

# Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik?<sup>1</sup>

Matthias Trautmann

Seit einigen Jahren erscheinen in Deutschland zunehmend schulpädagogisch-allgemeindidaktische Publikationen, die im Titel das Wort ‚Heterogenität‘ tragen. Typische Formulierungen lauten: „Heterogenität macht Schule“ (Warzecha Hrsg. 2003), Heterogenität als Chance“ (Bräu/Schwerdt Hrsg. 2005) oder „Heterogenität in Schule und Unterricht“ (Boller/Rosowski/Stroot Hrsg. 2007). Im Mittelpunkt der Debatten steht dabei die Frage, wie der Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern – in ganz vielfältigen Hinsichten – besser als bisher Rechnung getragen werden kann. Dabei wird der Status quo scharf kritisiert und es werden zahlreiche Erwartungen an die Veränderung von Schulorganisation und Lehrerhandeln artikuliert.

Der nachfolgende Text fragt, was die Fremdsprachenforschung/-didaktik<sup>2</sup> zum Thema Heterogenität zu sagen hat. Zunächst soll die schulpädagogische Debatte kurz vorgestellt werden (Abschnitt 1). Anschließend werden Diskurse aus der Fremdsprachenforschung/-didaktik vorgestellt, in denen die Unterschiedlichkeit von Lernern zum Thema wird (Abschnitt 2). Zuletzt werden Entwicklungsmöglichkeiten für die Fremdsprachendidaktik vorgestellt, die sich als Appell zur Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachendidaktik und empirischer Schul-/Professionsforschung lesen lassen (Abschnitt 3). Insbesondere plädiere ich für eine systematische Forschung, die die diversen didaktischen Vorschläge und Anregungen auf ihre Wirkungen und Nebenwirkungen hin beobachtet und die neben unterrichtsbezogenen auch institutionelle und professionstheoretische Gesichtspunkte einbezieht.

## 1 Der neue Heterogenitätsdiskurs in der Schulpädagogik

In reform(pädagogisch) orientierten Milieus von Schulpraxis und Schulpädagogik hat die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht schon immer einen hohen Stellenwert besessen. Eine intensive schulpädagogische und bildungspolitische Debatte wurde aber vor allem durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien – hier besonders PISA 2000 – angestoßen. Anlass war das grundsätzlich eher schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, im Besonderen aber die alarmierend hohe Zahl von schwachen Lernern, die in den jeweiligen Bereichen nicht einmal die Kompetenzstufe I erreicht haben, wie auch der erneut nachgewiesene hohe Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg, für den sich Deutschland als Spitzenreiter ausweisen ließ (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Im neuen Heterogenitätsdiskurs wird nun ein anderer Umgang mit den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen der Schüler als bisher eingefordert. Übergreifendes Ziel der Protagonisten ist die Veränderung der auf Selektion und gleichschrittigen Fachunterricht fokussierten deutschen Schule zu einer Gemeinschaftsschule mit Ganztagsangebot nach skandinavischem Vorbild, die auf Inklusion und individuelle Förderung setzt. Unterschieden werden können dabei hauptsächlich drei Diskurse: In *schulpädagogisch-didaktischer* Hinsicht werden schulsystemische, einzelschulspezifische sowie auch unterrichtliche Rahmenbedingungen und Veränderungsnotwen-

<sup>1</sup> Erweiterte und überarbeitete Fassung eines Vortrags für die 47. Tagung der BAG Englisch an Gesamtschulen am 9. Juni 2009 in Villigst.

<sup>2</sup> Ich beziehe mich auf Diskussionen in den (deutschsprachigen) schulbezogenen Didaktiken der neuen Fremdsprachen (oder Fremdsprachendidaktik), besonders auf die Englischdidaktik als deren größten Teilbereich, auf die Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie den Bereich DaZ/DaF.

digkeiten zugunsten eines ‚guten‘ Umgangs mit Heterogenität diskutiert. *Bildungstheoretisch* geht es in einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) um die Ausarbeitung und Realisierung eines demokratischen Differenzverständnisses, bei dem verschiedene Formen von Ausgrenzung und Feststellungen kritisiert werden und für die gleichberechtigte Wertschätzung von Unterschieden plädiert wird. *Lehr-lern-theoretisch* geht es schließlich um die Organisation von Lernprozessen auf wissenspsychologischer Grundlage; hier wird vor allem mit konstruktivistischem Gedankengut argumentiert (vgl. Kiper 2002: 157).

Auf der schulpädagogisch-didaktischen Ebene – die in diesem Text ausschließlich thematisiert wird – macht Klaus-Jürgen Tillmann (2006: 9) als Kennzeichen der deutschen Schul- und Unterrichtskultur eine „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ aus. Durch schulorganisatorische Maßnahmen wie Jahrgangsklassen, Rückstellungen, frühzeitige Einordnung in Schulformen des gegliederten Schulsystems, Sitzenbleiben, Selektion in die Sonderschule usw. orientierte sich Schule bzw. orientierten sich Lehrpersonen an der – veralteten – Normalitätserwartung möglichst einheitlicher Lerngruppen oder am fiktiven Durchschnittsschüler, die dann in der Folge durch gleichschrittigen Frontalunterricht unterrichtet und entsprechend der individuell erreichten Lernstände nach Leistung ausgelesen werden.

Im scharfen Kontrast zeichnen die Kritiker derartiger Homogenitäts-Vorstellungen sodann das neue Leitbild einer Schule, die statt Anpassung der Schüler an den Unterricht umgekehrt eine Anpassung von Schule und Lehrerhandeln an die unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern anstrebt und so deren individuelle optimale Förderung realisiert. Schule und Lehrkräfte sollen und können sich hier nicht mehr für Schüler(-gruppen) unzuständig erklären und diese an andere Organisationen ‚abgeben‘, sondern aktiv und produktiv mit Heterogenität umgehen. Betont wird, dass eine Leistungshomogenisierung von Lernern auch im gegliederten Schulsystem nicht gelingt bzw. insbesondere für die ‚unteren‘ Gruppen zahlreiche negative Selektionsfolgen entstehen (Stigmatisierung, Kumulation von Problemlagen, weniger günstige Lernmilieus usw.). Statt Selektion soll Förderung zum grundlegenden Prinzip werden – die Organisation Schule und die Lehrkräfte sollen dafür Sorge tragen, dass niemand zurückbleibt (vgl. Graumann 2008).

In der Heterogenitätsdebatte wird besonders betont, dass sich Schülerinnen und Schüler hinsichtlich zahlreicher – unbestimmt vieler – Merkmale unterscheiden, z.B. Migrationserfahrungen, Vorwissen, Geschlecht, Behinderung, Interessen, Alter, sozioökonomischer Hintergrund, Lerntempo, Motivation usw. – und gefordert, dass diese – zunehmende oder zumindest als wachsend wahrgenommene – Unterschiedlichkeit zum Ausgangspunkt eines wertschätzenden und konstruktiven Umgangs genommen werden müsse, statt sie weiterhin zu ignorieren oder zu unterdrücken (vgl. von der Groeben 2008; Höhmann u. a. Hrsg. 2009). Jeder Schüler und jede Schülerin sei letztlich „einzigartig und unbestimmbar“ – und Schule wie auch Lehrkräfte sollten sich daran messen lassen, inwiefern sie diese vielen Individualitäten in ihrer Lerngruppe, ihrer Schule, dem Bildungssystem optimal fördern.

Was bedeutet dies für die Arbeit von Lehrkräften? Diese sollen durch den variablen Einsatz von Methoden, Sozialformen, Materialien sowie durch das Ermöglichen offeneren, selbstständigen Lernens an selbstgewählten Inhalten und Problemen eine bessere Passung zwischen den vielen individuellen Lernern und dem Unterricht erreichen. Als begriffliche Formeln für diesen Anspruch fungieren seit den 1970er Jahren ‚Innere Differenzierung/Binnendifferenzierung‘ und ‚Individualisierung‘ sowie neuerdings auch ‚Individuelle Förderung‘ (vgl. Trautmann/Wischer 2008).

Fazit: Das Thema Heterogenität ist gegenwärtig (wieder) ein ganz zentrales Thema innerhalb der Schulpädagogik/Allgemeinen Didaktik. In einigen Bundesländern ist eine individuelle Förderung mittlerweile – wenn auch in unterschiedlich verbindlicher Form – als zentrale Leitidee aufgenommen worden. Es stellen sich allerdings auch zahlreiche Fragen, von denen hier nur drei genannt

werden sollen: Welche Einstellungen und subjektive Theorien haben Lehrkräfte zu (welchen Formen von) Heterogenität und wie gehen sie damit praktisch um (vgl. Kampshoff 2009)? Welche fachlichen und überfachlichen Effekte ergeben sich beim Lernen in (verschiedenen Formen von) heterogenen Gruppen (vgl. Altrichter u. a. 2009)? Schließlich auch: Wie lassen sich die oftmals recht allgemein gehaltenen Forderungen nach ‚optimaler individueller Förderung‘ u. a. im Fachunterricht – hier: im Fremdsprachenunterricht – konkret umsetzen?

## 2 Heterogenität in der Fremdsprachenforschung und Fachdidaktik Englisch

Der folgende Überblick beschränkt sich auf Forschungsergebnisse und Konzepte zum Umgang mit Heterogenität in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung/-didaktik. Vorwegnehmend lässt sich etwas überspitzt konstatieren: Wenn Unterschiede zwischen Lernern bisher zum Thema gemacht wurden, dann meist in Bezug auf (Leistungs-)Unterschiede der fremdsprachlichen Kompetenz, verstanden als Wissen und Können in den Bereichen Syntax, Wortschatz und mündliche Kommunikation. Als weitere Heterogenitätsdimension, die in aktuellen Diskussionen immer wieder auftaucht, ist daneben noch Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu nennen; hier hat sich die Forschungslage jedoch in Bezug auf unterrichtliches Fremdsprachenlernen erst in jüngerer Zeit etwas verbessert (vgl. Hu 2003; DESI-Konsortium 2008).<sup>3</sup> Da im Rahmen dieses Beitrags unmöglich ein Überblick über alle oder auch nur mehrere Heterogenitätskategorien gegeben werden kann, konzentriere ich mich auf den – auch für Lehrkräfte vordringlichen – Aspekt der fachlichen Leistungen.

### 2.1 Empirische Erkenntnisse aus der Fremdsprachenforschung zum Thema Heterogenität

In Anlehnung an Rod Ellis, der zwei Untersuchungsbereiche in der Zweitspracherwerbsforschung (Second Language Acquisition Research) ausmacht – eine Richtung, die sich mit universalen Eigenschaften des Spracherwerbs befasst, und eine Richtung, die sich mit Unterschieden zwischen Lernern beschäftigt (Ellis 1994: 38) – lässt sich zunächst sagen, dass der Fokus der Fremdsprachenforschung bisher stärker auf dem Lernen als auf dem Lerner lag. Die Forschung suchte in Abgrenzung zur Lehrergrammatik nach *der* Lernergrammatik, in Abgrenzung zu Erwachsenen nach *dem* optimalen zeitlichen Beginn für das Erlernen einer Fremdsprache im Kindesalter oder in Anlehnung an Chomsky nach *den* universalen mentalen Prozessen des Spracherwerbs. Diese Einschätzung wird auch von Rüdiger Grotjahn, Gert Henrici und Helmut J. Vollmer (2001: 83) in ihrem umfangreichen Forschungsüberblick geteilt:

Die fremdspracherwerbsspezifische Forschung der Vergangenheit (...) hat der Individualität der Lernenden in der Mehrzahl der Fälle nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das Erkenntnisinteresse war zumeist auf die beschreibende und erklärende Rekonstruktion allgemeiner Spracherwerbsmechanismen gerichtet; dabei ging man zwar u. a. sprach- und kulturvergleichend vor; der Fokus lag jedoch eher auf dem Herausfinden der (phylogenetischen) Gemeinsamkeiten in der mentalen Ausstattung sowie bei den Verarbeitungsprozessen statt auf der Klärung von Besonderheiten des Lernens einer Einzelsprache oder des Einflusses eines spezifischen soziokulturellen Hintergrundes.

In der Grundtendenz geht dieser Bereich der Forschung – am naturwissenschaftlichen Paradigma orientiert – davon aus, „dass die grundlegende Architektur des menschlichen Geistes für alle Menschen gleich ist“ (Pienemann, Keßler & Roos Hrsg. 2006: 73). Hier ist beispielsweise an die traditionsreiche Debatte um Entwicklungssequenzen bzw. Erwerbsstufen zu erinnern. Sprachenlernen wird dabei als Entwicklungsprozess verstanden, der universellen Gesetzen folgt – sog. *developmental features* im Sinne fester Reihenfolgen oder Erwerbsstufen –, der aber zugleich von jedem Lerner individuell vollzogen wird, sich also in Erwerbsgeschwindigkeit und Varietäten

<sup>3</sup> Die Kategorie ‚Alter‘ ist lange und intensiv beforscht worden, ohne dass allerdings klare und eindeutige Ergebnisse erzielt wurden. Zum noch recht jungen Geschlechterdiskurs vgl. Schmenk (2002) sowie Decke-Cornill & Volkmann (Hrsg., 2007).

innerhalb der jeweiligen Entwicklungsstufe durchaus unterscheiden kann (sog. *variational features*, vgl. Keßler 2006). Trotz dieser formalen Anerkennung von Lernerdifferenzen gilt: Gleichheit, nicht Unterschiedlichkeit von Menschen steht hier im Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit.

Bei individuellen Differenzen zwischen Lernern – im Anschluss an die oben zitierte Unterscheidung von Ellis – geht es dagegen nicht um Gemeinsamkeiten der kognitiven Grundausstattung oder um universale Erwerbssequenzen, sondern um interindividuelle Variationen zwischen verschiedenen Sprachenlernern und um den Versuch, diese Unterschiede zu erklären. Zur Beantwortung dieser Frage – Wie lassen sich Differenzen im Sprachlernerfolg zwischen verschiedenen Lernern erklären? – wurden zahlreiche individualpsychologische Konstrukte und Ergebnisse aus der ungleich größeren angloamerikanischen Forschung rezipiert: Dort wurden z.B. die Sprachlerneignung, verschiedene Persönlichkeitseigenschaften, Lernstile und -strategien, Motivation, Alter, Sprechanxiety, Gedächtnisleistungen, weitere Sprachlernerfahrungen untersucht (vgl. zum Überblick über die untersuchten Variablen Ellis 1994: 472 sowie Riemer 2006). In Deutschland ist vor allem der Faktor Motivation beforscht worden (vgl. Solmecke 1976 und 1983; Küppers/Quetz Hrsg. 2006); seit den 1990er Jahren scheinen die Lern(er)strategien einen vorderen Platz auf der fachdidaktischen Agenda eingenommen zu haben. Die Ergebnisse dieser Art von Forschung haben aber – soweit ich das sehen kann – nicht zu klaren Kausalaussagen oder gar praktisch verwertbaren Resultaten geführt, sondern vor allem deutlich gemacht, wie komplex Fremdsprachenlernen beschrieben werden kann.<sup>4</sup>

Auch die Sprachlehr- und Sprachlernforschung der 1970er Jahre hatte sich die Erforschung der Lernerseite im Unterricht auf die Fahnen geschrieben, *bevor* Aussagen zu guter Sprachenlehre getroffen werden sollten. Dieses Programm richtete sich gegen Fremdsprachendidaktiken, die „ausschließlich an einer Optimierung der Vermittlungsstrategien unter oft nicht ausreichender Berücksichtigung oder sogar Missachtung von individuellen Lernervariablen interessiert waren“ (Koordinierungsgremium Hrsg. 1977: 23), erwies sich aber als schwieriger als gedacht und führte ebenfalls kaum, wie ursprünglich erhofft, zu klaren Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte zurück, zumal zu einem Schlüsselproblem der beruflichen Tätigkeit, wie nämlich mit der Unterschiedlichkeit der Lernern einer Lerngruppe umgegangen werden kann und soll. Allenfalls ließ sich jetzt noch sagen: „Lernen wird damit als individueller, nur in begrenztem Umfang generalisierbarer Vorgang verstanden, den es mit unterschiedlichen Maßnahmen zu initiieren und zu fördern gilt“ (Königs 1991: 79). Ganz ähnlich hat Claudia Riemer einige Jahre später im Bereich DaZ/DaF die sogenannte „Einzelgänger-Hypothese“ aufgestellt, auch wenn sie sehr stark auf die Prozedierung linguistischer Formen im Input-Interaction-Output-Modell abstellt und den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung nicht erwähnt:

Der Fremdspracherwerb ist ein hochgradig individuell ablaufender Prozess, der unterschiedlichen außersprachlichen (affektiven, sozialen und kognitiven) Voraussetzungen unterliegt. Jeder Lerner ist in unterschiedlichem Maß imstande, Input wahrzunehmen, interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten (1997: 77).

Die heute gängigen Theorien – hier könnte auch noch der Konstruktivismus genannt werden (vgl. Wolff 2002) – laufen alle darauf hinaus, dass die Individualität des Sprachenlernens betont wird.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Aus heutiger Sicht fallen allerdings auch eine Reihe von methodischen Problemen auf: So hat die Forschung überwiegend mit statistischen Korrelationsstudien gearbeitet und versucht, soziale Faktoren als intervenierende Variablen auszuschalten. Außerdem wurden die Faktoren oft als unveränderliche Eigenschaften der Lerner behandelt. Zudem wurden die Einzelfaktorenanalysen der Komplexität des Spracherwerbs nicht annähernd gerecht und erfolgte ihre Erforschung eher unterrichtsfern.

<sup>5</sup> Auffällig ist, dass die Erklärungen für Unterschiede beim Fremdsprachenlernen überwiegend individualpsychologisch und auf linguistische Phänomene ausgerichtet sind. Hier macht sich die starke psycholinguistische/kognitionspsychologische Fundierung der Fremdsprachenforschung/-didaktik seit den 1980er Jahren bemerkbar. Es wird gewissermaßen bei den individuellen Lernern (Schülern) nach Ursachen für Differenzen gesucht (Stichworte: *Awareness*, Lernstrategien, *Good Language Learner*, Gedächtnisleistungen u. ä.). Im Kontrast dazu finden sich kaum Erklärungen, die bei-

Allerdings sind diese Erkenntnisse entweder aus theoretischen Überlegungen heraus entstanden oder haben selten schulische Lerngruppen und Lehrerhandeln als Bezugspunkt.

Soweit zu einem Rückblick auf die bisherige Theorie- und Forschungslage. Seit einigen Jahren steht die Fremdsprachenforschung und -didaktik vor einer neuen Situation, da nach einer langen Abstinenzphase wieder schul- und unterrichtsbezogene Forschungsergebnisse zu Unterschieden zwischen schulischen Lernern von fremden Sprachen vorliegen und in ihrer Bedeutung diskutiert werden (können). Zwei Bereiche stechen hervor: Im Zusammenhang mit dem Frühbeginn Englisch stellt sich die Frage, wie mit der Heterogenität der Schülerkompetenzen im Übergang zur Sekundarstufe I umgegangen werden kann und sollte. Zudem liegen mit der DESI-Studie erstmals seit den 1970er Jahren wieder repräsentative Werte für die Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in verschiedenen Schulformen vor, mit TOSCA (Köller/Trautwein 2004) und LAU 11/13 (<http://www.hamburger-bildungsserver.de>) auch für die Oberstufe. Wichtige Erkenntnisse für die hier zur Debatte stehende Problematik des Englischlernens lassen sich stichpunktartig so zusammenfassen:

- Lehrkräfte in der Sekundarstufe I sind mit einer Vielfalt an Wissen und Können der aus verschiedenen Grundschulen stammenden Lerner konfrontiert. Bereits in der Grundschule berichten jeweils ca. 1/5 aller Schülerinnen und Schüler von Über- oder Unterforderung beim Englischlernen (vgl. Hoti 2007: 208).
- Sowohl zwischen den Schulformen als auch zwischen und innerhalb von Lerngruppen einer Schulform finden sich große Überlappungen und Streuungen der untersuchten Leistungen der Schülerinnen und Schüler, und zwar in einem Ausmaß, das sich kaum von Grenzfällen oder Fehlplatzierungen sprechen lässt (vgl. schon Berg 1976; DESI-Konsortium 2008; Bos u. a., o. J.; Köller/Trautwein 2004); allerdings überlappen sich die Werte zwischen Hauptschulen und Gymnasien kaum.
- Laut DESI (DESI-Konsortium 2008: 415) beruhen drei Viertel der Kompetenzunterschiede im Englischen auf Unterschieden zwischen Schularten und Einzelschulen und nur ein Viertel auf Unterschieden innerhalb von Schulen. Die größte Leistungsspreizung findet sich an Gymnasien; die geringste Streuung an Hauptschulen, dort allerdings zum Preis insgesamt unterdurchschnittlicher Leistungen (vgl. Bos u. a. o. J.: 56; DESI-Konsortium 2008: 417).
- Auch hinsichtlich interkultureller Kompetenzen finden sich große Unterschiede zwischen den Lerner innerhalb ihrer Klassen und zwischen diesen (vgl. Göbel 2007: 116).
- Mehrsprachigkeit<sup>6</sup> der Lerner geht (unter Kontrolle der Variablen sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Bildungsgang und Geschlecht) mit Vorteilen beim Englischlernen einher (DESI-Konsortium 2008: 229). Unter sonst gleichen Bedingungen erzielten die mehrsprachigen Jugendlichen einen Leistungsgewinn von mindestens einem halben Schuljahr.

Die genannten Studien liefern allerdings keine Erklärungen für diese Unterschiede und auch keine Empfehlungen für den angemessenen Umgang mit diesen Differenzen. Dieser letzten und für Lehrkräfte wohl interessantesten Frage widmet sich der nächste Abschnitt.

## **2.2 Didaktische Konzepte und Programme: Wie sollen Lehrpersonen mit Heterogenität umgehen?**

---

spielweise Zusammenhänge zwischen sozialen Umwelten von Schülergruppen und Fremdsprachenkompetenz(en) herstellen oder die Interaktionsprozesse im Unterricht im Blick auf die Entstehung von Differenzen untersuchen. Institutionelle Theorien schließlich, die Kompetenzunterschiede zwischen Lernenden als Ergebnis von organisatorischem Handeln (Zugangsregeln, Programmen, Routinen) verstehen – also Unterschiede gerade nicht auf individuelle Schüler zurechnen, sondern auf die Organisation – sind mir nicht bekannt.

<sup>6</sup> In DESI verstanden im Sinne eines simultanen Bi- oder Multilingualismus.

Für den Bereich der Empfehlungen zum Umgang mit Heterogenität lässt sich seit der ‚kommunikativen Wende‘ Mitte der 1970er Jahre eine hohe Stabilität der Grundüberzeugungen und praktischen Ratschläge konstatieren: Vorgeschlagen wird allgemein eine konsequente Binnendifferenzierung des Unterrichts (z.B. für ältere Literatur: Piepho 1968, Rautenhaus 1979, Göbel 1986, Börner 1988, Hinz 1992, Piepho 1995; für neuere Tipps z.B. Borgwardt 2000, Schwerdtfeger 2001, Weskamp 2001, Hass 2006; Tönshoff 2004 und 2006, die Ausgaben 9/2005 und 16/2009 von *At Work, Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 94/2008 sowie neuerdings auch Internetseiten wie [www.individuelle-foerderung-imenglischunterricht.de](http://www.individuelle-foerderung-imenglischunterricht.de)). Auch die BAG Englisch an Gesamtschulen hat sich mehrfach mit dem Thema beschäftigt.

Bevor ich mich dieser Literatur genauer zuwende, sei eine wichtige Veränderung der heutigen Diskussion im Vergleich zu den frühen 1970er Jahren erwähnt. Die Frage eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität betrifft ja nicht nur Handeln in bereits vorhandenen Lerngruppen; auch die vorgängige Bildung und Zusammensetzung dieser Gruppen (ob zum Beispiel jahrgangsgemischt, leistungsheterogen, multikulturell usw.) hat Auswirkungen auf fachliche wie überfachliche Leistungen und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. Damals stand vor allem zur Debatte, inwiefern die externe und flexible Fachleistungsdifferenzierung in den neu errichteten Gesamtschulen sowie in der Hauptschule eine sinnvolle Maßnahme zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler darstellt (vgl. Edelhoff 1975; Berg 1976; Nuhn 1977; allgemein Fend 1980). Englisch stand neben Mathematik immer im Zentrum dieser weitausgreifenden Debatte. Diese Diskussion zu den Effekten organisatorischer Gruppierungen von Schülern auf ihre ‚Leistungen‘ (meist nur Grammatik) versandete jedoch Mitte des Jahrzehnts im Gewirr unterschiedlicher Organisationsmodelle und der ungelösten Konkretisierung von Additum und Fundamentum (vgl. zum Überblick über die zahlreichen Differenzierungsmodelle und ihre praktischen Probleme insbesondere Mottok 1983). Eine angemessene Bearbeitung des Problems der Leistungsheterogenität, insbesondere der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, wurde fortan nicht mehr in der Organisation von Lerngruppen, sondern in einem veränderten – binnendifferenzierenden – Unterricht gesehen und den Lehrkräften als Aufgabe angetragen – wobei allerdings in der Praxis Formen der externen Differenzierung bis heute fortbestehen und durch bilinguale Zweige u. ä. gegenwärtig sogar in neuer Form hinzukommen.<sup>7</sup>

Zurück zur Literatur über Binnendifferenzierung: Momentan zeichnen sich nach meiner Einschätzung zwei Linien ab, wie der Heterogenität im Unterricht begegnet werden soll: Eine Reihe von Empfehlungen konzentriert sich auf die Passung zwischen Unterricht und Lernern als Aufgabe der Lehrperson; dies lässt sich als „Differenzierung von oben“ bezeichnen. Danach sollen Lehrpersonen z.B. Unterrichtsmaterial auf verschiedenen Leistungsniveaus bereithalten und über wiederkehrende Diagnosen adaptiv zuteilen, etwa über einen Zyklus von Eingangstestung – differenzierender Zuweisung von Material, Zeit usw. – Ergebnisdiagnose, oder auch durch eine betonte Individualisierung während ausgedehnter Stillarbeitsphasen. Dafür wird dann zum einen eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen erforderlich, um die individuellen Profile der Lerner schnell und sicher einschätzen zu können, zum zweiten aber auch ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien und -materialien, bei denen Lernziele, -inhalte, -wege oder Lernzeiten differenziert und passgenau eingesetzt werden können. Diese Gruppe von Strategien steht in der Tradition des adaptiven Unterrichts (zum Überblick vgl. Terhart 1989: 76-79).

Der lehrerseitigen Differenzierung steht die „Differenzierung von unten“ durch die Schülerinnen und Schüler als Strategie gegenüber. Dabei sollen sich diese selbst passende Materialien, Themen,

<sup>7</sup> Als Gegenteil sind Bestrebungen einiger Gesamtschulen zu nennen, die Fachleistungsdifferenzierung Englisch aufzuschieben oder gar ganz auszusetzen.

Methoden usw. auswählen und selbstständig bearbeiten. Das Unterrichten im Klassenverband tritt hier also noch weiter zurück zugunsten zeitlich mehr oder weniger dauerhafter individueller oder kooperativer Lernvorhaben der Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen steuern indirekt über die Vorbereitung der Lernumgebung und individualisieren über die Beobachtung und ggf. Unterstützung einzelner Lerner. Hier erfolgt eine starke Orientierung an reformpädagogischen Methodenkonzepthen wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit. Die Lehrperson ist nicht mehr der Regisseur und allgegenwärtige Steuermann, sondern greift bei Bedarf ein und hält sich ansonsten stärker im Hintergrund.

Im Folgenden werden diese Linien/Strategien, bei denen sich übrigens eine hohe Übereinstimmung zwischen den allgemein- und fachdidaktischen Diskussionen feststellen lässt, an konkreten Beispielen erläutert und jeweils kurz kommentiert.

### 2.2.1 Adaptiver (überwiegend lehrerzentrierter) Unterricht

Ein Vorschlag in der Tradition des adaptiven Unterrichtens entstammt der Forschung zu Spracherwerbssequenzen und wird von Jörg-Ulrich Keßler vorgetragen. Ausgehend von der Feststellung, dass Lehrmaterialien wie auch Lehrerkorrekturverhalten oftmals dem Entwicklungsstand der jeweiligen Lernaltersprache(n) nicht angemessen sind, sondern ‚zu hoch‘ ansetzen und in der Folge dann das Gelehrte nicht gelernt werden kann, argumentiert Keßler, dass zum einen natürliche Erwerbssequenzen bei der Curriculumentwicklung berücksichtigt werden müssten. Zum anderen müssten Lehrkräfte feststellen, wozu Lerner bereit (*developmentally ready*) sind, um „jeden Lerner optimal nach dessen Bedürfnissen fördern und fordern zu können“ (Keßler 2005: 16). Die Lehrperson müsse „exakt wissen, wie weit die (individuellen) Lerner in ihrer Klasse im Spracherwerbsprozess fortgeschritten sind“ (ebd.: 202). Angesichts dieser Forderung nach einer hohen diagnostischen Kompetenz und der Frage, „wie der aktuelle L2-Entwicklungsstand einzelner Lerner schnell und valide diagnostiziert werden kann“ (ebd.), schlägt Keßler vor, das von Manfred Pienemann entwickelte Computerprogramm ‚Rapid Profile‘ für die Erstellung von Sprachprofilen individueller Lerner (Übergangsdiaagnosen) zu verwenden. Aus der Perspektive einer alltagstauglichen Didaktik ergeben sich allerdings einige Rückfragen:

- Wie soll mit dem beträchtlichen Zeitaufwand für die Erstellung von oftmals 30 und mehr Profilen (Datenerhebung am online-PC, Erstellung von Transkripten sowie Auswertung der Daten) umgegangen werden?
- Wie soll damit umgegangen werden, dass das Programm nur nach einer Schulung (über 16 Stunden) einsetzbar ist?
- Wie oft müsste eine solche Diagnose wiederholt werden?
- Erfasst werden offensichtlich nur einige nur morphosyntaktische Strukturen; was ist mit anderen Bereichen des Englischlernens?
- Was passiert nach der Diagnose – sollen Lehrkräfte in einer Art Einzelzuwendung jeweils passende Materialien usw. bereitstellen? Eine Diagnose ergibt nur Sinn im Zusammenhang mit entsprechenden Fördermöglichkeiten.<sup>8</sup>

Eine damit verwandte Variante von Konzepten setzt auf neue Technologien (CALL=Computer Assisted Language Learning) im Klassenzimmer. Das ist keine neue Idee: Neue Medien fungieren seit

<sup>8</sup> Pienemann u. a. wie auch Keßler erwähnen noch eine andere Lösung des Problems unterschiedlicher Sprachentwicklungsstände: Lerner verschiedener Entwicklungsstufen könnten gleichzeitig an einer *Task* im Sinne eines kleinen gemeinsamen Projekts arbeiten. Dabei könne jeder Schüler und jede Schülerin etwas auf seiner/ihrer Erwerbsstufe lernen bzw. „kann die gesamte Lerngruppe sich mit demselben Projekt beschäftigen, und dennoch können die Schüler in ihrer individuellen Entwicklung gefördert werden“ (vgl. Pienemann/Keßler/Roos 2006: 55). Siehe dazu den Abschnitt 2.2.2.

den 1960er Jahren als fachdidaktische Hoffnungsträger für eine Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts. Setzte man damals auf Fremdsprachenlabore und audiovisuelle Medien wie Fernsehen und Radio, so schieben sich mit der technologischen Weiterentwicklung nun internetbasierte Ideen und adaptive Multimediaanwendungen in den Vordergrund. Sie sollen den Unterstützungsbedarf bei Lernenden diagnostizieren helfen, daraufhin die ‚Lehrtätigkeit‘ ausrichten und individuell zugeschnittene Hilfestellungen anbieten oder bei projektförmigen Methoden Selbsttätigkeit und lernergesteuerte Differenzierung der Schüler ermöglichen (vgl. z.B. Ludwigs o. J.).

- Allerdings realisieren vorhandene Lernprogramme eine derartige Adaptivität und Interaktivität momentan nur selten. „Was die Fehlerkorrektur, die Antwortanalyse und das darauf basierende Aussprechen von Lernempfehlungen betrifft, so ist eine betreuende Lehrperson bisher zumindest in der Regel ein bei weitem besserer, flexibler reagierender und insgesamt kompetenterer Berater als eine Lernsoftware.“ (Schmidt 2007: 45)<sup>9</sup>

Einige Autoren halten eine völlige Individualisierung des Unterrichts für illusorisch und plädieren für eine Gruppen- bzw. Typenbildung, da eine einzelne Lehrkraft in der Unterrichtssituation nicht gleichzeitig auf die Bedürfnisse von 20-30 Schülerinnen und Schülern eingehen könne (vgl. Grotjahn u.a. 2001: 90). Stattdessen suchen die Autoren nach Wegen, das Bild des ‚generalisierten Lerner‘ durch Berücksichtigung „zusätzlicher Gesichtspunkte und Lernervariablen“ (ebd.: 84) aufzufächern. Aus dieser Überlegung heraus wird als pragmatische Zwischenlösung eine Gruppen- oder Typenbildung durch Lehrkräfte vorgeschlagen. Exemplarisch wird bei Grotjahn et al. die Variable Lernstile/kognitive Stile diskutiert, mit deren Hilfe Typen gebildet werden sollen, die dann unterrichtliche Entscheidungen bei Lehrenden wie Lernenden beeinflussen helfen sollen. Die Spezifikation bestimmter Typen und die darauf bezogene Frage, was diese für Unterricht und Lehrerhandeln konkret bedeuten, formulieren die Autoren allerdings als bislang noch ungelöste Forschungsfrage. In der Praxis stellen sich denn auch nicht wenige Probleme eines solchen Ansatzes:

- Es gibt aus wissenschaftlicher Sicht erhebliche Zweifel an der Haltbarkeit eines Konstrukts Lernstil (vgl. Coffield u. a. 2004); Grotjahn u.a. stellen selbst kritisch fest, dass „in der Fremdsprachendidaktik entsprechende psychologische ‚Befunde‘ oder Konstrukte z. T. unhinterfragt rezipiert und zu didaktisch-methodischen Prinzipien verarbeitet bzw. dazu umgemünzt worden sind“ (ebd.: 92).<sup>10</sup>
- Nicht unbedenklich erscheint insbesondere die Gefahr der Etikettierung und Festschreibung auf einen Lernstil oder -typ (vgl. Stern 2004: 38 f.).
- Wie die Autoren schreiben, sind „noch viele weitere interindividuelle Unterscheidungsmerkmale für das (Fremd)Sprachenlernen von Bedeutung“ (ebd.). Wie werden diese berücksichtigt?

Auch für diese Lösung muss man also konstatieren, dass es noch mehr ungeklärte Frage statt Antworten gibt – oder dass sie letztlich auf das Stichwort „Angebotsvielfalt“ (für jede/n etwas) gebracht werden kann.

### **2.2.2 Reformpädagogische (überwiegend schülerzentrierte) Methoden**

Allen Vorschlägen in der lehrerzentrierten Tradition – auch denen, die das Spektrum möglicher Passungsmerkmale um weitere Aspekte wie Lernziele, Unterrichtsmethoden, Aufgaben und Dutzende anderer Kriterien erweitern – ist gemein, dass die Passung durch die Lehrkraft vorgenommen wird.

<sup>9</sup> Zu projektförmigen Medienarrangements siehe Abschnitt 2.2.2.

<sup>10</sup> Dies betrifft auch ähnliche Konstrukte wie Multiple Intelligenzen; zu neurowissenschaftlich basierten Vorschlägen vgl. die Arbeit von Teepe 2005.



In der Tradition einer Differenzierung oder Individualisierung ‚von unten‘ geht diese Aufgabe auf die Lerner über, und die Lehrenden werden zu deren ‚Beratern‘. Diese Richtung ist im fremdsprachendidaktischen Diskurs meiner Einschätzung nach in den letzten Jahren kontinuierlich stärker geworden.

Hier sind an erster Stelle konstruktivistisch und reformpädagogisch argumentierende Autoren zu nennen, die allerdings entweder recht unbestimmt bleiben, was die Umsetzung von Ideen im Unterricht betrifft oder die doch wieder auf die eine beste, jetzt schülerzentrierte, Methode setzen. Ein Beispiel für Vagheit findet sich im Handbuchartikel von Axel Vielau (2003), der ausgehend von dem schon angesprochenen Befund der Individualität des Sprachenlernens zu folgender Lösung kommt: „Aufgabe des Lehrers ist es, (...) die äußere Lernanordnung so zu modellieren, dass optimale Voraussetzungen für die subjektiven Lernbewegungen bestehen. Da jeder Lerner anders gelagerte Probleme hat, hätte das Unterrichtskonzept hinreichend offen, differenziert und partnerschaftlich zu sein, um verschiedenartige Lernbewegungen zu ermöglichen und den Lerner zu selbstständigen Lernbewegungen zu ermutigen“ (ebd.). Dieter Wolff (2002: 353) bietet im Gegensatz dazu die apodiktische Aussage, dass „die [konstruktivistische, MT] Unterrichtsarbeit immer Projektarbeit ist“, tauscht also gewissermaßen die kritisierte Monostruktur ‚Frontalunterricht‘ durch eine andere aus.

Reformpädagogisch inspirierte Ideen räumen der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schülern einen hohen Stellenwert ein und muten ihnen die Auswahl von Themen, Materialien, Arbeitsmethoden zu bzw. unterstützen sie darin. So spricht beispielsweise Frank Hass (2006: 250) davon, dass guter Englischunterricht „eine Vielzahl verschiedenster selbsttätiger Orientierungs- und Lernprozesse ermöglichen“ müsse. Eine Synopse der Literatur ergibt folgende Favoriten:

- Sozialformen: Hinsichtlich der Zielsetzung eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und dem Aktivierungspotenzial für die Lerner erscheinen Formen der Gruppen-/Projektarbeit als besonders vielversprechend. Galten sie schon in den 1970er Jahren als Hoffnungsträger, so scheint guter Fremdsprachenunterricht in neueren Veröffentlichungen faktisch nur noch aus einer Abfolge von kooperativen Projekten oder *Tasks* zu bestehen.
- Methoden und Medien: Hier werden sehr häufig Freiarbeit, Stationenlernen und Projektarbeit genannt. Portfolios und der Einsatz neuer Medien rangieren ebenfalls weit vorn (vgl. z.B. Klein-Landeck 2004; Gehler 2005).
- Schließlich ist noch lernerautonomer Unterricht, das fremdsprachendidaktische Pendant zum offenen Unterricht, zu nennen. Dazu gehören auch verschiedene Wege, den Lernenden ihr Lernen bewusst zu machen (Lernstrategien entdecken, subjektive Theorien einbeziehen, usw.).

Offener Unterricht, kooperative Lernformen, wiederentdeckte reformpädagogische Formate: Es gibt – wie bereits angedeutet – im Bereich der didaktischen Handlungsempfehlungen seit Mitte der 1970er Jahre eine hohe Stabilität der Empfehlungen, oft nach dem Schema „altes Konzept + neuer Terminus = bahnbrechende Innovation“ (Thaler 2007: 5). Dahinter steht die Grundüberzeugung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, dass Sprachenlernen durch Kommunikation und Interaktion am besten gelingen kann, besser jedenfalls als durch enge Korrekturen, an der grammatischen Progression orientierte Lehrgänge und hohe Redeanteile der Lehrenden. Wenn sich in den Empfehlungen etwas verändert hat, dann in Richtung einer noch stärkeren Propagierung selbstständigkeitsorientierter Lernformen, bei denen Lehrkräfte zu ‚Beratern‘ und ‚Lernhelfern‘ ihrer Schülerinnen und Schüler werden (sollen); ihre Rolle als Korrektur- und Bewertungsinstanz, Inputgeber und Experte wird in der Theorie ‚umgeschrieben‘ zugunsten des freien, interesseorientierten und themenfokussierten Austausches unter Gleichen – *meaningful, authentic* und *communicative*.

- Diese Umorientierung scheint gegenüber den lehrerzentrierten Varianten, die sehr schnell

ein Gefühl der Überforderung hervorrufen, aussichtsreicher zu sein, zugleich aber auch voraussetzungsvoller, weil damit eine weitreichende Veränderung des Selbstverständnisses von Lehrkräften (Abgabe von Kontrolle) verbunden ist, aber auch die Lerner zum selbstständigen Arbeiten fähig und bereit sein bzw. dazu in die Lage versetzt werden müssen.

- Im Kontrast dazu scheinen Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen immer noch oder besonders stark geprägt zu sein von der Notwendigkeit starker Lehrerlenkung, einer hohen Systematizität des Stoffes (Stichwort Lehrgangsfach) und dem Wert kleinschrittiger, automatisierender Übungen.
- Entgegen den enthusiastischen Visionen der Didaktiker machen Lehrkräfte zudem oft andere, frustrierende Erfahrungen, wenn sie ‚neue‘ Methoden ausprobieren. Diese kosten Zeit, vervielfachen die Komplexität im Klassenzimmer und führen oft nicht wie erhofft zu schnellen Erfolgen. Innere Differenzierung erweist sich dann schnell als magisches Zauberwort, an dessen hohen Anspruch man nur scheitern kann.

### **2.3 Was wissen wir über den Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität?**

Im Vergleich zu den umfangreichen Praxisempfehlungen lässt sich zu dieser Frage zunächst feststellen, dass die Realisierung von binnendifferenzierendem Fremdsprachenunterricht bisher zwar propagiert, aber kaum empirisch untersucht wurde. Das mag mit der Schwierigkeit zusammenhängen, den schillernden Untersuchungsgegenstand zu bestimmen, verweist sicher auch auf die zu geringe Forschungstätigkeit der Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin, zeigt aber meiner Meinung auch, dass in der Praxis offenbar erhebliche Umsetzungsprobleme bestehen.

Wendet man sich den Daten aus der DESI-Studie zu, dann ist zunächst auffällig, dass von den befragten Sekundarstufenlehrkräften im Fach Englisch im methodischen Bereich noch am ehesten kleine Schülergruppen und Diskussionsrunden eingesetzt werden. Reformpädagogische Formate wie Projektlernen, Lernzirkel oder Wochenpläne werden jedoch vergleichsweise selten benutzt. Etwa 10% der Lehrkräfte geben an, Freiarbeit ein paar Mal pro Monat einzusetzen (vgl. DESI 2008: 371). Zur Leistungsbewertung werden überwiegend traditionelle Varianten wie Vokabelabfragen, Tests und Klassenarbeiten verwendet, kaum dagegen Portfolios. Bei der Frage nach Verwirklichung verschiedener Formen der inneren Differenzierung wird deutlich, dass überwiegend klassengemeinsamer Unterricht erteilt wird. Wenn überhaupt differenziert wird, dann für die Stärkeren durch „zusätzliche Aufgaben, eine schnellere Taktung und ein höheres Erwartungsniveau“ (ebd.: 374). Die Daten sind aus verschiedenen Gründen nicht unproblematisch; dennoch vermögen sie erste Anhaltspunkte für die Schlussfolgerung zu liefern, dass eine hohe Diskrepanz zwischen den Empfehlungen der Fremdsprachendidaktik und der Praxis des Englischunterrichtens besteht.

Für den Bereich DaZ existiert eine Studie von Silvia Demmig, die der Frage nach dem professionellen Handlungswissen von Lehrkräften ebenfalls in Bezug auf binnendifferenzierende Maßnahmen nachgeht. Auch hier wird eine Diskrepanz zwischen Theorie und Status quo vermerkt (Demmig 2007: 187), und auch hier stellt sich heraus, dass Gruppenarbeit und reformpädagogische Methoden – die doch nach Meinung der Didaktiker besonders erfolgversprechend sind – nach Lehrerangaben wenig genutzt werden.

Was Beate Wischer für den Unterricht allgemein formuliert, scheint auch für den Fremdsprachenunterricht zuzutreffen: „Die Lehrkräfte bemühen sich offensichtlich zunehmend um einen schüleraktiven und methodisch abwechslungsreichen Unterricht. Die Realisierung von organisatorisch komplexeren Elementen, die eine adaptive Unterrichtsgestaltung erlauben, scheint hingegen nach wie vor selten zu sein und in eher bescheidenem Ausmaß realisiert zu werden.“ (Wischer 2007: 35).

## **Fazit: Heterogenität als Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik und -forschung**

Heterogenität – so ließe sich das bisher Gesagte zusammenfassen – ist auch beim schulischen Fremdsprachenlernen eine nicht (mehr) wegzudiskutierende Tatsache. Ob die für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität vorgeschlagenen Konzepte und Ideen die versprochenen Wirkungen zeitigen, ob und wie Lehrkräfte sie verwenden oder welche Schwierigkeiten dabei auftauchen, wird allerdings bisher nicht systematisch untersucht. Die fremdsprachendidaktischen Empfehlungen werden meist ohne Forschungsbezug gegeben bzw. es finden sich kaum Bezüge zu schulpädagogisch-empirischen und professionstheoretischen Überlegungen (vgl. auch Kurtz 2004; Trautmann 2009). Wie schwierig der gesamte Themenkomplex praktisch zu bewältigen ist, deuten bereits die wenigen Bemerkungen bei Joachim Appel (2000: 114-118) sowie bei Demmig (2007) an, die beide professionstheoretische Ausgangspunkte für ihre Darstellung wählen. Beide Autoren können zudem zeigen, wie wichtig die institutionellen Rahmenbedingungen für die Stabilität des Unterrichtens sind.

Mein Fazit lautet: Insbesondere Lehrende mit ihren unterschiedlichen Überzeugungen und Kompetenzen müssen viel stärker in den Blick genommen werden, denn letztendlich sind es die Lehrkräfte, die die geforderten Innovationen umsetzen sollen.

- Welchen Widerständen und Schwierigkeiten sehen sich Lehrende gegenüber, wenn sie in ihrem Unterricht differenzieren (wollen), welche Art von Unterstützung benötigen sie dazu? Hier ist an die institutionelle Funktion der Sprachenfächer (besonders Englisch) als Kern-, d.h. Selektionsfach zu denken, aber auch an profane Schwierigkeiten wie die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler in einem deutschen Klassenzimmer davon zu überzeugen, beim Kooperieren in der Fremdsprache zu kommunizieren – was bekanntlich nur in der Theorie und in Erfahrungsberichten immer klappt.
- Warum werden die Ideen immer nur propagiert, aber nicht in ihrer Realisierung, inklusive der zahlreichen Möglichkeiten des Scheiterns, im Fremdsprachenunterricht erforscht? Es besteht hier die massive Gefahr idealisierender Wirkungserwartungen, einer verkürzten Sicht auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit des pädagogischen Handelns sowie unrealistischer Ansprüche an die Lehrkräfte (vgl. Wischer 2008).
- Welche anderen Möglichkeiten neben Binnendifferenzierung gibt es für eine individuelle Förderung (z.B. Lernbüros, Auslandsaufenthalte, Sommerkurse...)?
- Schließlich: Wie verhält sich diese pädagogische Utopie zu Standardisierung, Vergleichsarbeiten und Output-Steuerung?

„Wie in 3-4 Schulstunden pro Woche 30 Schüler mit den unterschiedlichsten Sprachenbiographien unter einen Hut gebracht werden können, ist und bleibt eine der Hauptfragen der Fachdidaktik.“ (Pienemann, Keßler & Roos 2006: 108) Was sagen Lehrkräfte zu diesem Thema? Welche Rolle spielen institutionelle Kontexte für den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen? Vor allem diesen beiden Fragen muss sich die Fremdsprachenforschung/-didaktik in Zukunft zuwenden und dabei stärker als bisher mit der schulpädagogisch-empirischen Forschung kooperieren.

## **Literatur**

- Altrichter, H./Trautmann, M./Wischer, B./Sommerauer, S./Doppler, B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschnitzerei. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 341-360.
- Appel, J. (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt.

- Berg, D. (1976): Differenzierung im Englischanfangsunterricht. Eine empirische Studie. Stuttgart: Klett.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, Th. (Hrsg.; 2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Börner, O. (1988): Binnendifferenzierender Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 3, 12-14.
- Borgwardt, U. (2000): Bereiche und Formen der Binnendifferenzierung im Russischunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 2, 66-74.
- Bos, W. u.a. (o.J.): KESS 7-Bericht. Zugänglich unter: <http://www.ifs-dortmund.de/210.html> (Abruf am 27.7.2009).
- Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.; 2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborn: LIT-Verlag.
- Coffield, F./Moseley, D./Hall, E./Ecclestone, K. (2004): Should we be using learning styles? What research has to say to practice. Zugänglich unter: [www.LSRC.ac.uk](http://www.LSRC.ac.uk) (Abruf am 27.7.2009).
- Decke-Cornill, H./ Volkmann, L. (Hrsg.; 2007): Gender studies and foreign language teaching. Tübingen: Narr.
- Demmig, S. (2007): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung: eine qualitative Studie. München.
- DESI-Konsortium (Hrsg.; 2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.; 2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Edelhoff, Ch. (1975): Differenzierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I: Ziele, Verfahren, Modelle und Erfahrungen. In: Die deutsche Schule, 67. Jg., IX/1975, 620-636.
- Ellis, R. (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: OUP.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München u. a.: Urban und Schwarzenberg.
- Gehler, B. (2005): Vielfalt im Französischunterricht – Hemmnis oder Chance – das Europäische Portfolio der Sprachen als Unterstützung beim Umgang mit Heterogenität. In: Bräu/Schwerdt, 285-303.
- Göbel, R. (1986): Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. Mainz.
- Göbel, K. (2007): Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie. Münster: Waxmann.
- Graumann, O. (2008): Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Beltz: Weinheim und Basel, 16-25.
- Grotjahn, R., Henrici, G. & Vollmer, H.J. (2001): Untersuchungsfeld 4: Individualisierung, Typisierung, Differenzierung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12,2, 83-98.
- Hass, F. (Hrsg.; 2006): Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Klett.
- Hinz, K. (1992): Binnendifferenzierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2, 140-149.
- Höhm, K./Kopp, R./Schäfers, H./Demmer, M. (Hrsg.; 2009): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hoti, A.H. (2007): Leistungsvielfalt als Herausforderung für den Englischunterricht in der Primarstufe. In: Beiträge zur Lehrerbildung 25,2, 205-213.
- Hu, A. (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.
- Kampshoff, M. (2009): Heterogenität im Spiegel der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim u. a.: Juventa, 35-52.

- Keßler, J.-U. (2005): Fachdidaktik meets Psycholinguistik – Heterogenität im Englischunterricht erkennen, verstehen und als Chance nutzen. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, 263-284.
- Keßler, J.-U. (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.
- Kiper, H./Meyer, H./Topsch, W. (2002): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Klein-Landeck, M. (2004): Differenzierung und Individualisierung beim offenen Arbeiten. Beispiel: Englischunterricht.“ In: Pädagogik 12, 30-33.
- Köller, O./Trautwein, U. (2004): Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller, O. u.a. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. Opladen: Leske + Budrich, 285-326.
- Königs, F. (1991): Sprachlehrforschung: Konturen und Perspektiven. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 45,2, 75-83.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt ‚Sprachlehrforschung‘ (Hrsg.; 1977): Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Eine Zwischenbilanz. Kronberg/Ts.: Skriptor.
- Küppers, A./Quetz, G. (Hrsg.; 2006): Motivation revisited. Münster: LIT.
- Kurtz, J. (2004): Probleme und Perspektiven der Fremdsprachenforschung. In: Quetz, J./Solmecke, G. (Hrsg.): Brücken schlagen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 51-62.
- Ludwigs, K. (o. J.): Individuelle Förderung im Englischunterricht. Einige Gedanken zum Konzept und Hinweise für dessen Umsetzung. <http://www.individuelle-foerderung-im-englischunterricht.de/Konzeptindex.htm> (10.9.2009)
- Mottok, G. (1983): Operative Differenzierung des weiterführenden Englischunterrichts. Frankfurt/Main: Lang.
- Nuhn, H.-E. (1977): Modelle äußerer und innerer Differenzierung im Fremdsprachenunterricht. In: Englisch, 12,1, 14-20.
- Pienemann, M., Keßler, J.-U. & Roos, E. (Hrsg.): Englischerwerb in der Grundschule. UTB: Schöningh.
- Piepho, H.-E. (1968): Differenzierung im Anfangsunterricht des Faches Englisch an Hauptschulen. In: Die Deutsche Schule 60, IV, 275-288.
- Piepho, H.-E. (1995). Binnendifferenzierung im Englischunterricht auf der Sekundarstufe I (1-3). In: Fremdsprachenunterricht 39, 15-19, 86-89, 421-425.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Rautenhaus, H. (Hrsg.; 1979): Aspekte der Differenzierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Oldenburg.
- Riemer, C. (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit Ausgewählter Einflußfaktoren. Hohengehren: Schneider.
- Riemer, C. (2006): Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als ‚Einzeltänzer‘. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: Scherfer, P./Wolff, D. (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt/Main: Lang, 223-244.
- Schmenk, B. (2002): Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung. Tübingen: Stauffenburg.
- Schmidt, T. (2007). Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht. Tübingen: Narr.
- Schwerdtfeger, I. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin: Langenscheidt.
- Solmecke, G. (Hrsg.; 1976): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Solmecke, G. (Hrsg.; 1983): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Stern, E. (2004): Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. In: Becker, G. u.a. (Hrsg.): Hetero-

- genität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken (= Friedrich Jahresheft XXII). Seelze: Friedrich Verlag, 36-39.
- Teepe, H. (2005): Welche Bedeutung haben die Neurowissenschaften für die Fremdsprachendidaktik? Eine pro- und retrospektive Studie in Bezug auf Theorie und Praxis. Zugänglich unter: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=975934724&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=975934724.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=975934724&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=975934724.pdf) (4.8.2009).
- Terhart, E. (1989): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Problem der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim und München: Juventa.
- Thaler, E. (2007): Die ‚Top Ten‘ der Fremdsprachendidaktik. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4, S. 3ff.
- Tillmann, K.-J. (2006): Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart u. a.: Raabe, 7-20.
- Tönshoff, W. (2004): Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 227-231.
- Tönshoff, W. (2006): Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 13-17.
- Trautmann, M. (2009): ‚Zwischen vielen Stühlen‘ – Englischdidaktik als Beispiel für Entwicklungen in der Fachdidaktik. In: Wischer, B./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim: Juventa, 129-150.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS-Verlag, 159-172.
- Vielau, A. (2003): Die aktuelle Methodendiskussion. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.; 2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke, 238-241.
- von der Groeben, A. (2008): Verschiedenheit nutzen: besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Warzecha, B. (Hrsg.; 2003): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und Interkultureller Perspektive. Münster u. a.: Waxmann.
- Weskamp, R. (2001): Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte. Berlin: Cornelsen.
- Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, Th. (Hrsg.), 32-41.
- Wischer, B. (2008): Reformengagement als Reflexionsproblem. Kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 3,1, 5-20.
- Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/Main: Lang.