

Individualisierung und Differenzierung im DaZ-Unterricht für Seiteneinsteiger in der Schule in deutschsprachigen Ländern

1. Deutsch als Zweitsprache – in der Schule
2. Heterogenität in DaZ-Klassen
3. Differenzierung und Individualisierung im DaZ- und sprachsensiblen Fachunterricht
4. Offene Lernformen als eine Antwort auf die Heterogenität
5. Ausblick

1. Deutsch als Zweitsprache – in der Schule

In Bezug auf das Schulsystem in Deutschland wird zunehmend öfter von den besonderen Bedürfnissen von „DaZ-Schülern“ gesprochen. „DaZ an der Schule“ ist jedoch ein breites Kontinuum, das von „Migrationserfahrung in der Familie“ (oft im Kontext mit Vorfahren in der Gastarbeitergeneration) bis zu (un-)begleiteten (minderjährigen) Asylbewerbern und Flüchtlingen reicht.

„DaZ-Schüler“ sind also sowohl diejenigen, die eine – oft schon die vierte – Nachfolgegeneration der ersten Gastarbeiter in den späten 50er Jahren des 20. Jahrhunderts darstellen, als auch die Schüler, die ohne Begleitung nach Deutschland kommen und als Seiteneinsteiger im Schulsystem beschult werden. Hierfür gibt es zahlreiche Beschulungsformen und Titulierungen. In Niedersachsen laufen sie zum Beispiel als Seiteneinsteiger, in Bayern werden sie in Abhängigkeit von dem ihnen zugeschriebenem Alter z. B. in Übergangsklassen und Deutschlerngruppen (an Grund- und Mittelschulen) bzw. in BIJ/BIJ-V-Klassen (Berufsschulintegrationsjahr an Berufsschulen) beschult.

Diese Nachlese beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit denjenigen DaZ-Schülern, die noch im grundlegenden Spracherwerb, also zwischen Nullanfängern und der Ausbildungsreife (B2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) einzustufen sind.

2. Heterogenität in DaZ-Klassen

Die Herkunftsländer der Schüler divergieren ebenso wie die Motive der Migration (wirtschaftlich, politisch, soziokulturell etc.) – daher sitzen Schüler aller Kontinente in einer Lerngruppe zusammen. Gerade bei Asylbewerbern und Flüchtlingen kann dies von Schülern abverlangt werden, dass sie nun mit Angehörigen einer Nation zusammenarbeiten, deren Vorfahren sich eine Generation bzw. wenige Monate zuvor noch im Krieg gegenüberstanden.

Einige Schüler sind im Herkunftsland durchgängig beschult worden, andere haben noch nie

eine Schule besucht, wieder andere konnten bzw. durften gelegentlich an Unterricht teilnehmen. Einige Schüler sind daher schon in der lateinischen Schrift alphabetisiert, andere in einem fremden Schriftsystem, wieder andere haben noch keine Schriftzeichen erlernt. Diese Differenzen lassen sich auch auf den Sprachstand übertragen: Nach Ankunft in Deutschland werden die Schüler dem DaZ-Unterricht zugewiesen, so dass immer wieder Schüler in das laufende Schuljahr einsteigen und Anschluss finden müssen an die Schüler, die schon seit Schuljahresbeginn (oder länger) die Sprache erlernen. Auf Grund der unterschiedlichen Migrationsbiographien sitzen Schüler unterschiedlicher Altersstufen zusammen in einem Klassenzimmer, die manchmal das erste Mal erleben mit dem anderen Geschlecht zusammen (oder bei einer Lehrkraft des anderen Geschlechts) zu lernen.

Die Erhebung der klasseninternen Mehrsprachigkeit in einer Übergangsklasse in Bayern (München Stadt, Sommer 2012) hat Sprachkenntnisse in folgenden Sprachen ergeben: Spanisch, Marokkanisch, Portugiesisch, Englisch, Italienisch, Arabisch, Französisch, Amarisch, Tegrinia, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Montenegrinisch, Dari, Farsi, Urdu, Pashto, Türkisch, Bulgarisch, Russisch, Ungarisch und Rumänisch ergeben. Die Erhebung thematisiert nicht, ob die Schüler die Sprache gesteuert oder ungesteuert, mündlich oder schriftlich, in verschiedenen Varietäten usw. erhoben haben. Sie zeigt aber auf, welches Sprachpotential in solchen Lerngruppen vorhanden ist und dass nicht alle Schüler mit der „westlichen“ Leserichtung in der Erstsprache aufgewachsen sind. Viele Schüler gaben an – neben der deutschen Sprache – drei bis vier weitere Sprachen zu beherrschen.

Des Weiteren wird die Vielfältigkeit dadurch erhöht, dass Schüler unterschiedlicher soziokultureller Milieus sowie unterschiedlicher Veranlagung (vom sonderpädagogischen Förderbedarf bis zur gymnasialen/akademischen Reife), die in ihrem Leben mit unterschiedlichen Lern- und Lehrstilen (die jeweils zum Teil auf unterschiedliche kulturelle Traditionen zurückzuführen sind) konfrontiert wurden, miteinander beschult werden.

Die hier nur skizzierte Heterogenität in diesen Klassen lässt erahnen, welche Herausforderung die Beschulung dieser Schüler für das Schulsystem darstellt und welche Anforderungen dadurch an die unterrichtenden Lehrkräfte gestellt werden. Um auch in heterogenen Klassen schülergerecht fördern und fordern zu können, ist daher ein breites Maß an Individualisierung und Differenzierung notwendig.

3. Differenzierung und Individualisierung im DaZ- und sprachsensiblen Fachunterricht

Im Sprachunterricht Deutsch als Zweitsprache lässt sich neben einer herkömmlichen qualitativen bzw. quantitativen Differenzierung auch nach den einzelnen Teilbereichen des integrativen Deutsch als Zweitspracheunterrichts differenzieren und individuell fördern: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben bzw. vertiefende Übungen zu Wortschatz und Grammatik.

Im Fachunterricht sind ebenfalls qualitative und quantitative Differenzierungen üblich. Im sprachsensiblen Fachunterricht, der ebenfalls integrativ erfolgen sollte, muss zusätzlich beachtet werden, dass auch die eben skizzierten Teilbereiche (die vier Fertigkeiten sowie Wortschatz und Grammatik) in jedem Fach individuell gefördert werden können, so lassen sich z. B. Geschichtsstunden auch mit Hörverstehen verbinden, Mathematikstunden mit Schreibenanlässen und Chemiestunden mit Leseverstehen.

Um dies im Unterricht anzuwenden, können klassische Stundenschemata der Zweitsprachendidaktik auf Inhalte der verschiedenen Fächer angewandt werden. Auf diese Weise ist es nicht nur möglich eine fachliche Thematik (z. B. die Römische Antike im Geschichtsunterricht) in den Mittelpunkt zu stellen und neben fachspezifischen Arbeitsweisen (z. B. Arbeit am Geschichtsfries, Arbeit mit Text- und Bildquellen sowie entsprechenden Darstellungen usw.) auch individuell einzelne Fertigkeiten zu fördern (z. B. starke Schüler erhalten bildliche Darstellungen – mittlere Schüler erhalten zusätzlich wichtige Fachwörter – schwachen Schülern wird das genannte Material um relevante Satzstrukturen ergänzt), sondern auch sprachlich differenziert vorzugehen und eine Schülergruppe z. B. im Leseverstehen, eine andere Schülergruppe z. B. in der Sprachproduktion zu fördern.

4. Offene Lernformen als eine Antwort auf die Heterogenität

In Kapitel 2 wurde bereits die Heterogenität in den DaZ-Klassen bzw. Lerngruppen umrissen, zusätzlich sind diese Klassen noch durch eine enorme Fluktuation gekennzeichnet: Schüler verlassen die Klasse auf Grund von Umzug oder Wechsel in eine Regelklasse, neue Schüler werden der Klasse zugewiesen. Oft geschieht diese Zuweisung im laufenden Schuljahr, so dass die Sprachkenntnisse in einer Lerngruppe noch unterschiedlicher werden. Dieser Heterogenität im Unterricht kann durch offene Arbeitsformen begegnet werden. Bei dem Schlagwort „offene Arbeitsformen“ denkt man z. B. an Thekenarbeit, Stationentraining,

Wochenplanarbeit und Freiarbeitstheken.

In diesem Kapitel werden nun am Beispiel des Lehrwerks *Planet* Möglichkeiten aufgezeigt, wie vorhandene Lehrwerke in offenen Arbeitsformen im Sekundarbereich I sinnvoll eingesetzt werden können. Da die Heterogenität der Klassen eine enorme Differenzierung fordert und zugleich die Unterrichtsstunden der Lehrkräfte in den Klassen sehr hoch sind, ist grundlegendes Ziel der vorgestellten Methoden in möglichst großem Umfang vorhandene Lehrwerke bzw. Materialien einzubeziehen. Selbstverständlich können alle Vorschläge durch eigene Ideen und Materialien erweitert werden.¹

4.1 Die Freiarbeitstheke

Freiarbeitstheken können als Mittel quantitativer Differenzierung (z. B. nach Beendigung herkömmlicher Aufgaben im Klassenverband) oder im Zentrum einer Stunde benutzt werden. Wird die Freiarbeitstheke ins Zentrum der Unterrichtsstunde gestellt, empfiehlt sich in der Regel ein Laufzettel, der Schülern und Lehrern einen Überblick über den Stand im Lernprozess ermöglicht. Dabei ist zu überlegen – und von der individuellen Situation abhängig –, ob und inwiefern einzelne Übungen qualitativ (die gleichen Übungsziele in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden) oder nach Teilbereichen (Wortschatz, Aussprache, Rechtschreiben, Grammatik usw.) differenziert angeboten werden. Als Beispiel für einen Laufzettel zu einer Freiarbeitstheke, die auf vorhandenen Materialien basiert, ist hier Abbildung 1 aufgeführt:

¹ Das Lehrwerk *Planet* (A1 bis B1) empfiehlt sich für die Beschulung in DaZ-Klassen der Sekundarstufe I und ist in Bayern für Mittelschulen zugelassen. An Grundschulen kann analog mit dem Lehrwerk *Planetino* (A1) gearbeitet werden. Für die Arbeit mit berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen kann auf das Lehrwerk *Schritte plus* (A1 bis B1) mit den Zusatzmaterialien *Schritte plus im Beruf* sowie auf das Lehrwerk *Im Beruf* (B1+/B2) zurückgegriffen werden. Alle Lehrwerke sind im Hueber Verlag erschienen. Informationen zu den bereits zugelassenen Lehrwerken des Verlags in den verschiedenen Bundesländern finden sich hier: www.hueber.de/seite/pg_genehmigungen

Laufzettel² für _____

- A. Hör dir S. 36 / 4 im Kursbuch *Planet* noch einmal an!
 - B. Schreibe deinen Stundenplan noch einmal sauber ab!
 - a) Welche Fächer kennst du aus anderen Ländern?
 - b) Wie heißen die Fächer in anderen Sprachen? Schreibe dazu!
 - C. Übe mit den unterschiedlichen Vorbereitungstests und korrigiere dich anschließend selbst!
 - a) Wortschatz, Aussprache, Rechtschreiben (Testtrainer *Planet*, S. 18/19)
 - b) Grammatik, Redemittel (Testtrainer *Planet 1*, S. 20/21)
 - c) Hören Lesen, Schreiben (Testtrainer *Planet 1*, S. 22/23)
- Schon fertig?
- D. Teste dich selbst! (Lehrerhandbuch zu *Planet 1*, S. 95/96) Und gib den Test bei deiner Lehrerin ab!

(Abbildung 1)

Mit zunehmender Erfahrung in DaZ-Klassen sowie Gespür für die Bedürfnisse der eigenen Schüler lässt sich ein solcher Laufzettel selbstverständlich erweitern. Passend zum Thema ergeben sich hier zum Beispiel ein Memory, ein Domino, das Erstellen eines schriftlichen Quiz, laminierte Stundenplanvordrucke zur Partnerarbeit ausbauen u.v.m.

Um die Schüler individuell zu fördern, können auch von Seiten der Lehrkraft im Bereich C (a – c) Schwerpunkte gesetzt werden.

² Zur Verdeutlichung für den Leser ist hier unmittelbar in der Abbildung auf entsprechende vorhandene Materialien verwiesen.

4.2 Lernzirkel und Stationenlauf

Selbstverständlich lassen sich Aufgaben, wie sie hier in der Freiarbeitstheke zur Verfügung gestellt werden, auch als Lernzirkel bzw. Stationenlauf anbieten. Zu beachten ist allerdings, dass die meisten Seiteneinsteiger nicht an neuere methodische Arbeitsformen, die in Deutschland üblich sind, gewöhnt sind und deren Vermittlung wiederum (meta-)sprachliche Kompetenzen erfordert. Die Erfahrung zeigt, dass die Schüler durchaus an diese Arbeitsformen gewöhnt werden können; es empfiehlt sich jedoch diese Übungsformen eher implizit einzuführen, z. B. durch Miterleben in Regelklassen, als diese explizit im Deutsch als Zweitspracheunterricht bei Sprachanfängern anzuwenden. Für fortgeschrittene Deutschlerner können diese und andere Methoden selbstverständlich als Abwechslung im Unterricht eingesetzt werden.

4.3 Leistungsdifferenzierte Arbeit mit dem Lektionsplan in Übungsphasen³

Wie weiter oben bereits angesprochen, sind die Lerngruppen im Bereich Deutsch als Zweitsprache auch durch eine enorme Fluktuation gekennzeichnet. Schüler verlassen die Gruppe, andere Schüler kommen in Deutschland an und werden der Schule zugewiesen. Diese Veränderungen erfolgen auch während dem laufenden Schuljahr, so dass der Lehrer auf unterschiedliche Sprachstände reagieren muss, und – legt man die Arbeit mit einem Lehrwerk zu Grunde – nicht alle Schüler in der gleichen Lektion arbeiten können.

Um möglichst allen Schülern gerecht werden zu können, empfiehlt es sich auch hier, einige Schüler in offenes Lernen zu entlassen. Vorstellbar ist z. B., dass der Schülerstamm mit dem Kursbuch unterrichtet wird und derweil die neuen Schüler individuell arbeiten, und in einer anschließenden Phase die neuen Schüler individuell gefördert werden, während die Schüler der Stammgruppe offen arbeiten. Da auch die Schüler dieser Gruppe in der Regel keinen homogenen Leistungsstand aufweisen, kann die Lehrkraft auf eine bereits vorgegebene Differenzierung im Arbeitsbuch zurückgreifen. Über Symbole ist der Schwierigkeitsgrad der unterschiedlichen Aufgaben gekennzeichnet. Betrachtet man nun exemplarisch die Lektion 5 im Arbeitsbuch zu *Planet 1* näher, so lassen sich die Aufgaben in drei Gruppen aufteilen (vgl. Abbildung 2):

³ In Regelklassen ist bei offenen Arbeitsformen der Ausdruck „Wochenplan“ bekannt; dies impliziert aber semantisch die Arbeit in einer Woche. Da Stunden im Fach Deutsch als Zweitsprache in unterschiedlichen Ausmaß zur Verfügung stehen, empfiehlt es sich bei der Rhythmisierung des Lernens, sich nicht an die äußeren Vorgaben einer Kalenderwoche zu halten, sondern an die DaZ-spezifische Gliederung durch eine Lektion. Ein Lektionsplan ist somit ein Plan, mit dem während einer Lektion gearbeitet wird.

stark	mittel	schwach
S. 33	S. 33	S. 33
S. 34/1-3	S. 34/1,2,3	S. 34 /1,2
S. 35/4,5		
S. 36/6,7 abc	S.36/6,7 ab	S. 36/6,7 ab
S. 37/8, 9, 10 ab	S. 37/8, 9, 10a	S. 37/ 8, 10a
S. 38 / 11,12,13,14	S 38/11,12,13,14	

(Abbildung 2)

Allein durch die vorgegebene Symbolik im Arbeitsbuch ergibt sich hier also eine qualitative und quantitative Differenzierung. Selbstverständlich können auch hier Schwerpunkte im Bereich der einzelnen Teilbereiche des integrativen DaZ-Unterrichts gesetzt, weitere vorhandene Lehrmaterialien mit einbezogen bzw. individuelle Aufgaben erstellt und aufgenommen werden.

Nicht nur das Arbeitsbuch kann zur Arbeit in Übungsphasen mit einem Lektionsplan verwendet werden. Auch andere vorhandene Materialien wie zum Beispiel Tests (aus dem Lehrerhandbuch oder dem Testtrainer) sowie selbsterstellbare Arbeitsblätter (z. B. mittels dem Übungsblattgenerator) lassen sich in den Lektionsplan einbeziehen.

4.4 Leistungsdifferenzierte Arbeit mit dem Lektionsplan – nicht nur in Übungsphasen

Die Arbeit mit einem Lektionsplan in Übungsphasen bietet auch für Sprachanfänger eine Möglichkeit, in offener Lernumgebung zu arbeiten. Der Einbezug des Kursbuches in den Lektionsplan stellt dagegen größere Anforderungen an den Lerner: Da der Lehrer stärker in den Hintergrund tritt, muss der Lernende mehr Arbeitsanweisungen verstehen können, d. h. über einen größeren passiven bildungssprachlichen Wortschatz verfügen. Im Unterricht sollten daher, vor der Arbeit mit einem solchen Lektionsplan die Arbeitsanweisungen thematisiert und eventuell auch visuell im Klassenzimmer entlasten werden.

Um auch weiterhin den integrativen DaZ-Unterricht in den Mittelpunkt zu stellen (und gegebenenfalls später leichter individuell notwendige Förderansätze zu finden), empfiehlt

sich bei der Arbeit mit einem solchen zum Lektionsplan umgearbeiteten Wochenplan nach unterschiedlichen Teilbereichen zu differenzieren. Dies ist hier exemplarisch dargestellt an einem Auszug einer Lektionsplanarbeit mit *Planet 1* (Lektion 5) (vgl. Abbildung 3):

<i>Hören</i>	<i>Lesen</i>	<i>Schreiben</i>	<i>Sprechen</i>	<i>Wortschatz</i>	<i>Sonstiges</i>
Höre S. 36/4 noch einmal! (Track 33)	Lies im Kursbuch S. 38/9! Schlage neue Wörter nach! Antworte auf die Fragen a, b	S. 38/9c	Suche dir einen Partner: S. 36/4 KB!	Schreibe die Wörter aus Lektion 5 in dein Vokabelheft!	Wie heißen Fächer in anderen Sprachen? Schreibe die Wörter anderer Sprachen dazu!

(Abbildung 3)

Um den Auszug aus dem Lektionsplan umsetzen zu können, wäre eine Medienstation notwendig, an der die Schüler einzelne Höraufgaben wiederholt hören können. Solche Lektionspläne lassen sich selbstverständlich auch differenziert anbieten: Eine quantitative Differenzierung wird zum Beispiel durch eine unterschiedliche Anzahl an Aufgaben, durch die Unterscheidung in Pflicht- und Wahlaufgaben, etc. erreicht. Eine qualitative Differenzierung wird zum Beispiel dadurch erreicht, dass einzelne Schüler nur bzw. verstärkt in einzelnen Bereichen arbeiten.

Dieser Auszug aus dem Lektionsplan zum Kursbuch (vgl. Abbildung 3) lässt sich selbstverständlich auch mit den Inhalten aus dem Lektionsplan, der auf dem Arbeitsbuch basiert (vgl. Abbildung 2) verbinden bzw. (zusätzlich) mit Inhalten / Aufgaben anderer Fächer, in denen die Schüler gemeinsam unterrichtet werden. In diesem Fall sollte fächerübergreifend gearbeitet werden und aktuelle sprachliche Strukturen bzw. neuer Wortschatz auch im Unterricht der verschiedenen Fächer aufgegriffen werden.

4.5 Differenzierung und Individualisierung mit neuen Medien

Die genannten offenen Arbeitsformen lassen sich alle jeweils individuell um den Einsatz neuer Medien erweitern. Im Alltag zeigt sich jedoch, dass nicht alle Schulen über die gleiche

technische Ausstattung verfügen, so dass dem Bereich „neue Medien“ ein eigenes Unterkapitel gewidmet wird.

Stehen Whiteboards zur Verfügung, so kann auf das interaktive Kursbuch eingesetzt werden. Schüler können dann in den offenen Arbeitsphasen individuell zu einzelnen Aufgaben zurückkehren und z. B. Hör- oder Ausspracheübungen wiederholt üben. Ein ähnliches Ziel (ohne die Möglichkeit zu visualisieren bzw. auch auf andere Übungen zurückzugreifen) erreicht man über den individuellen Einsatz der CDs, z. B. in einer Hörstation im Klassenzimmer.

Zu den einzelnen Lektionen stehen im Lehrwerksservice bereits fertige Übungen bereit, die z. B. als quantitative Differenzierung an einer PC-Station eingesetzt werden können. Unter den Übungen finden sich zahlreiche Rechercheaufträge, die die Informationskompetenz und den Umgang mit dem Internet schulen und gleichzeitig eine sinnvolle Differenzierung für sehr starke Schüler bieten.

Unter den vorhandenen Zusatzmaterialien gibt es auch eine DVD mit Kurzfilmen, die thematisch zu den Lektionen im Kursbuch passen. Diese können allerdings nicht nur in die Arbeit mit dem Kursbuch einbezogen werden, sondern auch als qualitative und quantitative Differenzierung im Unterricht einbezogen werden (z. B. mit Hörverstehensaufgaben versehen, als Schreibanlass, als Anlass einen eigenen kleinen Film zu drehen usw.)

5. Ausblick

Seiteneinsteiger in das Schulsystem gibt es in unterschiedlichen Erscheinungsformen, die stark mit Migrationsmotiven in Verbindung stehen. In Abhängigkeit von ihrem Sprachstand werden sie Sprachlernklassen/-gruppen, die unter den unterschiedlichsten Bedingungen Deutsch lernen, zugewiesen. Auf Grund aktueller weltpolitischer Entwicklungen kommen aktuell immer mehr dieser Schüler nach Deutschland, Bayern hat hier zum Beispiel mit der Einführung eines neuen Unterrichtsfaches (Didaktik des Deutschen als Zweitsprache) für Grund- und Mittelschullehramt in der neuen Lehrerprüfungsordnung I von 2008 reagiert. Dennoch kann in absehbarer Zeit der Bedarf an qualifizierten Lehrkräften für diese Klassen nicht gedeckt werden. Um den in diesen Klassen eingesetzten Lehrkräften eine Hilfe an die Hand zu geben, empfiehlt es sich daher auf vorhandene Lehrmaterialien zurückzugreifen und diese gegebenenfalls durch selbst erstellte Materialien zu erweitern.

6. Quellenangaben

Goethe Institut Inter Nationes, Ständige Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u. a.: Langenscheidt

Übersicht über zugelassene Lehrwerke des Hueber Verlags in einzelnen Bundesländern:
www.hueber.de/seite/pg_genehmigungen (30.10.2014)

Lehrerprüfungsordnung I abrufbar unter
www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/rechtliche-grundlagen.html (30.10.2014)

Informationen zu den im Text angesprochenen Lehrwerken finden Sie unter:

www.hueber.de/planet

www.hueber.de/planetino

www.hueber.de/schritte-plus

www.hueber.de/im-beruf