

Mehlhorn, Grit

Prinzipien einer ressourcenorientierten Didaktik für den schulischen Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht

Die Deutsche Schule 116 (2024) 2, S. 150-162



Quellenangabe/ Reference:

Mehlhorn, Grit: Prinzipien einer ressourcenorientierten Didaktik für den schulischen Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht - In: Die Deutsche Schule 116 (2024) 2, S. 150-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-302024 - DOI: 10.25656/01:30202; 10.31244/dds.2024.02.04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-302024>

<https://doi.org/10.25656/01:30202>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Grit Mehlhorn

Prinzipien einer ressourcenorientierten Didaktik für den schulischen Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert didaktische Ansätze für heterogene Lerngruppen im Unterricht mit Herkunftssprachenlernenden, mit dem an Sprachkompetenzen und Lernbedarfen von russisch- und polnischsprachigen Jugendlichen angeknüpft werden kann. Durch Interviews mit Lehrenden und Aktionsforschung in der Sekundarstufe werden die Problematik der Integration von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht sowie Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden und Bedingungen für einen erfolgreichen Einsatz binnendifferenzierender Aktivitäten untersucht.

Schlüsselwörter: Herkunftssprachen; Herkunftssprachenlernende; Herkunftssprachenunterricht; Fremdsprachenunterricht; Binnendifferenzierung; Aktionsforschung

Principles of Resource-oriented Didactics for the Teaching of Heritage and Foreign Languages at School

Abstract

This article discusses didactic approaches for heterogeneous learner groups in lessons with heritage language learners, which can be used to address the language skills and learning needs of Russian and Polish-speaking young people. Interviews with teachers and action research at secondary level are used to examine the problems of integrating heritage language learners into foreign language lessons and ways of dealing constructively with learners' different language skills. Finally, conditions for the successful use of internally differentiated activities are described.

Keywords: heritage languages; heritage language learners; heritage language teaching; foreign language teaching; internal differentiation; action research

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse von Aktionsforschung vorgestellt, die von 2017 bis 2020 im Polnisch- und Russischunterricht an Schulen in Berlin und Sachsen

durchgeführt wurde.¹ Nach einführenden Bemerkungen zu Herkunftssprachenlernenden (im Folgenden HSL) und zum Unterricht in der Herkunftssprache (im Folgenden HS) in Kapitel 2 werden eigene Forschungsergebnisse zu heterogenen Lerngruppen vorgestellt, die insbesondere die Sicht der Lehrkräfte auf diesen Unterricht, die sprachlichen Kompetenzen und Lernbedürfnisse von HSL sowie die Herausforderungen für den gemeinsamen Unterricht mit Fremdsprachenlernenden in den Blick nehmen (Kap. 3). Kapitel 4 befasst sich mit den Gelingensbedingungen für die Vermittlung der HS in heterogenen Lerngruppen und stellt erprobte Prinzipien für den Unterricht mit HSL vor, wobei Differenzierungsszenarien eine Schlüsselrolle zukommt. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Kap. 5).

Russisch und Polnisch gehören zu den in Deutschland am häufigsten gesprochenen HSn. Als HS wird die zuerst erworbene Sprache (L1)² eines Individuums bezeichnet, das in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018a, Kap. 2). Da die individuelle Erfahrung, die Intensität des Sprachkontakts und des Zugangs zu bildungssprachlichen Ressourcen in der HS von Sprecher*in zu Sprecher*in stark variieren, können die sprachlichen Fähigkeiten von rudimentären rezeptiven Kompetenzen in der HS bis zu nahezu balancierter Sprachbeherrschung in der HS und der Umgebungssprache reichen (vgl. Polinsky & Kagan, 2007, S. 371). Gleichzeitig sind diese Sprecher*innen hinsichtlich der Beherrschung der Umgebungssprache meist unauffällig (vgl. Tracy & Gawlitzek, 2023, S. 108). Denn die HSn dienen in erster Linie zur Verständigung innerhalb der Familie, sie haben somit eine emotionale Bedeutung für ihre Sprecher*innen und erleichtern durch die sprachliche Kontinuität den Zusammenhalt zwischen den Generationen. Daher ist jede Form von Unterricht in der HS zu begrüßen, um den Lern- und Entwicklungsprozessen von bilingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden.

2 Unterricht in der Herkunftssprache

Der Unterricht in der HS kann dazu beitragen, die ungesteuert erworbene Erstsprache in einem institutionellen Kontext zu festigen bzw. sie durch den Ausbau der schriftsprachlichen Kompetenzen auszubauen (vgl. Mehlhorn, 2023, S. 281). Beim Unterricht in der HS sind grundsätzlich zwei Formen zu unterscheiden: Gegenüber dem Herkunftssprachenunterricht (im Folgenden HSU) an staatlichen Schulen als freiwilligem Zusatzangebot umfasst der schulische Fremdsprachenunterricht (im Folgenden FSU) an weiterführenden Schulen in der Regel mehr Wochenstunden, ist für mehre-

1 Das Verbundprojekt „Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher/innen“ (2016–2019, FKZ 01JM1701) wurde im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland finanziert und an den Universitäten Greifswald und Leipzig realisiert (Projektleitung: Grit Mehlhorn und Bernhard Brehmer).

2 L steht für language (L1 = Erstsprache, L2 = Zweitsprache).

re Jahre verbindlich, ist noten- und abschlussrelevant und verfügt über ein höheres Prestige (vgl. Reich, 2016). Schulischer FSU in Deutschland ist hingegen für Lernende konzipiert, die die Fremdsprache neu erlernen. Doch der Unterricht in den Schulfremdsprachen Russisch und Polnisch wird ebenfalls von Lernenden mit familiär bedingten Vorkenntnissen besucht. Dies gilt auch für Schüler*innen mit den HSn Italienisch, Französisch, Neugriechisch, Portugiesisch und Spanisch. Auch sie wählen bevorzugt ihre Familiensprache als zweite oder dritte Schulfremdsprache. Somit leistet der schulische FSU einen wichtigen Beitrag zur Förderung des mehrsprachigen Potenzials dieser Schüler*innen. HSL profitieren insbesondere von der Alphabetisierung sowie dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in der Zielsprache und können sich darüber hinaus kulturelles Wissen über das Herkunftsland ihrer Eltern aneignen.

3 Forschung zum Unterricht in der Herkunftssprache

Unterricht in der HS hat v. a. dann einen positiven Einfluss auf die Kompetenzen der Jugendlichen in der HS, wenn er kontinuierlich über viele Jahre im Kindes- und Jugendalter und mit mehreren Wochenstunden erteilt wird (Brehmer & Mehlhorn, 2018b, S. 289). Allerdings ist ein regelmäßiger Besuch von zusätzlichem HSU von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe eher selten (vgl. Lengyel & Neumann, 2017). Aus der US-amerikanischen Forschung zum Unterricht in gemischten Gruppen ist bekannt, dass für FSL konzipierte grammatikorientierte Methoden und Materialien für HSL wenig geeignet sind, da sie eine gewisse Erfahrung mit dem Lernen von Sprache als formalem System ebenso wie explizites Sprachwissen und eine metalinguistische Bewusstheit voraussetzen (vgl. Zyzik, 2016, S. 25f.). Als übertragbar auf den Unterricht mit HSL gelten hingegen die Prinzipien und Aktivitäten zur Vermittlung von fremdsprachigem Wortschatz (ebd., S. 29).

Trotz kontroverser Debatten über den Unterricht in der HS liegen bislang nur wenige empirische Studien zu seinen Effekten vor, denn angesichts der Vielfalt der Anbieter*innen und der Bedingungen, unter denen dieser Unterricht stattfindet, ist die Erforschung schwierig: So gleichen sich kaum zwei Kurse in Bezug auf Alter, Vorkenntnisse und Zusammensetzung der Teilnehmenden. Auch die immensen Unterschiede hinsichtlich des Status, des Umfangs, der Unterrichtsmethoden und Inhalte der Kurse sowie der Ausbildung der Lehrpersonen erschweren die Erhebung umfangreicher Stichproben und die Wahl von Vergleichsgruppen (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018b, S. 260). Daher wurde für die Forschung über Unterricht in der HS in den vergangenen Jahren v. a. mit Fallstudien, Unterrichtsbeobachtungen, Praxiserprobungen von Unterrichtsmethoden oder Lehrmaterialien im Rahmen von Aktionsforschung, Befragungen von Schüler*innen und Lehrkräften sowie Analysen von videografiertem HSU gearbeitet (vgl. die Beiträge in Mehlhorn, 2022a und Dobutowitsch & Cantone, 2023).

Im Rahmen des hier vorgestellten Verbundprojekts wurden Polnisch- und Russischlehrkräfte ($n=30$) aus sieben Bundesländern (Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen) interviewt. Gefragt

wurde nach ihrer Wahrnehmung der sprachlichen Kompetenzen der von ihnen unterrichteten HSL, nach ihrer Sicht auf den Unterricht in der HS, nach dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen und nach den Unterrichtsmethoden (vgl. Kap. 3.1). Im Anschluss wurde der Unterricht selbst in den Blick genommen. An mehreren Schulen in Berlin und Sachsen wurde über einen Zeitraum von einem Jahr bis zu zwei Jahren Aktionsforschung im schulischen Polnisch- und Russischunterricht durchgeführt (vgl. Kap. 3.2).

3.1 Interviews mit den Lehrkräften

Die im Projekt befragten Polnisch- und Russischlehrkräfte betonten in den Interviews die Heterogenität ihrer Lerngruppen. Selbst bilingual aufgewachsene Jugendliche desselben Alters und mit einer ähnlichen Sprachlernbiografie unterscheiden sich je nach den Inputbedingungen und der Sprachpraxis in der Familie hinsichtlich ihrer sprachlichen Fertigkeiten in der HS, insbesondere im Bereich der schriftlichen Kompetenzen, aber auch in Bezug auf ihr landeskundliches und kulturelles Wissen über das Herkunftsland der Eltern. Die Gruppe der HSL sei nicht nur in sich stark heterogen, sondern unterscheide sich nochmals stark von den FSL, die den Unterricht ohne sprachliche Vorkenntnisse besuchen. So seien die Hörverstehenskompetenzen der HSL besonders gut ausgeprägt; sie verfügten bereits vor dem Besuch des HSU über einen Alltagssprachlichen Wortschatz, ihre Aussprache sei häufig besser und sie sprächen flüssiger als FSL. Auch wenn einige HSL erst im FSU in der HS alphabetisiert werden, sind sie den interviewten Lehrkräften zufolge gegenüber FSL im Anfangsunterricht beim Lesen im Vorteil: Aufgrund ihrer lexikalischen Vorkenntnisse können sie nach der Alphabetisierung schneller Originaltexte sowie längere Texte als FSL lesen.

Da jedoch die HSL im Alltag kaum in der Zielsprache schreiben, sind ihre schriftsprachlichen Kompetenzen in den HSn Polnisch und Russisch den Beobachtungen ihrer Lehrkräfte zufolge viel geringer entwickelt als in der Umgebungssprache Deutsch. Die Verbindungen zwischen bekannten Laut- und neuen Schriftformen müssen erst erlernt und Orthografierregeln bewusst gemacht werden. Diese Beobachtungen decken sich auch mit linguistischen Studien zur Herkunftssprachenforschung, denen zufolge grammatisch komplexere Strukturen und bildungssprachliche Wendungen in den von HSL verfassten Texten kaum vorkommen (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018a). Diese ‚verdeckten‘ Sprachschwierigkeiten lassen sich u.a. an stilistisch recht einfachen Texten erkennen (vgl. Mehlhorn, 2022b, S. 247).

In allen Interviews gingen die befragten Polnisch- und Russischlehrkräfte auf die Herausforderungen beim Umgang mit den unterschiedlichen Sprachkompetenzen in ihren Klassen ein. Ihren Beobachtungen zufolge fühlen sich FSL ohne sprachliche Vorkenntnisse durch die Anwesenheit von flüssig sprechenden (sog.) „Muttersprachler*innen“ oft benachteiligt und reagieren mit Sprechhemmungen. Bei kommunikativ erfolgreichen HSL mit standardnaher Aussprache sei es hingegen nicht einfach, ihre Motivation zum Weiterlernen, insbesondere im Bereich der Schriftsprache, aufrecht-

zuerhalten, da diese Schüler*innen ihre Vorkenntnisse stets mit denen der FSL vergleichen und oft zu dem Schluss kommen, bereits über ausreichende Kompetenzen zu verfügen. Manche Lehrkräfte sehen als Motiv für die Wahl der Schulfremdsprache Polnisch bzw. Russisch durch die (Eltern der) HSL in erster Linie die Aussicht auf eine gute Note in diesem Fach. Doch oft werden vonseiten der Lehrkräfte höhere Maßstäbe an die Arbeiten der HSL angelegt als an die der (sog. „echten“) FSL, was wiederum das Problem der – differenzierten – Leistungsbewertung aufwirft, zumal Richtlinien hierfür bisher in den Fremdsprachencurricula der meisten Bundesländer fehlen. Während mit fortgeschrittenen HSL eine durchgängige Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache möglich wäre, würden sich viele FSL dadurch überfordert fühlen. Würde der FSU dagegen in großen Teilen auf Deutsch geführt, sähen sich die HSL sprachlich unterfordert.

Mehrere der befragten Lehrkräfte argumentierten, dass sie sich im FSU am Lehrplan orientieren würden: Dieser sei nun einmal für FSL gedacht und zudem seien in den meisten Bundesländern keine gesonderten Lernziele für HSL vorgesehen und somit auch keine Differenzierung zwischen verschiedenen Lerngruppen. Auch die damit verbundenen Probleme wurden in den Interviews thematisiert: Würden HSL in einem FSU, der sich ausschließlich an den Lernzielen für FSL orientiere, aufgrund von Unterforderung und/oder Nichtbeachtung „abschalten“, verpassten sie schnell auch den für sie relevanten Lernstoff im Bereich der Orthografie und Grammatik. Im schlimmsten Fall werde der FSU zu einem Fach, in dem ihr mitgebrachtes Potenzial nicht genutzt wird und sie deshalb kaum etwas hinzulernen. Einige der befragten Lehrpersonen sahen die Vorteile im FSU mit heterogenen Gruppen darin, dass die leistungstärkeren HSL die schwächeren Schüler*innen „mitziehen“ und von letzteren als sprachliche Vorbilder wahrgenommen werden könnten. Aus der Sicht dieser Lehrkräfte profitieren auch die FSL von der Anwesenheit von HSL im Unterricht, da sie neben der Lehrperson mit weiteren kompetenten Gesprächspartner*innen in der Zielsprache kommunizieren und ihren kulturellen Horizont erweitern können.

3.2 Aktionsforschung

„Aktionsforschung (auch als *action research*, Handlungsforschung oder Praxisforschung bezeichnet) ist eine Variante von Forschung, die von professionell Handelnden (z. B. Lehrenden) direkt in ihrem Praxisumfeld durchgeführt wird“ (Boeckmann, 2016, S. 592).

Ziel ist die Verbesserung der Praxis, wobei entsprechende „Interventionen“ (Aktionen) in der Unterrichtspraxis forschend begleitet werden (ebd.). Dabei entsteht ein Kreislauf von Aktion, Forschung und Reflexion, der sowohl Erkenntnisfortschritte in der Theorie als auch Entwicklungsfortschritt in der Praxis erbringt (Altrichter et al., 2018, S. 13f.). Aktionsforschungsprozesse sind längerfristig angelegt und verlaufen zyklisch: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion wird bei der Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien wiederholt durchlaufen. Während auch das alltägliche Handeln in der Praxis oft Phasen des Ausprobierens, Beobachtens und Reflektierens ent-

hält, unterscheidet sich Aktionsforschung durch ihre Systematik: die Dokumentation des Prozesses und die Verbreitung der Ergebnisse (Boeckmann, 2016, S. 592). Sie lässt sich als „Forschung aus der Praxis – in die Praxis – für die Praxis“ bezeichnen (ebd.).

Die im Folgenden vorgestellten Studien knüpfen an die in Kapitel 3.1 dargestellten Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrkräften an und zielen auf konkrete unterrichtliche Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen mit HSL und FSL im schulischen Russisch- und Polnischunterricht. Unsere Forschungsfragen lauten:

- 1) Welche Differenzierungsmaßnahmen erweisen sich im Unterricht mit HSL und FSL als praktikabel?
- 2) Welche Faktoren fördern oder behindern Binnendifferenzierung im Unterricht mit HSL?
- 3) Wie können Differenzierungsmaßnahmen so gestaltet werden, dass die einzelnen Schüler*innen optimal davon profitieren?

Bei dem untersuchten Unterricht handelte es sich jeweils um schulischen FSU, an dem auch HSL teilnahmen. In Sachsen wurden 2017–2018 über drei Schulhalbjahre eine 6.–7. Gymnasialklasse (1.–2. Lernjahr Russisch als zweite Fremdsprache), in Berlin 2018–2019 eine 8. und 9. Klasse einer integrierten Gesamtschule (Polnisch als Partnersprache im 2.–3. Lernjahr) sowie 2018–2020 zwei neunte Gymnasialklassen (3. Lernjahr Russisch als zweite Fremdsprache) untersucht. Forschungspartner*innen waren engagierte Lehrkräfte, die nach den durchgeführten Interviews Interesse an Fragen der Binnendifferenzierung gezeigt hatten, zwei wissenschaftliche Projektmitarbeiterinnen, drei engagierte Lehramtsstudierende (Russisch) sowie die Autorin dieses Beitrags (Fachdidaktikerin für slawische Sprachen).³ Bei den Klassen handelte es sich jeweils um heterogene Lerngruppen aus HSL und FSL ohne familiär bedingte Vorkenntnisse. Die Forschungspartner*innen aus dem Projekt hospitierten zunächst (teilnehmende Beobachtung), sie besprachen danach mit den regulären Lehrkräften der Klassen den Unterricht (Nachbesprechung), sie analysierten Texte der Lernenden, beteiligten sich an der Unterrichtsvorbereitung und nahmen auch während der Unterrichtsbeobachtung eine zunehmend aktivere Rolle ein und befragten z.B. die Schüler*innen zu gerade erlebtem Unterricht. In Sachsen übernahmen die Lehramtsstudierenden pro Woche einen 90-minütigen Block im Team Teaching, während die Fachdidaktikerin zumeist die Rolle der teilnehmenden Beobachterin einnahm, den Unterricht jedoch mit vor- und nachbereitete.

Nach dem Unterricht wurden systematisch die Unterrichtsmitschriften der Beobachter*innen, die ausgefüllten Arbeitsblätter und angefertigten schriftlichen Hausaufgaben der Lernenden sowie die während des Unterrichts entstandenen Tafelbilder abfotografiert und im Anschluss zusammen mit den Reflexionsgesprächen über den durchgeführten Unterricht analysiert. Die gezielte Auswertung der Arbeitsprodukte

3 An der Aktionsforschung in Berlin waren aus dem Projektteam Katharina-Mechthild Rutzen und Ewa Krauss, in Sachsen Anton Gerasimovich, Katharina Kindsvater, Daria Klein und Grit Mehlhorn beteiligt.

und die Fehleranalyse schriftlicher Texte der Schüler*innen dienten als diagnostische Verfahren zur Feststellung von Lernschwierigkeiten und -fortschritten.

Basierend auf der Diagnose des aktuellen Entwicklungsstands wurden für die HSL und FSL realistische, differenzierte Lernziele festgeschrieben. Daraus wurden im Rahmen der Unterrichtsplanung für die gesamte Lerngruppe phasenweise Differenzierungsangebote für einzelne Lernende und Schüler*innengruppen abgeleitet, und während der Unterrichtsdurchführung und teilnehmenden Beobachtung auf einer individuellen Ebene wurde erforscht, wie die Lernenden mit den Differenzierungsangeboten zurechtkommen und wie binnendifferenzierende Maßnahmen die Unterrichtsgestaltung insgesamt beeinflussen (Mehlhorn, 2019, S. 213f.).

4 Gelingensbedingungen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Aus den unterschiedlichen Lernbedarfen ergeben sich verschiedene Lernziele für FSL und HSL. Je größer die Unterschiede zwischen und innerhalb dieser Zielgruppen, desto höher sind die didaktisch-methodischen Herausforderungen im Unterricht. Die Antwort auf so verschiedene Lernausgangslagen kann nur ein zieldifferenter Unterricht mit spezifischen Maßnahmen der inneren Differenzierung sein (vgl. Mehlhorn, 2022b, S. 248f.). Im aktuellen Kerncurriculum für Russisch an niedersächsischen Gymnasien heißt es hierzu z. B.:

„Der Unterricht muss die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lerndispositionen berücksichtigen und individuelle Lernprozesse ermöglichen [...]. Er basiert auf der Tatsache, dass die russische Sprache nicht linear und in gleicher zeitlicher Abfolge, sondern vielmehr individuell und kumulativ erlernt wird. Dabei ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem herkunftssprachlichen Hintergrund andere Lernbedürfnisse als Lernende ohne Vorkenntnisse haben“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2019, S. 9f.).

Im Folgenden werden auf der Grundlage dieser Prämisse Formate für den FSU mit HSL und konkrete Szenarien der Binnendifferenzierung vorgeschlagen, die sich in der oben skizzierten Unterrichtsforschung bewährt haben.

4.1 Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprecher*innen

Der Unterricht mit HSL setzt an der sprachlichen Primärsozialisation der Jugendlichen an. Er nutzt die in der Familienkommunikation erworbenen sprachlichen Kompetenzen und beginnt somit nicht „bei Null“, sondern basiert auf außerschulischer Kommunikation (vgl. Reich, 2016). Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass es sich dabei um Kommunikation in einer Minderheitensprache handelt, die in Deutschland nur für einen begrenzten Teil der gesellschaftlichen Anforderungen Verwendung findet. Unterricht mit HSL „kann darum auch kein Abbild des muttersprachlichen

Unterrichts sein, wie er in den Schulen des Herkunftslandes erteilt wird“ (Reich, 2018, S. 294). Der Begrenztheit kommunikativer Nutzungsmöglichkeiten der HS sollte im Unterricht durch möglichst viele sprachliche Anregungen und stilistische Vielfalt innerhalb des Unterrichts begegnet werden.

In den im Rahmen der Aktionsforschung durchgeführten Unterrichtsinterventionen nahmen die Rezeption von Hör- und Lesetexten, von Filmen sowie Gesprächen darüber einen wesentlichen Teil der Lernaktivitäten in Anspruch. Dabei wurden die HSL angeleitet, sich auch zu Themen zu äußern, die eine abstraktere Perspektive verlangen, z. B. in Diskussionen, in denen Argumente strukturiert vorgetragen und eine Meinung vertreten werden mussten. Auch Lernaufgaben zur kommunikativen Sprachmittlung boten Gelegenheiten zur schrittweisen Erweiterung der Funktionsbereiche, etwa beim Dolmetschen in formellen Situationen oder bei Aufgaben zur schriftlichen Sprachmittlung (Zusammenfassen, sinngemäßes Übertragen) von Texten mit bildungssprachlichen Strukturen. Die Registerkompetenz in der HS wurde v. a. über Vergleiche mit dem Deutschen, die Arbeit mit Paralleltexten, Wörterbüchern und Online-Korpora angebahnt.

Während es für FSL zunächst wichtig ist, eine gewisse sprachliche Flüssigkeit zu erlangen, können für HSL schneller Komplexität und Korrektheit in den Fokus treten. Da HSL insbesondere Übungsbedarf im schriftsprachlichen Bereich aufweisen, sollten sie sich gezielt mit ihren Lernschwierigkeiten auseinandersetzen und Berichtigungen zu ihren Textproduktionen anfertigen. Möglichkeiten dafür boten in den Aktionsforschungsprojekten u. a. individuelle Fehlerprotokolle der Schüler*innen, die den Lernenden verdeutlichten, dass ein guter zielsprachiger Text nicht im ersten Anlauf entsteht. Gleichzeitig war auch Feedback positiver Art hilfreich, um die HSL in ihren vorhandenen Kompetenzen zu bestärken und sie zu Lernfortschritten zu motivieren (vgl. Mehlhorn & Rutzen, 2020, S. 222). Bei der Fokussierung auf grammatische Formen standen Bedeutung und Funktion in einem bestimmten kommunikativen Kontext im Vordergrund, sodass die HSL Grammatik als Mittel zur Konstruktion von Sinn wahrnehmen konnten.

Auch wenn HSL oft erst im schulischen FSU in ihrer Erstsprache alphabetisiert werden und ihre schriftlichen Textproduktionen viele Abweichungen von der Norm enthalten, ist es nicht sinnvoll, sie wie Anfänger*innen zu behandeln. Empfehlenswert ist vielmehr ein sog. *Macro approach* (vgl. Kagan & Dillon, 2001), der im Vergleich zum Unterricht mit FSL weniger kleinschrittig ist, indem an das Vorwissen der HSL angeknüpft wird. So kann schon in einem frühen Stadium ein Arbeiten mit komplexeren authentischen Texten ermöglicht und die vorhandenen Kompetenzen der HSL können in Richtung ihrer Lernbedarfe erweitert werden:

- vom Hörverstehen zum Leseverstehen,
- von gesprochener zu geschriebener Sprache,
- von Alltagssprache zu weiteren Registern und zur Bildungssprache,
- von alltäglichen Aktivitäten aus der Lebenswelt der HSL hin zu Unterrichtsinhalten (vgl. Carreira, 2016, S. 130).

4.2 Unterrichtsszenarien der Binnendifferenzierung

Der Heterogenität in Lerngruppen kann man mit innerer Differenzierung begegnen, d.h. mit Maßnahmen, die den Individuen einer Lerngruppe mit ihren unterschiedlichen Neigungen, Interessen und Ausgangslagen optimale Lernchancen bieten (vgl. Gehring, 2014, S. 40). Der Unterricht soll dabei so gestaltet werden, dass einzelne Schüler*innen die für sie bestmöglichen Lernbedingungen vorfinden (ebd., S. 42). Binnendifferenzierung bis hin zu individueller Förderung lässt sich u.a. in Bezug auf die Anzahl, den Umfang sowie die Komplexität von Aufgaben, die Inhalte und Arbeitsschwerpunkte des Unterrichts, die Interessen und Ausgangslagen der Lernenden, die Methoden, Arbeitsweisen und Sozialformen sowie hinsichtlich der Medien, Verstehens- und Formulierungshilfen umsetzen (vgl. ebd., S. 40f.).

Recht einfach zu realisieren ist eine Differenzierung über gezieltes Aufrufen bestimmter Lernender im Unterrichtsgespräch, wenn leistungsschwächere Schüler*innen auf einfachere, geschlossene Fragen antworten und leistungsstärkere auf offenere Impulse, zu denen ausführlichere Antworten erwartet werden. HSL wurden im untersuchten FSU zudem oft gebeten, Aufgabenstellungen in der Zielsprache für die Mitschüler*innen auf Deutsch zusammenzufassen.

Eine weitere Differenzierung erfolgte hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads von Texten. So wurde z.B. ein Lesetext gleichen Inhalts in seiner Originalfassung für HSL und in unterschiedlich stark adaptierten oder gekürzten Versionen für FSL mit jeweils gleichem Leseziel angeboten. Bei Übungen zum Hörverstehen erhielten die FSL bevorzugt Aufgaben zum globalen und selektiven Hören z.B. in Form von Multiple-Choice- oder Ja/Nein-Fragen, während die HSL gebeten wurden, während des Hörens gezielt Notizen anzufertigen, um den Inhalt im Anschluss mündlich oder schriftlich wiederzugeben. Neben Unterschieden im Textumfang und der Komplexität von Texten kann die Lehrkraft auch über Texte verschiedenen Inhalts (zu einem übergreifenden Thema) die Häufigkeit der Präsentation oder Unterschiede in der Vorentlastung und Reaktivierung von Vorwissen differenzieren.

Die Aktionsforschung hat gezeigt, dass innere Differenzierung zwischen HSL und FSL sowie zwischen unterschiedlich leistungsstarken Lernenden dann gut realisierbar ist, wenn es verbindende Elemente – z.B. ein gemeinsames Thema oder einen bestimmten Text – gibt, mit denen sich die gesamte Klasse beschäftigt, wobei Umfang und Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, eingesetzten Sozialformen, Medien oder Hilfen für verschiedene Lernende variiert bzw. den Schüler*innen Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden. Nach dem Einsatz der Differenzierungsmaßnahmen sollten in der Sicherungsphase die Ergebnisse der verschiedenen Zielgruppen wieder zusammengeführt werden und die Lernenden formatives Feedback erhalten (vgl. Mehlhorn & Rutzen, 2020, S. 223). Wenn also die Lerngruppe an einem gemeinsamen Thema arbeitet, können FSL und HSL verschiedene Versionen von Arbeitsblättern, unterschiedlich komplexe Aufgabenstellungen oder auch verschiedene Textversionen zum selben Thema erhalten, etwa umfangreichere authentische Texte für HSL und gekürzte, didaktisierte Texte für FSL.

4.3 Herkunftssprecher*innen als „Expert*innen“

HSL können FSL im Unterricht unterstützen, indem sie z.B. unbekannte Vokabeln erklären oder beim lauten Vorlesen zielsprachiger Texte als Aussprachevorbild fungieren. Bei Rollenspielen und Sprachmittlungsaufgaben wurden die HSL im Rahmen der Aktionsforschung gezielt mit sprechintensiven, anspruchsvollen Rollen betraut. Besonders erfolgreich wurde die alternative Methode „Lernen durch Lehren“ (LdL) angewandt, bei der die HSL kürzere Unterrichtssequenzen, Minipräsentationen oder auch die Moderation einer Diskussion oder Debatte in der Zielsprache übernehmen. Wenn sie konkrete Rechercheaufträge erhalten, können HSL als *local ethnographers* ihrer Familien agieren (vgl. Beaudrie et al., 2014, Kap. 9), indem sie sich kulturelles Wissen aneignen, dieses im Unterricht präsentieren und somit zu einer sprachlichen und kulturellen Bereicherung und einem spannenden FSU für alle Beteiligten beitragen.

Bei der Übernahme solcher Unterrichtsphasen erfahren sich die HSL als kompetent und selbstwirksam und dementsprechend beschäftigen sie sich auf intensive und anspruchsvolle Weise mit dem Lernstoff. Infolge der Notwendigkeit, selbst grammatischen Stoff erklären zu müssen und dafür z. B. Sprachvergleiche zwischen der HS und Deutsch einzubeziehen, wird auch ihre Sprachbewusstheit gefördert (vgl. Mehlhorn & Brehmer, 2023). Voraussetzungen für das Gelingen solcher Unterrichtsszenarien sind eine wertschätzende Atmosphäre, eine gewisse Fehlertoleranz und die Akzeptanz des „Expert*innenwissens“ der HSL vonseiten der Lehrkräfte und der FSL. Das Gelingen der Methode LdL ist immer auch abhängig von den sozialen Kompetenzen der Lerngruppe, der Verantwortungsbereitschaft und der Bereitschaft der HSL, Mitschüler*innen beim Sprachenlernen zu unterstützen.

4.4 Förderung von Herkunftssprachenlernenden

Indem HSL im FSU phasenweise ein Expert*innenstatus verliehen wird, erfolgt eine Wertschätzung ihrer familiensprachlichen Kompetenzen (vgl. Dirim & Mecheril, 2018). Wenn sie dabei jedoch nur Dinge tun, die sie ohnehin bereits gut beherrschen – etwa ihnen bekannte Vokabeln nennen, einen Text vorlesen oder eine Arbeitsanweisung der Lehrkraft auf Deutsch wiedergeben –, so ist damit nicht automatisch eine Förderung und ein Ausbau ihrer Vorkenntnisse verbunden. Im Rahmen der hier vorgestellten Aktionsforschung wurde dies jedoch dadurch erreicht, indem z. B. die HSL im Unterricht (bzw. auch in Vorbereitung auf diesen) mehr in der Zielsprache lesen mussten. Dafür wurden zusätzliche – über das Lehrwerk hinausgehende – Lektürehefte der Schulbuchverlage und aktuelle Sachtexte genutzt. Da längere Texte und Ganzschriften gerade von leseungeübten HSL viel Ausdauer erfordern, bot es sich an, die Lektüre in kleinere, gut zu bewältigende Portionen zu unterteilen und das Lesepensum in einem Lesetagebuch zu dokumentieren. Eine Differenzierung erfolgte hierbei über bestimmte obligatorische und fakultative Aufgaben. Bestandteil des Lesetagebuchs für HSL war ein persönlicher Arbeitsplan, in dem sich die Schüler*innen vornahmen, jeden Tag oder jede Woche eine bestimmte Anzahl von Seiten zu le-

sen, sowie eine Checkliste mit Lesestrategien (vgl. auch Gierlinger, 2023, S. 67). Neben Inhaltsangaben und Zusammenfassungen einzelner Kapitel sollten die Lernenden z. B. die wichtigsten neuen Wörter und Redewendungen im jeweiligen Kapitel und deren Bedeutung aufschreiben oder Diagramme und Statistiken versprachlichen. Die Mitschüler*innen wurden anschließend in Form von kurzen mündlichen Präsentationen darüber informiert, was die HSL in der Zielsprache gelesen hatten. Solche Maßnahmen zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen sind gut mit dem Konzept des integrierten Sprachenlernens (*CLIL – Content and Integrated Language Learning*) vereinbar und sollten in höheren Lernjahren mit HSL zunehmend Anwendung finden.

5 Fazit und Ausblick

Die Aktionsforschung in verschiedenen schulischen Kontexten des Polnisch- und Russischunterrichts hat gezeigt, dass innere Differenzierung zwischen HSL und FSL sowie zwischen unterschiedlich leistungsstarken Lernenden dann gut realisierbar ist, wenn es verbindende Elemente – z. B. ein gemeinsames Thema oder einen konkreten Text – gibt, mit dem sich die gesamte Klasse beschäftigt, wobei Umfang und Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, eingesetzten Sozialformen, Medien oder Hilfen für verschiedene Lernende variiert bzw. Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden.

Die Ergebnisse von Aktionsforschung gelten zunächst einmal nur für den spezifischen Unterrichtskontext der untersuchten Lerngruppe. Im Rahmen der durchgeführten Aktionsforschungsprojekte wurden jedoch Differenzierungsmaßnahmen und Unterrichtsmaterialien entwickelt, die auch in Fortbildungen von Lehrkräften des HSU und FSU eingesetzt werden können. Während die jeweils erstellten Unterrichtsmaterialien immer wieder an die jeweils zu unterrichtenden Lerngruppen angepasst werden müssen, lassen sich die in Kapitel 4 beschriebenen Prinzipien zur Binnendifferenzierung auch auf andere Kontexte mit heterogenen Lerngruppen und weitere HSN übertragen.

Es soll nicht verschwiegen werden, dass Binnendifferenzierung Grenzen hat, häufig mit einem größeren Vorbereitungsaufwand⁴ verbunden ist und dass eine äußere Differenzierung von HSL und FSL insgesamt mehr Möglichkeiten bieten würde, beide Gruppen noch stärker zu fördern. Gleichzeitig ist eine äußere Differenzierung aus kapazitären Gründen meist nicht umsetzbar. Dennoch zeigt ein großer Teil der erprobten Differenzierungsmaßnahmen förderliche Wirkungen auf die einzelnen Lernenden. Die schwierigkeitsgestuften Arbeitsaufträge und die Formulierung leichterer und anspruchsvollerer Erwartungen an Schüler*innen innerhalb einer Lerngruppe tragen dazu bei, dass alle Beteiligten in diesem Unterricht Lernfortschritte entsprechend ihrem Leistungsniveau machen können.

4 In Zukunft werden Anwendungen Künstlicher Intelligenz Lehrkräfte zunehmend bei der Unterrichtsvorbereitung im Bereich Differenzierung, aber auch beim inhaltlichen Feedback zu schriftlichen Texten von Lernenden (z. B. Feedback für Lehrkräfte & Schüler:innen – Fie-te.AI) – unterstützen.

Durch die ausführliche Dokumentation und Reflexion der gehaltenen Unterrichtsstunden entsteht im Rahmen dieses Aktionsforschungsprojekts ein Repertoire an geeigneten Übungsformen, Aufgaben und Differenzierungsformaten, das in aufbereiteter Form anderen Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden kann. Die Lehrenden als reflektierende Praktiker*innen erlangen durch die ständige Aktion und Reflexion mehr Sicherheit in der Handhabung von Binnendifferenzierung und erweitern ihr Methodenspektrum. Die verbesserten Diagnosekompetenzen ermöglichen eine gezieltere Individualisierung in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Diese Investition in Binnendifferenzierung kann zu einem interessanteren Unterricht für HSL und FSL führen, bei dem die Schüler*innen erleben, dass sie – aufbauend auf ihrem jeweiligen Leistungsniveau – Lerneffekte erzielen, was wiederum zu mehr Zufriedenheit bei allen Beteiligten führen kann. Voraussetzungen für gelingende Differenzierung sind die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auf zieldifferenten FSU einzulassen, und eine gute Diagnostik zur Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstands, der Lernpotenziale und -hindernisse der Schüler*innen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. McGraw Hill.
- Boeckmann, K. B. (2016). Aktionsforschung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 592–596). A. Francke.
- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018a). *Herkunftssprachen*. Narr.
- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018b). Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch – Einstellungen und Effekte. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren* (S. 259–292). Stauffenburg.
- Carreira, M. (2016). Supporting heritage language learners through macro-based teaching. Foundational principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. In M. Fairclough & S. Beaudrie (Hrsg.), *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom* (S. 123–142). Georgetown University Press.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Dobutowitsch, F., & Cantone, K. F. (Hrsg.). (2023). Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von schulischen, außerschulischen und familiären Lernorten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28 (2), 1–8. <https://doi.org/10.48694/zif.3718>
- Gehring, W. (2014). Lernzieldifferenter Englischunterricht. In W. Gehring & M. Merkl (Hrsg.), *Englisch lehren, lernen, forschen* (S. 29–54). BIS-Verlag.
- Gierlinger, E. M. (2023). TALK – Teachers' awareness of language knowledge. A framework for a multilingual learning pedagogy. In E. M. Gierlinger, M. Döll & G. Keplinger (Hrsg.), *TALK in multilingual classrooms. Teachers' awareness of language knowledge in secondary education* (S. 41–67). Waxmann.
- Kagan, O., & Dillon, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *The Slavic and East European Journal*, 45 (3), 507–518. <https://doi.org/10.2307/3086367>

- Lengyel, D., & Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 273–282.
- Mehlhorn, G. (2019). Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt. In A. Drackert & K. B. Karl (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck* (S. 203–234). Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.15203/3187-80-1-08>
- Mehlhorn, G. (2022a). (Hrsg.). Unterricht in der Herkunftssprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (2).
- Mehlhorn, G. (2022b). Schüler/innen mit Russisch als Herkunftssprache – eine Ressource für den schulischen Fremdsprachenunterricht Russisch. In A. Bergmann, C. O. Meyer & J. Plikat (Hrsg.), *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung. Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* (S. 233–259). Peter Lang.
- Mehlhorn, G. (2023). Bildung in der Herkunftssprache. *Zur Bedeutung des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz*, 10/2023, 281–284.
- Mehlhorn, G., & Brehmer, B. (2023). Herkunftssprachenunterricht und Sprachbewusstheit. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 361–394). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1_11
- Mehlhorn, G., & Rutzen, K. M. (2020). Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 209–215). Springer.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2019). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 6–10. Russisch*. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=detail_view&docid=1060
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‚wild‘ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1 (5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Reich, H. H. (2016). Herkunftssprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 221–226). A. Francke.
- Reich, H. H. (2018). Herkunftssprachlicher Unterricht aus curricularer Sicht. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren* (S. 293–295). Stauffenburg.
- Tracy, R., & Gawlitzek, I. (2023). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823392767>
- Zyzik, E. (2016). Toward a prototype model of the heritage language learner. Understanding strengths and needs. In M. Fairclough & S. Beaudrie (Hrsg.), *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom* (S. 19–38). Georgetown University Press.

Grit Mehlhorn, Dr., Professorin für die Didaktik der slawischen Sprachen am Institut für Slawistik der Universität Leipzig.

E-Mail: mehlhorn@rz.uni-leipzig.de

Korrespondenzadresse: Universität Leipzig, Institut für Slawistik, Didaktik der slawischen Sprachen, Geisteswissenschaftliches Zentrum, Beethovenstr. 125, 04107 Leipzig