



© Fotolia, BVpix

HETEROGENITÄT ALS GEWINN UND HERAUSFORDERUNG

Zwei Unterrichtsbeispiele

Sprachförderklassen an deutschen Schulen sind sehr heterogen, was die Schülerinnen und Schüler und ihre Voraussetzungen und Erfahrungen betrifft. Diese Heterogenität will im Deutschunterricht berücksichtigt sein und sie stellt die Lehrkräfte oft vor Herausforderungen. Wie unterschiedlich zusammengesetzte Lernendengruppen unterrichtet werden können, und wie es gelingen kann, dass Heterogenität sogar einen Gewinn darstellt, möchten wir anhand von zwei konkreten Unterrichtsplanungen vorstellen und begründen. Die Unterrichtsstunden wurden im Deutschunterricht in Sprachförderklassen an Realschulen in Braunschweig und in Offenburg ausprobiert.

VON GESA F. HEINRICH, ELFRIEDE KATO UND IMKE MOHR

UNTERRICHTEN IM SPANNUNGSFELD VON HETEROGENITÄT

Schon in relativ homogenen Klassen kann man beobachten, dass Schülerinnen und Schüler den Input im Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise verarbeiten, und sie verfügen am Ende oft auch über sehr unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten. Für Sprachförderklassen gilt dies in noch stärkerem Maße. Lehrkräfte müssen die verschiedenen Interessen, Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen

und Schüler, ihre Fähigkeiten und Voraussetzungen beim Sprachenlernen auf allen Ebenen ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen:

1. Lehrkräfte fördern das implizite Sprachenlernen, das auch in informellen Lernsituationen so wichtig ist, bauen gleichzeitig Sprachbewusstheit auf.
2. Sie wählen für ihren Unterricht Inhalte aus, die für die Schülerinnen und Schüler relevant und interessant sind.



Tafelbild aus »Bunte Republik Deutschland«,
© Nibelungen-Realschule Braunschweig

3. Sie fokussieren sprachliche Handlungen, die für ihre Lernenden von Bedeutung sind (für eine sprachliche und sachliche Bewältigung von Kommunikation in der Schule und von Lernprozessen).
4. Sie berücksichtigen die unterschiedlichen Lernertypen in ihrer Klasse und bieten Lernaktivitäten für visuelle, auditive, kommunikative und solche Lernende an, die besonders gut lernen, wenn sie dabei etwas Konkretes tun oder in Bewegung sind.
5. Sie fördern das Miteinander in der Klasse und das Voneinander-Lernen. Sie trainieren zentrale Lernstrategien, die die Schülerinnen und Schüler auch in informellen Lernkontexten nutzen können.
6. Sie machen unterschiedliche Lernangebote, sodass die Jugendlichen daraus auswählen können je nachdem, ob sie eher introvertiert, der Aufgaben gegenüber vielleicht sogar ängstlich, oder besonders lernbereit und extrovertiert sind.

Wie sieht Unterricht aus, der diesem Spannungsfeld von Heterogenität gerecht wird? Wir stellen Ihnen

zwei konkrete Unterrichtsbeispiele vor, die jeweils mehrere der oben genannten Aspekte berücksichtigen. Sie sehen jeweils zuerst die Unterrichtsplanung als Skizze im Überblick und können sich selbst ein Bild vom Ablauf der Unterrichtsstunde machen. Im Anschluss finden Sie einen didaktisch-methodischen Kommentar und können die wichtigsten Lehr-/Lernverfahren nachvollziehen, mit denen die Lehrkräfte die Heterogenität ihrer Lernenden berücksichtigen. Die oben genannten Aspekte 1–6, durch die Heterogenität berücksichtigt werden kann, werden im didaktisch-methodischen Kommentar jeweils durch die Angabe der Ziffern markiert (z. B. (1)).

Eckpunkte der Arbeit mit Lernenden in Sprachförderklassen

Sprachförderklassen werden von Jugendlichen besucht,

- die als Geflüchtete oder Kinder von Arbeitsmigranten in die deutschsprachigen Länder gekommen sind;
- die noch keinen Schulabschluss haben;
- die unterschiedliche Erstsprachen und kulturelle Hintergründe, verschiedene Bildungsbiographien und Erfahrungen mit Schule gemacht haben;
- die über ganz unterschiedliche Deutschkenntnisse verfügen;
- die in ihren Heimatländern oft eine Schule besucht haben, an der sie die Möglichkeit hatten, einen Sekundarschulabschluss zu machen;
- die etwa zwischen 12 und 17 Jahre alt sind;
- die durch die Erlebnisse im Krieg und auf der Flucht psychisch oft labil sind;
- von denen viele als unbegleitete minderjährige Geflüchtete in Pflegefamilien oder in Jugendwohneinrichtungen untergebracht sind;
- deren Perspektiven, in Deutschland zu bleiben, nicht immer klar sind;
- die zum Teil die Gelegenheit haben, deutschsprachige Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen kennen zu lernen und erste Freundschaften zu knüpfen.

Die gezielte Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler hat das Ziel, dass sie ausreichende Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache erwerben, um am Regelunterricht ihrer jeweiligen Klassenstufe teilnehmen zu können. Der Wechsel in die Regelklasse wird meist flexibel gehandhabt und orientiert sich am festgestellten individuellen Förderbedarf.

UNTERRICHTSBEISPIEL 1: BUNTE REPUBLIK DEUTSCHLAND

Lernergruppe: Vorbereitungsklasse der Nibelungen-Realschule in Braunschweig, 13 männliche Schüler zwischen 12 und 17 Jahren Zeit: 50 Minuten Globales Lernziel: sich selbst und andere Personen in Deutschland beschreiben können (Aussehen beschreiben, Possessivpronomen im Nominativ/Singular) LehrerIn: Gesa F. Heinrich		Lern- /Lehraktivität		Lernmaterial, Hilfsmittel und Medien	Arbeits- und Sozialform
Zeit	Lernziel				
3	S* können die Lk* und einander begrüßen und kennen das Ziel der Unterrichtsstunde.	Die Lk und die S begrüßen sich ritualisiert mit »Guten Morgen«. Die Lk verdeutlicht den Stundenablauf mit Hilfe von Bildkarten.		Bildkarten	Plenum
10	S können Körperteile benennen und können sie mit Hilfe von Adjektiven näher beschreiben.	Die Lk wiederholt zunächst die Körperteile, indem sie auf einen Körperteil zeigt und fragt: »Was ist das?« Die S benennen den jeweiligen Körperteil unter Verwendung der Redemittel »Das ist der/die/das ...«. Bei Bedarf gibt die Lk Hilfestellung. Danach befestigt sie Farbkarten und passende Wortkarten ungeordnet an der Tafel. Einzelne S ordnen die Karten und benennen die jeweilige Farbe. Die Lk spricht die Farben vor und die S sprechen die Farben im Chor nach. Abschließend stellt die Lk die Adjektive als Gegensatzpaare pantomimisch dar. Die S benennen die Adjektive. Danach spricht die Lk die Adjektive unter Verweis auf den Tafelanschrieb (vgl. Auftaktbild) vor und die S sprechen sie im Chor nach.		Poster mit beschrifteten Körperteilen; Farb- und Wortkarten; Tafelanschrieb zu den Adjektive dick, dünn, klein und groß (Aufaktbild)	Plenum
15	S verstehen die Possessivpronomen auf Deutsch und können ihre Funktion in einfachen Sätzen nachvollziehen.	Die Lk gibt Beispielsätze (»Meine Haare sind braun. Seine Haare sind kurz.«). Dabei betont sie die Possessivpronomen und verdeutlicht die Zuordnung durch Gestik und Mimik. Danach spricht sie die Possessivpronomen vor und verdeutlicht die Zuordnung gestisch. Die S sprechen sie im Chor nach und imitieren die Gestik. Dann erklärt die Lk die Verwendung der Possessivpronomen durch Zuordnung zu den Personalpronomen mit Wortkarten an der Tafel. Danach erweitert die Lk die Tabelle, indem sie farblich unterschiedliche Wortkarten mit den bestimmten Artikeln hinzufügt und mündlich Beispiele für die Verwendung der Possessivpronomen gibt. Sie nennt einzelne Körperteile sowie ein Personalpronomen und fordert einzelne S auf, das dazugehörige Possessivpronomen zu nennen. Die Lk ergänzt die englischen Possessivpronomen, und bittet die S, die Possessivpronomen in ihrer Erstsprache zu ergänzen. Einzelne S sagen die Possessivpronomen und ergänzen sie. Die Lk fordert die S auf, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verwendung der Possessivpronomen in den unterschiedlichen Sprachen zu nennen (auf Deutsch und ggf. Englisch) und an der Tafel zu markieren. Die Lk gibt weitere Beispiele für die Verwendung der Possessivpronomen im Deutschen. Die S nennen erst im Plenum und dann ihrem Sitznachbarn weitere Beispiele. Die Lk verteilt die Arbeitsblätter. Die S ergänzen die Possessivpronomen in ihrer Erstsprache in der Tabelle auf dem Arbeitsblatt.		Tafel, Kreide Wortkarten: ich, du, er, sie; mein, meine, dein, deine, sein, seine, ihr, ihre, der, die, das, die (Plural) Poster mit beschrifteten Körperteilen; Arbeitsblatt und Tafelbild	Plenum, Partnerarbeit
10	S können die Possessivpronomen bilden und in einfachen Sätzen verwenden, um sich selbst und andere Personen zu beschreiben. Sie wissen, dass es in Deutschland eine Vielfalt an Menschen gibt, die unterschiedlich aussehen und die aus verschiedenen Kulturen kommen können.	Die Lk teilt die S in heterogene Gruppen ein und verteilt die Abbildung »Bunte Republik Deutschland« paarweise. Die S beschreiben die Abbildung in Partnerarbeit und tauschen sich im Plenum aus. Danach beginnt die Lk ein Spiel, indem sie sagt: »Ihre Haare sind kurz. Wer ist es?« Die S zeigen auf die Person. Die Lk gibt ein weiteres Beispiel, schreibt die Sätze: »Seine Haare sind ...« an die Tafel und spricht sie mehrmals vor. Die S sprechen die Sätze nach. Im Anschluss daran geben einzelne S zunächst der Lerngruppe Beispiele und danach ihrem Partner.		Abbildung »Bunte Republik Deutschland«	Partnerarbeit Plenum
10	Die S können andere Personen schriftlich beschreiben und dabei die Possessivpronomen richtig verwenden. Sie können sich gegenseitig Rückmeldung zu ihren Sätzen, aber auch zu ihrer Zusammenarbeit geben.	Die S bearbeiten das Arbeitsblatt unter Verwendung der Abbildung und vergleichen ihre Ergebnisse danach mit ihrem Partner und einem Lösungsblatt. Sie korrigieren bzw. loben sich gegenseitig und bewerten ihre Zusammenarbeit mit einem Gruppenbarometer. Die Lk unterstützt bei Bedarf. Danach werden die Ergebnisse im Plenum besprochen.		Arbeitsblatt, Abbildung »Bunte Republik Deutschland« Lösungsblatt, Gruppenbarometer	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Plenum
2	S wissen, wie sie weiterarbeiten werden und können sich verabschieden.	Die Lk gibt einen Ausblick auf die nächste Stunde, bevor sich alle mit »Auf Wiedersehen!« verabschieden.		-	Plenum

S* = die Schülerinnen und Schüler Lk* = die Lehrkraft

Verwendete Lernmaterialien

mein – meine, dein – deine, sein – seine,
ihr – ihre

		der Mund das Kinn		die Nase die Haare	
ich	I →	mein	my	meine	my
du	you →	dein	your	deine	your
er	he →	sein	his	seine	his
sie	she →	ihr	her	ihre	her

Personalpronomen/ Possesivpronomen

DIDAKTISCH-METHODISCHER KOMMENTAR

Der Unterricht in der Sprachlernklasse der Nibelungen-Realschule in Braunschweig begegnet der Heterogenität der Lernenden mit dem Konzept des kooperativen Sprachlernens (Heinrich 2015). Methodisch strebt dieses Konzept die zweckmäßige Integration von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit an, wobei der Anteil kooperativer Lehr-/Lernformen möglichst hoch sein sollte. Das Konzept orientiert sich überwiegend an den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes und integriert Techniken des Classroom Managements und der kognitiven Aktivierung (Helmke 2010). Inhaltlich zielt es auf die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz, d. h. die gezielte Förderung sprachlicher, sozialer, methodischer und interkultureller Kompetenz ab.

Da die Lernenden der Sprachlernklasse in allen Kompetenzbereichen unterschiedliche Vorkenntnisse haben, ist auch das Vorgehen im Unterricht in allen Bereichen sehr kleinschrittig. So werden zum Beispiel basale soziale Grundfertigkeiten, die in deutschen Schulen und für das Leben in Deutschland relevant sind, kulturvergleichend, d. h. mit Bezug auf die Herkunftsländer der Lernenden, thematisiert und systematisch geübt. Offene Unterrichtsformen werden ebenfalls schrittweise eingeführt, da diese Arbeitsformen vielen Lernenden (z. B. aus Afghanistan und Syrien) nicht bekannt sind.

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bilden Alltagssituationen. Grammatik wird als Werkzeug für die sprachliche Produktion (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören) gesehen.

In der Unterrichtsstunde »Bunte Republik Deutschland« werden ein grammatisches und ein interkulturelles Thema miteinander verbunden. Das grammatische Phänomen ermöglicht es den Lernenden, sich selbst und ihre Partner im Unterricht und Personen außerhalb des Klassenzimmers zu beschreiben. Das Interkulturelle dient der Reflexion über die sozio-kulturelle Vielfalt der deutschen Bevölkerung. Dieses Thema ist für die Lernenden unmittelbar relevant, da sie mit dieser Heterogenität innerhalb der Sprachlernklasse und außerhalb der Schule konfrontiert werden, ein Teil von ihr sind, und sich in ihr neu orientieren müssen (2). Der Einsatz der Abbildung »Bunte Republik Deutschland« ermöglicht es, Lernenden mit geringen Deutschkenntnissen die »Freiheit des Einzelnen« in einem demokratischen Land wie Deutschland visuell näher zu bringen. In der Unterrichtsstunde werden sie dazu angeregt, über sich selbst bzw. ihre Kultur sowie Deutsche und die deutsche Kultur zu reflektie-

Übungen

<p>ich → meine Beispiel: Meine Haare sind braun. _____ Haare sind _____.</p>	<p>du → deine Beispiel: Deine Haare sind kurz. _____ Haare sind _____. [blond, braun, schwarz, grau, dünn, dick, lang, kurz]</p>
--	--

Beispiel für Übung auf Niveau 1:

<p>ich → meine</p>	<p>du → deine</p>
--------------------	-------------------

<p>Beispiel: Seine Haare sind kurz. Peter (er) → seine _____ Haare sind dünn. Frau Müller (sie) → ihre _____ Haare sind dick. Lena (sie) → ihre _____ Haare sind lang. Jan (er) → seine _____ Haare sind kurz.</p>	<p>Beispiel: Ihre Haare sind lang.</p> <p>Seine Haare sind ...</p> <p>Ihre Haare sind ...</p>
---	--

Beispiel für Übung auf Niveau 2

Beschreibe mindestens drei Personen.

er _____ Haare sind _____.

Beispiel für Übung auf Niveau 3

Beschreibe mindestens drei Personen. (Beispiel für Niveau 3)

sie _____ Haare _____.



Bunte Republik Deutschland. © BAGFW
<http://www.bagfw.de/suche/detailansicht-tt-news/article/wir-unterstuetzen-deutschland/>

ren und beide Kulturen miteinander zu vergleichen. Ziel ist es, Offenheit gegenüber Vielfalt zu fördern und ethischen Konflikten innerhalb und außerhalb der Lerngruppe präventiv zu begegnen.

Systematisierung

Neue sprachliche Mittel wie die Possessivpronomen im Nominativ/Singular werden in der Lerngruppe unter Einbezug des Vorwissens der Lernenden kleinschrittig, selbstentdeckend und sprachvergleichend erarbeitet. Selbstentdeckend bedeutet, dass grammatische Regeln nicht von der Lehrkraft vorgegeben, sondern gemeinsam mit bzw. von den Lernenden erarbeitet werden. Sprachvergleichend heißt, dass sprachliche Mittel im Deutschen, Englischen und den Erstsprachen der Lernenden gegenübergestellt und auf Gemeinsamkeit und Unterschiede »untersucht« werden. Dadurch sollen die Sprachbewusstheit gefördert und grammatische Regeln abgeleitet werden (vgl. Topalović/Michalak 2012).

Ein Zugang zu Form und Funktion der Possessivpronomen wird auf vielfältige Art und Weise geschaffen, um die unterschiedlichen Lerntypen anzusprechen und den Verstehensprozess zu erleichtern (4).

Die Lehrkraft gibt zunächst mündlich Beispiele für die neuen sprachlichen Mittel und hebt sie

durch Gestik, Mimik und Betonung hervor. So wird in dem Unterrichtsbeispiel das Possessivpronomen »meine« in dem Satz »Meine Haare sind ...« stärker betont und durch Handzeichen auf die eigenen Haare veranschaulicht. Die anschließende Phase des Vor- und Nachsprechens im Chor (laut, leise, schnell,...) der einzelnen Possessivpronomen fördert das Sprechen durch Wiederholung. Die parallele Durchführung von Bewegungen, die den Lernenden aus einer Unterrichtsstunde zu den Personalpronomen bereits bekannt sind, erleichtert das Memorieren auf spielerische Art. Es folgt die visualisierte Systematisierung durch (Bild- und) Wortkarten, Symbole und Farben sowie die Wiederholung bekannter sprachlicher Mittel. Die Possessivpronomen werden von den Personalpronomen abgeleitet, wobei ein Pfeil als Ableitungssymbol verwendet wird. Falls erforderlich können zusätzliche Bildkarten (z. B. Strichmännchen) zur Wiederholung der Personalpronomen eingesetzt werden. Die Kongruenz zwischen Nomen und Possessivpronomen erklärt die Lehrkraft durch die Zuordnung unterschiedlich farbiger Wortkarten der bestimmten Artikel (der, die, das und die, (Plural) sowie Anwendungsbeispiele zu den Körperteilen. Auch an dieser Stelle knüpft sie an das Vorwissen der Lernenden (Artikel und Körperteile) an. Danach werden die Possessivpronomen in der englischen Sprache sowie in den Erstsprachen der Lernenden sprachvergleichend betrachtet (siehe oben). Dabei wird z. B. deutlich, dass die Possessivpronomen im Deutschen – anders als zum Beispiel im Englischen – vom grammatischen Geschlecht des Nomens bestimmt werden. Ausgehend von dieser Erkenntnis können die Lernenden Regeln für die Verwendung ableiten (1).

Üben in kooperativen Lernformen

Das Üben der neuen sprachlichen Mittel erfolgt in Partnerarbeit spielerisch-kooperativ. Dadurch können die Lernenden voneinander, miteinander und selbstgesteuert lernen (5). Die Lehrkraft kann differenzierte Hilfestellung geben und die Lernenden beobachten, um Lernfortschritte und Defizite (Haben die Lerner alles verstanden?) zu diagnostizieren.

Durch die vielfältigen Übungsformen sollen sowohl der mündliche Austausch (Sprechen, zusammenhängendes Sprechen, Hör- und Sehverstehen) als auch die schriftsprachlichen Kompetenzen (Leseverstehen und Schreiben) gefördert werden. Außerdem sollen methodische und sozial-personale Kompetenzen gefördert werden.

Die Lehrkraft beginnt mit einer Übung, durch die geprüft wird, ob die Lernenden die Verwendung

der Possessivpronomen verstanden haben. Diese Übung zielt auf die Förderung von Hör- und Sehverstehen sowie Sprechen (einzelne Possessivpronomen) ab. Die Lernenden wenden die gemeinsam erarbeitete Systematik an, indem sie sich gegenseitig Beispiele für die Verwendung der Possessivpronomen nennen. Dabei können schwächere Lernende auf visuelle Hilfsmittel (ein Poster mit beschrifteten Körperteilen, das Arbeitsblatt und Tafelbild) zurückgreifen. Zusätzliche Unterstützung erhalten sie von der Lehrkraft (6).

Die nächste Übung fokussiert die Förderung des zusammenhängenden Sprechens (Redemittel mit Possessivpronomen). Dabei wird neues Wissen über die Verwendung der Possessivpronomen mit bekanntem Vokabular (Adjektive) verknüpft und ein bekanntes Redemittel (»Wer ist das?«) wiederholt. In dieser Übung trainieren die Lernenden spielerisch die Redemittel (»Ihre Haare sind ...«; »Seine Haare sind ...«). Schwächere Lernende können wieder auf visuelle Hilfsmittel (Arbeitsblatt und Tafelbild) zurückgreifen. Ein zusätzliches Hilfsmittel ist die Zusammenarbeit in leistungsheterogenen Paaren, denn sie ermöglicht die gegenseitige Unterstützung und Korrektur sowie das Lernen durch Lehren (5).

In der folgenden Übung werden vorausgegangene Unterrichtsinhalte zu den Körperteilen, Farben und Adjektiven (lang, ...) mit den neuen sprachlichen Mitteln in Zusammenhang gebracht. Damit schwächere Lernende nicht überfordert und stärkere Lernende nicht unterfordert sind, werden differenzierte Übungen auf drei Niveaustufen angeboten (6). Der Einsatz der kooperativen Lehr-Lernmethoden »Think-Pair-Share« (»Ich-Du-Wir«) gestattet die systematische Verbindung von Einzel- und Partnerarbeit. Während der Einzelarbeit wird das Leseverstehen und Schreiben der Lernenden gefördert, indem sie von Personalpronomen abgeleitete Possessivpronomen (Niveau 1) in Beispielsätze einfügen müssen. Leistungsstärkere Lernende ergänzen darüber hinaus passende Adjektive (Niveau 2) und die konjugierte Form des Verbs »sein« (Niveau 3). Die Partnerarbeit, in der die Lernenden ihre Ergebnisse vergleichen, fördert das Hörverstehen und das zusammenhängende Sprechen. Ein Lösungsblatt ermöglicht die Selbstkorrektur. Die letzte Übung dient dem Transfer. Sie wird in dieser Lerngruppe nur den leistungsstarken Lernern (Niveau 3) angeboten, zur Vermeidung einer Überforderung schwächerer Lernender (6).

Motivieren

Der Unterricht sollte immer darauf abzielen, das Lerninteresse und das Selbstvertrauen der 12–17-Jährigen zu fördern und ihnen den Nutzen

des Gelernten für Alltag und Schule aufzuzeigen (vgl. Helmke 2010). Das Lerninteresse wird gefördert durch das Anknüpfen an die Interessen der Lernenden durch Themen, die für sie unmittelbar relevant sind, wechselnde Arbeitsformen und die interaktive Erarbeitung neuer Themen. Das Anknüpfen an das Vorwissen und die Abgabe von Verantwortung (leistungsstarke Jugendliche unterstützen die Lehrkraft z. B. bei Hilfestellungen) sind außerdem bedeutend. Zur Stärkung des Selbstvertrauens wird darauf geachtet, dass sich jede/r Lernende/r kompetent wahrnimmt, d. h. weder über- noch unterfordert ist, sich wertgeschätzt fühlt und angstfrei lernt. Hilfreiche Techniken sind eine klare Struktur des Unterrichts, der Einsatz von Ritualen (z. B. Begrüßungen, die nach kurzer Zeit jede/r kennt), vielfältige Übungen im Schutz der Gruppe (z. B. Sprechen im Chor) sowie eine starke quantitative und qualitative Binnendifferenzierung, durch die individuelle Ziele mit und ohne Unterstützung erreicht werden können. Eine wertschätzende Atmosphäre kann vor allem dadurch geschaffen werden, dass Mehrsprachigkeit als Bereicherung für den Unterricht und das Lernen von Sprache gesehen wird (vgl. Wortschatzeinführung).

UNTERRICHTSBEISPIEL 2: DIE BESTEN JACKEN DER STADT

Im Mittelpunkt der zweiten Unterrichtsplanung, einer Doppelstunde Deutsch steht die Arbeit mit einem Lesetext. Der Text wurde auf der Grundlage eines Berichts von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrerin selbst geschrieben. Er zeichnet sich durch drei Merkmale aus:

- Er entspricht inhaltlich den Interessen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (2).
- Er beinhaltet den Wortschatz und diejenigen sprachlichen Handlungen, die die Lernenden tatsächlich brauchen, wenn sie zusammen einkaufen gehen; er bietet damit bedeutungsvollen Input zur Verarbeitung an (3).
- Die verwendeten sprachlichen Mittel sind herausfordernd und bieten Impulse für sprachliches Lernen. Auch schwächere Lernende können sich den Text erarbeiten: Er ist vor allem aus einfachen Hauptsätzen bzw. solchen mit Inversion aufgebaut, die die Jugendlichen festigen können, wenn sie sie lesen und selbst produzieren (6).

Die besten Jacken in der Stadt

Taofikat, Giovanna und Lena sind Freundinnen. Sie haben gemeinsame Hobbys: Sie tanzen gern Salsa, hören oft Musik, lesen Romane in ihrer Muttersprache und gehen – wie fast alle Mädchen – gern einkaufen, weil sie modische Kleidung lieben.

Heute wollen die Mädchen Winterjacken kaufen, weil der Winter vor der Tür steht. Lena kennt sich in ihrer Heimatstadt sehr gut aus. Giovanna und Taofikat leben seit drei Monaten in Offenburg und lernen die Stadt erst kennen.

»Hier gibt es die besten Jacken in der Stadt«, sagt Lena. Sie zeigt Giovanna eine hellblaue, moderne Jacke. »Blau ist meine Lieblingsfarbe. Die Jacke ist sehr schick, aber so dick«, meint Giovanna. »Sie muss warm halten. Im Winter wird es sehr kalt. Dir ist doch jetzt schon kalt, obwohl wir 18°C haben. Ja, ich weiß, in deiner Heimat ist immer Sommer. Aber jetzt lebst du nicht mehr in Kuba.« Inzwischen kommt auch Taofikat dazu. »Diese Jacke ist schick. Gibt es die auch in anderen Farben?« Die Mädchen schauen nach und finden rote, schwarze und pinke Jacken in Taofikats Größe.

Sie gehen in die Ankleidekabine und probieren die Jacken an. »Steht mir diese Jacke gut?«, fragt Giovanna. »Sie steht dir sehr gut, aber probiere auch die anderen an. Dann kannst du dich entscheiden.« Auch Taofikat probiert mehrere Jacken an. Lena fragt: »Welche Jacke gefällt dir am besten, Taofikat?« »Die rote finde ich am schönsten. Aber was steht hier? Ich verstehe nicht alles.« Lena liest was auf dem Etikett steht und sagt dann: »Die Jacke ist winddicht und wasserabweisend und hat eine abnehmbare Kapuze. (Sie erklärt ihrer Freundin das auch auf Englisch, einer ihrer Muttersprachen, die Taofikat in Nigeria gesprochen hat.) Und hier hat sie reflektierende Streifen. Das ist wichtig. Wenn du Fahrrad fährst und es dunkel ist, kann man dich gut sehen.« »Dann kaufe ich sie. Ich habe genug Geld dabei.« Giovanna entscheidet sich für die hellblaue Jacke. Sie ist nicht teuer und steht ihr gut.

»Jetzt müssen wir noch passende Schals, Handschuhe und modische Mützen finden.«, sagt Lena. »Eine Winterjacke habe ich, aber ich brauche einen bunten warmen Schal.« Giovanna entscheidet sich für einen weißen Schal: »Ich brauche keine Mütze, ich habe doch eine Kapuze.« Taofikat kauft eine gestreifte Mütze und passende Handschuhe. Die Freundinnen freuen sich über ihren Einkauf und bezahlen die Ware an der Kasse.

»Was machen wir jetzt?« Da macht Lena einen Vorschlag ...

Zu Beginn der Unterrichtsstunde aktivieren die Jugendlichen den bereits bekannten Wortschatz (Kleidungsstücke und Adjektive) in einer jugendlichen vertrauten kommunikativen Situation, die gleichzeitig auch den Text vorentlastet (3): Sie kommentieren die Kleidung der anderen. Sie steigen auf diese Weise ganz natürlich in das Unterrichtsgespräch ein. Der Text wird danach zunächst in Einzelarbeit gelesen, damit sich jede/r orientieren und klären kann, wo sie/er Hilfe braucht. Erst danach erarbeiten die Jugendlichen in Partnerarbeit die unbekanntesten Wörter, verlassen sich dabei im ersten Schritt aufeinander und schlagen danach erst im Wörterbuch nach (4, 5). Beides sind sehr wichtige Strategien beim Sprachenlernen: Das Sprachmitteln – das unter Umständen schneller ist und die Kooperation unter den Schülerinnen und Schülern fördert – und das Nachschlagen im Wörterbuch, das manches Mal zu besseren Ergebnissen führt. Dadurch, dass sich die Lehrkraft in dieser Phase des ersten Textverstehens nur einschaltet, wenn sie gebraucht wird, sind die stärkeren Schüler herausgefordert, sich den Text selbstständig zu erarbeiten, während die schwächeren Jugendlichen meist erst einmal diejenigen Textinhalte global verstehen, die sie wirklich verstehen möchten (6).

In einem nächsten Schritt lesen die Schülerinnen und Schüler den Text laut und mit verteilten Rollen. Die schwächeren Lernenden wählen evtl. die Rollen von Giovanna und Taofikat, die weniger Text haben als die von Lena oder der Sprecherin/des Sprechers. Durch das Hören und Lautlesen präsentiert sich der Text ein zweites, – wenn Zeit ist – auch drittes oder viertes Mal; nun als Ganzes und auch in seiner gesprochenen Form (4). Eine weitere Vertiefung gelingt dadurch, dass die Jugendlichen in der darauffolgenden Unterrichtssequenz Fragen zum Text formulieren, wofür sie ihn ein weiteres Mal lesen; nun fokussieren sie Details, vielleicht auch solche, die die Mitlernenden überlesen haben könnten, fragen nach diesen Details oder suchen sie im Text, wenn sie selbst gefragt werden (1).

Erst jetzt, wo der Text gut bekannt ist, fokussiert die Lehrerin ein zentrales sprachliches Mittel: Das reflexive Verb »sich interessieren für + Akk.« wird in einer halboffenen Übung verwendet, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Struktur lenkt (1). Grammatik soll immer »eingebettet« in Situationen (hier im Kontext »Einkaufen«) vermittelt werden. Ihr sollte eine dienende Funktion zukommen. Dennoch müssen grammatische Strukturen systematisch geübt und wiederholt werden. In der nachfolgenden Gruppenarbeit, in der immer drei Lernende eine inhaltliche Aufgabe bearbeiten (Funk

DIDAKTISCH-METHODISCHER KOMMENTAR

Die Arbeit mit Texten hat in heterogenen Lerngruppen viele Vorteile. Sie präsentieren nicht nur interessante Inhalte und sprachliche Mittel (2), sie erlauben es auch, binnendifferenzierend zu arbeiten, und bieten wichtige Hilfestellungen, damit die Schülerinnen und Schüler selbst auf Deutsch produktiv werden können (3). Die präsentierte Unterrichtsstunde zeigt, auf wie vielfältige Art und Weise der Text rezipiert werden kann, sodass die Lernenden ausgehend vom Text erst gelenkt, dann frei Sprache produzieren.

UNTERRICHTSBEISPIEL 2: DIE BESTEN JACKEN DER STADT

Lerngruppe: Vorbereitungsklasse an der Erich-Kästner-Realschule in Offenburg, 22 Jugendliche, 6. bis 9. Klassenstufe aus 15 Ländern Zeit: 90 Minuten Globales Lernziel: Über Kleidung sprechen können / einen Lesetext verstehen können Lehrerin: Elfriede Kato				
Zeit	Lernziel	Lern-/Lehraktivität	Lernmaterial, Hilfsmittel und Medien	Arbeits- und Sozialform
5	S* können Kleidungsstücke der Mitschüler benennen und sagen, was ihnen gefällt.	S betrachten sich gegenseitig und machen sich Komplimente: »Hallo Giovanna, die/deine schwarze Jeans ist super / toll! / neu, oder?« Lk* gibt bei Bedarf Hilfestellung.	Realien	Gruppenarbeit in festen Leistungsgruppen
5	S können ihre Hobbies benennen.	Lk fragt nach den Hobbies der S, S nennen ihre Hobbies (z. B. shoppen gehen).	-	Plenum
15	S können den Text lesen und sich in der beschriebenen Situation orientieren.	S lesen den Text zunächst jede/r für sich. Dabei markieren sie diejenigen Wörter/Wendungen, die sie erfragen oder nachschlagen / nachfragen müssen. Wenn der Partner nicht helfen kann, schlagen sie unbekannte Wörter, die sie verstehen möchten, im Wörterbuch nach. Die Lk unterstützt auf Nachfrage der S.	Lesetext »Die besten Jacken der Stadt« Wörterbuch	Einzelarbeit, Partnerarbeit
10	S kennen den neuen Wortschatz aus dem Text.	S fragen nach den unbekanntesten Wörtern, deren Bedeutung sie nicht selbst klären konnten; Lk erklärt die Wörter/Wendungen bzw. hilft den S, die Bedeutung der Wörter selbst zu entdecken. S notieren die neuen Wörter im Heft.	Tafel, Heft	Plenum
10	S können den Lesetext mit verteilten Rollen laut lesen/sprechen.	S lesen den Text mit verteilten Rollen mehrmals laut vor (jeweils Sprecherin, Lena, Taofikat und Giovanna).	Lesetext	Plenum
15	S können Fragen zu Details des Textes formulieren und die Fragen der Mitschülerinnen und Mitschüler zum Text beantworten.	Jede/r S notiert mind. fünf Fragen und Antworten zum Text im Heft. Auf ein Signal der Lk hin stehen S auf, gehen in der Klasse umher und stellen einer Mitschülerin / einem Mitschüler eine der Fragen. Wenn die Frage korrekt beantwortet wurde, wird die/der nächste Schülerin/Schüler angesprochen und wiederum eine Frage gestellt.	Lesetext, Heft	Partner-/ Gruppenarbeit, Klassenspaziergang oder auch Omnikontakt
10	S kennen das reflexive Verb »sich interessieren für + Akk.« und können es im Kontext der sprachlichen Handlung »über Kleidung sprechen« verwenden.	Lk erarbeitet mit Hilfe der S das reflexive Verb »sich entscheiden für + Akk.« und schreibt es an die Tafel; die S übernehmen den Tafelanschrieb in ihr Heft. Die S erhalten Bildkarten mit Würfelaugen, würfeln abwechselnd in der Gruppe, ziehen dann eine entsprechende Karte und bilden je einen Satz mit der neuen Struktur.	Tafel, Heft, Würfel, Bildkarten	Plenum, Gruppenarbeit
15	S können in einem Geschäft über Kleidungsstücke sprechen, die sie kaufen möchten; sie können die neuen sprachlichen Mittel verwenden.	S spielen in der Gruppe ein Rollenspiel. Sie orientieren sich dabei an dem Dialog im Text und verwenden die neuen sprachlichen Mittel. Die schwächeren S erhalten Hilfskarten, auf denen Satzanfänge und Wortschatz stehen, die sie benutzen können. Die Lk hört die Dialoge und unterstützt die S bei der korrekten Verwendung der sprachlichen Mittel.	Lesetext, Hilfskarten	Gruppenarbeit, Rollenspiel
5	a) Die leistungsstarken S können den Text weiterschreiben („Lenas Vorschlag«). b) Die schwächeren S können den Text noch einmal fehlerfrei abschreiben.	Die Lk gibt die Hausaufgabe: a. Schreibe den Text weiter: Was machen die Mädchen nach ihrem Einkaufsummel? Schreibe mind. sieben Sätze. Benutze wörtliche Rede. b. Schreibe den Text einmal in dein Heft. Die Hälfte des Textes solltest du als Laufdiktat in dein Heft abschreiben.	Lesetext, Heft	Einzelarbeit b) Laufdiktat

S* = die Schülerinnen und Schüler Lk* = die Lehrkraft

2014, 301), und zwar ein weiteres Einkaufsgespräch führen, sollen die Schülerinnen und Schüler die neue Struktur dann auch verwenden. Außerdem haben sie dabei den Text als Orientierung für ihren Dialog; die Schwächeren erhalten darüber hinaus die Hilfskarten zur Unterstützung (6). Der letzte Schritt der Textarbeit geschieht als Hausaufgabe und hier differenziert die Lehrkraft wiederum: Die Stärkeren schreiben den Text selbstständig weiter, können jedoch im Kontext »Einkaufen« bleiben und sich am vorgegebenen Text orientieren oder auf ganz andere Themen (Kinobesuch, essen gehen, eine Freundin besuchen) kommen; die Schwächeren festigen die neuen Strukturen, indem sie Teile daraus memorieren und auswendig aufschreiben (Laufdiktat), sodass sie sich das Schriftbild einprägen (6).

AUSBLICK

Die Heterogenität der Lernenden in Sprachförderklassen ist eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler wie für die Lehrkräfte. Der Blick in die beiden Sprachförderklassen zeigt jedoch, dass man sie mit Gewinn für das Sprachenlernen nutzen kann. Dass Vielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzend anerkannt werden, ist eine wichtige Grundlage dafür, dass Schülerinnen und Schüler die Anstrengungen des Deutschlernens auf sich nehmen und die Bildungschance erkennen, die sich ihnen bietet. Wir hoffen, dass die gezeigten Lern- und Lehraktivitäten Diskussion und kollegialen Austausch auslösen und in der einen oder anderen Weise zum Nachmachen und Ausprobieren einladen.

LITERATUR

- Funk, Hermann: Aufgabenorientierung und Fremdspracherwerb. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke-Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2014: Schneider Verlag Hohengehren, 298–310
- Heinrich, Gesa F.: Cooperative language learning in the English as a Foreign Language. Design and Evaluation of an Advanced In-service Teacher Training. Dissertation 2015. Technische Universität Braunschweig. Online unter: <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00060765>
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Velber 2010: Klett-Kallmeyer
- Topalović, Elvira/Michalak, Magdalena: Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2012: Schneider Verlag Hohengehren, 226–259