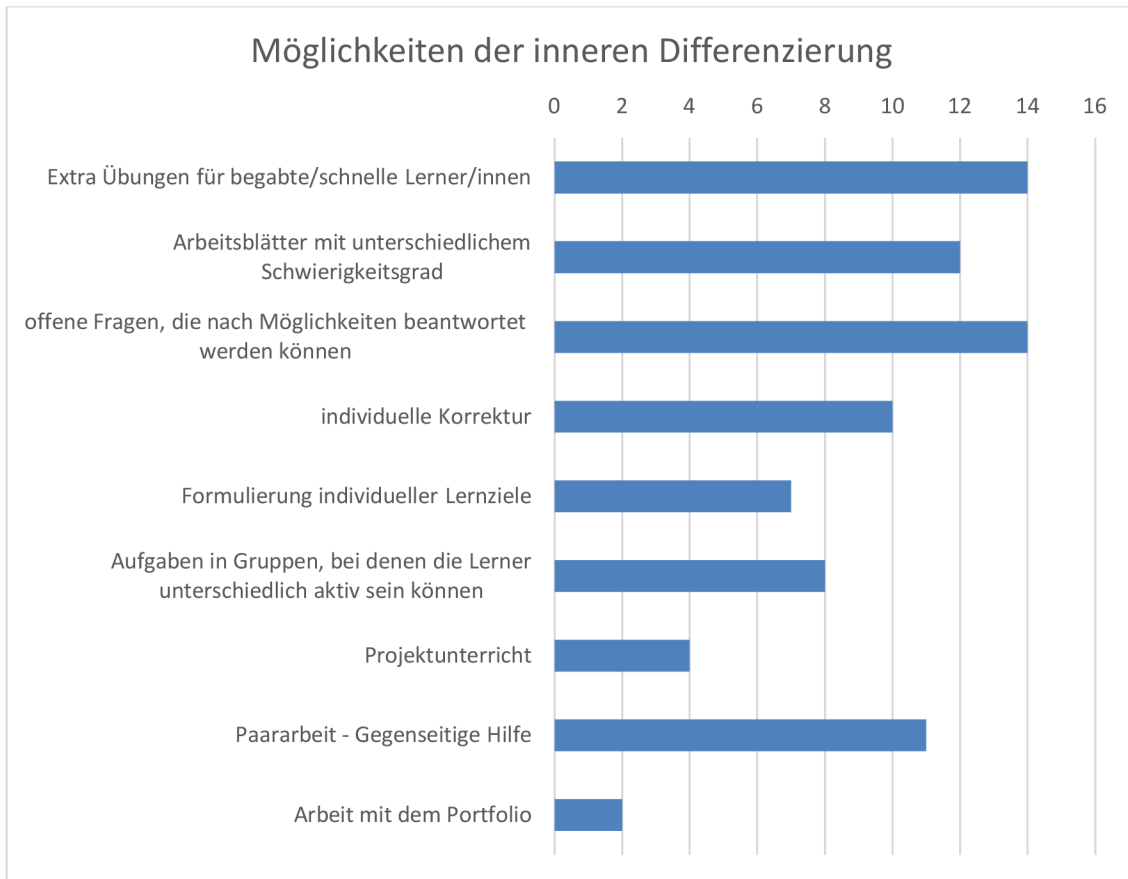
Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse der Untersuchung vor. Weil diese Arbeit aus mehreren Phasen der Forschung besteht, werden die Ergebnisse der einzelnen Forschungsphasen in folgenden Unterkapiteln präsentiert. Insgesamt handelt es sich um vier Forschungsphasen, wobei jeder Phase eine Forschungsfrage entspricht. In den vier Unterkapiteln versuche ich auf die Problematik, die mit den einzelnen Forschungsfragen zusammenhängt, anhand von Ergebnissen meiner Untersuchung, zu reagieren.

6.1. Erfahrungen der Lehrer/innen mit Differenzierung

Forschungsfrage Nr. 1: *„Wie gehen die Lehrer/innen mit der Vielfalt der Lernenden in ihrem Sprachunterricht um?“*

Nach den Ergebnissen der Umfrage beschäftigen sich mit dieser Problematik sehr viele Lehrer und Lehrerinnen. Zu erwähnen ist, dass *alle Befragten* (70) auf eine heterogene Lerngruppe gestoßen sind. Das weist darauf hin, dass dieses Thema wirklich in allen Schulstufen und verschiedenen Unterrichtsfächern aktuell werden kann. Interessant ist, dass 35 % Befragten davon nie den Begriff innere Differenzierung gehört haben. Auch wenn sie nie den Begriff innere Differenzierung gehört haben, haben im Unterricht einige Möglichkeiten der Differenzierung benutzt. Das bedeutet wahrscheinlich, dass sie den Unterricht intuitiv differenzieren. Die Mehrheit (65 % der Befragten) kann den Unterricht auch absichtlich differenzieren.

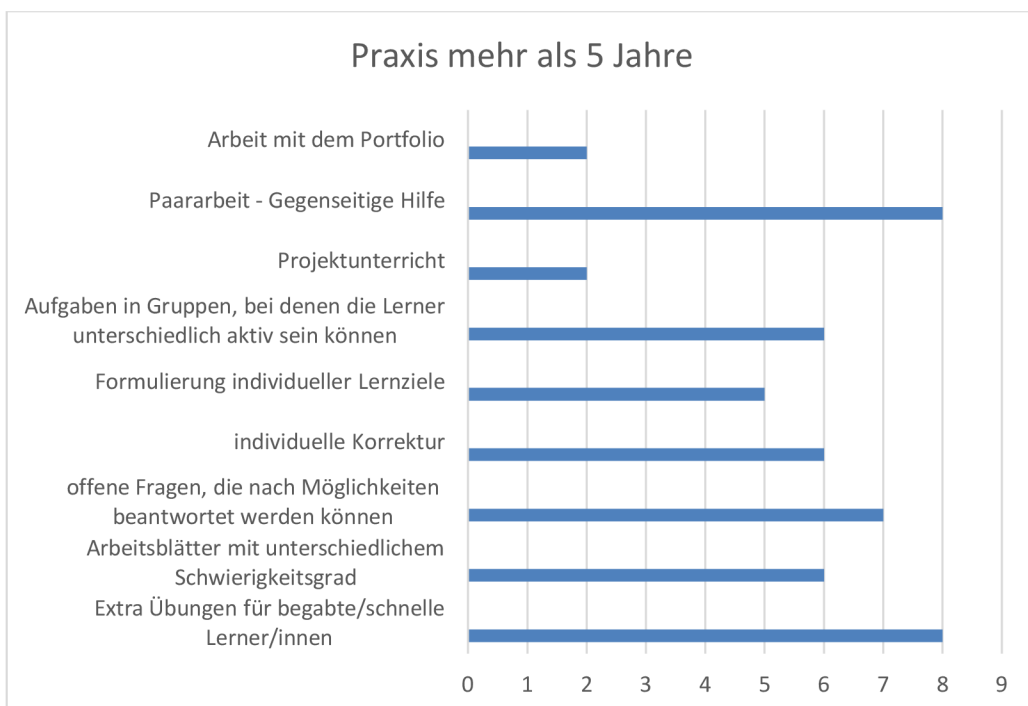
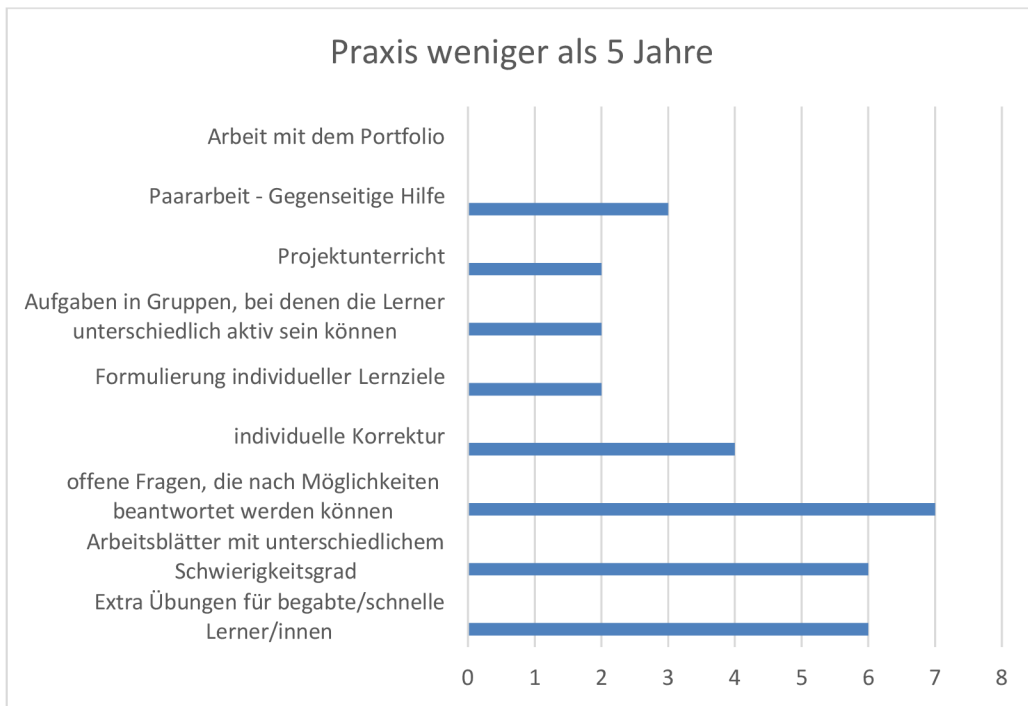
Im zweiten Schritt wurden nur die Antworten derjenigen Befragten ausgewählt, die sich dem Fremdsprachenunterricht in Kursen für Erwachsene widmen, um die Stichprobe möglichst genau meiner Forschungsfrage anzupassen. Folgende Graphik zeigt die meist verwendeten Möglichkeiten der Differenzierung, die die befragten Fremdsprachenlehrer/innen in Kursen für Erwachsene verwenden. Folgende Methoden benutze auch ich in meinen Stunden, vor allem die offenen Fragen, wo sich die Lernenden nach ihren Sprachmöglichkeiten äußern können. Bei der Erstellung der Umfrage habe ich mich auf die Differenzierungsmöglichkeiten nach dem Leistungsniveau konzentriert.



Graphik 1: Methoden der inneren Differenzierung bei den befragten Sprachenlehrer/innen

Aus der Graphik ergibt sich, dass die meisten Fremdsprachenlehrer/innen offene Fragen formulieren und Extra-Übungen als Methoden der inneren Differenzierung benutzen. Ziemlich frequent ist auch die gegenseitige Hilfe der Kursteilnehmer bei der Paararbeit und die Benutzung von differenzierten Arbeitsblättern. Erfreulich ist, dass alle von mir nach Aschemann (2011:5-10) ausgewählten und in der Umfrage angebotenen Differenzierungsmöglichkeiten den Unterrichtenden bekannt sind und verwendet werden. Die wenig benutzten Möglichkeiten Portfolio und Projekt-Arbeit sind wahrscheinlich aus den zeitlichen Gründen nicht so viel vertreten.

In den nächsten zwei Graphiken sehen wir, dass die erfahreneren Sprachenlehrer/innen mehrere Möglichkeiten der Differenzierung als die weniger erfahrenen benutzten.



Graphik 2, 3: Vergleich der benutzten Differenzierungsmethoden in der Abhängigkeit von der Länge der Unterrichtspraxis der Probandinnen

6.2. Diagnose der Lernenden als Grundlage für einen differenzierten Unterrichtsentwurf

Forschungsfrage Nr. 2: „Wie kann die Differenzierung der Kursteilnehmer/innen im Deutschkurs für Erwachsene erfasst werden?“

Um einen differenzierten Unterricht zu führen, muss man zuerst feststellen, welche Maßnahmen für einzelne Kursteilnehmer geeignet sind.

Mithilfe des Fragebogens, Sprachtests und Lerntypentests habe ich zuerst die Profile der einzelnen Lernenden, die die wichtigen Informationen für den differenzierten Unterricht beinhalten, erstellt. Folgende Tabelle zeigt uns einen Überblick über die Kursteilnehmer für eine bessere Vorstellung. Für detaillierte Darstellung siehe Anhang 8.

	Teilnehmer 1	Teilnehmer 2	Teilnehmer 3	Teilnehmer 4
Lernmotivation	intrinsische	intrinsische, (instrumentelle)	intrinsische, (instrumentelle)	intrinsische, instrumentelle
Sprachniveau (Selbstevaluierung)	A2	A1	A1	A2
Sprachniveau (Fremdevaluierung –Testergebnisse)	A2	A1	A2	B1
Lerntyp	visueller (Bilder) /haptischer	haptischer	visueller (Bilder)	auditiver
Länge des Deutsch- lernens	5 Jahre	2 Jahre	3 Jahre	12 Jahre
Andere Fremdsprachen	Englisch	Englisch	Englisch	keine

Tabelle 2: Übersicht über die Kursteilnehmer

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass es die größten Unterschiede unter den Lernenden vor allem im Sprachniveau, in der Sprachenbiographie und Lerntypologie gibt. Alle Kursteilnehmer haben die innere Motivation. Sie lernen Deutsch für Spaß, oder weil sie sich in den deutschsprachigen Ländern verständigen möchten. Einige von ihnen benutzen Deutsch teilweise auch in ihrem Beruf, das bedeutet, dass sie auch mindestens teilweise über die instrumentelle Motivation verfügen. Darum möchten sie mithilfe von diesem Kurs mit der Sprache im Kontakt bleiben. Alle interessieren sich also für ungefähr gleiche Themen. Deswegen müssen wir den Unterricht thematisch nicht besonders differenzieren.

Das Sprachniveau bewegt sich dagegen aber auf der Skala von A1 bis B1. Es hängt natürlich mit der Sprachbiographie der einzelnen Lerner zusammen. Die Länge des Deutschlernens muss also einige Lücken sowohl im Bereich Grammatik und Wortschatz als auch in allen Fertigkeiten verursachen. Es ist ein großer Unterschied, ob die Sprache 2 oder 12 Jahre gelernt wurde. Dieser Unterschied innerhalb einer Lerngruppe kann schon bei der Bearbeitung einiger Aufgaben eine Rolle spielen. Für einige Teilnehmer ist die Grammatik schon bekannt, darum sind sie bei der Bearbeitung schneller und einige dagegen langsamer, weil es für sie ganz neu ist. Zu erwähnen ist auch, dass sich bei der Selbsteinschätzung einige Probanden unterschätzt haben und einige realistisch geschätzt haben. Keiner von der Gruppe hat sich übergeschätzt. Wenn sich jemand unterschätzt, kann es verursachen, dass er im Lernprozess sich nicht traut, sein ganzes Lernpotenzial auszunutzen und sich immer eher niedrige Lernziele stellt. Drei Kursteilnehmer beherrschen neben der deutschen Sprache noch Englisch. Das kann bei der Unterrichtsplanung auch eingebaut werden und z. B. bei der Erklärung einiger grammatischen Erscheinungen mit dem Englischen konfrontiert werden. Ein Lerner aus der Gruppe, der nicht Englisch sprechen kann, hat dafür die besten Deutschkenntnisse. Aus diesem Grund können wir erwarten, dass ihn dieses Verfahren nicht stören wird, weil er die Erscheinungen in der deutschen Sprache schon kennt.

Die letzte Kategorie, die ich untersucht habe, ist die Lerntypologie. Diese Kursteilnehmer unterscheiden sich auch darin, zu welchem Lerntyp sie gehören. Es gibt einen visuell-orientierten Lerner, einen haptischen, einen auditiven und einen gemischten Lerntyp. Die unterschiedlichen Lerntypen sind vor allem beim Wortschatzlernen zu erkennen, weil sich jeder Lerner die Vokabeln durch einen anderen Lernkanal besser merken kann.

Diese Diagnostik kann als ein Beispiel dienen, wie der Lehrer wichtige Grundlagen für den differenzierten Unterricht gewinnen kann. Im folgenden Kapitel stelle ich einen

differenzierten Unterrichtsentwurf vor. Bei der Erstellung des Entwurfs habe ich vor allem auf die unterschiedlichen Sprachniveaus fokussiert.

6.3. Unterrichtsentwurf

Forschungsfrage Nr. 3: *„Wie kann der Deutschunterricht für Erwachsene differenziert entworfen werden?“*

Wie es auch den theoretischen Überlegungen in dieser Arbeit eindeutig zu entnehmen ist, spielt ein auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittener Unterricht im Sinne der individuellen Unterstützung und Förderung eine wichtige Rolle. Das heißt für mich, dass der Unterricht einzelne Lernende in der Zone ihrer proximalen Entwicklung (siehe Seite 27) ansprechen sollte und auf diese Art ihnen ermöglicht, weiter zu lernen.

Die entworfenen Aktivitäten können überdies noch unterschiedlich didaktisch gestaltet werden, damit sie die einzelnen Lerntypen ansprechen. Eine gute Möglichkeit der Individualisierung spielen weiter auch Aufgaben, die das selbstverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen ermöglichen, wie z.B. Stationenlernen oder kooperatives Lernen bis hin zur Selbstbewertung (z.B. auf Fragen antworten: kann ich das oder noch nicht gut?)

Für mich als Unterrichtende verlangt diese Aufgabe Kenntnisse von breiter Palette unterschiedlicher Methoden und Aufgaben, die den Lernenden angepasst werden sollen, damit niemand überfordert oder unterfordert wird. Ob die von mir entworfenen Unterrichtsverfahren doch die einzelnen Lernenden wie beabsichtigt ansprechen, werde ich nach der Unterrichtseinheit mithilfe von einer Befragung überprüfen.

Da es sich in einer 90-minütigen Einheit nicht viele Themen erarbeiten lassen, habe ich mich entschieden ein Thema aus dem Lehrwerk, was wir gerade mit der Lernergruppe bearbeiten, differenziert vorzubereiten. Einige Lernende haben noch nichts zu diesem grammatischen Thema bis jetzt gehört, andere haben vor langer Zeit einige Informationen bekommen, aber sind in der praktischen Umsetzung noch nicht sicher.

Struktur der Unterrichtseinheit

Die Stunde habe ich in 5 Phasen geteilt. Die erste Phase ist die *Einführungsphase* oder *Erwärmungsphase*. Es ist der Anfang der Stunde und ich möchte das Thema einführen, d.h. die Teilnehmer auf dieses Thema einstimmen. Dann folgt die *Wortschatz-* und *Grammatikvermittlung*. Die Grammatik wird mithilfe der induktiven Methode vermittelt. Nächste Phase ist die *Übungsphase*, wenn die Kursteilnehmer die neue Grammatik im Kontext des Themas üben. Die letzte Phase ist die *Anwendungsphase*, wo sie die neuen Kenntnisse in realen Situationen benutzen. Zu den Lernzielen der Unterrichtseinheit gehört auch die Entwicklung sowohl der rezeptiven, als auch der produktiven Fertigkeiten. Zu den außersprachlichen Zielen gehört die Zusammenarbeit, weil bei einigen Aufgaben gab es die Möglichkeit sich zu entscheiden, ob sie allein oder zu zweit die Aufgabe lösen möchten. Schwächere Lernende profitieren aus der Zusammenarbeit, Stärkere lernen, wie sie kooperativ arbeiten können, wie sie bestimmten Lernstoff erklären können und metakognitiv ergreifen können.

Während der Erstellung der differenzierten Aufgaben habe ich mich vor allem von Aschemann (2011:5-11) inspiriert. Bei einigen Aufgaben habe ich eher die latente Differenzierung benutzt, es handelt sich vor allem um die offenen Fragen und bei einigen Übungen und Aufgaben habe ich zwei Versionen vorbereitet, weil den Kurs Leute auf verschiedenen Sprachniveaus besuchen (die Frauen sind beide auf dem Niveau A2, ein Mann auf dem Niveau A1 und der zweite Mann auf dem Niveau B1). Die Lernenden können selber wählen, ob sie eine schwierigere oder einfachere Variante nehmen und damit habe ich mehr die Verantwortung für das Lernen den Lernenden überlassen. Zugleich wollte ich ihr Sprachselbstbewusstsein nicht verletzen.

Folgende Übungen sollten also alle Lernenden in der Gruppe aktivieren und mithilfe ihrer Erfahrungen und Vorkenntnissen individuelle Fortschritte ermöglichen.

Folgende Tabelle stellt die differenzierte Stunde vor. Die Tabelle habe ich nach Schmidt (1996:501 in Janíková 2015:156) erstellt.

Wichtige Angaben zum Unterrichtsentwurf

Thema: Wohnen

Sprachniveau: A1 – B1

Dauer: 90 Minuten

Anzahl der Kursteilnehmer: 4

Alter der Kursteilnehmer: Erwachsene

Sprachliche Ziele: trennbare/untrennbare Vorsilben erkennen und im Satz benutzen können, die Vokabeln zum Thema Wohnen aktivieren oder lernen, einfaches Gespräch verstehen, Fragen zum Hörtext beantworten können,

Außersprachliche Ziele: Schwierigkeitsgrad der Aufgaben je nach eigenen Möglichkeiten wählen können, Kooperation lernen, über Sprache nachdenken

Grammatik: trennbare/untrennbare Vorsilben

Lehrwerk: DaF kompakt A1, Lektion 5 A (Beschreibung des Lehrwerkes im *Anhang 7*) + eigene Materialien (*Anhang 8 bis 13*)

Benutzte Differenzierungsmaßnahmen: kooperatives Lernen, offene Aufgaben, differenzierte Arbeitsblätter, Extraaufgaben, quantitative Differenzierung

Ziele/Phasen	Dauer (Minuten)	Sozialform	Medien	Verlauf	Didaktischer Kommentar	Differenzierung
Einführungsphase Diskussion zum Thema das Leben auf dem Lande oder in der Stadt führen (freies Sprechen/ Wortschatz zum Thema aktivieren + freiwillige Zusammenarbeit)	5	Einzelarbeit (Paararbeit)	Arbeitsblatt (Anhang 8)	Schriftliche Vorbereitung zur Diskussion	Vokabeln zum Thema aktivieren, das Thema einführen	TN können wählen, ob sie das Wortschatzangebot benutzen oder nicht; kooperatives Lernen
	10	Plenum	Bilder (Anhang 9)	Diskussion Die Teilnehmer diskutieren, wo sie leben möchten (auf dem Lande oder in der Stadt), was sind die Positiva und Negativa.	Die Teilnehmer erwärmen sich beim Sprechen und stimmen sich auf das Thema ein.	offene Aufgabe – jeder kann nach seiner Möglichkeit antworten; die Kursteilnehmer/innen benutzen die Sprache entweder in einfachen Phrasen (dort ist.../ ich mag... u.a.) oder sie sprechen in ganzen Sätzen (Ich möchte in der Stadt leben, weil dort...).
Wortschatzvermittlung durch mehrkanaliges Lernen Begriffe und Aussagen heraushören und im Arbeitsblatt markieren/selbst schreiben Bedeutung des Wortschatzes mündlich erklären	30	Einzelarbeit (Paararbeit)	Video Arbeitsblatt (Anhang 10)	Die Teilnehmer sehen sich das Video 2x an und erfüllen dazu die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt, zum Schluss kontrollieren wir die Aufgaben zusammen und erklären die fremden Vokabeln.	Das Thema Wohnen haben wir zusammen noch nicht gemacht. Im Video gibt es dazu ganz viele Vokabeln, die sie wiederholen können und die neuen dann lernen können.	2 unterschiedlich schwierige Arbeitsblätter / TN können nur die Aufgaben wählen, die sie bearbeiten möchten, das AB beinhaltet zwei Extraaufgaben . Bei der Erklärung der Bedeutung der unbekannt Wörter können Kursteilnehmer/innen andere beraten.

<p>Grammatikvermittlung Arbeit mit Hörtext Induktives Verfahren der Grammatikvermittlung/ die Grammatikregel selbst entdecken</p>	10	Einzelarbeit (Paararbeit)	Hörtext aus dem KB und Übungen (Anhang 11)	<p>TN hören zwei Gespräche und beantworten die R/F Aufgabe (KB 44/3).</p> <p>Danach formulieren sie die Regel in der Übung KB 45/4 und schreiben sie die Beispielsätze.</p> <p>Der Unterschied zwischen den Verben mit den trennbaren und den untrennbaren Präfixen wird von der Unterrichtenden anhand von Beispielen erklärt.</p>	Die Grammatik wird mithilfe der induktiven Methode vermittelt. Die TN sehen in der Übung 3, wie die Sätze strukturiert sind.	<p>Extraaufgabe:</p> <p>Die schnelleren TN können alle übrigen Verben aus der Übung 3 in Sätzen benutzen.</p>
<p>Übungsphase Automatisierung der grammatischen Kenntnisse/ Anwendung des grammatikalischen Wissens</p>	10	Einzelarbeit / Paararbeit	Übungsbuch 25/1b, c, d (Anhang 12)	TN sollen in der ersten Übung Vokabeln in ein vorgegebenes Gespräch (Lückentext) ergänzen und in der nächsten Übung nach dem Kontext ein richtiges Verb wählen. Die letzte Übung dient als Bewusstmachung des ganzen Paradigmas der Verben.	Die Übungen helfen den TN bei der Automatisierung der Grammatikformen.	Übung 1d können die TN in der Stunde beginnen und was sie nicht schaffen, machen sie als Hausaufgabe .
	10	Paararbeit (Gruppenarbeit)	Kärtchen (Anhang 13)	TN bekommen immer eine Karte mit dem Verb. Sie stehen auf und finden einen Partner. Dem Partner sagen sie das Verb im Präsens in der ersten Person oder sie können auch den ganzen Satz ausdenken. Dann tauschen sie die Zettel und suchen einen anderen Partner. Wenn sie alle Verben geübt haben, nehmen sie aus einem Stapel neue Karten mit Verben.	TN trainieren die Vokabeln und die Formen der Verben.	<p>Quantitative Differenzierung:</p> <p>TN können nur das Verb in der richtigen Form sagen oder einen ganzen Satz ausdenken.</p> <p>Die unerfahrenen Lernenden sollten sich auf die Verbformen konzentrieren.</p>

<p>Anwendungsphase Eine E-Mail schreiben Gegenseitiges Lesen</p>	15	Einzelarbeit	Blattpapier, Stift	<p>TN sollen eine E-Mail an einen Freund ausdenken und sollen dabei folgende Verbindungen benutzen: <i>Anzeige anschauen, Vermieter anrufen, Möbel abholen, in die Wohnung einziehen</i>. Sie sollen im Präsens schreiben.</p>	<p>TN benutzen die neue Grammatik in einer realen Situation und verwenden die Verben mit trennbaren Präfixen in ganzen Sätzen.</p>	<p>Offene Aufgabe: TN können den Text je nach Sprachmöglichkeiten konstruieren, aber die neue Grammatik dabei benutzen.</p>
---	----	--------------	-----------------------	--	--	--

Tabelle 3: Unterrichtsentwurf

6.4. Reflexion der Intervention

Forschungsfrage Nr. 4: „Wie nehmen die Kursteilnehmer/innen die eingesetzte Differenzierung wahr?“

Folgendes Kapitel widmet sich der subjektiven Wahrnehmung des Einsatzes von der Differenzierung im Unterricht seitens der Kursteilnehmer. In der folgenden Tabelle sind die identifizierten Kategorien mit ihren Subkategorien angegeben. Dazu habe ich eine kurze Beschreibung der Kategorie (bzw. Subkategorie) und Beispielaussage aus den Interviews hinzugefügt.

Kategorie	Subkategorie	Beschreibung der (Sub)kategorie	Beispielaussage
Heterogenität in der Gruppe	-	In dieser Kategorie haben die Kursteilnehmer/innen die Wahrnehmung der Vielfalt innerhalb der Gruppe beschrieben.	„ <i>Jiný kurz tu stejně není, jenom víc pokročilejší, takže mi nic jinýho nezbyvá, než aby mi to nevadilo.</i> “
Vorläufige Sprachkenntnisse	-	Diese Kategorie betrifft die Unterschiede unter den Kursteilnehmern in den Sprachkenntnissen.	<i>Ty odlučitelný předpony jsem už kdysi dělala, ale úplně jsem to zapomněla, takže určitě jsem ráda, že jsem si to připomenula.</i>
Motivation zum Deutschlernen	-	Diese Kategorie beschreibt die Unterschiede im Bereich Motivation zum Deutschlernen.	„ <i>Tak já tu němčinu až zas tak nepotřebuju, takže to mám spíš pro zábavu, a abych to všechno nezapomněla úplně, protože nás to hodně drtili na základce a byla by to škoda.</i> “
Differenziertes Lernen	Erkennung des differenzierten Unterrichts	Diese Kategorie beinhaltet solche Aussagen, aus denen wir feststellen, ob die Lernenden die Differenzierung erkannt haben.	„ <i>Ani moc ne, maximálně, že jsme měli hodně pracovních listů a mohli si vybrat, který chceme.</i> “

	Erfahrungen mit dem differenzierten Unterricht	Aussagen aus dieser Kategorie bestimmen, welche Erfahrungen die Kursteilnehmer mit dem differenzierten Unterricht haben.	„No na základce myslím, že dostávali někteří čas navíc , když měli tu dyslexii ...“
Bewertung der Stunde	Das Gefühl beim Lernen	Diese Kategorie betrifft die Meinung der Lernenden dazu, wie sie den Lernprozess während der differenzierten Stunde, wahrgenommen haben.	Dobře. Ale to video bylo těžký, nerozuměla jsem úplně všemu, jak mluví rychle.
	Subjektive Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben/ Angemessenheit der Aufgaben	Probanden/innen haben versucht den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben innerhalb der differenzierten Stunde abzuschätzen.	„V pohodě, spíš teda těžké než lehké. Já sice nějaký slovička už znala, ale třeba při poslechu nebo v tom videu všemu nerozumím. Ale ta gramatika je celkem lehká , co teď máme.“
	Subjektive Wahrnehmungen im Vergleich zu anderen Stunden	Diese Kategorie sagt aus, worin die Kursteilnehmer die Unterschiede im Vergleich zu anderen Stunden sehen.	„ Úplně stejný jako jindy , hodně toho nevím, i oproti kolegům...“ „To bylo fajn , aspoň jsem nemusel čekat na ostatní. “

Tabelle 4: Übersicht der Kategorien

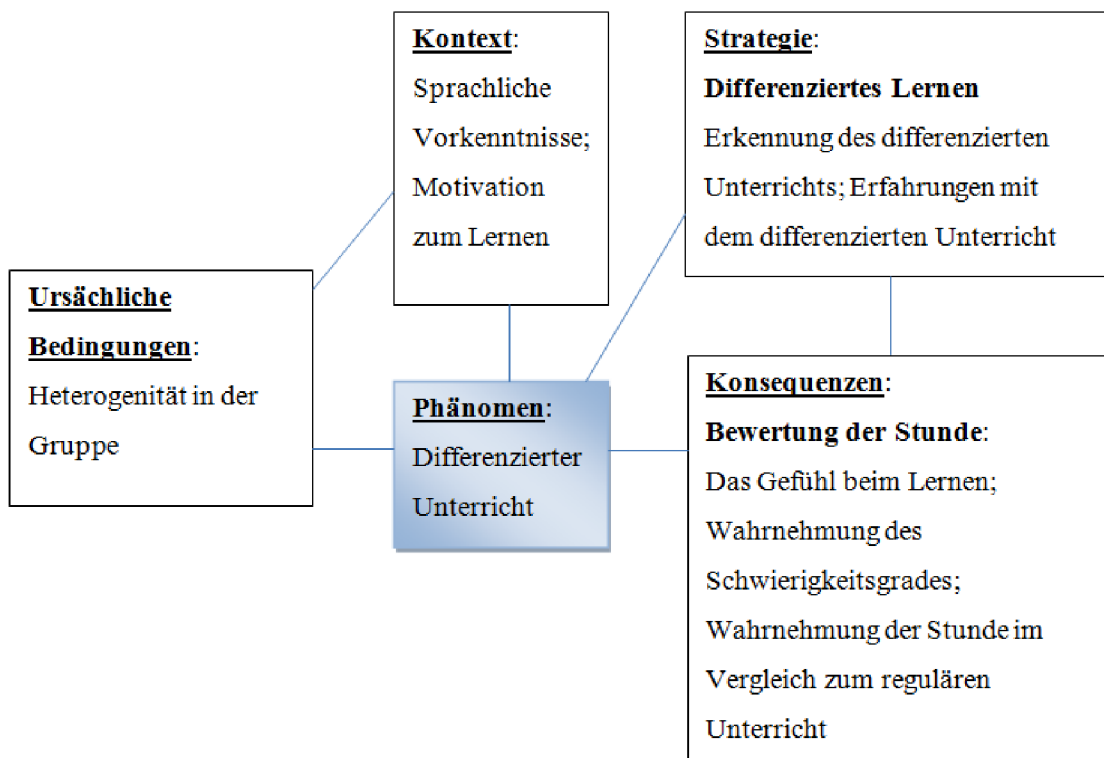


Abb. 8: Modell der Kategorien

Folgende Graphik veranschaulicht die Beziehungen unter den einzelnen Kategorien. Als Muster habe ich das Modell nach Flandorfer (2018:online) benutzt.

Im folgenden Text werden einzelne Kategorien des Modells und ihre Beziehungen erklärt.

Phänomen

In der Graphik stellt *differenzierter Unterricht* das Phänomen meiner Untersuchung dar. Dieses Phänomen ist aufgrund der Bedingungen im Rahmen eines Kontexts in der Lerngruppe entstanden. Der differenzierte Unterricht hat einige Konsequenzen, die durch angewandte Strategien verursacht wurden. Einzelne Kategorien werden folgend beschrieben.

Ursächliche Bedingungen

Die Kategorie *Heterogenität in der Lerngruppe* halte ich für die Ursache des Einsatzes der Intervention, d.h. es handelt sich um Situation, die als Ausgangslage und gleichzeitig Anlass zum Einsatz der inneren Differenzierung, zu bezeichnen ist. Die Aussage einer Kursteilnehmerin beweist, dass die unterschiedlichen Sprachniveaus der einzelnen Kollegen auch die Lerner selbst wahrnehmen und dass nicht nur in Bezug auf sich selbst, sondern auch in Bezug auf den Kollegen, der die größten Lernlücken hat.

„Myslím, že je to spíš **blbý třeba pro takovýho Tobiase**, kterej se to učí tady chvilku, tak si myslím, že někdy nezná slovička a tak.“

Ich glaube, dass die Kursteilnehmer die Heterogenität in der Gruppe aber nicht so stark wahrnehmen, oder nicht für ein Problem halten, weil nicht alle darüber gesprochen haben.

Vielleicht nur der schwächere Lerner hat ab und zu das Gefühl, dass er das Lerntempo nicht schafft und mehr Probleme als andere hat und die anderen Kursteilnehmer abhält. Er hat aber keine andere Möglichkeit, als in diesem Kurs zu bleiben, weil kein anderer Kurs für Anfänger angeboten wird.

„Jiný kurz tu stejně není, jenom víc pokročilejší, takže mi **nic jinýho nezbyvá, než aby mi to nevadilo.**“

Im Gegenteil hat der stärkere Lernende das Gefühl, dass er im Vergleich zu den anderen manchmal schnell arbeiten kann, weil er schon bessere Vorkenntnisse hat. Die Differenzierung hat es ihm ermöglicht, zusätzliche Aufgaben oder quantitativ variierte Lösungsmöglichkeiten zu wählen.

„To bylo **fajn**, aspoň jsem **nemusel čekat na ostatní.**“

Kontext

Allgemein lässt sich sagen, dass die Kursteilnehmer die Heterogenität im Kurs nicht besonders stört und sie denken nicht viel darüber nach. Sie sind daran gewohnt, dass es solche Unterschiede gibt und nehmen die Situation als natürlich wahr. Was mir schon die Diagnostik angedeutet hat, sind alle Lernenden vor allem intrinsisch und nur teilweise instrumentell motiviert. Daher wollen sie keine besonderen und messbaren Erfolge erreichen, sie wollen Bekanntes wiederholen und im Kontakt mit der Sprache bleiben, vor allem weil es ihnen das Deutschlernen Spaß macht.

“...to mám spíš **pro zábavu**, a **abych to všechno nezapomněla úplně...**“

„...protože pro mě to je tady spíš jako **koníček**, **nečekám nějaký velký posun**, protože je jasný, že to bych musel makat i doma, to zas **není čas** tak moc.“

Nicht nur die *Motivation*, sondern auch *sprachliche Vorkenntnisse* bilden den Kontext für den differenzierten Unterricht. Einige Kursteilnehmer/innen haben die Grammatikerscheinung, die im Rahmen der Intervention gemacht wurde, schon mal gelernt und auch nicht alle Vokabeln waren für sie ganz neu. Die letzte Aussage bestätigt, dass es aber nicht bei allen so ist. Diese

Vorkenntnisse bilden in der Gruppe die bedeutsamste Unterschiede, die die Heterogenität unter den Kursteilnehmern/innen verursachen.

„Většinu sloviček jsem znala, ale třeba bych si na ně nevzpomněla úplně z patra.“

„Tak já tohle už znám celkem, ale jsem rád, že si to zopáknu.“

„Ty odlučitelný předpony jsem už kdysi dělala, ale úplně jsem to zapomněla, takže určitě jsem ráda, že jsem si to připomenula.“

„Já sice nějaký slovička už znala, ale třeba při poslechu nebo v tom videu všemu nerozumím.“

„Hodně toho nevím, i oproti kolegům, ti jsou na tom dobře, ale beru to sportovně...“

Strategie

Die Strategie, wie wir die „Situation der ungleichen Bedingungen“ lösen können, ist gerade der Einsatz der Prinzipien des *differenzierten Unterrichts*. Beim differenzierten Unterricht sollten auch die Lernenden selbst mitentscheiden, was und wie sie gern lernen werden und sich darüber Gedanken machen. In solchem Fall wären sie dann wahrscheinlich auch sensitiver werden, was unterschiedlich schwierige oder variierte Aufgaben betrifft. Kursteilnehmer in meiner Gruppe sind offensichtlich gewohnt, die Aufgaben von dem Unterrichtenden zu akzeptieren und die Methoden des Lehrers nicht zu hinterfragen. Sie erkennen sogar nicht, wenn sie an einem differenzierten Unterricht teilnehmen. Erst bei der ergänzenden Frage haben sie zugegeben, dass die Übungen in unterschiedlichen Varianten angeboten wurden.

„No je fakt, že dneska jsme měli některá cvičení na výběr.“

„Ani moc ne, maximálně, že jsme měli hodně pracovních listů a mohli si vybrat, který chceme.“

Die Probleme beim Erkennen der Differenzierung hängen wahrscheinlich auch mit ihren geringen Erfahrungen mit der inneren Differenzierung zusammen. Einige Probanden haben die *Erfahrungen* mit dem differenzierten Unterricht nur aus der Grundschule, als es um einige besondere Lernbedürfnisse ging.

„No na základce myslím, že dostávali někteří čas navíc, když měli tu dyslexii...“

„Asi až dneska. Jinak někdy na škole možná jsme měli jakýsi projekty.“

In Kursen haben sie es nicht gemerkt. Der Grund dafür könnte aber auch die Tatsache sein, dass sie es einfach nur nicht erkannt haben. Bestimmt haben sie schon die latente Differenzierung erlebt (mindestens in meinem Kurs), aber sie konzentrieren sich darauf nicht.

„Všecko bylo v pohodě, dobrý je vždycky mluvení nebo psaní, tam si můžu zkoušet i složitější věty.“

Konsequenzen

Die Unterrichtsstunde mit der inneren Differenzierung wurde von den Probanden eher positiv bewertet, weil sie alle aktiv sein konnten und aus einem reichlichen Angebot der Aufgaben in den Arbeitsblättern wählen konnten. Die Möglichkeit der Auswahl finden sie gut und sinnvoll.

*„... tak to zas bylo **dobrý**, že jsme si mohli vybrat, co se nám líbilo, ale mně se líbilo všechno.“*

Diese differenzierte Stunde wurde seitens der anderen Kursteilnehmer aus einer anderen Perspektive positiv bewertet, und zwar was die *Lernergebnisse* betrifft. Es ist zu erwähnen, dass sie sich in diesem Sinne nicht konkret zur Differenzierung geäußert haben, sondern auf sich selbst konzentriert. Die Kursteilnehmer haben eher ein gutes Gefühl, sie denken, dass ihr Lernen ganz erfolgreich war.

„Myslím, že mi to celkem šlo.“

*„Pracovalo se mi **dobře**...“*

Der schwächere Lerner hat das Gefühl, dass er sowieso immer Probleme mit dem Lernen haben wird.

„Normálně. Se v tom plácám jako vždycky.“

Eine Kursteilnehmerin hat dazu noch erwähnt, dass sie lieber mit anderen Kollegen/innen zusammenarbeitet, was bei differenzierten Aufgaben nicht immer möglich war. In meinem Unterricht habe ich den Kursteilnehmer aber angeboten, dass sie immer zu zweit die Aufgaben kontrollieren können. Die Einzel- oder Paararbeit ist außerdem anspruchsvoller für die Lernenden, weil sie die ganze Zeit aktiv bleiben müssen. Bei der Gruppenarbeit können sie die Aktivität untereinander übergeben.

*„Normálně **mě to úplně vyšťavilo** ☺ Nějak jsme měli co dělat celou hodinu, dneska jsme hodně pracovali sami nebo ve dvojici, když to děláme dohromady, ty cvičení, tak to tak neunaví. Já **radši** teda pracuju se všema nebo s Vendulou ve dvojici, baví mě to víc než samotnou.“*

Zum *Schwierigkeitsgrad* haben sie sich die Probanden in dem Sinne geäußert, dass die Schwierigkeit der unterschiedlichen Aufgaben unterschiedlich wurde von den Lernenden auch unterschiedlich wahrgenommen. Dies kann mit dem Lerntyp und Lernerfahrungen zusammenhängen (Video, Hörverstehen, Grammatik u.a.).

„V pohodě, spíš teda těžké než lehké. Já sice nějaký slovíčka už znala, ale třeba při poslechu nebo v tom videu všemu nerozumím. Ale ta gramatika je celkem lehká, co teď máme.“

Im Vergleich zu anderen Stunden hat ein Lerner, der ein höheres Sprachniveau hat, ausgesagt, dass die Differenzierung der Aufgaben für ihn ermöglicht, die Lernzeit sinnvoll zu nutzen.

„To bylo fajn, aspoň jsem nemusel čekat na ostatní.“

Andere Kursteilnehmer/innen haben sich zum Wortschatzangebot in dem Sinne geäußert, dass sie neue Wörter gelernt haben und nicht nur mit den schon bekannten arbeiten mussten. Sie sind alle aber skeptisch, weil sie wissen, dass sie noch mehr Wiederholung brauchen würden, um die Wörter nicht zu vergessen.

„Myslím, že jo, různý slovíčka, akorát to stejně všechno zapomenu do příště.“

„Něký nový slovíčka určitě, který zapomenu nejspíš brzo ☺ ale gramatiku znám.“

7. Schlussfolgerungen und Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Schlussfolgerungen aus meiner Untersuchung lassen sich zusammenfassend so formulieren, dass der explizit differenzierte Unterricht von den Lernenden von dem implizit differenzierten Unterricht nur selten unterschieden werden kann. Sie nehmen aber einzelne Aspekte des differenzierten Unterrichtes positiv wahr (sowie freie Wahl der Aktivitäten), vor allem aus dem Grund, dass sie ihre Lernzeit effektiv nutzen können.

Aus den Interviews ging hervor, dass die Lernenden sich eher auf ihre Leistungen in der Stunde oder allgemeine Gefühle konzentrierten als auf die Konzeption der Stunde. Der leistungsbeste Lernende beobachtete trotzdem, dass er die Lernzeit effektiver nutzen konnte, weil es noch Extraaufgaben angeboten wurden. Andere Lernenden haben positiv geschätzt, dass sie differenzierte Arbeitsblätter auswählen konnten und aktiv am Unterricht teilnehmen können. Sie haben aber gleichzeitig ausgedrückt, dass es für sie anstrengender war, als in einer gewöhnlichen Stunde, weil sie die ganze Zeit intensiver arbeiteten, denn sie sollten meistens alleine oder zur zweit arbeiten.

Aus der Sicht der Praxis lässt sich anhand der Forschungsergebnisse sagen, dass der Vorteil des differenzierten Unterrichtes auch darin besteht, dass die Lernenden ihre Lernleistungen nicht im Vergleich zu anderen bewerten, sondern dass sie sich auf eigene Progression konzentrieren.

Diese Sichtweise müssen sie aber mit der Zeit gewinnen. Dies ist als ein limitierendes Problem meiner Untersuchung zu betrachten. Im Rahmen meiner Arbeit habe ich aus zeitlichen Gründen nur eine Unterrichtseinheit entworfen und folglich auch analysieren können. Für die nächste anschließende Forschung würde ich empfehlen, mehrere Unterrichtseinheiten einzubeziehen, die Ergebnisse könnten dann deutlicher ausfallen.

8. Schlusswort

Diese Diplomarbeit widmet sich der Problematik der Heterogenität im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene und einer möglichen Lösung dieses Problems – dem differenzierten Unterricht.

Im theoretischen Teil wurden die Merkmale der Erwachsenenbildung beschrieben. Die Aufmerksamkeit wurde vor allem auf vier Faktoren (Alter, Motivation, Lernstilen und Vorwissen), die die Heterogenität in einer Lernergruppe im DaF-Unterricht für Erwachsene verursachen können, gerichtet. Mit den heterogenen Gruppen sollte man als Lehrer differenziert arbeiten, um die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen. Nächste Kapitel stellen darum einige Möglichkeiten der Differenzierung vor. Die Verantwortung für den Lernprozess sollte sowohl der Lehrer, als auch der Lernende tragen. Der Lehrer kann z.B. im Unterricht solche Differenzierungsmöglichkeiten, wie Scaffolding oder Bloom-Taxonomie benutzen. Je nach der Stärke der Heterogenität, kann der Lehrer die s.g. latente Differenzierung verwenden, oder innerhalb einer Lerngruppe ganz individuell unterrichten. Es wurden auch konkrete Beispiele der differenzierten Übungen erwähnt.

Der zweite, empirische, Teil der Arbeit besteht aus der eigenen Forschung. Die Stichprobe umfasst eine Gruppe der erwachsenen Lernenden, die ich selber unterrichte. Die Forschung wurde in drei Phasen und eine Vorphase geteilt. In der Vorphase habe ich festgestellt, welche Erfahrungen mit der Differenzierung noch andere Lehrer/innen haben. Die befragten Lehrer/innen haben sich in dem Sinne geäußert, dass sie diese Problematik auch als wichtig wahrnehmen und zu lösen versuchen. Dabei hat sich bestätigt, dass die Lehrerinnen mit mehr Erfahrungen eine breitere Palette der Differenzierungsmaßnahmen benutzen. Die anderen Phasen betreffen schon meine Lerngruppe. Zuerst habe ich diese Gruppe diagnostiziert, dann habe ich für sie eine geeignete differenzierte Stunde entworfen und zum Schluss wurde diese Stunde seitens der Lernenden reflektiert. Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen, dass es innerhalb dieser Gruppe vor allem Unterschiede im erreichten Sprachniveau oder Lernstilen gibt. Aufgrund der Diagnostik wurde die Unterrichtseinheit entworfen und auch realisiert. Mithilfe der anschließenden Interviews habe ich festgestellt, wie die Lernenden in der untersuchten Gruppe diesen differenzierten Unterricht wahrgenommen haben. Die Kursteilnehmer sehen keine großen Unterschiede zwischen dem regulären und dem differenzierten Unterricht, aber weil die Aufgaben für jeden ein Bisschen anders waren, hatten sie die Möglichkeit viel individueller zu arbeiten. Die Aktivität der einzelnen Lernenden

wurde dank den an die Lernenden zugeschnittenen Aufgaben in der reflektierten Stunde erhöht. Es ist zu vermuten, dass die erhöhte Aktivität auch größere Vorschritte ermöglicht. Es hat sich aber auch gezeigt, dass die Probanden auch trotz der Heterogenität gern nicht differenzierte Aufgaben bearbeiten, weil es ihnen Spaß macht zusammen zu arbeiten. Außerdem kann es für die Kursteilnehmer eine zusätzliche Herausforderung sein, aus unterschiedlich schwierigen Aufgaben die ihnen am besten entsprechende auszuwählen. Sie sind gewohnt eher die vom Unterrichtenden entworfenen Aufgaben lösen zu müssen.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá problematikou heterogenní skupiny ve výuce němčiny v kurzu pro dospělé.

Teoretická část se pokouší přiblížit kontext vzdělávání dospělých a zároveň se věnuje charakteristice dospělého studenta cizího jazyka, přičemž poukazuje na to, že mezi dospělými mohou být určité rozdíly v jazykové úrovni, motivaci nebo například ve stylu učení. S podobně nesourodou skupinou lze pracovat pomocí diferencovaného vyučování, kdy je výuka co nejvíce přizpůsobena jednotlivcům, například pomocí různě obtížných pracovních listů.

V empirické části je popsán akční výzkum, který byl realizován v rámci vlastní výuky ve firemním kurzu. Účastníkům kurzu byly nejprve sestaveny profily, na základě kterých bylo možné navrhnout diferencovanou hodinu, která byla následně v kurzu zrealizována a reflektována ze strany účastníků.

RÉSUMÉ

This diploma thesis deals with the issue of heterogeneous group in a course of German for adults.

Theoretical part attempts to introduce the context of educating adults and simultaneously dedicates to characteristics of a foreign language adult student, whereas points out, that there can be some difference in language level, motivation or for example style of learning amongst adults. We can work with similar disparate group with a help of differentiated lessons, when the lesson is customized for individuals as much as possible, for example via skill differentiated work sheets.

Empirical part describes the action research, which was realised in the framework of my own tuition in a company course. The profiles of the participants were made firstly, based on which it was possible to design differentiated lesson, which was subsequently realised in a course and reflected from the participants.

LITERATURVERZEICHNIS

- ASCHEMANN, Birgit (2011): *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*. Graz: Verein Frauenservice. Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf?m=1494705546& [25. 3. 2019]
- BIEL, Kerstin (2007): *Motivation und Fremdsprachunterricht. Theorie, Forschung und Praxis*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- BOČKOVÁ, Věra (2002): *Vzdělávání – Průvodní jev života*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- BOECKMANN, Klaus-Börge: *Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. In: FRITZ, Thomas (2007): *What next?: Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung*. Wien: Edition Volkshochschule.
- BRÄHLER, Laura (2016): *Differenzierung: Eine Methode zur Umsetzung von Inklusion in Schulen*. Online: <https://inklusion.hypotheses.org/1597> [02. 3. 2019]
- DÜWELL, Henning: *Fremdsprachenlerner*. In: BAUSCH, Karl-Richard/ CHRIST, Herbert/ KRUMM, Hans-Jürgen (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Aufl.* Tübingen: A. Francke.
- FERREIRA DA SILVA, Catarina/ RUPINO DA CUNHA/, Paulo/ MELO, Paulo/ THEMISTOCLEOS, Marinos (2010): *Semantics take the SOA registry to the next level: an empirical study in a telecom company*. AMCIS. Online: <http://aisel.aisnet.org/amcis2010/420> [16. 3. 2019]
- FLANDORFER, Priska (2018): *Auswertung mit der Grounded Theory Methodologie*. Online: <https://www.scribbr.de/methodik/grounded-theory/> [21. 3. 2019]
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Online: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [16. 3. 2019]

GROTJAHN, Rüdiger/ KLEPPIN, Karin (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Lagenscheidt.

HALLER, Hans-Dieter/ NOWACK, Ingeborg: *Lernstilinventar nach Kolb*. Online: <http://lernstil.info/index.php?id=31> [22. 1. 2019]

HOF, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen: eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

HOFFMANN, Friedericke: *Didaktikblog Hohenheim Impulse zu hochschullehre und lehrentwicklung*. Online: <https://didaktikblog.uni-hohenheim.de/2016/03/constructive-alignment-2/> [20.03.2019]

HOLZER, Daniela/ PICHLER, Gerald/ STRAKA, Christoph (2012): *Lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen*. Bildungsministerium. Online: https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/ [22. 1. 2019]

CHUDAK, Sebastian (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. New York: Peter Lang.

IVANOVÁ, Jaroslava/ LENOCHOVÁ, Alena/ LINKOVÁ, Jana/ ŠIMÁČKOVÁ, Šárka (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.

JAKEŠOVÁ, Jitka (2015): *Motivační aspekty autoregulace učení studentů pomáhajících profesí*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.

JANÍKOVÁ, Věra (2015): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita.

JANÍKOVÁ, Věra: *Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik*. In: SORGER, Brigitte/ JANÍKOVÁ Věra, ed. (2011): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Tribun EU.

McLEOD, Saul (2012): *Zone of proximal development*. Online: www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html [03. 1. 2019]

MUŽÍK, Jaroslav (2004): *Androdidaktika, 2. Přepřacované vydání*. Praha: ASPI.

NEZVALOVÁ, Danuše (2003): *Akční výzkum ve škole*. In: *ČASOPIS PEDAGOGIKA*. Online: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs> [01.03.2019]

OSENBERG, Benjamin (2011): *Durchführung Lerntypentest*. Online: https://www.youtube.com/watch?v=DWS_AHZsYu4 [29.01.2019]

PRŮCHA, Jan (2014): *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

QUETZ, Jürgen: *Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter*. In: BAUSCH, Karl-Richard/ CHRIST, Herbert/ KRUMM, Hans-Jürgen (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Aufl.* Tübingen: A. Francke.

QUILLING, Kathrin (2015): *Lernstile und Lerntypen*. Online: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-lernstile-01.pdf> [10. 2. 2019]

RAASCH, Albert: *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. In: BAUSCH, Karl-Richard/ CHRIST, Herbert/ KRUMM, Hans-Jürgen (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Aufl.* Tübingen: A. Francke.

RIEMER, Claudia (2010): *Motivation*. In: Hallet, W./ Königs, F.G (Hg): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.

RUBERG, Christiane/ WALCZYK, Julia: *Zwischen Standardisierung und Individualisierung: Heterogenität in der Schule*. In: BEUTEL, Silvia-Iris/ BOS, Wilfried/ PORSCHE, Raphaela (2013): *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.

SCHNEIDER, Gottfried (1988): *Erwachsenenbildung*. Berlin: Volk u. Wissen.

SCHOLZ, Ingvelde (2007): *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

SCHWERDTFEGGER, Inge Christine (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin: Langenscheidt.

SILLER, Jennifer (2013): *Wie setzen sich Lehrkräfte einer VHS mit heterogenen Lerngruppen auseinander?* Diplomarbeit: Universität Wien.

SORGALLA, Mario (2015): *Heterogene Lernergruppen*. Online: www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf [20. 1. 2019]

ŠICHOVÁ, Kateřina: *Die tschechische Wirtschaft braucht nicht nur Englisch – vom Ruf der Deutsch-tschechischen Unternehmen nach Mehrsprachigkeit*. In: SORGER, Brigitte/ JANÍKOVÁ Věra, ed. (2011): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Tribun EU.

TRAXLER, Hans (1983): *Chancengleichheit*. In: Michael Klant, [Hrsg.], *Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik*. Hannover: Fackelträger.

VÁGNEROVÁ, Marie (1999): *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR:

BABING, Heide/ BERGE, Marianne (1986): *Differenzierung im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen.

DEMMIG, Silvia (2007): *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung*. München: Iudicium Verlag.

HALLET, Wolfgang (2011): *Lernen fördern Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

HANUŠOVÁ, Světlana (2008): *Diferenciace cizojazyčného vyučování na základě pedagogické diagnostiky individuálních zvláštností žáka*. Habilitační práce. Brno: Masarykova univerzita.

HELMKE, Andreas (2010): *Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven*. In: PÄDAGOGIK H. 11/2010. Online: http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Paedagogik_2_13_Helmke_Individualisierung.pdf [16. 3. 2019]

HERBER, Hans-Jörg (1983): *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

PECOVÁ, Radka (2009): *Individualizace a diferenciace vyučování německému jazyku s přihlédnutím k problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.

PLUTZAR, Verena (2007): *Empfehlungen für das Lehren in der Zweitsprache*. Online: <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/file.pl?id=205> [05. 12. 2018]

ŘIHÁČEK, Tomáš/ HYTYCH, Roman: *Metoda zakotvené teorie*. In: ŘIHÁČEK, Tomáš/ ČERMÁK, Ivo/ HYTYCH, Roman a kolektiv (2013): *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

TESCHNER, Wolfgang P. (1971): *Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, Paedagogica.

ANHANG

1. Fragebogen
2. Einstufungstest
3. Lernstiltest – Arbeitsblatt
4. Online Fragebogen
5. Profile der Kursteilnehmer
6. Die Sprachniveaus Globalskala (GER)
7. Beschreibung des Lehrwerks
8. Arbeitsblatt (Vorteile X Nachteile)
9. Bilder zum Unterricht
10. Arbeitsblatt zum Video
11. Transkription zum Hörverstehen + Übungen
12. Übungen aus dem Arbeitsbuch
13. Verben zum Ausschneiden
14. Interviews mit den Kursteilnehmern

1. Fragebogen

Liebe Kursteilnehmer,

ich bitte euch um die Erfüllung dieses kurzen Fragebogens. Die Resultate werden anonym und nur für die Zwecke meiner Diplomarbeit benutzt.

Vielen Dank für eure Hilfe..

I. Personaldaten:

1. Geschlecht: Frau Mann
2. Alter (Jahre): 18 – 30 30 – 45 45 – 60 mehr als 60
3. Was ist dein Beruf:
.....
4. Was ist deine höchste Ausbildung? Grundschule Mittelschule Hochschule

II. Sprachenbiografie:

5. Wie lange lernst du Deutsch?
.....
6. Welche anderen Sprachen kennst du?
.....
7. Ist Deutsch deine erste Fremdsprache?
 Ja Nein, meine erste Fremdsprache ist
8. Auf welchem Niveau bist du in der deutschen Sprache? Was ist dein Gefühl?
 A1 A2 B1 B2 C1 C2
9. Beschäftigst du dich mit der deutschen Sprache auch außerhalb dieses Kurses?
 Nein Ja (wie?.....)

III. Motivation zum Lernen:

10. Warum hast du dich für einen Deutschkurs entschieden?
 ich brauche es für meinen Beruf
 ich fahre oft in die deutschsprachigen Länder und möchte mich dort verständigen
 ich habe Freunde oder Bekannte, die Deutsch sprechen
 es macht einfach Spaß
 weil es in der Firma kostenlos angeboten wird
 die Sprache gefällt mir
 ich möchte mich irgendwie weiterbilden und Deutsch war im Angebot
 ich will nicht die Kenntnisse aus der Schule vergessen
 ich mag Kultur der deutschsprachigen Länder
 andere Gründe.....

2. Einstufungstest

(online: https://www.hkvaarau.ch/sites/default/files/2017-09/deutsch_-_einstufungstest_a1_bis_b2.pdf)



**Internationale Sprachschule
ISS Handelsschule KV Aarau**

Testen Sie Ihr Deutsch

Niveau: A1 bis B2

Mit Hilfe des folgenden Tests können Sie Ihr Vorwissen im Deutsch selber prüfen. Die 50 Aufgaben zur **Grammatik und Wortschatz** erlauben Ihnen eine rasche Einschätzung Ihrer Kenntnisse und eine entsprechende Kursauswahl. Bitte beachten Sie folgende Hinweise:

Dauer: 30 Min.

Hilfsmittel: Keine

Lösungen: Im Anschluss an den Test können Sie Ihre Resultate mit Hilfe des Lösungsschlüssels auf den Seiten 6 bis 7 selber korrigieren. Jede richtige Antwort ist mit einem Punkt zu bewerten. Anhand Ihres Schlussresultates können Sie die Einstufung vornehmen und erfahren, welche Kursangebote auf Ihren Vorkenntnissen aufbauen.

Einstufungstest	Punkte	Resultat
Teil 1 – Multiple Choice	27	
Teil 2 – Endungen	23	
Total	50	

Einstufung

Mein Resultat	Niveau	Empfehlung
40 - 50	B1	Bereit für einen B2-Lehrgang
20 - 39	A2	Bereit für einen B1-Lehrgang
1 - 19	A1	Bereit für einen A2-Lehrgang

Teil 1.: Multiple Choice: Kreuzen Sie die korrekte Lösung an. ☒

1. Ich 35 Jahre alt.

habe bin gebe gehe

2. Wie du?

heisse ist rufst heisst

3. Wie es Ihnen?

geht ist hat kommt

4. kommt Claudio? - Ich glaube aus Italien.

Woraus Wo Woher Wovon

5. Ist Herr Gross hier? Ich muss dringend sprechen.

ihn er ihm sie

6. Bitte ruf mich bald

ein an zu auf

7. Hast du dich Anita entschuldigt?

bei mit an über

8. Heute fahre ich Basel.

zu in auf nach

9. Also, wir treffen uns Dienstag zwei Uhr.

im am auf um am um am am

10. Ist das Tasche?

dein Ihren sein deine

11. Es ist schon Wir müssen gehen.

halb nach fünf dreissig nach fünf halb vor sechs halb sechs

12. Familie Huber hat noch Kinder.

keine keinen kein nicht

13. Ich habe am Juli Geburtstag.

zwölften zwölfte zwölf zwölfter

14. In Kroatien ist alles als in der Schweiz.

billig billige billiger mehr billig

15. Ich trinke einen Tee. Und was du?

trinken möchtest nimmst hast

16. Mein Arzt sagt, ich mehr Sport treiben.

musst will soll mag

17. Haben Sie Auto?

eine neue ein neues einen neuen ein neuer

18. Ernesto gestern seine Freundin in Zürich besucht.

habe ist hat haben

19. Ich habe lange gewartet, aber sie

hat nicht kommen ist nicht gekommen hat gekommen nicht ist nicht gekommen

20. Wir sind zu spät. Der Zug

ist schon abgefahren hat schon abgefahren ist schon abfahren hat schon abgefahren

21. Jörg ist ein wenig grösser sein Bruder.

wie ob denn als

22. Marion ist krank. kann sie nicht arbeiten gehen.

Weshalb Weil Denn Deshalb

23. Ich habe keine Lust, in den Ferien nach Italien

fahren zu fahren bleiben zu bleiben

24. ich elf Jahre alt war, bekam ich ein Fahrrad zum Geburtstag.

Wenn Da Als Wo

25. In Sri Lanka nie.

schneit es schneit es schneit schneien

26. Er ist mit seiner Familie in die Schweiz gekommen, seine Kinder bessere Bildungschancen haben.

wegen um dass damit

27. Ich würde die Stelle wechseln, wenn ich

kann könnte musste will

Teil 2: Setzen Sie die richtige Endung oder das passende Wort ein.

28. Sie kaufte sich ein lang....., schwarz..... Kleid.

29. Peter wäscht sich morgens immer mit kalt..... Wasser.

30. Meine Freunde haben eine Wohnung gefunden. Sie gefällt sehr gut.

31. Ich danke Ihnen für den Brief, ich heute bekommen habe.

32. Wie heisst die Frau, mit du eben gesprochen hast?

33. Ich schätze es sehr, du mir geholfen hast.

34. Morgen machen wir eine Wanderung, das Wetter schön ist.

35. Hugo hat gut Französisch gelernt, er ein halbes Jahr in Paris war.

36. Man arbeitet am Sonntag nicht. = Am Sonntag nicht gearbeitet.

37. Leider muss ich jetzt gehen. Ich möchte mich von euch

38. zu übertreiben: Es waren die schönsten Ferien seit langem.

39. Er sagte, Anja sei die Frau, er den Rest seines Lebens verbringen möchte.

40. Wir haben tolle Ferien gebucht. freuen wir uns sehr.

41. Eine Hellseherin sagte mir kürzlich, dass ich nächstens im Lotto gewinnen

42. Wenn ich Ökonomie studiert hätte, ich jetzt vielleicht ein gut bezahlter Manager.

43. Ich liebe den von frisch gebackenem Brot.

44. Haben Sie Ihrer Stellenbewerbung einen Lebenslauf beigelegt? Der gehört nämlich auch
.....
45. länger ich darüber nachdenke, klarer wird mir, wie meine Zukunft
aussehen wird.
46. du kommst jetzt sofort ich gehe ohne dich.
47. immer mit dem Auto zu fahren, nehme ich von jetzt an öfters das Fahrrad.
48. Das Haus ist klein, wir werden uns darin bestimmt wohl fühlen.
49. Nicht nur Drogen, Computerspiele können süchtig
machen.
50. Bei dieser möchte ich allen danken, die zum guten Gelingen
beigetragen haben.

3. Lernstiltest

OSENBERG, Benjamin (2011): *Durchführung Lerntypentest*. Online:
https://www.youtube.com/watch?v=DWS_AHZsYu4

Arbeitsblatt - Lerntypentest (nach Vester)

1. Lesen (optisch-symbolischer Kanal):

Anzahl: _____

2. Hören (akustischer Kanal):

Anzahl: _____

3. Sehen (optischer Kanal):

Anzahl: _____

4. Tasten (haptischer Kanal):

Anzahl: _____

4. Online Fragebogen

Vnitřní diferenciaci ve výuce

Vnitřní diferenciaci ve výuce – zkušenosti učitelů

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

1. Kde učíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- na ZŠ
- na SŠ
- na VŠ
- dospělé lidi v kurzu
- Jiná...

2. Jak dlouho učíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- méně než 1 rok
- druhým až pátým rokem
- déle než 5 let

3. Jaký předmět/obor vyučujete?

Nápověda k otázce: *Prosím vepište, např. angličtinu.*

4. Setkal/a jste se někdy s nesourodou skupinou?

Nápověda k otázce: *Žáci/studenti měli každý jiné znalosti v předmětu (většinou v jazykových kurzech), pořápadě se zde vyskytovali slabší a silnější žáci.*

- Ano
- Ne
- Jiná...

5. Slyšel/a jste někdy o vnitřní diferenciaci ve vyučování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne
- Jiná...

6. Použil/a jste někdy následující metody diferenciaci ve vyučování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- extra cvičení pro nadané/rychlé žáky/studenty
- různé (různě obtížné) pracovní listy pro různé žáky
- kladení otevřených otázek, na které mohou jednotlivci odpovídat
- dle svých možností individuální korektura
- formulace individuálních učebních cílů
- úkoly ve skupinách, u kterých mohou být někteří pasivnější a
- někteří aktivnější projektové vyučování
- práce ve dvojici - vzájemná pomoc
- práce s portfoliem
- Jiná...

5. Profile der Kursteilnehmer

Teilnehmer 1

Name: Vendula⁵

Geschlecht: weiblich

Alterskategorie: 30 - 45 Jahre

Beruf: Rezeptionistin, Assistentin

Ausbildung: Hochschule



Motivation zum Deutschlernen: *intrinsische*

- ✚ es macht Spaß
- ✚ sie fährt oft nach Österreich und möchte sich dort verständigen
- ✚ sie möchte nicht die Kenntnisse aus der Schule vergessen
- ✚ sie lernen zusammen mit ihrem Ehemann

Sprachenbiografie:

- ✚ Muttersprache – Tschechisch
- ✚ Erste Fremdsprache – Deutsch (3 Jahre an der Grundschule, 2 Jahre im Firmenkurs)
- ✚ Zweite Fremdsprache – Englisch (English spricht sie besser)

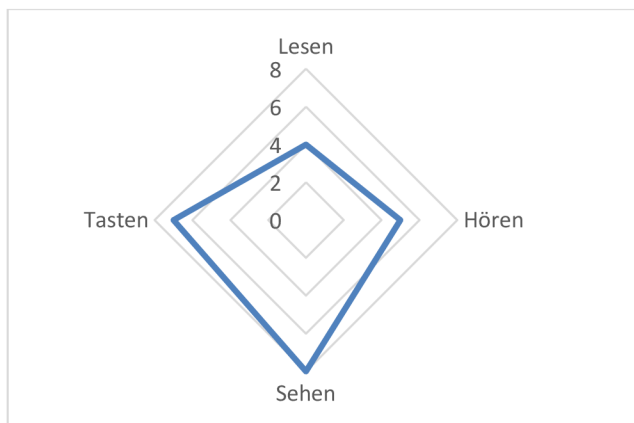
Sprachniveau:

- ✚ nach dem Test: **A2** (31 Punkte)
- ✚ nach Vendulas Gefühl: **A2**

Was macht sie noch, um Deutsch zu verbessern:

- ✚ zu Hause hört sie deutsche Musik und sieht deutsche Videos an

Lernstil: *visueller (Bilder)/haptisch*



⁵ Die Namen wurden wegen der Anonymität geändert.

Teilnehmer 2

Name: Tobias

Geschlecht: männlich

Alterskategorie: 30 - 45 Jahre

Beruf: Handelsvertreter

Ausbildung: Hochschule



Motivation zum Deutschlernen: *intrinsische, (instrumentelle)*

- ✚ er braucht es teilweise für seinen Beruf
- ✚ er fährt oft nach Österreich und möchte sich dort verständigen
- ✚ es macht Spaß

Sprachenbiografie:

- ✚ Muttersprache – Tschechisch
- ✚ Erste Fremdsprache – Englisch
- ✚ Zweite Fremdsprache – Deutsch (2. Jahr im Firmenkurs)

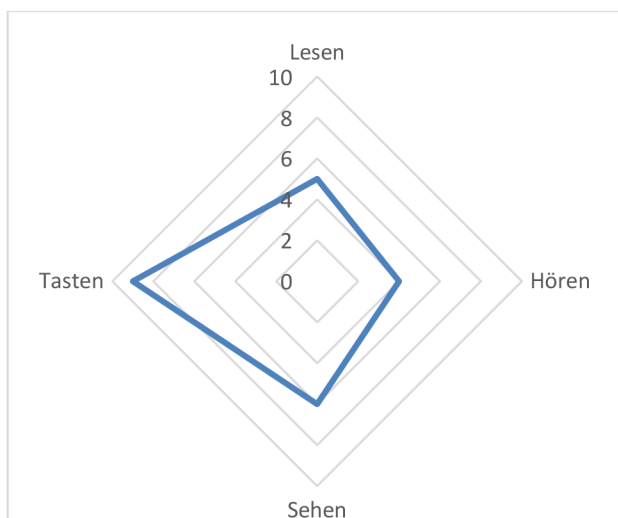
Sprachniveau:

- ✚ nach dem Test: **A1** (12 Punkte)
- ✚ nach Tobias Gefühl: **A1**

Was macht er noch, um Deutsch zu verbessern:

- ✚ nichts, hat keine Zeit

Lernstil: *haptisch*



Teilnehmer 3

Name: Jana

Geschlecht: weiblich

Alterskategorie: 30 - 45 Jahre

Beruf: Buchhalterin

Ausbildung: Hochschule



Motivation zum Deutschlernen: *intrinsische, (instrumentelle)*

- ✚ sie braucht es teilweise für ihren Beruf
- ✚ es macht Spaß
- ✚ sie fährt oft nach Österreich und möchte sich dort verständigen
- ✚ sie möchte noch andere Fremdsprache neben Englisch beherrschen

Sprachenbiografie:

- ✚ Muttersprache – Tschechisch
- ✚ Erste Fremdsprache – Englisch (kommunikativ)
- ✚ Zweite Fremdsprache – Deutsch (3. Jahr im Firmenkurs)

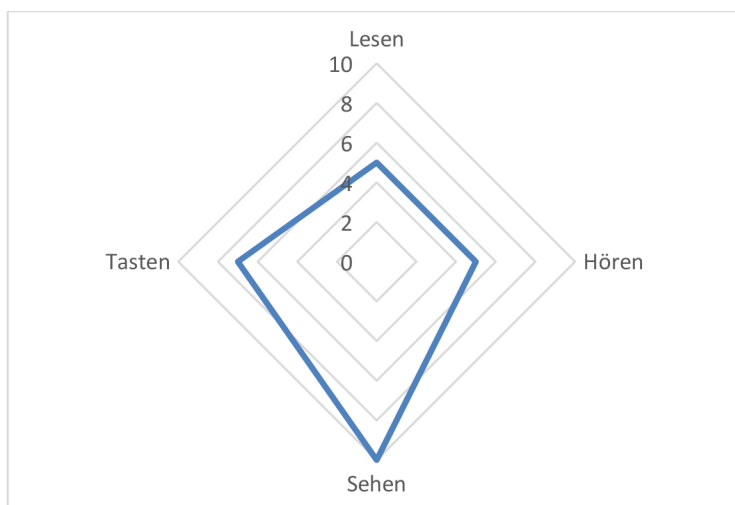
Sprachniveau:

- ✚ nach dem Test: **A2** (22 Punkte)
- ✚ nach Janas Gefühl: **A1**

Was macht sie noch, um Deutsch zu verbessern:

- ✚ lernt Vokabeln zu Hause, nicht regelmäßig

Lernstil: *visueller (Bilder)*



Teilnehmer 4

Name: Marek

Geschlecht: männlich

Alterskategorie: 30 - 45 Jahre

Beruf: Techniker

Ausbildung: Mittelschule



Motivation zum Deutschlernen: *intrinsische, instrumentelle*

- ✚ er braucht es für seinen Beruf
- ✚ es macht Spaß
- ✚ er möchte nicht die Kenntnisse vergessen

Sprachenbiografie:

- ✚ Muttersprache – Tschechisch
- ✚ Erste Fremdsprache – Deutsch (lernt seit 12 Jahre, an der Grundschule und Mittelschule, dann in verschiedenen Firmenkursen)

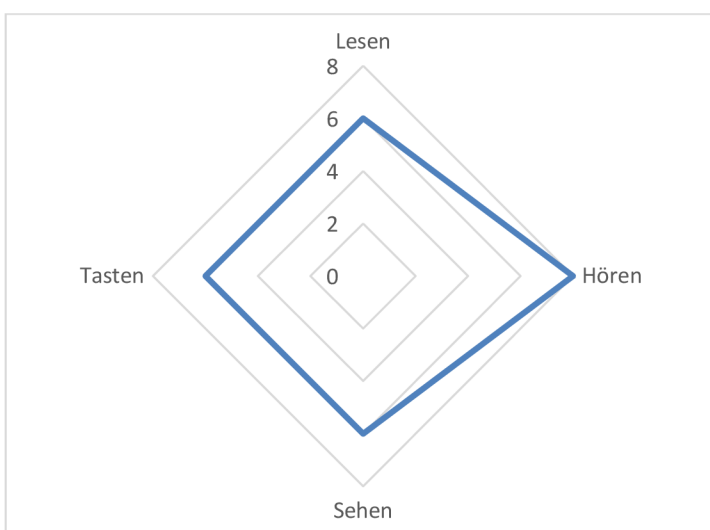
Sprachniveau:

- ✚ nach dem Test: **B1** (40 Punkte)
- ✚ nach Mareks Gefühl: **A2**

Was macht er noch, um Deutsch zu verbessern:

- ✚ benutzt die Sprache in der Arbeit

Lernstil: *auditiver*



6. Gemeinsame Referenzniveaus: Die Sprachniveau Globalskala

Elementare Sprachanwendung

A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Selbstständige Sprachanwendung

B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Kompetente Sprachverwendung

C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

7. Beschreibung des Lehrwerks

DaF kompakt A1-B1: *Braun Birgit, Doubek Margit, Frater Andrea, Fügert Nadja, Sander Ilse, Trebesius-Bensch Ulrike, Vitale Rosanna u.a.* Verlag: Ernst Klett Sprachen. Stuttgart 2011. (vgl. Klett Verlag, online)

Das Lehrwerk wird nach den Kriterien von Janíková (2015:143) beschrieben:

Komponenten:

- ✚ DaF kompakt A1-B1 - Kursbuch + 3 Audio-CDs
- ✚ DaF kompakt A1-B1 - Übungsbuch + 2 Audio-CDs
- ✚ DaF kompakt A1 Intensivtrainer Wortschatz und Grammatik
- ✚ DaF kompakt A1-B1 Grammatik
- ✚ DaF kompakt A1-B1 Lehrerhandbuch

Lektionsaufbau:

Das Lehrwerk bereitet die Lernende auf die konkreten und realen Alltagssituationen, wobei es alle Varianten der deutschen Sprache berücksichtigt. DaF kompakt setzt alle Kannbeschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens um, ist klar aufgebaut und zielt auf alle Sprachfertigkeiten. Zum Sprachniveau B1 führt in ca. 450 Unterrichtsstunden (vgl. Klett Verlag, online).

Die Einbändige Ausgabe (A1-B1) umfasst 30 Lektionen, A1 besteht aus 8 Lektionen, A2 aus 10 Lektionen und B1 aus 12 Lektionen.

Jede Lektion enthält eine Lektionsgeschichte, eine reale Situation, wo in der Mitte eine oder mehrere konkreten Personen stehen. Jede Situation ist ins deutschsprachigen Umfeld eingesetzt. Die Lektionen sind noch in drei Teilen A, B, C geteilt, wo sich immer eine Grammatik befindet, die mit einem Bild oder Text eingeführt ist. Diese Teile (eine Doppelseite) enthalten dann verschiedene Aufgaben zum Üben der Grammatik. Am Ende jeder Lektion gibt es eine Vokabelliste und ein Grammatikübersicht.

Layout:

Das Lehrwerk ist übersichtlich gestaltet, enthält authentische Bilder und es werden auch aktuelle Alltagsthemen bearbeitet. Das erhöht bei den Lernenden die Motivation zum Lernen und führt zu der aktiven Teilnahme der Lernenden an dem Lernprozess.

Lehrplanbezug:

Das Lehrwerk habe ich ausgewählt, weil es um ein Lehrwerk mit schneller Progression handelt. An dem Kurs nimmt eine Gruppe der falschen Anfänger teil. Darum wollte ich die Sprache von Anfang an wiederholen. Das Lehrwerk geht aber schnell nach vorne und darum es für die fortgeschrittenen Lernende nicht so langweilig ist. Es bietet aber auch für die weniger Fortgeschrittene die Möglichkeit den Stoff vom Anfang durchzugehen.

Inhaltskonzeption:

- ✚ **Zielgruppe:** „Das Anfängerlehrwerk für Erwachsene führt in einem Band von A1 bis B1. DaF kompakt richtet sich an Lernende, die bereits eine Fremdsprache gelernt haben, und eignet sich besonders für Lernende, die Deutsch für das Studium oder den Beruf benötigen und schnell das Niveau B1 erreichen möchten.“ (Klett Verlag, online)
- ✚ **Themen:** die Themen entsprechen den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden. Es geht vor allem um die Alltagssituationen, die die Kursteilnehmer während ihrer Besuche der deutschsprachigen Länder auch erleben.
- ✚ **Textsorten und Textinhalte:** Das Lehrwerk beinhaltet authentische Illustrationen, authentische und auch vereinfachte (didaktisierte) Texte. Es werden alle Varianten der Sprache und alle Kulturen der deutschsprachigen Länder berücksichtigt.
- ✚ **Grammatik:** In jeder Lektion werden mehrere grammatische Erscheinungen erklärt, was zum schnellen Progress führt.

Sprache:

- ✚ **Unterrichtssprache:** Das ganze Lehrwerk ist in der Zielsprache geschrieben. Die Aufgabenstellungen sind ganz klar und einfach formuliert und entsprechen dem Niveau der Kursteilnehmer. Der Wortschatz enthält keine Übersetzungen. Dieses Lehrwerk würde ich nicht fürs Selbststudium empfehlen.
- ✚ **Sprachnormen:** Es überwiegt das Hochdeutsch, die Texte sind in der authentischen Sprache formuliert. Es erscheinen aber auch einige feste Wortverbindungen oder Soziolekte.
- ✚ **Phonetik:** Das Lehrwerk konzentriert sich nicht ganz auf die phonetische Vermittlung, aber wir können trotzdem viele Hörübungen in einzelnen Lektionen finden, womit man auch die Phonetik trainieren kann.

- ✚ **Wortschatz:** Die meisten Vokabeln sind als aktiver Wortschatz gemeint und dann auch in der Vokabelliste vorgestellt. Es erscheinen aber auch in einigen Texten Wörter, die man nur passiv kennen kann.
- ✚ **Grammatik:** Die Grammatik wird in der Zielsprache vermittelt und bei der Regelformulierung wird oft auch grammatische Terminologie verwendet. Die Grammatik ist in übersichtlichen Tabellen.

Methodik:

- ✚ **Methodische Konzeption:** Das Lehrwerk ist nach der Kommunikativen Methode erstellt. Der Aufbau berücksichtigt viele Prinzipien, die für diese Methode charakteristisch sind, wie Lernerorientierung, Handlungsorientierung, Authentizität, Aktualität oder Interkulturalität. Die Grammatik ist meistens induktiv vermittelt, die Lernenden sollen die Regeln aufgrund der Beispiele selbst formulieren.
- ✚ **Übungen:** Die Übungen im Lehrwerk finde ich entsprechend, aber in Bezug auf die steile Progression in der Grammatik, benutze ich ganz viele Zusatzmaterialien, um die grammatischen Erscheinungen noch mehr zu üben.

8. Arbeitsblatt – Vorteile X Nachteile

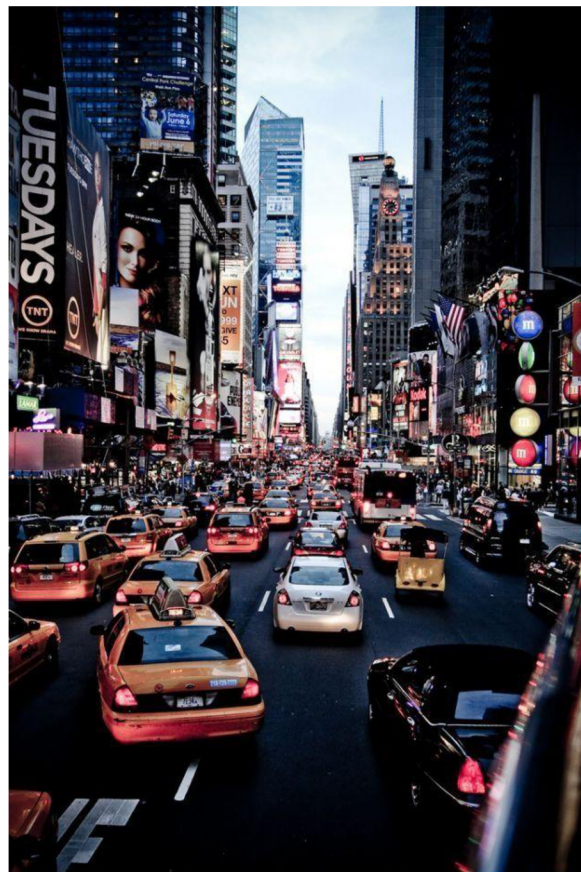
	Das Leben auf dem Lande	Das Leben in der Stadt
Vorteile (Positiva)		
Nachteile (Negativa)		

Wortschatzangebot:

Natur – Stress – Ausbildungsmöglichkeiten – viele Autos – Shoppingcenter – frische Luft – Ruhe – Lärm – Arbeitsangebot – Kultur – Sehenswürdigkeiten – gute Preise – keine Geschäfte – die Leute kennen sich gut – sauberes Wasser – hohe Miete – Anonymität – schlechte Verkehrsverbindung

9. Bilder zur Einführungsdiskussion

(Quelle: www.pinterest.com)



10. Arbeitsblätter zum Video

Wie wohnen die Deutschen? <https://www.youtube.com/watch?v=CgMWnmoKiDc> (Goethe Institut – Deutschlandlabor – Folge 6: Wohnen)

In Deutschland:	Richtig	Falsch
In einem Haushalt wohnen 4 Personen durchschnittlich.		
Die Personen leben oft alleine, vor allem in den Großstädten.		
95 % Deutschen haben eine eigene Wohnung oder Haus.		

Was halten die befragte Deutsche für typisch in einer deutschen Wohnung? Markiere.
(Interviews in München)

großer Fernseher – Licht – Farben – gut ausgestaltete Küche – Plastik – Holz – Altbau – Neubau – Terrasse

Was ist für die befragte Deutsche in der Wohnung wichtig? Markiere.
(Interviews in München)

Bett – Dusche – eigenen privaten Raum haben – Küche – Badewanne – gute Gesellschaft – Nichts

Welche Zimmer gibt es in einem Haus/einer Wohnung? Was hast du im Video gesehen/gehört?

Wohnzimmer – Kinderzimmer – Badezimmer – Schlafzimmer – Küche – Flur – Esszimmer – Keller – Arbeitszimmer – Garten – Garage – Dachboden – Toilette

Extraaufgabe: Was empfiehlt die Expertin?

Miete in großen Städten ist **teuer** X **billig**.

Nina und David suchen eine _____!

Die Wohnung **gefällt ihnen** X **gefällt ihnen nicht**.

Nina und David sind **die einzigen** X **nicht die einzigen** Interessenten.

Extraaufgabe: Kannst du mit den eigenen Wörtern zusammenfassen, worum es in dem Video geht?

Schwierigere Variante (ohne Angebot der Vokabeln):

Wie wohnen die Deutschen? <https://www.youtube.com/watch?v=CgMWnmoKiDc> (Goethe Institut – Deutschlandlabor – Folge 6: Wohnen)

In Deutschland:	Richtig	Falsch
In einem Haushalt wohnen 4 Personen durchschnittlich.		
Die Personen leben oft alleine, vor allem in den Großstädten.		
95 % Deutschen haben eine eigene Wohnung oder Haus.		

Was halten die befragte Deutsche für Typisch in einer deutschen Wohnung? (Interviews in München)

Was ist für die befragte Deutsche in der Wohnung wichtig? (Interviews in München)

Welche Zimmer gibt es in einem Haus/Wohnung? Was hast du im Video gesehen/gehört?

Extraaufgabe: Was empfiehlt die Expertin?

Miete in großen Städten ist _____.

Nina und David suchen eine _____!

Die Wohnung **gefällt ihnen** X **gefällt ihnen nicht**.

Nina und David sind _____ Interessenten.

Extraaufgabe: Kannst du mit den eigenen Wörtern zusammenfassen, worum es in dem Video geht?

11. Transkription – Hörverstehen und Übung dazu

28 Sprecherin: Gespräch 2

Leon: Hallo Vera.

Vera: Hallo Leon. Wie geht's dir?

Leon: Im Moment ziemlich schlecht.

Vera: Wieso? Was hast du denn?

Leon: Es ist schrecklich! Ich finde einfach kein Zimmer!

Vera: Vielleicht tust du nicht genug?

Leon: Doch, ich schneide Anzeigen aus, schaue im Internet nach. Und ich rufe die Vermieter an. Nichts frei. Ich bin echt verzweifelt.

Vera: Na ja, es ist ja schon Semesterbeginn. Vielleicht fängst du ein bisschen spät an?

Leon: Ja, ja, ich weiß. Aber am Freitag will ich nach Frankfurt fahren. Ein Makler hat vielleicht ein Zimmer für mich. Kommst du mit?

Vera: Nein, das geht leider nicht. Ich fahre morgen ganz früh weg, drei, vier Tage nach Berlin, zu meiner Cousine.

Leon: Schade! Aber viel Spaß!

Vera: Danke und dir alles Gute in Frankfurt. Tschüss dann.

Leon: Tschüss.

29 Sprecherin: Gespräch 3

Oliver: Hier Oliver Weiss.

Leon: Hallo Oliver, hier Leon. Wie geht's dir?

Oliver: So la la.

Leon: Hm?

Oliver: Na ja, es geht so.

Leon: Wieso? Was ist denn los?

Oliver: Nichts Spezielles. Ich sitze hier und warte schon drei Stunden. Sarah ist immer noch nicht da und ruft auch nicht an.

Leon: Hm, blöd!

30 Leon: Oliver, ich habe eine Bitte. Ich möchte nach Frankfurt fahren. Da hat ein Makler vielleicht ein Zimmer für mich. Kommst du mit?

Oliver: Wann denn?

Leon: Am Freitag, um halb acht morgens.

Oliver: Ja, das geht.

Leon: Oh, danke! Ich hole dich ab, o.k.?

Oliver: Ja, o.k., bis Freitag.

Leon: Tschüss, bis dann.

Oliver: Tschüss.

3 Zimmersuche

28-30 Hören Sie die Telefongespräche 2 und 3 noch einmal. Was ist richtig, was ist falsch? Kreuzen Sie an. ÜB:A2

- | | | | | | |
|-------------|--------------------------------------|--|-------------------------|---|---|
| Gespräch 2: | 1. Leon sucht eine Wohnung. | <input type="checkbox"/> r <input checked="" type="checkbox"/> f | Gespräch 3: | 5. Ein Makler hat vielleicht ein Zimmer. | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f |
| | 2. Er schneidet Anzeigen aus. | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f | | 6. Vera fährt morgen Nachmittag weg. | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f |
| | 3. Er schaut nicht im Internet nach. | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f | 7. Sarah ruft nicht an. | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f | |
| | 4. Er ruft keinen Vermieter an. | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f | 8. Oliver holt Leon ab. | <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> f | |

44 vierundvierzig

At: 42

4 Grammatik auf einen Blick: Verben mit trennbaren Vorsilben

Schreiben Sie die passenden Sätze aus 3 in die Tabelle. Was fällt auf? Ergänzen Sie die Regel. ÜB:A3-4

		Position 2		Satzende
ausschneiden:	Er	schneidet	Anzeigen	aus.
nachschauen:				
wegfahren:				

Die trennbaren Vorsilben sind betont: **ausschneiden** - **schneidet aus**

Die trennbare Vorsilbe steht am

12. Übungen aus dem Übungsbuch

W b Ergänzen Sie das Gespräch. **KB: A 3**

Zimmer | Internet | Makler | September | Anzeigen | Vermieter

Leon: Hallo, Vera.

Vera: Hallo, Leon. Wie geht's dir?

Leon: Im Moment ziemlich schlecht.

Vera: Wieso? Was hast du denn?

Leon: Es ist schrecklich! Ich finde einfach kein [1] Zimmer !

Vera: Vielleicht tust du nicht genug?

Leon: Doch, ich schneide [2] _____ aus, schaue im [3] _____ nach.

Und ich rufe die [4] _____ an. Nichts frei. Ich bin echt verzweifelt.

Vera: Na ja. Es ist ja schon [5] _____. Vielleicht fängst du ein bisschen spät an!?

Leon: Ja, ja, ich weiß. Aber am Freitag will ich nach Frankfurt fahren. Ein [6] _____ hat vielleicht ein Zimmer für mich.

„denn“ in Fragen betont das Interesse. **TIPP**

W c Was passt: a, b oder c? Kreuzen sie an. **KB: A 4**

- | | | | |
|------------------|---|--|---|
| 1. Eine Anzeige: | <input type="checkbox"/> a anrufen | <input checked="" type="checkbox"/> b aufgeben | <input type="checkbox"/> c zurückmailen |
| 2. Vermieter: | <input type="checkbox"/> a ausschneiden | <input type="checkbox"/> b zurückrufen | <input type="checkbox"/> c ausmachen |
| 3. Ein Zimmer: | <input type="checkbox"/> a ausziehen | <input type="checkbox"/> b einkaufen | <input type="checkbox"/> c einrichten |
| 4. Möbel: | <input type="checkbox"/> a mitfahren | <input type="checkbox"/> b mitmachen | <input type="checkbox"/> c abholen |
| 5. Mitbewohner: | <input type="checkbox"/> a mitbringen | <input type="checkbox"/> b einziehen | <input type="checkbox"/> c nachschauen |
| 6. Fenster: | <input type="checkbox"/> a aufmachen | <input type="checkbox"/> b ausgehen | <input type="checkbox"/> c wegfahren |



W d Konjugieren Sie die richtigen Verben aus 1c.

	1. <i>aufgeben</i>	2.	3.	4.	5.	6.
ich	<i>gebe ... auf</i>					
du						
er/sie/es						
wir						
ihr						
Sie/sie						

13. Verben zum Ausschneiden

abholen
anrufen
bekommen
mitbringen
anschauen
einziehen
aufmachen
beschreiben
erreichen
vergessen
benutzen
aussehen

14. Interview mit den Kursteilnehmern

Rozhovor 1 (Vendula)

Jak se ti dneska pracovalo?

Dobře. Ale to video bylo těžký, nerozuměla jsem úplně všemu, jak mluví rychle.

Hlavně, že jsi rozuměla, o co tam šlo, to je hlavní. Zdála se ti hodina dnes v něčem jiná?

Ani moc ne. Hodně jsme poslouchali, to je fakt, ale jindy zase víc mluvíme, takže to se vyrovnává.

Jasně, příště budeme zase víc mluvit. Zažila jsi třeba někdy vyučování, kdy by měl každý jiné úkoly nebo jiné pracovní listy?

No na základce myslím, že dostávali někteří čas navíc, když měli tu dyslexii, ale už si to moc nepamatuju. Tady v kurzu ne, pracujeme rádi společně. No je fakt, že dneska jsme měli některá cvičení na výběr, tak to zas bylo dobrý, že jsme si mohli vybrat, co se nám líbilo, ale mně se líbilo všechno.

To jsem ráda, ano, snažila jsem se hodinu trochu rozdělit, protože každý z vás má s němčinou jiné zkušenosti. Jak to vnímáš? Nevadí ti, že jsi v něčem napřed, nebo v něčem možná pozadu?

Tak já tu němčinu až zas tak nepotřebuju, takže to mám spíš pro zábavu, a abych to všechno nezapomněla úplně, protože nás to hodně drtili na základce a byla by to škoda, že jo. Takže ani mi to nevadí, spíš to nechci všechno zapomenout. Myslím, že je to spíš blbý třeba pro takovýho Tobiase, kterej se to učí tady chvilku, tak si myslím, že někdy nezná slovíčka a tak.

To je pravda. Proto jsem se taky snažila, aby nebyly všechny úlohy moc těžké, nebo moc lehké. Jak se ti zdály, odpovídaly tvým znalostem?

Jo, myslím, že odpovídaly. Něco celkem těžké, třeba to video, jak jsem říkala, ale jsem ráda, protože tak se aspoň něco snad naučíme. Většinu slovíček jsem znala, ale třeba bych si na ně nevzpomněla úplně z patra.

Bezva. To je normální, slovíčka, která nepoužíváš, se prostě zapomenou, mám to tak i já 😊
No a jaký jsi měla pocit při plnění úkolů?

Dobrý. Bavilo mě to.

A jak ti to šlo? Myslíš, že ses něco naučila? Víc, než jindy?

Myslím, že mi to celkem šlo. Ty odlučitelný předpony jsem už kdysi dělala, ale úplně jsem to zapoměla, takže určitě jsem ráda, že jsem si to připomenula.

Dobře, tak já ti děkuji za rozhovor a uvidíme se příští týden.

Díky, ahoj.

Rozhovor 2 (Tobias)

Ráda bych se tě zeptala, jak se ti dneska pracovalo?

Normálně. Se v tom plácám jako vždycky ☺

A zdála se ti hodina dnes v něčem jiná?

Dělali jsme nové téma?

To je taky fakt. Ale co třeba ty úkoly, pro každého jiné? Zažil jsi někdy vyučování, kdy by měl každý jiné úkoly nebo jiné pracovní listy?

Dneska ☺

A jaký jsi z toho měl pocit?

Úplně stejný jako jindy, hodně toho nevím, i oproti kolegům, ti jsou na tom dobře, ale беру to sportovně, protože pro mě to je tady spíš jako koníček, nečekám nějaký velký posun, protože je jasný, že to bych musel makat i doma, to zas není čas tak moc.

A nevádí ti, že se ostatní učí dýl, takže mají už něco víc probrané?

Jiný kurz tu stejně není, jenom víc pokročilejší, takže mi nic jinýho nezbyvá, než aby mi to nevadilo.

Jasně. No myslíš, že ses dneska něco naučil?

Myslím, že jo, různý slovíčka, akorát to stejně všechno zapomenu do příště.

Tak budeme doufat, že nezapomeneš všechno ☺ Zdálo se ti teda dneska příliš těžké nebo přiměřené? Nebo naopak něco moc lehké?

Lehké určitě ne, spíš těžké, ale pro mě je těžké všechno.

Co konkrétně?

Hlavně ta gramatika, to mě ani moc nebaví, upřímně, jako vím, že je to potřeba, ale víc mě baví, když koukáme na videa nebo se o něčem bavíme a říkáme si k tomu slovíčka.

Jojo, gramatika je nutné zlo. Tak fajn, to je ode mě asi všechno. Děkuji ti za čas a uvidíme se za týden.

Jasně, tschüss.

Rozhovor 3 (Jana)

Ahoj, děkuji, že sis udělala čas. Ráda bych se tě zeptala, jak se ti dneska pracovalo?

V pohodě, pracovalo se mi dobře, byla to zajímavá hodina.

Zdála se ti výuka dnes v něčem jiná?

Ani moc ne, maximálně, že jsme měli hodně pracovních listů a mohli si vybrat, který chceme.

Ano, to jsem přesně myslela. Zažilas někdy vyučování, kdy by měl každý jiné úkoly nebo jiné pracovní listy?

Asi až dneska. Jinak někdy na škole možná jsme měli jakýsi projekty.

Hm. Jakýs měla pocit při plnění úkolů dneska?

Normálně mě to úplně vyšťavilo ☺ Nějak jsme měli co dělat celou hodinu, dneska jsme hodně pracovali sami nebo ve dvojici, když to děláme dohromady, ty cvičení, tak to tak neunaví. Já radši teda pracuju se všema nebo s Vendulou ve dvojici, baví mě to víc, než samotnou.

Jasně, a dneska ti to šlo jak? Myslíš, že ses něco naučila? Víc, než jindy?

Myslím, že ne víc než normálně, prostě to je málo takto ta jedna hodina, ale baví mě to, třeba jsem si objednala mejlem sama ubytko na hory minule, tak to byl pocit zadostiučinění ☺ musíme teda ještě trénovat ty minulý časy, když já se takto doma nedomutím. Ale třeba kdybys nám dávala víc domácích úkolů...

Dobře, úkoly budou ☺ Zdály se ti ty úlohy teda dneska spíš těžké nebo lehké nebo tak akorát?

V pohodě, spíš teda těžké než lehké. Já sice nějaký slovička už znala, ale třeba při poslechu nebo v tom videu všemu nerozumím. Ale ta gramatika je celkem lehká, co teď máme.

Tak to je dobře, příště zase budou tady ta slovesa v minulém čase, ale taky žádná katastrofa.

Tak fajn, to bude zatím všechno, moc děkuji a pěkný den.

Tobě taky, měj se.

Rozhovor 4 (Marek)

Ahoj, díky, že sis našel chvílku, bude to jen pár otázek.

Jasně, žádný problém.

Bezva. Jak se ti dneska pracovalo?

Jo dobrý, sice mi tohle téma zas tak k ničemu moc není, ale tak gramatika se hodí a taky ty autentický poslechy.

Nojo, všechna témata jsou nakonec propojená, určitě to někdy využiješ. A zdála se ti hodina dnes v něčem jiná?

Ne, měla by?

Co třeba vyučování, kdy by měl každý jiné úkoly nebo jiné pracovní listy?

Jo takhle, no tak to jo.

Už jsi to v nákých hodinách takhle zažil?

Ne, až teďka, ale nák mi to ani nepřišlo.

Aha, a jaký pocit jsi měl při plnění úkolů?

Jo myslím, že mi to docela šlo. Tak já tohle už znám celkem, ale jsem rád, že si to zopáknou.

Myslíš teda, že ses něco dneska naučil?

Ňáký nový slovíčka určitě, který zapomenu nejspíš brzo 😊 ale gramatiku znám.

Tak to bylo pro tebe takové opakování. Zdály se ti úlohy tedy moc lehké? Nebo třeba něco těžké?

Celkem lehké, ale nestěžuju si, jsem rád, že mám možnost někde němčinu trochu udržovat.

Co konkrétně bylo lehké?

Všecko bylo v pohodě, dobrý je vždycky mluvení nebo psaní, tam si můžu zkoušet i složitější věty. Ale ty úkoly taky ok.

Dobře, snažila jsem dneska přidat náký úkoly navíc, hlavně kvůli tobě, protože vím, že jsi napřed. Jak se ti to zdálo?

To bylo fajn, aspoň jsem nemusel čekat na ostatní, ale jako kvůli mně to nemusíš se s tím dělat.

No to já vím, že nemusím, ale pokud by vás takto dělené úlohy mohly posunout víc dopředu, tak by to bylo super.

Možná občas něco jo. Asi spíš pro ty miň pokročilý je to fér.

Máš pravdu. Tak to je vše, děkuji za čas a uvidíme se, ahoj.

Není zač, ahoj.