

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/343255583>

"I felt like I was forced to be the teacher sometimes." – Muttersprachler*innen im Fremdsprachenunterricht

Research · March 2020

DOI: 10.13140/RG.2.2.28155.54565

CITATIONS

0

READS

101

2 authors:



Rebecca Smith

Universität Heidelberg

2 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE



Ingo Kleiber

University of Cologne

9 PUBLICATIONS 8 CITATIONS

SEE PROFILE

„I felt like I was forced to be the teacher sometimes.“ – Muttersprachler*innen im Fremdsprachenunterricht

VON AUTOR/IN · 03/03/2020

Von Rebecca Smith & Ingo Kleiber

Die komplexe Thematik der Mehrsprachigkeit, insbesondere unter dem Stichwort des sprachsensiblen Fachunterrichts, hat in den letzten Jahren endlich ihren Platz in den fachdidaktischen Diskussionen gefunden. In diesem Artikel möchten wir uns anhand einer kleinen studentischen Studie mit der in der deutschen Diskussion stark unterrepräsentierten Frage auseinandersetzen, wie im Fremdsprachenunterricht mit Schüler*innen umgegangen wird und werden sollte, die die Unterrichts- und Zielsprache (zum Beispiel Englisch) auf (nahezu) muttersprachlichem Niveau beherrschen.

Während dieser spezifische Fall zum Beispiel in den USA unter dem Begriff *Heritage Language Learners* breit diskutiert wird (siehe dazu auch die Debatte zum herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland), hält sich beispielsweise die deutschsprachige Englischdidaktik bisher stark zurück. So schenkt Frank Haß (2017), zu verstehen als exemplarisches Beispiel für die gängigen Einführungen in die Englischdidaktik, der Thematik nur einen einzelnen kurzen Absatz. In diesem rät er, die Schüler*innen, nach Absprache, mit der Klasse und/oder der Lehrkraft dienlichen Zusatzaufgaben zu beschäftigen. Bei Schüler*innen die den Unterricht dominieren, solle man auf schriftliche Aufgaben setzen (Haß 2017: 371).

Wie aus diesem kurzen, aber durchaus repräsentativen, Beispiel deutlich wird, scheint es zwar ein gewisses Problembewusstsein zu geben, die

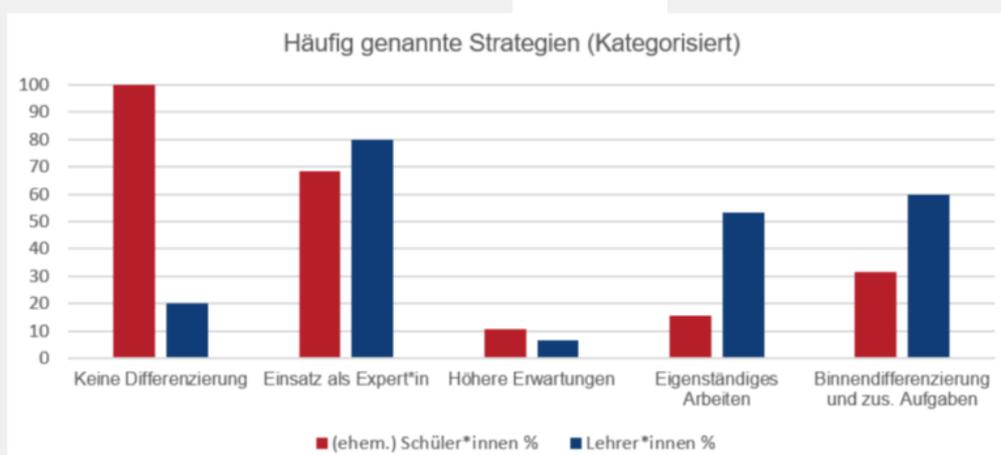
Handlungsempfehlungen für die Praxis sind aber dennoch nicht wirklich überzeugend.

Ein Blick auf die Schulpraxis

Wenngleich es sich, zumindest in Deutschland, noch um ein fachdidaktisches Randproblem zu handeln scheint, sind viele Schüler- und Lehrer*innen täglich mit der Frage konfrontiert, wie man damit umgehen soll, dass einzelne die zu lernende Sprache bereits beherrschen. Drastischer formuliert: Wie geht man mit Lernenden um, die das zu Lernende, zumindest augenscheinlich, bereits können und in manchen Fragen vielleicht sogar ihren Lehrer*innen überlegen sind?

Um einen ersten Einblick in die Unterrichtspraxis zu erhalten, wurden 19 (ehemalige) Schüler*innen sowie 15 Lehrer*innen (Gymnasium), die eigene Erfahrungen in diesem Bereich gemacht haben, per Fragebogen hinsichtlich des Umgangs mit Muttersprachler*innen im Fremdsprachenunterricht befragt. Die Befragung zielte bewusst nicht auf eine quantitative, statistisch belastbare Analyse ab, sondern sollte zeigen, welche Strategien im Schulalltag angewandt werden und wie diese von (ehemaligen) Schüler*innen und Lehrer*innen bewertet werden.

Daher wurden die Teilnehmer*innen gefragt, welche Strategien sie erfahren oder eingesetzt haben und wie sie diese im Nachhinein einschätzen. Dabei konnte neben einem Freitextfeld auf eine Reihe von vorgegebenen Strategien zurückgegriffen werden, die der Fachliteratur entnommen wurden. Die Antworten wurden von uns für diesen Beitrag systematisiert und kategorisiert.



Kategorisierung der genannten Strategien

Ein Blick auf die Antworten zeigt, dass im Grunde fünf verschiedene Strategien regelmäßig im Schulalltag anzutreffen sind. Alle (ehemaligen) Schüler*innen haben davon berichtet, dass sie fremdsprachlichen Unterricht erlebt haben, in dem keinerlei Differenzierung stattgefunden hat. Diese Herangehensweise wurde nahezu durchwegs als „langweilig“, „demotivierend“ (explizit auch für die Klasse) und nicht förderlich beschrieben. Nicht verschweigen sollte man in diesem Zusammenhang aber auch, dass manche die kleinere Herausforderung als zwar wenig produktiv, „aber okay, da es gemütlich war“ ansehen. Die befragten Lehrer*innen haben diesen (Nicht-)Umgang nur selten genannt. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass diese Option nicht als mögliche Strategie wahrgenommen wurde.

In wenigen Fällen wurden die an die Schüler*innen gestellten Erwartungen angepasst. Die Bewertung dieser Individualisierungsstrategie scheint dabei von den Konsequenzen der Anpassung abzuhängen. Manche sahen dies als unfair an und fühlten sich gegenüber der Klasse benachteiligt, insbesondere dann, wenn die Anforderungen wirklich stiegen. Andere berichten aber auch davon, dass es für sie einfacher war, gute Noten zu bekommen, da die Lehrkräfte davon ausgingen, dass sie sowieso die richtigen Antworten kennen würden. Dieser Hinweis ist insofern wichtig, als er zeigt, dass eine muttersprachliche Sprachkompetenz, zum Beispiel im Bereich der Aussprache, möglicherweise zu einer Fehleinschätzung in anderen Kompetenzbereichen durch die Lehrkraft führen kann.

Einigkeit besteht darüber, dass Schüler*innen häufig als Expert*innen im Unterricht eingesetzt werden. Auf diese Strategie werden wir unten weiter eingehen. Etwas seltener wurden Ansätze zur Binnendifferenzierung, zum Beispiel durch abgestufte Aufgaben, genannt. Schlussendlich wurde den Schüler*innen häufig Zeit zur eigenständigen Arbeit (z.B. das Lesen eines Buches oder die Bearbeitung der Hausaufgaben) eingeräumt. Diese eigenständige Arbeit könnte man zwar der Binnendifferenzierung zurechnen, sie zeichnet sich aber durch eine relativ starke Separierung von den restlichen Schüler*innen und dem regulären Unterrichtsgeschehen aus. Nichtsdestoweniger wurden beide Kategorien, die Binnendifferenzierung als auch das eigenständige Arbeiten, von den

meisten Teilnehmer*innen als hilfreich, wenngleich als zum Teil mit größerem Aufwand für Lehrer- und Schüler*innen verbunden, beschrieben.

Wichtig anzumerken ist bei alledem, dass die oben genannten Kategorien die breite Spanne an genannten Strategien ein Stück weit verschleiern. So gibt es zum Beispiel sowohl Lehrer*innen, die gezielt Aufgabenstellungen an die Bedürfnisse der sprachlich erfahrenen Schüler*innen anpassen, als auch solche, die ‚nur‘ zusätzliche Aufgaben bereitstellen, die die höhere Arbeitsgeschwindigkeit der native speaker abfedern sollen. Gleichermaßen wird die eigenständige Arbeit an manchen Schulen beispielsweise durch ein „Lernatelier“, in dem alle ‚betroffenen‘ Schüler*innen zusammenkommen, im Sinne einer äußeren Differenzierung gezielt unterstützt.

Die zwei zentralen Herausforderungen, die scheinbar alle genannten Strategien betreffen, sind die In- beziehungsweise Exklusion der betroffenen Schüler*innen und die angemessene individuelle Förderung unter den Bedingungen knapper (zeitlicher) Ressourcen. Die Schüler*innen nehmen sich entweder als nicht-gesehen oder aber als überfordert und in eine eigene Schublade geschoben war. Die Lehrer*innen sehen sowohl das Potenzial als auch die Schwierigkeiten, die diese Lernenden haben, kämpfen aber damit, einen für alle ansprechenden und motivierenden Unterricht zu gestalten.

Der oben angesprochene und häufig anzutreffende Einsatz von Schüler*innen als Expert*innen verdeutlicht diese Komplexität recht deutlich. Als Expert*innen fungieren Schüler*innen überwiegend in vier helfenden Rollen im Unterricht: als menschliches Wörterbuch und Grammatikreferenz, als Vorleser*innen, als Tutor*innen für Mitschüler*innen (z.B. in der Gruppenarbeit) und als Quelle für kulturelle und landeskundliche Fragen.

Der Einbezug von Schüler*innen als Expert*innen hat auf den ersten Blick einige Vorteile für alle Beteiligten: Die individuellen Stärken werden betont, die betroffenen Schüler*innen können ihre Kenntnisse und Fähigkeiten produktiv einsetzen, die Lehrkraft wird entlastet und die Mitschüler*innen erleben ein (mutter-)sprachliches Vorbild. Dennoch wurde diese Strategie von nahezu allen Teilnehmer*innen als höchst exklusiv (z.B. „Schüler fühlt sich ausgeschlossen, als Streber und Lehrerliebling diskreditiert [und] zu

sehr exponiert.“) und für die betroffenen Schüler*innen als wenig lernförderlich, häufig überfordernd und ermüdend beschrieben. Insbesondere der Anspruch, ‚alles‘ jederzeit können und wissen zu müssen, wirkte in vielen Fällen einschüchternd und demotivierend.

Fremdsprachenunterricht sollte mehr sein als Sprachenlernen

Viele der genannten Strategien und Herausforderungen spiegeln eine eher ‚traditionelle‘ Sichtweise auf den Fremdsprachenunterricht und insbesondere das Sprachenlernen wieder. In dieser ist das primäre und eigentlich auch einzige Ziel des Fremdsprachenunterrichtes die Aneignung von grundlegendem Wissen über die Zielsprache (z.B. Grammatik, Vokabular und Aussprache). So betrachtet gibt es keinen Grund, warum Muttersprachler*innen, gerade in den unteren Klassen, überhaupt am Fremdsprachenunterricht teilnehmen sollten.

Diese sehr zugespitzte Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht greift aber natürlich zu kurz. Eine Sprache wirklich zu beherrschen, auch im Sinne des Spracherwerbs und des Sprachenlernens, ist nicht notwendigerweise mit der – linguistisch und schulpraktisch sowieso wenig hilfreichen – Kategorie Muttersprachler*in gleichzusetzen.

Deutlich wird das zum Beispiel dann, wenn man den Deutschunterricht betrachtet. Obwohl sich dieser ebenfalls unter der Perspektive der Mehrsprachigkeit (und insbesondere DaZ/DaF) verändert, ist immer noch anzunehmen, dass in vielen Fällen Schüler*innen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, hier „Deutsch“ lernen, ohne dass die Tatsache, dass sie die Sprache ja bereits beherrschen, thematisiert würde.

Im (Fremd)Sprach(en)unterricht geht es aber natürlich nicht nur um das Erlernen des sinnbildlichen He, she, it – das s muss mit!, sondern auch um (ziel)sprachliche Nuancen und Phänomene, das Zusammenspiel von Sprache und Kultur, effektive (interkulturelle) Kommunikation, den sicheren Umgang mit verschiedenen Texttypen und Medien, Literatur in allen Ausprägungen und vieles mehr.

Dieser Argumentation folgend haben ein*e Muttersprachler*in oder aber Lernende, die die Zielsprache bereits überdurchschnittlich gut beherrschen,

zwar schon viele wichtige Grundlagen erworben, das Fach und seine Ziele aber bei weitem nicht ausgeschöpft.

Welcher Weg ist der Richtige?

Natürlich, aber das ist zwischenzeitlich zum Glück schon fast eine Plattitüde, lässt sich unter den Bedingungen der Heterogenität keine einfache Lösung, die für alle Fälle passend ist, benennen. So gesehen handelt es sich also vielleicht auch gar nicht um eine eigenständige didaktische Herausforderung, sondern nur um eine weitere Heterogenitätsvariable, die Beachtung finden sollte.

Wenn man die Einschätzungen der Befragungsteilnehmer*innen heranzieht, sind differenzierte, fordernde, kreative, kollaborative und auf das sprachliche Niveau angepasste (zusätzliche) Aufgaben, die in den ganz regulären Unterricht eingebettet sind und die Schüler*innen nicht ungewollt exponieren, trotz des höheren Aufwands, die beste Herangehensweise. Hierbei sollte es aber niemals darum gehen, die Lernenden nur zu beschäftigen oder zu verhindern, dass sie mit ihrem Erfahrungsvorsprung – der sich natürlich nicht automatisch auf alle anderen sprachlichen Kompetenzen überträgt – den Unterricht dominieren. Stattdessen sollte es vielmehr darum gehen, die sprachlichen Fähigkeiten (in der weitest möglichen Definition) aller Lernenden, unabhängig vom Ausgangspunkt, zu fördern.

Dies wird sich allerdings, ohne eine grundsätzliche Umstrukturierung des Unterrichts, kaum in der Praxis umsetzen lassen. Insbesondere die (Binnen)Differenzierung im Bereich des Sprachenlernens in der Sekundarstufe I ist unter den aktuellen Bedingungen eine große Herausforderung. Ein erster Schritt könnte es aber sein, den Blickwinkel auch hier zu weiten und die Perspektiven der Sprachsensibilität, der Sprachbewusstheit und der Sprachreflexion, welche für alle Lernenden auf ihrem jeweiligen Sprachniveau bereichernd sind, stärker in den Vordergrund zu rücken.

In jedem Fall, so sehen das auch 97 % der von uns Befragten, bedarf es weiterer Forschung und der Suche nach fundierten praxistauglichen Lösungsansätzen.

Literatur

Haß, Frank, Hrsg., *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*, 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett, 2017.

