

GFL



German as a foreign language

Umgang mit Heterogenität bei Lernstrategien, Motivation und autonomem Lernen im kamerunischen DaF-Unterricht

Augustin Kenné, Douala, Kamerun

ISSN 1470 – 9570

Umgang mit Heterogenität bei Lernstrategien, Motivation und autonomem Lernen im kamerunischen DaF-Unterricht

Augustin Kenné, Douala, Kamerun

Das Lernen im Allgemeinen und das (Fremd)Sprachlernen im Besonderen ist ein individueller Prozess. Vielfach bestehen Unterschiede hinsichtlich Motivation, Lerntyp, Lernstrategien, Leistungsfähigkeit, Interesse, Vorkenntnisse u. Ä. Somit könnte jeder (Fremd)Sprachenunterricht, der die Lernenden entsprechend ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und individuellen Bedürfnissen behandelt, nicht nur die Lernmotivation fördern und zur effizienteren Entwicklung der Selbstbestimmung, Selbständigkeit und Unabhängigkeit im Lernprozess, sondern auch zur Verbesserung der Leistungsfähigkeiten der Lernenden in der Fremdsprache beitragen. Unter Berücksichtigung der Standpunkte der befragten Lehrkräfte geht der vorliegende Aufsatz auf den methodisch-didaktischen Umgang mit Unterschieden bei Lernstrategien, Motivation und Lernautonomie sowie auf die diesen Umgang hemmenden Faktoren im DaF-Unterricht in Kamerun ein. Anschließend wird der Versuch unternommen, Lösungen vorzuschlagen.

1. Einführung

Lernstrategien, Motivation und autonomes Lernen interagieren und sind bestimmend für den Lernerfolg. Aber: Um autonom zu werden, müssen die Lernenden motiviert sein, Lernerstrategien identifizieren, einüben und anwenden können, ihr eigenes Lernen strukturieren und ihren eigenen Lernprozess kritisch betrachten können, sodass sie ihre erworbenen Fertigkeiten anwenden können (Summer 2010:7). Lernstrategien, die die Lernenden verwenden, hängen auch mit ihrer Motivation zusammen (vgl. Bieniok 2017: 22).

Eines der spezifischen Ziele des kamerunischen DaF-Unterrichts ist die Förderung des autonomen Lernens zum Erwerb von etwa sprachsystematischen und Sprachgebrauchsregeln, um schriftlich und mündlich zusammenhängende sprachliche Einheiten (situations)angemessen zu produzieren und zu verstehen.¹ Deshalb lege ich einen großen Wert

¹ In den Lehrplänen des kamerunischen DaF-Unterrichts für die Sekundarstufe I und II steht: „Utiliser avec une certaine *autonomie* [eigene Hervorhebung, AK] les connaissances sur la langue, les normes et règles d’usage linguistique pour comprendre les textes oraux et écrits, pour écrire et parler avec adéquation, cohérence et cohésion“ [Kenntnisse über Sprache, Normen und Regeln des Sprachgebrauchs mit einer gewissen *Selbstständigkeit* [eigene Hervorhebung, AK] anwenden, um mündliche und schriftliche Texte zu verstehen, angemessen, kohärent und zusammenhängend zu schreiben und zu sprechen]. (MINESEC 2019: 5)

auf das autonome Lernen bzw. auf den Umgang mit Unterschieden bei Lernautonomie in dieser Untersuchung. Es ist allgemein bekannt, dass in der modernen Schule im Allgemeinen und im DaF-Unterricht in Kamerun im Besonderen die Lehrenden nicht mit Einzelnen zu tun haben. Der (DaF-)Unterricht findet mit etwa mindestens zwanzig (DaF)-Lernenden statt, die sich in ihren Lernbedürfnissen und -voraussetzungen erheblich unterscheiden. Es stellt sich die Frage, wie die Lehrenden mit dieser Heterogenität angemessen umgehen bzw. umgehen sollen.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht in der Untersuchung des methodisch-didaktischen Umgangs mit Heterogenität bei Lernstrategien, Motivation und autonomem Lernen im DaF-Unterricht in Kamerun sowie der Faktoren, die einen angemessenen Umgang mit diesen Unterschieden hemmen. Anschließend sollen Lösungen vorgeschlagen werden. Demnach geht die Untersuchung folgenden Fragen nach: Wie wird mit Unterschieden bei Lernstrategien, Motivation und Lernautonomie in der Praxis des kamerunischen DaF-Unterrichts umgegangen? Welche Faktoren erschweren einen effizienteren Umgang mit Heterogenität bei Motivation, Lernstrategien und autonomem Lernen in der Praxis des kamerunischen DaF-Unterrichts? Welche Verbesserungsmöglichkeiten für einen effizienteren Umgang mit diesen Unterschieden gibt es? Die Untersuchung besteht aus vier Teilen. Im ersten Teil werden die Konzepte „Heterogenität“ und „autonomes Lernen“ bestimmt, dann folgt im zweiten Teil eine Überblicksdarstellung zur Heterogenitätsforschung im DaF-Unterricht in Kamerun. Im dritten Teil geht es um die Bestimmung des theoretischen Hintergrunds der Untersuchung. Der dritte Teil ist der empirische Teil und besteht aus der Darstellung der Teilnehmenden, der Datenerhebungsinstrumente und methodischen Grundlage, der Ergebnisse und deren Diskussion. Im vierten Teil werden Vorschläge zum angemesseneren Umgang mit Heterogenität bei Lernstrategien, Motivation und autonomem Lernen im DaF-Unterricht in Kamerun gemacht.

2. Zu den Konzepten „Heterogenität“ und „autonomes Lernen“

In den Forschungen zu Heterogenität in der Schule sowie zu (Lern)Autonomie gibt es verschiedene Ausrichtungen. Deshalb sollen diese Konzepte zuerst abgegrenzt werden. Die Dudenredaktion übersetzt das Heterogenitätskonzept mit „Verschiedenheit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit im Aufbau, in der Zusammensetzung“ (Dudenredaktion 2020). Bezogen auf Schule und Unterricht werden die Begriffe Verschiedenheit,

Differenz, Vielfalt, Ungleichheit, Diversität und Heterogenität in der Fachliteratur oft als Synonyme verwendet. Ich schließe mich der Begriffsbestimmung in der Schulpädagogik an. Heterogenität bezeichnet in der Schulpädagogik „die Unterscheidung zwischen Lernenden in einer Lerngruppe entlang verschiedener Merkmale – auch Heterogenitätsfaktoren [...] genannt –, die als lernrelevant eingestuft werden“ (Sorgalla 2015: 2). Lazarides & Schiepe-Tiska (2022: 249) zufolge gilt der angemessene Umgang mit Heterogenität als eine der zentralen Herausforderungen aber auch als eine bedeutsame Chance für Schule und Unterricht (vgl. auch Bohl 2017). In diesem Zusammenhang lege ich großen Wert darauf, dass Heterogenität als Bereicherung für einen Unterricht angesehen wird, der gemeinsames Lernen von und mit Anderen zum Ziel hat. Zu den Heterogenitätsfaktoren oder –dimensionen zählen unter anderen Lernpräferenzen, Geschlecht, Alter, kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Herkunft, Erfahrungshintergrund, Kenntnisse und Vorerfahrungen, allgemeine Fähigkeiten und Begabungen, logisches Denken, Persönlichkeitsmerkmale, Leseverhalten, unterschiedliche Lerntypen, Arbeits- und Lerntempo, Lernorganisation, Arbeitshaltungen, Arbeitstechniken, Motivation und Einstellung, Lernstrategien (vgl. Trautmann & Wischer 2011: 41). Dieses Faktorenbündel ist ein Beweis dafür, dass es den Lehrkräften obliegt, die verschiedenen Interessen, Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler, ihre Fähigkeiten und Voraussetzungen beim Sprachenlernen auf allen Ebenen ihrer Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, wie etwa die Förderung des Miteinanders in der Klasse und des Voneinander-Lernens, das Training von zentralen Lernstrategien (z. B. strategische Lernhandlungen zu metakognitiven Lernzielen (Selbststeuerung), zu kognitiven Zielen (Memorieren, Sprachgebrauch, Sprachverarbeitung), soziale Strategien u. Ä.),² die die Schülerinnen und Schüler (auch in informellen) Lernkontexten nutzen können.

In der fremdsprachendidaktischen Landschaft ist die Lernautonomie seit Jahrzehnten einer der beliebtesten Begriffe. Die Beliebtheit der Lernautonomie zeigt sich etwa „in der Entwicklung zum derzeit auszumachenden didaktischen Trend zum autonomen, oft auch als selbstgesteuert bezeichneten Lernen“ (Schmenk 2010: 12). Autonomes Lernen erkennt die „Lernenden als ein bewusstes, kreatives und mitentscheidendes, für den didaktischen Prozess mitverantwortliches Subjekt“ an (Pawłowska 2008: 167f). Die verschiedenen Standpunkte, unter denen der Autonomiebegriff in der Fachliteratur

² Für nähere Erklärungen zu strategischen Lernhandlungen vgl. Bimmel (2010: 844)

berücksichtigt wird, machen seine Begriffserklärung komplex. Ich meine aber in Anlehnung an Schmenk, dass

[d]ie Tatsache, dass es verschiedene Auffassungen von Autonomie gibt, [...] dabei nicht per se problematisch [ist] – problematisch wird es erst, wenn wir uns nicht darüber im Klaren sind, welchen Autonomiebegriff wir selbst verwenden, und welcher Autonomiebegriff anderen Ansätzen und Vorschlägen jeweils zugrunde liegt. (Schmenk 2010: 22),

Feld-Knapp betrachtet das autonome Lernen als „eine Lernkultur [...], in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen“ (Feld-Knapp 2010: 21). Ich fasse den Autonomiebegriff im Sinne von Rampillon auf. Unter „Autonomie“ im unterrichtlichen Kontext versteht Rampillon (2003: 5) die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, die Verantwortung für ihre eigenen Angelegenheiten, d. h. für ihr Lernen, zu übernehmen. Der Begriff wird daher synonym gebraucht zu „Selbstverantwortung“ und „Selbstständigkeit“. Nodari & Steinmann (2010: 1157) meinen – und das ist auch mein Standpunkt –, dass die Lernautonomie auch als Fähigkeit verstanden werden kann, die ein Lernender für das Lernen mitbringt.

Ausgehend von diesen Ausführungen kann der folgende Zusammenhang zwischen den beiden Konzepten formuliert werden: Heterogenität in der Schule und Autonomie im unterrichtlichen Kontext sind lernerzentriert: Bei den beiden Ansätzen wird der Fokus auf die Individualisierung der Lernprozesse (Individuelle Bedürfnisse, Interesse und Fähigkeiten der Lernenden) gelegt. Durch individuelle Förderung, differenzierte Aufgabenstellungen, Anwendung von verschiedenen Lehr- und Lernstrategien, Methoden und Lernmaterialien können Lehrkräfte ihren Lernenden ermöglichen, autonom zu lernen bzw. Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu übernehmen und selbständig zu arbeiten. Die Lernenden können auf diese Weise auch ihre individuellen Stärken und Schwächen besser erkennen und gezielt an ihren Lernzielen arbeiten.

3. Überblicksdarstellung zur Heterogenitätsforschung im kamerunischen DaF- Unterricht

Im Rahmen einer seiner Untersuchungen „DaF-Unterricht in Afrika. Chancen, Grenzen und Möglichkeiten am Beispiel Kameruns“ thematisiert Mbia (1999) die „außerordentliche ethnische Heterogenität Kameruns“, die seiner Meinung nach „in ganz Afrika eine merkwürdige Ausnahme (bildet): Man zählt über 200 verschiedene Gruppen und

entsprechend so viele voneinander unterscheidbare Sprachen.“ (ebd. 1999: 31). Ausgehend von dieser Feststellung wird auch erklärt, dass kamerunische Deutschlernende „ein Gemeinschaftsleben führen“, das „auf pädagogischer Ebene große Wirkungen hat“, und „eine der sichtbarsten Konsequenzen ist z. B. die Unmöglichkeit eines individualisierten Unterrichts“ (ebd.: 51). Gemeint wird damit, dass die Heterogenität in Klassenzimmer im kamerunischen DaF-Unterricht ein Faktor ist, der individualisiertes Lernen ermöglichenden und fördernden DaF-Unterricht erschwert. In demselben Zusammenhang ist eine Untersuchung zur „Interaktion im kamerunischen DaF-Unterricht“ zur Feststellung gekommen, dass es wegen der Heterogenität bei Lerntypen den Deutschlehrkräften schwerfällt, einen individualisierten Unterricht zu gestalten (vgl. Tsamo 2016).

Untersuchungen zu Heterogenität im DaF-Unterricht haben sich auch den Unterschieden bei Motivation bei den Lernenden gewidmet. Orientierungen wie Reisemotive, Bildungsmotive und Kontaktmotive, die exemplarisch von Clément & Kruidenier (1983) sowie Belmechri & Hummel (1998) im Rahmen der instrumentellen Motivation³ berücksichtigt werden, zählen zu den unterschiedlichen Beweggründen für das Deutschlernen in Kamerun (vgl. Kenné 2015: 78ff; Gibitz 2003: 10; Mbia 1998: 172). Zu nennen sind darüber hinaus, dass kamerunische Deutschlernende durch ihre integrative, intrinsische und extrinsische Motivation voneinander unterscheiden⁴ (vgl. Kenné 2015: 78ff).

Eine nähere Berücksichtigung der Forschung zu Heterogenität im DaF-Unterricht in Kamerun zeigt, dass nur sehr wenige wissenschaftliche Untersuchungen sich mit diesem Forschungsbereich auseinandergesetzt haben. Die bestehenden Untersuchungen interessieren sich nicht für den Umgang mit Heterogenität, sondern für ihre Merkmale in der Praxis des DaF-Unterrichts in Kamerun. Die vorliegende Untersuchung versteht sich also als Beitrag zum möglichst optimalen Umgang mit Heterogenität als Kernauftrag jeder

³ Sie entspricht dem persönlichen Gewinn des Lernenden, eine Fremdsprache zu lernen.

⁴ Die *integrative Orientierung* bedeutet genauer, dass die (kamerunischen) Deutschlernenden zu der deutschen Sprache positiv eingestellt sind und diese Sprache folglich aus dem Interesse für die Zielsprachenkultur erworben wird. Das Konstrukt *intrinsische Motivation* steht in Zusammenhang mit folgenden Faktoren: Leistungsmotivation/*need for achievement* (d. h. die Erreichung bestimmter Niveaus durch Einsatz nötiger Anstrengungen), Bewertung der eigenen Fremdsprachenkompetenz, persönliche Einschätzung früherer Sprachlernerfahrungen und früheren sprachlichen Vorwissens, Wertschätzung der Sprache, intellektuelle Herausforderung des Fremdsprachenlernens. Was die *extrinsische Motivation* anbelangt, beruht sie, im Gegensatz zur *intrinsischen Motivation*, auf externen Faktoren, zu denen Komplimente, Belohnungen aller Art, gute Noten, die Aussicht auf berufliche Vorteile u. a. gehören. (vgl. Kenné 2015:73f)

Bildungseinrichtung. Ein möglichst optimaler Umgang mit Heterogenität im kamerunischen DaF-Unterricht könnte einen Beitrag dazu leisten, dass die Förderung der leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Lernenden besser gelingt, weil der Unterricht so gestaltet und durchgeführt werden soll, dass die Kursteilnehmenden von und mit anderen lernen.

4. Theoretischer Rahmen

Der Frage, wie mit Heterogenität in Form individueller Unterschiede in der Schule angemessen umgegangen werden kann, haben sich unterschiedliche theoretische Ansätze bzw. Reaktionsformen gewidmet. Zu diesen Reaktionsformen gehört die *proaktive Reaktionsform*, d. h. die „[g]ezielte Förderung der einzelnen Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts“ (Weinert 1997: 51f). Eine nähere Berücksichtigung dieser Strategie macht deutlich klar, dass der Unterricht so gestaltet werden soll, dass das Potenzial von jedem Lernenden optimal genutzt und gefördert werden kann. Interindividuelle Unterschiede der Lernenden gelten in diesem Sinne nicht als Hindernis, sondern eher als „*opportunities for learning*“ (Corno 2008: 171). Die Schüler/innen lernen gemeinsam mit und von anderen. Diese Strategie entspricht der Auffassung des Heterogenitätsbegriffs in der vorliegenden Untersuchung (vgl. Teil 1). Adaptive Gestaltung des Unterrichts gründet auf einem kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnis. Das erkenntnistheoretische Postulat des kognitiven Konstruktivismus lautet, dass jedes Individuum seine Wirklichkeit selbst konstruiert und sich so eine individuelle Repräsentation der Welt erschafft (vgl. Reusser 2006). Demnach ist das Lernen als Konstruktionsprozess aufzufassen, der eigenständig, aber auch durch Ko-Konstruktionen mit Lernumgebung und Lerngruppe verläuft (vgl. hierzu auch Rey 2022: 47). Demgemäß liegt dem adaptiven Unterrichten die pädagogische Idee zugrunde, dass die Lehrkraft die Inhalte und Methoden, Medien und Arbeitsweisen des Unterrichts in differenzierter Weise an die jeweils individuellen und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anpasst, welche die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen. Wischer schreibt also zu Recht: „Solange Lehrerinnen und Lehrer – so könnte man dies vereinfacht formulieren – Heterogenität als ein Problem, und nicht als einen Normalfall bzw. sogar als Bereicherung betrachten, wird sich auch im Unterricht nur wenig ändern“ (Wischer 2009).

Eine adaptive Unterrichtsgestaltung setzt bei Lehrkräften verschiedene Kompetenzen voraus, zu denen neben einem tiefen fachspezifischen Wissen insbesondere förder-

diagnostische und methodisch-didaktische Kompetenzen zählen (vgl. ebd.). Auch Wagner meint, dass die Umsetzung eines adaptiven Unterrichts, welcher unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen alle Lernenden fördert, die Abstimmung verschiedener methodisch-didaktischer Aspekte auf die Lernenden voraussetzt (vgl. Wagner 2016: 3). Laut einem der adaptiv-unterrichtlicher Prinzipien ermöglicht erst die erfolgreiche Diagnose und Berücksichtigung der sozialen, sprachlichen, kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen durch die Lehrkraft, instruktionale und sozio-emotionale Unterstützung in Schulklassen lern- und leistungsförderlich umzusetzen (vgl. Hardy u.a. 2019: 170).

Zusammenfassend gilt adaptiver Unterricht innerhalb der Lehr-Lern-Forschung als das „gegenwärtig wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste Konzept“ (Häcker 2017: 280), um auf interindividuelle Unterschiede angemessen zu reagieren. Adaptiver Unterricht verwirklicht sich unter anderen durch Lerncoaching, lernwirksames Feedback, und kooperatives Lernen. Mit Lerncoaching wird gemeint, dass die Lehrkraft unterstützend sowie herausfordernd ihre Lernenden begleitet (z. B. trägt sie zur Förderung der Eigenverantwortung, Lernmotivation und der Selbsteinschätzungsfähigkeit der Lernenden bei), indem sie wertschätzende Maßnahmen einsetzt. Lernwirksames Feedback unterstützt die kognitiven Lernprozesse der Lernenden. Es geht also um ein Feedback, das einen möglichst konkreten Bezug zur aktuellen Handlungssituation und zum gezeigten Verhalten der Lernenden hat. Bei dem kooperativen Lernen bieten sich beispielsweise kooperative Lernformen wie Gruppenarbeit und Partnerarbeit an. Dabei beachtet die Lehrkraft, dass verschiedene Kompetenzen genutzt werden und individuelle Unterschiede akzeptiert sind.

5. Untersuchungsinstrumente und -methode

Die Entscheidung für die Instrumente der Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung ergab sich aus einem Austausch mit einigen Deutschlehrenden über das Ziel der Untersuchung. Zuerst wollte ich die Unterrichtsbeobachtung einsetzen. Ich habe mich aber für den Fragebogen und das Interview entschieden, weil diese Deutschlehrenden meinten, dass ich im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen die wichtigsten Informationen zum Umgang mit Heterogenität in der Praxis des DaF-Unterrichts nicht würde ermitteln können. Sie bevorzugten die schriftliche und mündliche Befragung, weil sie ihre Unterrichtsgestaltungen besser schriftlich und mündlich beschreiben können. Einige von ihnen behaupteten, sie hätten keine Zeit, den Fragebogen auszufüllen und den Umgang mit

Heterogenität in ihren Klassen lieber mündlich beschreiben möchten. Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden also im März 2023 (für den Fragebogen) und im Mai 2024 (für das Interview) anonym durch schriftliche und mündliche Befragung (vgl. Anhang) in zehn (für die schriftliche Befragung) und sechs (für die mündliche Befragung) zufällig ausgewählten Sekundarschulen der Stadt Douala/Kamerun erhoben. Insgesamt umfassen die Erhebungsinstrumente offene und geschlossene Fragen, die quantitativ (mathematisch-statisch) und qualitativ (induktiv-analytisch) ausgewertet und untersucht wurden. 42 von den 50 ausgeteilten Fragebögen wurden ausgefüllt und zurückgegeben. Das ergibt eine Rücklaufquote von 84%. Zudem wurden 18 Deutschlehrkräfte interviewt. Ihnen wurden die Fragen der Interviews vier Tage vor der Befragung gegeben, damit sie sich gut auf entsprechende Antworten vorbereiten konnten. Die Suche nach einer reichhaltigen Einsicht in den Umgang mit Heterogenität in der Praxis des DaF-Unterrichts in Kamerun rechtfertigt den Einsatz der schriftlichen und mündlichen Befragung in der vorliegenden Untersuchung.

6. Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus insgesamt 60 Befragten, die alle Deutschlehrkräfte der Sekundarstufe I und II waren. 24 von ihnen waren weiblich und 36 männlich. Sie waren zwischen 25 und 46 Jahren alt mit einem Durchschnittsalter von 30 Jahren. 47 der Lehrenden hatten ihre Studien mit dem Diplom der *Licence* (Bachelor) und 13 mit dem *Master-Diplom* abgeschlossen. 36 von ihnen hatten eine Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule (Ecole Normale Supérieure) gemacht, 24 hingegen nicht. Ihre Erfahrungen als Deutschlehrende sahen wie folgt aus: 13 Jahre Erfahrung (8 Lehrkräfte); 10 Jahre (14 Lehrkräfte); 7 Jahre (19 Lehrkräfte); 6 Jahre (6 Lehrkräfte); 5 Jahre (9 Lehrkräfte) und 3 Jahre Erfahrung (4 Lehrkräfte). 22 der Lehrkräfte nahmen sehr oft an Fortbildungsseminaren und Hospitationen teil, 10 oft; 18 manchmal und 10 nie. Im Rahmen der Seminare lernten sie unter anderem wie Tools, neue Medien und Lehrstrategien in der Praxis des DaF-Unterrichts eingesetzt werden können. Der Fokus läge manchmal auch auf kompetenz- und projektorientierte Unterrichtsmethoden, erfolgreiche Arbeit mit Lehrmaterialien, didaktischen Spielen und mit Gesängen; Lernerorientiertheit im Unterricht; motivierende Lehrstrategien; Sprech- und Schreibtraining; Einstieg in den Unterricht; Strategien des Leseverstehens.

7. Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Teil der Untersuchung geht es um die Darstellung der Ergebnisse bezüglich des Begriffs Heterogenität und des Umgangs mit Heterogenität bei Lernstrategien, Motivation und Lernautonomie aus der Sicht der befragten Lehrpersonen. Diese Darstellung gliedert sich je nach der Reihenfolge der Fragen bei dem Fragebogen (ab Frage 7) und den Interviews (ab Frage 5). Antworten auf die einzelnen Fragen werden mit einigen Aussagen der befragten Lehrpersonen zur Illustration verdichtet.

7.1 Zur Bedeutung des Heterogenitätsbegriffs

Von den 60 Befragten haben 50 den Begriff Heterogenität definiert. Aus den Definitionen ergibt sich, dass die Lehrpersonen die Heterogenität als *Unterschiede bei den Lerngruppen* (15 Lehrkräfte), als *Gegenteil von Homogenität* (4 Lehrkräfte), als ein *neues didaktisches Konzept* (3 Lehrkräfte) aber auch als *etwas Normales im Klassenzimmer* (22 Lehrkräfte) auffassen. 6 *interwiete* Lehrkräfte meinen, dass *Heterogenität eine Eigenschaft ist, die auf Andersartigkeit* hinweist. Zur Illustration haben wir folgende Aussagen:

(1) Heterogenität als Unterschiede bei den Lerngruppen: *„Ich glaube, dieses Wort bezeichnet Unterschiede, die Lernende in die Schule mitbringen“*; *„Jeder Deutschlernende hat seine Art und Weise zu lernen. Das ist Heterogenität“*; *„Heterogenität für mich bedeutet, dass es unterschiedliche Merkmale bei Lernenden im Unterricht gibt.“*

(2) Heterogenität als Gegenteil von Homogenität: *„Das Wort Heterogenität für mich steht im Gegensatz zu Homogenität in der Schule“*; *„Heterogenität kommt von heterogen, und was bei den Schülern nicht homogen ist, ist heterogen wie ihre Art und Weise zu lernen“*.

(3) Heterogenität als neues didaktisches Konzept: *„Bisher sprechen wir vor allem von Kompetenzorientierung. Heterogenität ist sicher ein neues Wort in der Didaktik“*; *„Vielleicht ist das eine neue didaktische Methode des Lehrens und Lernens“*. *„Das Wort Heterogenität klingt für mich neu im Lehrprozess.“*

(4) Heterogenität als etwas Normales: *„Heterogenität ist für mich Normal, wo es viele Leute oder Schülerinnen und Schüler gibt [...]“*; *„[...] Es gibt keine homogene Gesellschaft. Heterogenität im Unterricht, wo es nicht eine, zwei, drei aber mehr als zwanzig Schüler in der Schule gibt, ist ganz normal“*. *„Meiner Meinung nach ist es nicht überraschend, dass es heterogene Gruppe im Unterricht gibt. [...]“*

(5) Heterogenität als Eigenschaft, die auf Andersartigkeit verweist: *„Ja, ich kann sagen das ist Andersartigkeit als Eigenschaft oder?“*; *„Heterogenität bedeutet nur etwas ist ja andersartig“*.

Im Allgemeinen ist der Begriff *Heterogenität* den Befragten bekannt. Jede Lehrkraft, die das erste Mal vor einer Gruppe steht, kann schnell bemerken, dass die Lernenden unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Erwartungen oder Lernstile usw. haben. Dass viele von den Befragten auch Heterogenität als normal ansehen klingt auch sehr positiv, weil in der aktuellen Diskussion bzw. adaptiv unterrichtlich gesehen immer darauf hingewiesen wird, dass ein angemessener Umgang mit Heterogenität auch mit grundlegenden subjektiven Überzeugungen und Einstellungen zusammenhängt (vgl. Kapitel 4).

7.2 Unterschiede bei Lernstrategien, Motivation und Lernautonomie im Unterricht

53 von 60 Lehrpersonen haben sich dazu geäußert, wie sie lernstrategische, motivationale und lernautonome Unterschiede in ihrem Unterricht wahrnehmen oder wie sich diese Unterschiede zeigen.

7.2.1 Unterschiede bei Lernstrategien

Die Äußerungen der Lehrpersonen zu lernstrategischen Unterschieden machen deutlich, dass vor allem die (sprachverarbeitende) *kognitive Lernstrategie* aber auch die *soziale Lernstrategie* (vgl. Kapitel 2) Vorrang haben. (Sprachverarbeitende) kognitive und soziale Lernstrategie definieren wir in Anlehnung an Bimmel (2010: 844). Nach Bimmels Auffassung geht es bei (sprachverarbeitender) kognitiver Lernstrategie darum, dass sich Lernende direkt mit dem Lernstoff auseinandersetzen. Sie erzeugen in der Regel ein beobachtbares Ergebnis. Die soziale Lernstrategie bezieht sich auf das Lernen im Kontakt mit anderen. Aus den folgenden Aussagen sind die lernstrategischen Unterschiede ersichtlich;

(6) Kognitive Lernstrategie: *„Einige meiner Schülerinnen und Schüler verstehen die Satzbildung durch Vergleichen mit der französischen Sprache, es gibt aber andere, die besser durch Beispiele im Lehrwerk verstehen“*; *„Manchmal machen meine Schülerinnen Notizen, wenn ich erkläre, einige Schüler möchten, dass ich zusammenfassend erkläre [...]“*; *„Nach der Lektüre eines Textes fragen die leistungsschwächeren Schüler, dass ich neue Wörter auf Französisch übersetze. Es gibt auch immer eine geringe Gruppe mit kleinen zweisprachigen Wörterbüchern im Unterricht.“*

(7) Soziale Lernstrategien: *„Ich habe Schüler im Unterricht, die immer mit mir Deutsch sprechen möchten, andere aber sprechen lieber mit Mitlernenden, andere nie“; „Es ist mir aufgefallen, dass viele meiner Lernenden in Gruppen die Deklination des Adjektivs lernen, wenn einige nichts dabei verstehen. Andere bevorzugen es, eher mit ihren Freunden, Brüdern oder Schwestern zu lernen“; „Ich habe schon erfahren, dass vor allem meine Schüler der Tle-Klasse sich teils in Gruppenarbeit, teils in Partnerarbeit organisieren, um sich auf die Prüfungen vorzubereiten.“*

7.2.2 Unterschiede bei der Motivation

In den Aussagen von 50 Befragten können unterschiedliche Beweggründe erkannt werden, die das Interesse Ihrer Deutschlernenden für die deutsche Sprache fördern bzw. fördern können. Diese Beweggründe oder Motivation könnte ich als *extrinsische* (8 Lehrkräfte), *intrinsische* (14 Befragte) aber vor allem instrumentelle (28 Lehrkräfte) Motivation auffassen.

(8) Extrinsische Motivation: *„Manche mögen es, mit Noten und manche verbal ermutigt zu werden.“; „In meiner 2nde-Klasse spricht die Mehrheit nur von +Punkten; aber es gibt einige fleißige Lernende, die eher Ratschläge bevorzugen.“* [...] *Sie sagen ich bin ein Modell und dass sie auch Deutschlehrer werden möchten“.*

(9) Intrinsische Motivation: *„Wir haben alle Arten von Schülern, es gibt Schüler, die finden, dass sie schon gut sind, während es auf der anderen Seite Schüler gibt, die besser lernen wollen.“; „ich höre oft Diskussionen zwischen den TleAA- und Tle AE-Schülern, wie zum Beispiel, dass Spanisch sehr einfach ist und dass nur die Starken Deutsch lernen sollten. Gleichzeitig haben wir Schüler, die den Schwerpunkt darauf legen, was ihnen Deutsch bringen kann.“*

(10) Instrumentelle Motivation: *„Aus Erfahrung wollen einige Kamerun verlassen, andere wollen eine menschenwürdige Arbeit“; „Die Motivation zeigt sich bei meinen Lernenden auf verschiedene Weise: Ich möchte reisen, ich möchte viel Geld verdienen, ich möchte im öffentlichen Dienst sein usw.“* *„Ja ich kann sagen, viele finden das Leben in Kamerun nicht einfach und wünschen, in Deutschland zu arbeiten.“*

7.2.3 Heterogenität bei Lernautonomie

Zum autonomen Lernen gehört auch, dass jede/r Lernende am zuverlässigsten seine/ihre individuelle Lernmethode herausfindet, indem er/sie sich selbst beobachtet und erinnert,

auf welche Art und Weise er/sie bisher die größten Lernerfolge erzielt hat bzw. wenn er/sie seine/ihre Stärken und Schwächen kennt (vgl. Sütterlin 2017). Das entspricht der Heterogenitätsdimension *Lerntyp*. Das Konzept Lernerautonomie erscheint also in unterschiedlichen Zusammenhängen, zu denen beispielsweise *Lerntyp, Anwendung von Lernstrategien, Berücksichtigung der Individualität eines jeden Lerners* gehören (Summe 2010:5). 38 von den Befragten haben ausgesagt, wie Heterogenität bei autonomem Lernen in der Praxis ihres Unterrichts wahrgenommen wird. In ihren Aussagen tauschen nicht nur lernstrategische Unterschiede, sondern auch Unterschiede bei Lerntypen auf. Besonders *soziale Lernstrategie, kommunikative und auditive Lerntypen*⁵ zeigen sich in ihren Aussagen. „*Wir haben im Kurs Lernende, die gerne in Gruppen arbeiten und sich mit anderen austauschen, um besser zu verstehen, aber andere, die lieber alleine arbeiten und sich mit dem zufrieden geben, was der Lehrer sagt.*“; „*In meiner Klasse gibt es schüchterne Schüler, die sich mit keinem Mitschüler zusammentun und sich lieber an ruhigen Orten zum Lernen zurückziehen.*“ „*Partnerschaftliches Lernen, individuelles Lernen, spielerisches Lernen, Streben nach besserem Lernen, so sehen zum Beispiel die Sachen bei meinen Lernenden aus.*“ „*[...] Ah ja! Viele arbeiten lieber mit ihren Kameraden und vor allen mit den besten in Sprachen.*“

Kognitiv-konstruktivistisch gesehen sind kognitive und motivationale Strategien wichtige Komponenten des autonomen Lernens und der Triade Konzentration-Ausdauer-Engagement (vgl. Roth 2021: 24).

7.3 Schwierigkeiten beim Umgang mit lernstrategischen, motivationalen und lernautonomen Unterschieden

Unter Berücksichtigung der erwähnten Unterschiede haben 54 Probanden/innen einige Schwierigkeiten genannt, mit denen sie in der Praxis des Unterrichts konfrontiert sind. Dazu zählen hauptsächlich die *großen Lerngruppen, Unterrichtstörungen bzw. Undiszipliniertheit, Methodenauswahl, Faulheit einiger Lernender.*

7.3.1 Große Lerngruppen

45 Befragte beschreiben die Situation, vor mindestens 40 Deutschlernenden zu stehen. Manche finden, dass diese Situation sie an den Rand ihrer Belastbarkeit bringt: „*Ich habe*

⁵ Der auditive Lerntyp lernt am besten, wenn er den Lernstoff hört. Lernhilfen sind z. B. Audio-CDs, Gespräche, Vorträge, Musik, ruhige Umgebung (keine Nebengeräusche). Der kommunikative Lerntyp braucht den Austausch und die Unterhaltung zum Lernen. Lernhilfen: Dialoge, Diskussionen, Lerngruppen, Frage-Antwort-Spiele (vgl. Sütterlin 2017).

eine Klasse mit mehr als 40 Schülern, in der ich die Probleme jedes Einzelnen erkennen und lösen muss, und das bringt mich an meine Grenzen.“ *“Unsere Klassen sind überfüllt und wir müssen alle Register ziehen, damit jeder Schüler es schaffen kann. Das ist eine sehr schwierige Aufgabe“*. Solche Situationen, die von vielen Befragten erwähnt wurden, betonen ihre Schwierigkeiten, Unterschiede in ihren großen Lerngruppen wahrzunehmen und die Lernenden individuell zu begleiten. Diese Feststellung ergab sich auch aus Aussagen der Befragten, die meinen, dass die großen Lerngruppen von ihnen vor große Herausforderungen stellen: *„Die großen Schülerzahlen, die wir in unseren Räumen haben, stellen eine große Herausforderung für den Erfolg jedes einzelnen Schülers dar.“*; *„Die große Anzahl an Schülern in unseren Klassenzimmern ist für uns sehr anstrengend, da wir uns für den Erfolg aller einsetzen müssen.“*

7.3.2 Unterrichtsstörungen bzw. Undiszipliniiertheit

Für manche Lehrpersonen bildet die Undiszipliniiertheit ein Hindernis an der guten Betreuung: *„Die Arbeit einiger Schüler besteht darin, den Unterricht zu stören, was eine gute Betreuung verhindert.“* *„Einige Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht nicht verstehen, entscheiden sich manchmal absichtlich dafür, Unruhe zu stiften.“* *„Hier kann ich sagen, viele sind undiszipliniert und machen die Atmosphäre unerträglich [...]“*. Die Befragten beschreiben hier schwierige Unterrichtssituationen, die als Belastung gelten. Rey (2022: 203) meint auch, dass im Umgang mit heterogenen Gruppen solche schwierigen Unterrichtssituationen von großer Bedeutung sind, sei dies eher als Herausforderung im positiven Sinne, sei es als besondere Belastung.

7.3.3 Methodenauswahl

Einige Lehrende sind der Meinung, dass die Stummheit mancher Lernender sie bei der Wahl der Methoden zur Erteilung eines Unterrichts ratlos macht: *„Es gibt Lernende, die uns die Arbeit nicht leicht machen. Sie sprechen nicht im Unterricht und wir wissen nicht, wie wir sie dazu bringen können, den Unterricht zu verstehen.“*; *„Ich bin manchmal entschlossen, schwachen Lernenden zu helfen, aber die Tatsache, dass sie ihre Probleme nicht ansprechen, führt nicht dazu, dass ich einen geeigneten Weg finde.“* Die Klassengröße ist laut einiger Interviewter auch ein Hindernis an der Methodenauswahl: *„In Situationen, wo die Gruppe groß ist, fällt mir immer schwer eine passende Methode zu verwenden“*. *„Ich frag mich immer, welche Methoden geeignet sein können mit so vielen Lernenden im Unterricht“*. Auch Loo (2016:362) postuliert, dass eines der zentralen

Anliegen der Lehrenden beim Umgang mit großen Lerngruppen die Wahl geeigneter Lehr-Lern-Methode betrifft. Aber die Auseinandersetzung mit adaptiver Lehrkompetenz (vgl. 9.) zeigt, dass diese Kompetenz zur angemessenen Methodenauswahl beitragen kann.

7.3.4 Faulheit einiger Lernender

Lehrkräfte meinen, dass sie bei einigen Lernenden ein hohes Maß an Faulheit beobachtet haben, das sich in nicht erledigten Hausaufgaben äußert: *„Ich frage mich, wie ich einem Schüler helfen kann, erfolgreich zu sein, wenn er keine Hausaufgaben macht. Das ist ein Zeichen von Faulheit.“* Für andere Befragte führt die Entmutigung bei manchem Lernen zu Faulheit: *„Manchmal kommt es auch zu Entmutigung, weil der Schüler etwas nicht verstanden hat, und dann arbeitet er nicht mehr“*. Andere Probanden und Probandinnen ordnen der Faulheit den mangelnden Willen bei einigen ihrer Lernenden zu: *„Ich habe festgestellt, dass einige meiner Schüler nur deshalb faul sind, weil sie nicht bereit sind zu arbeiten, es ist einfach der fehlende Wille.“*

Angesichts dieser Situationen, die sie bei ihren Lernenden erleben, sehen sich die befragten Lehrkräfte manchmal gezwungen, Herausforderungen zu stellen, die zu deren Verbesserungen beitragen könnten.

7.4 Herausforderungen der Befragten in ihrer Unterrichtstätigkeit

Die Herausforderungen, die von 43 Lehrenden angesprochen werden, bestehen größtenteils aus *zusätzlichen Unterrichtsstunden, Beratungen mit Unterstützung der Eltern, Erstellen von Sonderaufgaben für bestimmte leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler.*

Einige Lehrkräfte halten es für sinnvoll, zusätzliche kostenlose Unterrichtsstunden abzuhalten, um ihre Lernenden besser betreuen zu können, weil sie die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche als zu gering finden. *„Wenn es darum geht, so zu unterrichten, dass jeder Lernende etwas für sich findet, dann ist die Anzahl der offiziellen Unterrichtsstunden bedeutungslos. Meine Kollegen und ich sind manchmal gezwungen, kostenlose Nachhilfestunden zu organisieren“* *„Ich liebe meinen Beruf, und deshalb opfere ich mich manchmal auf, indem ich in meiner Freizeit Unterricht gebe, um freiwillige Schüler zu unterstützen, denn das Niveau wird immer niedriger.“*

Manche Lehrkräfte treffen sich stattdessen mit den Eltern von Schülern, die schlechte Leistungen erbringen, die Arbeit verweigern oder im Unterricht undiszipliniert sind: *„Manchmal treffe ich mich mit Eltern, damit wir gemeinsam ihre Kinder mit Ratschlägen unterstützen können, vor allem die Eltern von undisziplinierten oder faulen Kindern.“* *„Eine meiner Herausforderungen ist es, zu den Eltern zu gehen, um ihren Kindern besser zu helfen, erfolgreich zu sein.“*

Andere Lehrenden erstellen Hausaufgaben für bestimmte Lernende, zusätzlich zu den Aufgaben, die sie während der Unterrichtsplanung vorbereitet haben: *„Um allen Schülern zu helfen, muss ich manchmal Hausaufgaben machen, die während der Unterrichtsplanung nicht vorbereitet wurden.“*; *„Es gibt Situationen von Schülern, die mich dazu zwingen, mich selbst zu übertreffen, indem ich manchmal auf Kosten von ein paar Minuten Unterricht, Übungen für sie anbiete.“* *„Welche Herausforderungen? Durch Übungen, die Leistungen verbessern. Und zusätzliche Übungen auch“.*

Diese Herausforderungen sind ein Beweis dafür, dass sich die befragten Lehrkräfte Mühe geben, damit jede/r Lernende mit Erfolg lernt. Angesichts der Herausforderungen des Umgangs mit Heterogenität wird jedoch in besonderem Maße eine adaptive Expertise von Lehrkräften gefordert, um im Unterrichtsalltag erfolgreiche individuelle Lernprozesse antizipieren zu können.

Im Umgang mit ihren heterogenen großen Lerngruppen setzen die Lehrpersonen auch bestimmte Unterrichtsmethoden ein.

7.5. Bevorzugte Unterrichtsmethoden

Referate über Themen in Lehrwerken, Gruppenarbeit, Plenum und Frontalunterricht als Sozialformen, Lernen mit dem *Assoziogramm* und durch *Spiele* sind allgemein bevorzugte Methoden, die sich aus den Aussagen von 52 Lehrpersonen ergeben.

„Gruppenarbeit durch Referate zu verschiedenen Themen aus dem Lehrbuch, Plenarunterricht benutze ich häufig“. Die Entscheidung für bestimmte Methoden hängt bei einigen Lehrpersonen von den Lernzielen ab: *„Im Kurs kann ich eine, zwei oder drei Methoden anwenden. Das hängt von den Zielen des Kurses ab. Aber ich verwende sehr oft Assoziogramme, Plenarunterricht oder Gruppenarbeit“.* Für andere liegt das Lerntempo ihrer Lernenden der Auswahl von ihren Methoden zugrunde: *„Es gibt Schülerinnen und Schüler, bei denen ich ein wenig Geduld aufbringen muss, weil sie Erklärungen nicht schnell verstehen. Das heißt, sie verstehen und behalten nach viel Mühe. In diesem*

Fall erkläre ich mehrmals im Frontalunterricht und lasse sie manchmal mit ihren Mitschülern arbeiten.“ „Es fällt mir aus, viele verstehen nach vielen Erklärungen. Man muss nur erklären und erklären ja.“ „Spiele haben eine große Rolle beim Lernen. Das benutze ich häufig.“

7.6. Unterstützung der Lernenden in ihren Lernprozessen

Durch Lernunterstützung kann der Lernzuwachs verbessert werden. Unter Lernunterstützung versteht man also eine Hilfe für Lernende „beim Bewältigen von Problemen, die sie selber (noch) nicht lösen können, mit dem Ziel, dass sie verstehen, wie sich entsprechende Probleme lösen lassen und diese in Zukunft selbstständig bewältigen können“ (Goldsmith 2015: 58). 43 Lehrpersonen haben erklärt, wie sie ihre Lernenden unterstützen. Bei einigen Aussagen kann verstanden werden, dass diese Unterstützung durch (Lern)Coaching (vgl. Kapitel 4) stattfindet: *„Ich bearbeite Übungen zu einer gelehrten Regel und gebe ihnen dann andere, die sie im Frontalunterricht selbst bearbeiten und korrigieren. Und meine Rolle ist es, sie nur anzuleiten.“ „Ich lasse sie Hausaufgaben in Gruppen bearbeiten und jede Gruppe präsentiert ihre Korrekturen an der Tafel, woraufhin die Gruppen eine allgemeine Bewertung abgeben. Ich greife nur ein, wenn es etwas zu klären gibt.“* Bei dem Coaching nimmt die Lehrperson die Rolle eines Coaches ein, indem sie die Lernenden betreut und die minimale Hilfe zur Verfügung stellt, die gebraucht wird, um den Lernprozess weiter zu führen (vgl. Goldsmith 2015a: 58). Die Lernenden können individuell oder kollektiv gecoacht werden.

Andere Lehrkräfte weisen auf Unterstützungsformen hin, die unter *konstruktive bzw. lernwirksame Feedbacks* (vgl. Kapitel 4) subsumiert werden können: *„Bei der Korrektur von Aufgaben auf Papier mache ich Anmerkungen, die ihnen helfen, ihre Schwierigkeiten zu verbessern.“; „Ich benutze meistens die besten Aufgabenlösungen einiger Schülerinnen und Schüler, um der ganzen Klasse zu erklären, was gut gemacht wurde, wie man es besser machen könnte, ohne zu vergessen, was nicht gut gemacht wurde und wie man es hätte machen sollen“.* Solche Unterstützungsmaßnahmen, die den adaptiven Lernprozess fördern können, werden in der Literatur zu adaptiven Unterrichten als „dialogische Unterstützung“ (Krammer 2009: 117) bezeichnet. Hattie (2013: 206) zufolge hat ein (lernwirksames) Feedback einen der stärksten Einflüsse auf die Lernleistung und sein Ziel ist nicht eine Leistung zu bewerten, sondern den Prozess des Lernens zu unterstützen, d. h. „die Lücke zwischen dem, wo die Schülerin oder der Schüler [ist] und dem, wo sie oder er [sein] soll, zu verkleinern“ (ebd.: 131; vgl. auch Goldsmith 2015b: 64).

Aus den Aussagen einiger Lehrkräfte ergibt sich, dass sie ihre Lernenden durch Tutorien unterstützen: *„In den Überstunden, die ich manchmal im Unterricht mache, bearbeite ich Übungen zu verschiedenen Lektionen.“* *„Manchmal gibt es freiwillige Schüler, die mich kontaktieren und ich plane eine Sitzung, in der die Lektionen wiederholt und mit Übungen unterstützt werden.“* *„Ich helfe auch durch Nachhilfestunden. Dort werden Übungen gemacht und gemeinsam gelöst“*. Tutorien tragen zur Behebung von Lerndefiziten und zur Erhöhung der Lernkompetenzen bei. Nach der Darstellung, wie sie in der Praxis des Unterrichts mit den heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen, haben Befragte einige Vorschläge gemacht, die aus ihrer Sicht zu einer Gestaltung und Durchführung eines guten heterogenen DaF-Unterrichts in Kamerun beitragen können.

7.7 Vorschläge der Lehrkräfte zur Gestaltung eines guten heterogenen Unterrichts

52 von 60 Lehrkräfte haben Vorschläge gemacht, die ihrer Meinung nach zur Gestaltung und Durchführung eines guten heterogenen Unterrichts beitragen können. Hinweise werden z. B. auf die Verbesserung der Arbeitsbedingung gemacht. Einige Lehrkräfte beklagen sich über den Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien und bitten um Ausstattungen durch die Hilfe einiger deutscher Institutionen in Kamerun: *„Wir benötigen geeignete Unterrichtsmaterialien wie z. B. Bücher für die Didaktik Deutsch, die uns in der Schulbibliothek von Institutionen wie dem Goethe-Institut zur Verfügung gestellt werden können.“*; *„Eine bessere Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips erfordert Lernmaterialien, die nicht nur aus Kreide, Tafel und Lehrbüchern bestehen, sondern auch aus guten didaktischen Unterlagen“*. Verbesserung der Arbeitsbedingungen heißt für einige guten Lohn: *„Huuumm als Vorschlag. Wir brauchen einen guten Lohn und finanzielle Unterstützungen. Ohne diese wäre es sehr schwer sein, dass wir uns total für einen guten Unterricht einsetzen.“* *„Wir verdienen nicht viel. Und das motiviert nicht“*. In der Unterrichtsforschung wird die Relevanz der unterrichtlichen Ausstattungen für die Unterrichtsqualität immer betont. Unter den Begriff der Ausstattung fallen hier die räumlichen Bedingungen, die Arbeitsmittel und die Funktionsfähigkeit der Technik (Ve Wittig 2015: 52). Wird die Ausstattung als unzureichend empfunden, so wirkt sich dies auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus und beeinflusst neben der Unterrichtsqualität auch das soziale Klima sowie die Arbeitsorganisation negativ (vgl. ebd.: 52).

Die Vorschläge anderer Lehrpersonen beziehen sich auf die Erhöhung der wöchentlichen Stundenanzahl für den Deutschunterricht: *„Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche ist nicht ausreichend, um mit den Schülern Schritt zu halten. Das ist ein Problem,*

das wir immer wieder beklagen.“ „Welche Unterrichtsqualität wird von Deutschlehrern mit 2 Stunden Unterricht pro Woche erwartet? Diese Zahl muss erhöht werden.“ Die Stundenzahl wird durch den Lehrplan vorgegeben. Es ergibt sich aus diesen Aussagen der Befragten, dass die durch den Lehrplan vorgegebene Stundenzahl einen angemessenen Umgang mit Heterogenität in der Praxis des Kameruner DaF-Unterrichts erschwert. In diesem Zusammenhang verdeutlicht auch Wischer (2009), dass „[s]ubjektive Überzeugungen und Einstellungen zugleich auch in hohem Maße durch die professionsbezogenen Anforderungen beeinflusst wird“. Dabei nennt er „[i]nsbesondere die institutionellen Bedingungen sowie die Funktionslogik von Schule (z. B. das Selektionsprinzip und die *Lehrplanvorgaben* [eigene Erhebung])“, die er „als wichtige Größen“ bezeichnet, welche „eine positive Wahrnehmung von Heterogenität zweifels- ohne erschweren“.

Andere plädieren für eine häufige Veranstaltung von Fortbildungsseminaren: *„Die Häufigkeit der Fortbildungsseminare soll überdacht werden. Es ist wünschenswert, dass sie regelmäßig stattfinden.“* „Wir können auch Seminare nutzen, um uns weiterzubilden. Sie müssen vernünftig organisiert werden.“ Durch Fortbildungen für Lehrkräfte werden ihr Wissen und ihre Überzeugungen erweitert; dadurch können sie auch das unterrichtspraktische Handeln verändern und schließlich die Entwicklung von Schüler/innen beeinflussen (vgl. hierzu auch Vock/Gronostaj 2017: 110).

8. Diskussion der Ergebnisse der Umfrage

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Untersuchung zur Art und Weise, wie mit lernstrategischen, motivationalen und lernautonomen Unterschieden in der Praxis des kamerunischen DaF-Unterrichts umgegangen werden sowie das Herausfinden der Faktoren, die einen guten Umgang mit Heterogenität in der Praxis dieses Unterrichts erschweren. Hierfür wurde Lehrkräfte interviewt und eine schriftliche Befragung ausgeteilt, durch die ich Kenntnisse über Informationen bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung und -durchführung genommen habe. Daraus ergibt sich, dass sich ihre Lerngruppen vor allem durch kognitive und soziale lernstrategische, instrumentale, intrinsische, extrinsische motivationale und bestimmte lernautonome Unterschiede gekennzeichnet sind. Sie gehen mit diesen Unterschieden um, indem sie Herausforderungen ab und zu stellen (zusätzliche Unterrichtsstunden, Beratungen mit Unterstützung der Eltern, Erstellen von Sonderaufgaben), ihre Lernenden unterstützen ((Lern)Coaching, lernwirksame Feedbacks,

Tutorien) und bestimmte bevorzugte Methoden einsetzen (Referate über Themen in Lehrwerken, Gruppenarbeit, Plenum und Frontalunterricht als Sozialformen, Lernen mit dem Assoziogramm). Der Umgang mit ihren heterogenen Lerngruppen wird durch Faktoren wie große Lerngruppen, Unterrichtstörungen bzw. Undiszipliniertheit, Methodenauswahl, Faulheit einiger Lernender, Mangel an adäquaten Lehrmaterialien, geringe Stundenzahl, Seltenheit der Fortbildungsseminare erschwert. Eine adaptive Unterrichtsgestaltung, die den Lernprozess tatsächlich fördert und ihn den Lernenden nicht einfach abnimmt, setzt im Allgemeinen voraus, dass die Lehrperson über fachliche, fachdidaktische, diagnostische, kommunikative und soziale Kompetenzen verfügt (vgl. Kapitel 4; vgl. auch Goldsmith 2015a: 59). Im Besonderen die Diagnose der Lernvoraussetzungen und Lernhaltungen in (großen) Lerngruppen gilt als *conditio sine qua non* für eine adaptive Gestaltung des Unterrichts: „Diese gilt es wahrzunehmen und den Unterricht entsprechend zu gestalten“ (Sutermeister & Luthiger 2015: 3).

9. Lösungen

Um die Lernenden gezielt und individuell zu unterstützen, eignet sich adaptiver Unterricht. Adaptiver Unterricht zielt zwar auf die individuelle Förderung aller Lernenden ab, stellt jedoch keinen individualisierten Unterricht dar. Genauer ausgedrückt: „Ein adaptiv gestalteter Unterricht passt sich den unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler an und ermöglicht es, sie in ihrem eigenen Lernprozess bestmöglich zu unterstützen“ (Sibley & Lachner 2023). Meine Vorschläge zum besseren Umgang mit Unterschieden bei Lernstrategien, Motivation und Lernautonomie im Besonderen und mit der Heterogenität im DaF-Unterricht in Kamerun im Allgemeinen beziehen sich auf drei Komponenten, auf denen adaptiv gestalteter Unterricht hauptsächlich beruht, nämlich (formative) Lerndiagnose, Adaption auf Makroebene und Adaption auf Mikroebene. Diese Komponenten sind ausschlaggebend für adaptive Lehrkompetenz.⁶

9.1 Lerndiagnosen

Es geht im pädagogischen Alltag von Lehrpersonen darum, dass sie fortlaufend Lernprozesse planen, vorbereiten, in Gang setzen, unterstützen, überwachen, regulieren und

⁶ Die Fähigkeit, Unterrichtsvorbereitung und -handeln so auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden auszurichten, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler möglichst optimal lernen, wird als adaptive Lehrkompetenz bezeichnet (Brühwiler 2006:425).

bewerten. Diagnostische Aufgabestellungen wie die Ermittlung von Lernvoraussetzungen, die Überwachung des Lernfortschritts, die diagnostische Klärung von wenig erfolgreichen Lernprozessen sowie die abschließende Bewertung von Lernergebnissen sind damit verbunden (vgl. Schilter 2015: 45). Mit der Lerndiagnose wird das Ziel verfolgt, mit den gewonnenen Informationen für die Lernenden eine hinreichende Anpassung zwischen den Lernvoraussetzungen und den Anforderungen zu erreichen (Schilter 2015: 45). Um einen Überblick über die fachlichen Voraussetzungen der Lernenden zu gewinnen, können Lehrpersonen z. B. eine formative Lerndiagnose oder Aufgabe einsetzen. Beispielsweise könnte eine Übersicht zu einem bestimmten Inhalt durch eine kurze Befragung wie „*Was kann ich schon?*“ „*Wie denke ich darüber?*“ durchgeführt werden (vgl. Niggli 2013: 95). Berger u. a. (2013: 21) formulieren, dass dabei Erkenntnisse in Bezug auf die Diskrepanz zwischen Lernzielen und dem aktuellen Lernstand gewonnen werden. Es geht also auch hier darum, den Prozess des Lernens voranzutreiben (Goldsmith 2015: 64). Hesse & Latzko (2009: 108) meinen auch, dass solche Aufgabe „eine günstige Möglichkeit [bietet], differenzierte Informationen über Umfang und Qualität des fachbezogenen Vorwissens der Schülerinnen und Schüler zu generieren“.

Lernvoraussetzung der Lernenden können regelmäßig abgefragt werden, indem Lehrkräfte digitale Medien einsetzen. Dazu gehören z. B. Online-Tools, wie *minnit* oder *Mentimeter*. Auf die Frage, wie dieses Medium eingesetzt werden kann, antworten Sibley & Lachner (2023), dass diese Online-Tools mit wenigen Fragen den aktuellen Lernstand der Lernenden ermitteln können, indem die Lehrkräfte dafür innerhalb des Online-Tools Fragen [anlegen], die sie überprüfen möchten – zum Beispiel Kenntnisse, die die Schülerinnen und Schüler für die anschließende Unterrichtsstunde benötigen. In den Antwortmöglichkeiten empfiehlt es sich, gängige Fehlkonzepte der Schülerinnen und Schüler aufzulisten, um das Wissen der Lernenden gezielt zu überprüfen. Die richtigen Antworten werden bei der Erstellung des Quiz zudem hinterlegt, sodass das Tool den Schülerinnen und Schülern unmittelbar anzeigt, ob ihre gewählte Antwort richtig oder falsch ist.

Sibley & Lachner (2023) meinen, dass sich formative Lerndiagnosen sehr gut zu Beginn einer Stunde als kognitive Vorwissensaktivierung eignen.

9.2 Adaption auf Makroebene und Mikroebene

Bei der Adaption auf Makroebene werden die Ergebnisse der formativen Diagnose verwendet, indem darauf basierend die Lernenden gezielt in homogene oder heterogene

Gruppen eingeteilt werden, Materialien und Lernmethoden gezielt an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen Gruppen angepasst werden (vgl. Sibley & Lachner 2023). Hier können beispielsweise Lernaufgaben eingesetzt werden. Eine Lernaufgabe bezeichnet

eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung. Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien so, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen, Können und ihre Haltungen zu einem bestimmten (Fach-)Thema bewusst weiter entwickeln können. Die einzelnen (Teil-)Aufgaben nehmen dabei unterschiedliche didaktische Funktionen ein. (Luthiger 2015: 71)

Eine Lernaufgabe, die das Prinzip der Orientierung an Lerntätigkeiten berücksichtigt, könnte z. B. lauten: „Tauscht euch in einer Gruppe über eure Lernstrategien aus: a) Was sind Vor- und Nachteile eurer Strategien? b) Würdet ihr eure eigene Strategie anderen empfehlen? Begründet (vgl. ebd.: 71).

Adaption auf der Mikroebene bedeutet, dass während der Lernphase in den unterschiedlichen Gruppen die Lehrkraft erneut diagnostizieren sollte, wie gut die Lernenden zurechtkommen und wo sie Hilfe benötigen. Dadurch kann die Lehrkraft den einzelnen Gruppen oder einzelnen Lernenden bei Bedarf unmittelbar zusätzliche Hilfestellungen oder Materialien anbieten (Sibley & Lachner 2023).

Zur Förderung des individuellen Lernens trotz einiger schwieriger Rahmenbedingungen wird der Ausbau kollegialer Zusammenarbeit in Jahrgangsteams empfohlen. Lehrpersonen können die Lernprozesse ihrer Lernenden besser planen, indem sie sich mit ihren Kollegen über die Potenziale, Interessen und Hintergründe der Lernenden austauschen.

10. Abschließende Bemerkungen

Die vorliegende Untersuchung ist auf den Umgang mit der Heterogenität in der Praxis des DaF-Unterrichts fokussiert. Die Ergebnisse zeigen im Allgemeinen, dass die befragten Lehrpersonen in diesem Umgang bestimmte Methoden einsetzen, Herausforderungen stellen, ihre Lernenden im Lernprozess unterstützen aber auch mit großen Schwierigkeiten konfrontiert werden, zu denen die großen Lerngruppen und Methodenauswahl zählen. Im Vergleich mit bestehenden Untersuchungen zu Heterogenität im DaF-Unterricht in Kamerun, welche das Augenmerk auf ihre Merkmale in diesem Unterricht legen (vgl. Unterkapitel 3), zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, wie die Lehrkraft die Inhalte und Methoden, Medien und Arbeitsweisen des Unterrichts in differenzierter Weise an die jeweils individuellen und unterschiedlichen Lernvoraus-

setzungen anpasst, welche die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen. Dabei spielt die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft eine wichtige Rolle. Unter diagnostischer Kompetenz wird allgemein gesprochen „die Kompetenz von Lehrkräften verstanden, Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen zu beurteilen und Lern- und Aufgabenanforderungen adäquat einzuschätzen“ (Schilter 2015: 45). Unter Berücksichtigung des Ausgangspunkts für adaptiven Unterricht, nämlich die Lernvoraussetzungen und Lernhaltungen der Lernenden und der großen Relevanz der diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft dabei, wurden Vorschläge auf der Basis von drei hauptsächlichen Komponenten gemacht, auf denen adaptiv gestalteter Unterricht beruht. Im adaptiven Unterricht spielt die Begleitung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem individuellen Lernweg eine zentrale Rolle (vgl. Sutermeister & Luthiger 2015: 3).

Eine Unterrichtsplanung und -durchführung, die Unterschiede bei Lernvoraussetzungen, (zu denen motivationale, lernstrategische und lernautonome Differenzen zählen) berücksichtigt, ist anspruchsvoll. Die Lehrkraft geht auf die Individualität jedes/jeder Lernenden ein und macht Unterschiede pädagogisch fruchtbar. Durch innere Differenzierung, individuell zugeschnittene Lernangebote auf der Basis formativer Diagnostik und eine respektvolle adaptive Unterstützung kann ein besserer Umgang mit Heterogenität gelingen. Zwar ist Individualisierung zentral, aber zugleich sind Normen und Standards einzuhalten und kooperatives Lernen darf „keinesfalls vernachlässigt werden – und das in einem gut choreografierten, kognitiv anspruchsvollen Unterricht, der auch die Förderung von Akzeptanz und Empathie großschreibt.“ (Vock & Gronostaj 2017: 6).

Bibliographie

- Belmechri, Faiza; Hummel, Kirsten (1998) Orientation and Motivation in the Acquisition of English as a Second Language among High School Students in Quebec City In: *Language Learning* 48 (2), 219–244.
- Berger, Regine; Granzer, Dietlinde; Looss, Wolfgang; Waack, Sebastian (2013) „Warum fragt ihr nicht einfach uns?“ Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten. Weinheim u. a.: Beltz.
- Bieniok, Majken (2017) Lernstrategien und Motivation von Studierenden in der Lernumgebung Universität. *Empirische Evaluationsmethoden* 21, Workshop 2016, 19-39, Berlin: ZeE Verlag.
- Bimmel, Peter (2010) Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. 1. Halbband*, Berlin: De Gruyter Mouton, 842-849.
- Bohl, Thorsten (2017) Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In: Thorsten Bohl; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich,

- Markus (Hrsg.) *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 257-273.
- Brühwiler, Christian (2006) Die Bedeutung schulischer Kontexteffekte und adaptiver Lehrkompetenz für das selbstregulierte Lernen. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (3), 425-451.
- Clément, Richard; Kruidenier, Bastian (1983) Orientation in Second Language Acquisition. *Language Learning* 33 (3), 273–291.
- Corno, Lyn (2008) On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161–173. Online: <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>. [Abgerufen am 12.12.2023]
- Dudenredaktion (2020) Heterogenität. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Heterogenitaet> [Abgerufen am 22.12.2023]
- Feld-Knapp (2010) Autonomie/autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: Francke.
- Gibitz, Ulrich: *Die Einstellung der Schüler in Kamerun zur Schule und zum Deutschunterricht. Eine Umfrage* [online], 1-24. https://lernen-wollen.de/wp-content/uploads/2020/10/Die_Einstellung_der_Schueler_in_Kamerun_zur_Schule_und_zum_Deutschunterricht_eine.pdf [Abgerufen am 13.9.2011].
- Goldsmith, Daniel (2015a) Lernunterstützung (Scaffolding). In: *Unterricht adaptiv gestalten. Bausteinheft 3/3. Semester*; Luzern: PH-Luzern, 57-62.
- Goldsmith, Daniel (2015b) Rückmeldung. In: *Unterricht adaptiv gestalten. Bausteinheft 3: 3. Semester*, Luzern: PH Luzern, 63-69.
- Häcker, Thomas (2017) Individualisierter Unterricht. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 275-290.
- Hardy, Ilonca; Decristan, Jasmin; Klieme, Eckhard (2019) Adaptive teaching in research on learning and instruction. In: *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 169–191.
- Hattie, John (2013) *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hesse, Ingrid; Latzko, Brigitte (2009) *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Krammer, Kathrin (2009) *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 15). Diss. Univ. Zürich, 2008. Münster: Waxmann.
- Kenné, Augustin (2015) Motivation und Demotivation im Deutschunterricht an der Universität Dschang. In: *Info DaF* 42 (1), 71-86.
- Lazarides, Rebecca; Schiepe-Tiska, Anja (2022) Heterogenität motivationaler Merkmale im Unterrichtskontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25, 249–267.
- Loo, Angelika (2016) Unterricht mit großen Gruppen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: A. Francke Verlag, 361-365.
- Mbia, Claude-Marie-Roger (1998) *DaF-Unterricht in Afrika: Chancen – Grenzen – Möglichkeiten am Beispiel Kameruns*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg.

- MINESEC (2019) Programme d'études de l'allemand Langue vivante II, classes de première ESG. Yaoundé.
- Niggli, Alois (2013) *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nodari, Claudio; Steinmann, Cornelia (2010) Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen et. al (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35, 2. Halbband. Berlin: Walter Gruyter, 1156 -1161.
- Pawłowska, Agnieszka (2008) Förderung der Lernerautonomie auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts durch den entsprechenden Umgang mit sprachlichen Fehlern. In: *Studia Germanica Poscaniensia XXXI*, 167-176.
- Rampillon, Ute (2003) Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitskonzept und Fremdsprachendidaktik Deutsch nach Englisch. Goethe Institut Internationales Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ). Europarat*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 85-103.
- Reusser, Kurt (2006) Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In Baer, M.; Fuchs, M.; Füglistner, P.; Reusser K. und Wyss, H. (Hrsg.) *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: hep, 151-167.
- Rey, Thomas (2022) *Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität in der Zweiten Phase der Lehrerbildung*. Diss. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Roth, Gerhard (2021) *Bildung braucht Persönlichkeit wie Lernen gelingt*. Vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schilter, Margrith (2015) Lerndiagnosen. In: *Unterricht adaptiv gestalten. Bausteinheft 3*, Luzern: PH Luzern, 43-50.
- Schmenk, Barbara (2010) Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil 2*, 11-26.
- Sibley, Leonie; Lachner, Andreas (2023) Adaptiver Unterricht: Wie er funktioniert und was digitale Medien leisten können. *Campus Schulmanagement*, Online: <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/adaptiver-unterricht-tipps-beispiele-digitale-medien>.
- Sorgalla, Mario (2015) *Heterogene Lerngruppen. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online: <https://www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf>.
- Summer, Theresa (2010) Key Concept: Learner Autonomy. In: *Profil, Würzburger Zeitschrift für den Universitären Fremdsprachenunterricht 2*, 7-10
- Sutermeister, Rose; Luthiger, Herbert (2015) Einführung. Bausteinconcept: Fünf Grundsätze/Thema des Bausteinhefts 3: Unterricht adaptiv gestalten. In: *Unterricht adaptiv gestalten. Bausteinheft 3*, Luzern: PH Luzern, 2-4
- Sütterlin, Petra (2017) Vier Lerntypen und wie sie am effektivsten lernen. Online: <https://www.philognosie.net/lerntypen/vier-lerntypen-und-wie-sie-am-effektivsten-lernen> [Abgerufen am 12.9.2023].

- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011) *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tsamo Fomano, Williams (2016) *Interaktion im kamerunischen Deutschunterricht. Bewältigung von Lernschwierigkeiten*. München: Grin Verlag GmbH.
- Ve Wittig, Marietta-Titine (2015) *Heterogenität – Belastung oder pädagogische Herausforderung? Eine Untersuchung von Lehrertypen an staatlichen Berliner Berufsschulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung in Bezug auf den Umgang mit Schülervarianzen*. Diss., Humboldt-Universität zu Berlin.
- Vock, Miriam; Gronostaj, Anna (2017) *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 1. Auflage. Berlin: Schriftenreihe des Netzwerks Bildung.
- Weinert, Franz E. (1997) Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: *Friedrich-Jahresheft: Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit*. Seelze, 50-52.
- Wischer, Beate (2009) Umgang mit Heterogenität im Unterricht - Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. TIPP (Teachers in Practice and Process), Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog. Abrufbar unter: <http://www.teachers-ipp.eu/handbuch.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf>. [Abgerufen am 15.12.2023]

Biographische Information

1995-1998 Studium der Germanistik, Romanistik, Anglistik und Politikwissenschaft an der Universität Dschang; 1998 Erhalt der „Licence Trilingue (Français-Anglais-Allemand)“; 2002 Erhalt der „Maîtrise d’allemand“ an dieser Universität. 2004-2014 Studium der Germanistik an der Universität Yaoundé I; 2007 Erhalt des „DEA en Langue allemande“; 2014 Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache bzw. Tertiärsprache an der Universität Yaoundé I. Permanent Dozent für Germanistische Linguistik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache an der Universität Douala. DAAD-Stipendiat 2023/2024 am Lehrstuhl Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und seine Didaktik (Universität Augsburg). Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik Deutsch als Fremdsprache bzw. Tertiärsprache, Multiples Sprachlehren und -lernen, Interkulturelles Sprachlehren und -lernen, Textproduktion und Textrezeption, Lehrwerkanalyse, Verbindung von Sprachdidaktik und Linguistik, vergleichende Sprachwissenschaft, Ökopädagogik.

Schlagwörter

Heterogenität, Motivation, autonomes Lernen, kamerunischer DaF-Unterricht

Anhang

1. Schriftliche Befragung

Liebe/r Kollege/in,
mit dem vorliegenden Fragebogen beabsichtige ich, der Frage nachzugehen, wie Sie mit Heterogenität in der Praxis des DaF-Unterrichts in Kamerun umgehen. Ziel ist es, Schwierigkeiten herauszufinden, mit denen Sie mit diesem Umgang konfrontiert sind und anschließend, didaktisch-methodische Verbesserungsmöglichkeiten vorzuschlagen. Deshalb bitte ich Sie um Antworten auf folgende Fragen entsprechend Ihrem eigenen Interesse.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Bereitschaft

1. Sie sind (Bitte die richtige Antwort ankreuzen)

männlich weiblich

2. Wie alt sind Sie?

(Bitte die entsprechende Altersangabe schreiben)

_____ Jahre alt

3. Was ist Ihr höchstes Diplom?

(Bitte die richtige Antwort ankreuzen)

Baccalaureat

Licence

Masters

DEA

Doctorat

4. Haben Sie eine Ausbildung als Deutschlehrer*in an der Pädagogischen Hochschule gemacht?

(Bitte die entsprechende Antwort ankreuzen)

Ja Nein

5. Seit wann sind Sie als Deutschlehrer*in tätig?

(Bitte die entsprechende Jahresanzahl schreiben)

Seit _____ Jahr(en)

6. Wie oft nehmen Sie an Fortbildungsseminaren teil?

(Bitte kreuzen Sie die richtige Antwort an)

immer sehr oft oft manchmal nie

Was machen die Teilnehmenden im Rahmen dieser Seminare?

7. Was bedeutet für Sie „Heterogenität“ in der Schule?

8. Wie zeigen sich Lernpräferenzen in Ihren Klassengruppen/Wie lernen ihre Lernenden am besten individuell? (Beim Antworten bitte nur **lernstrategische, motivationale und lernautonome Unterschiede** berücksichtigen)

Lernstrategische Unterschiede _____

Motivationale Unterschiede _____

Lernautonome Unterschiede _____

9. Mit welchen Schwierigkeiten sind Sie unter Berücksichtigung dieser Unterschiede in der Praxis des Unterrichts konfrontiert? _____

10 Welche bestimmten Herausforderungen müssen Sie ab und zu in ihrer Unterrichtstätigkeit stellen? _____

11. Welche Unterrichtsmethoden bevorzugen Sie im Unterricht? _____

12. Wie unterstützen Sie Ihre Lernenden in ihren Lernprozessen? _____

13. Ihre Vorschläge für die Gestaltung und Durchführung eines guten heterogenen DaF-Unterrichts in Kamerun:

2. Mündliche Befragung

Liebe(r) Kollegen/in,
im Rahmen meiner wissenschaftlichen Untersuchung zum Thema „Umgang mit Heterogenität bei Lernstrategien, Motivation und autonomem Lernen im kamerunischen DaF-Unterricht“ beabsichtige ich, mich mit Ihren unterschiedlichen Einstellungen, Methoden und Ihren Kenntnissen (auf dem Gebiet des heterogenen Klassenraums) sowie deren Einsatz in der Praxis Ihres Deutschunterrichts auseinanderzusetzen. Deshalb wünsche ich, dass Sie bei diesen Interviews entsprechende antworten auf folgende Fragen geben, damit ich Ihre Schwierigkeiten kennenlerne und mögliche Unterstützungsmaßnahmen vorschlage.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Mitarbeit.

1. Wie alt Sind Sie, darf ich fragen?
2. Und seit wann sind Sie als Deutschlehrer/in tätig bitte?

3. Bitte können Sie mir sagen, was Ihr höchster Abschluss ist und ob Sie eine Ausbildung als Deutschlehrer/in an einer der Ecole Normales Supérieures in Kamerun gemacht haben?
4. Nehmen Sie an Fortbildungsseminaren Teil? Und wie oft bitte? Bitte können Sie mir einige Themen nennen, die im Rahmen dieser Fortbildungsseminare behandelt werden?

Jetzt möchte ich Ihnen Fragen zu dem Forschungsgegenstand stellen bitte.

5. Ist Ihnen das Konzept der *Heterogenität in der Schule* bekannt?
6. Bitte wie sehen die Differenzen bei Ihren Lernenden auf dem Gebiet der Lernstrategien, Motivation und Autonomie beim Lernen aus?
7. Können Sie bitte einige Probleme nennen, die Sie im Unterricht bei dem Umgang mit diesen verschiedenen Unterschieden haben?
8. Sicherlich haben Sie einige Herausforderungen zur Überwindung dieser Probleme entwickelt. Können mir bitte einige davon geben?
9. Die genannte Vielfalt hinsichtlich Motivation, Lernstrategien und Lernautonomie hat zweifellos dazu geführt, dass Sie bestimmte Methoden im Unterricht einsetzen. Können Sie mir einige davon geben?
10. Ihre Lernenden brauchen Ihre Unterstützung, um ihre Lernprozesse besser zu gestalten. Ich möchte Sie in diesem Zusammenhang fragen, wie Sie ihnen beistehen bitte.
11. Eine letzte Frage jetzt bitte. Was schlagen Sie für einen guten Umgang mit Heterogenität im DaF-Unterricht in Kamerun?