

## UNTERRICHTSANSATZ UND LERSETTING ALS ENTSCHEIDENDE FAKTOREN FÜR DIE BERÜCKSICHTIGUNG INDIVIDUELLER BEDÜRFNISSE BEIM FREMSPRACHENLERNEN

There is no doubt that every person is basically able to learn to communicate in different languages. However, not every learner in a foreign language classroom is acquiring communicative competences. This applies not only, but also to learners with a learning disability. Hence the question to be answered by foreign language methodology: What is an adequate classroom setting to enable learners in all their variety to develop their abilities to communicate in the target language? The article provides a framework for activating available resources in the foreign language classroom in order to enable every learner's participation.

### ● Christoph Suter | PH Thurgau



Christoph Suter, Sekundarlehrer und Dozent für Englischdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen Zürich und

Thurgau. In seiner langjährigen Unterrichtstätigkeit auf der Sekundarstufe I, als Lehrwerkautor, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie in Forschungs- und Entwicklungsprojekten befasst er sich seit langer Zeit mit aufgabenorientiertem Englischunterricht.

Im Fremdsprachenunterricht hat das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse von Lernenden eine lange Tradition. Namentlich im Kontext kommerzieller Sprachkurse war und ist es entscheidend, auf die Lernenden zugeschnittene Angebote machen zu können. So entstanden komplexe Methoden und Tests («placement tests») um Bedürfnisse und Angebote in Übereinstimmung zu bringen – seit vielen Jahren auch schon digital. Damit ergibt sich die Möglichkeit, Fremdsprachenlerner/-innen einer Lerngruppe einem für sie passenden Niveau und Setting zuzuteilen und ihnen so gerecht zu werden. Diese Sichtweise existiert zumindest im Ansatz auch im schulischen Fremdsprachenunterricht. Auf der Sekundarstufe I wurde beispielsweise bereits in den 1970er-Jahren im Rahmen von Schulversuchen sogenannter *Niveauunterricht* im Fach Französisch erprobt (Schweizer Schule 1979, 883ff.), ein Konzept, das in der Folge weite Verbreitung gefunden hat. Dort, wo es organisatorisch nicht möglich ist, in separaten Lerngruppen mit festgestellten unterschiedlichen

Lernbedürfnissen zu unterrichten, müssen individuelle Bedürfnisse beim Fremdsprachenlernen innerhalb der Klasse berücksichtigt werden. Ein möglicher Ansatz ist es dabei, binnendifferenziert mehrere verschiedene Lernangebote anzubieten. In letzter Konsequenz bedeutet das im Sinne einer konsequenten Individualisierung «das Arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben- und Themenstellungen, Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Leistungsvermögen, unterschiedliche Lehrmaterialien und Arbeitshilfen, aber auch zusätzliche Hilfen, Lernstandsdiagnostik und Lernstandserhebungen, Förderpläne für schwache Schülerinnen und Schüler, passende Diagnose des Ist-Zustandes der Individuen, Reflexion des Lernfortschritts seitens der Lernenden und evtl. additive Unterrichtsangebote.» (Eisenmann 2016, 358) Eine konzeptionell konsequente Umsetzung dieses Differenzierungsansatzes erweist sich jedoch aus mehreren Gründen als Sackgasse. Einmal lässt sich das alles in kaum einer Schule mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen um-

setzen. Weiter ergibt sich eine Diskrepanz mit der Zielsetzung des Erwerbs kommunikativer Kompetenz, wenn Lernende lediglich ihre individuellen Lernprogramme bearbeiten. Und schliesslich zeigen sich unerwünschte Nebenwirkungen: Weil es nicht möglich ist, alle Lernenden so individuell zu bedienen, kann es dazu kommen, dass als besonders anspruchsvoll wahrgenommene Lernende vom Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen werden. Es zeigt sich also, dass der durchaus sinnvolle Zugang des Fremdsprachenunterrichts, Lernenden für sie passende separate Lernangebote bereitzustellen, hier an Grenzen stösst.

Die Zuteilung von Fremdsprachenlerner/-innen auf für ihre Bedürfnisse zugeschnittene Unterrichtsangebote impliziert auf der anderen Seite, dass für individuell spezifische Bedürfnisse auch spezifische Unterrichtssettings existieren, die für die einen Lerner/-innen passen, für die anderen hingegen nicht. Dies ist sowohl in den eingangs erwähnten kommerziellen Kontexten als auch in weiterführenden Schulen und Studien sinnvoll und richtig. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I kann dies jedoch nicht gelten. Hier braucht es Unterrichtssettings, die für alle geeignet sind und es ihnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten erlauben, kommunikative Kompetenzen in einer Fremdsprache zu erwerben und zu entwickeln. Darüber hinaus müssen solche Unterrichtssettings mit den Ressourcen auskommen, die in der öffentlichen Schule nun einmal zur Verfügung stehen. Aus Sicht der Lehrperson heisst das beispielsweise in der Regel, dass die Fremdsprache ein Schulfach unter mehreren ist, das geplant, durchgeführt, ausgewertet und beurteilt werden muss. Unter diesen Voraussetzungen ist es entscheidend, dass die vorhandenen Ressourcen möglichst optimal berücksichtigt, aktiviert und genutzt werden können. Dies betrifft namentlich die folgenden Ressourcen:

- Lehrperson: Kompetenzen und Erfahrungen, motivationale Ressourcen, verfügbare Zeitressourcen
- Kontext und Infrastruktur: räumliche und technische Ressourcen, Schule und Schulleitung
- Lerner/-in: individuelle kognitive, motivationale und sprachliche Ressourcen.
- Lerngruppe: Ressourcen der Peers
- Sonderpädagogische Ressourcen zur Unterstützung Lernender mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf können sowohl bei der Lehrperson als auch bei Kontext und Infrastruktur in unterschiedlicher Ausprägung und unterschiedlichem Ausmass vorhanden sein.

Wie kann nun ein Unterrichtssetting im Fremdsprachenunterricht aussehen, das einerseits für sämtliche Lernenden mit ihren individuell unterschiedlichen Voraussetzungen zugänglich und andererseits konsequent aus einer ressourcenorientierten Perspektive angelegt ist? Einen möglichen methodischen Ansatzpunkt bieten aufgabenorientierte Unterrichtsansätze ('Task Based', 'Task Supported'; für eine systematische Übersicht siehe Suter 2019, 54ff.). Sie basieren auf kooperativen Problemlöseaktivitäten ('Tasks'), bei deren Bearbeitung kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache erworben und weiter entwickelt werden (Müller-Hartmann, Schocker & Pant 2013, 46). Bei der Gestaltung solcher kooperativer Lernsettings können vielfältige Überlegungen zur oben erwähnten Ressourcenorientierung, -aktivierung und -nutzung angestellt und in der Konkretisierung berücksichtigt werden. Idealerweise wird dabei inhaltsorientiert am gemeinsamen Gegenstand gelernt (vgl. z.B. Feuser 1998), womit ein gemeinsamer Fokus der Zusammenarbeit gegeben ist. Differenzierende Aufgabenstellungen ermöglichen in diesem Kontext die Zusammenarbeit

von Lernenden auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus (vgl. z.B. Stotz und Suter 2016, Suter 2019/2). Konkrete Fragen zu den vorhandenen Ressourcen eines Lerner/einer Lernerin beziehen sich im Hinblick auf die Gestaltung eines solchen Settings einerseits auf Potenzial und Herausforderungen für ihn/sie in dieser Lernsituation. Auf der anderen Seite bringen alle Lerner/-innen auch ihre persönlichen Ressourcen zur Unterstützung der gemeinsamen Aufgabebearbeitung und der Mitlernenden ein. Gerade im Zusammenhang mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf braucht es zur Gestaltung der Lernaufgabe wie auch für die spezifische entsprechende Unterstützung immer wieder auch sonderpädagogische Expertise. Die folgende Darstellung macht deutlich, wie bereits im Hinblick auf die tatsächliche Bearbeitung einer Lernaufgabe Ressourcen situativ berücksichtigt und aktiviert werden können (Pre-Task). Ebenso nennt sie Ressourcen, die während der kooperativen Problemlösephase bedeutsam sind (Task). In einem dritten Teil wird auch auf die daran anschliessende Arbeitsphase eingegangen (Post-Task).

	Der/die Lehrer/-in unterstützt durch ...	Die Mitschüler/-innen unterstützen durch ...	Der/die Sonderpädagoge/-in unterstützt durch ...
Pre-Task	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den Voraussetzungen der Lernenden angemessene Auswahl von Themen, Materialien und Zielsetzungen, mit Mitbestimmungs- bzw. Auswahl-Varianten</li> <li>• Bereitstellen von <i>language support</i> für die Partner-/Gruppenarbeit</li> <li>• Einführung und Modellierung der Arbeit mit dem Support</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beteiligung an Aushandlungsprozessen zur Auswahl von Themen und/oder Aktivitäten.</li> <li>• Interpretation und Klärung des Gebrauchs von und gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit mit <i>language support</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des geplanten Unterrichtssettings aus der Perspektive spezifischer Bedürfnisse</li> <li>• gegebenenfalls Bereitstellung angemessener Angebote für Lernende mit besonderen Bedürfnissen</li> </ul>
Task	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktive Prozessbegleitung: Arbeitsschritte moderieren, Hilfe bei Schwierigkeiten in den Arbeitsgruppen, sprachlicher Support, individuelle Lernwege ermöglichen</li> <li>• Materialien und Ressourcen nach Bedarf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Arbeit an der Lernaufgabe</li> <li>• Einbringen der individuellen Ressourcen (sprachlich, inhaltlich, organisatorisch, motivational)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuell angepasste Prozessunterstützung</li> <li>• individuellen besonderen Bedürfnissen angepasste Aktivitäten</li> </ul>
Post-Task	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturierung der Aufbereitung der Arbeitsergebnisse</li> <li>• Organisation und Moderation des Austausches</li> <li>• Einrichtung eines Evaluationssettings</li> <li>• Einrichtung und/oder Moderation von Reflexionsaktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gemeinsame Aufbereitung, ggf. Präsentation der Ergebnisse</li> <li>• evtl. Austausch der Reflexionsergebnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuelle Auswertungs- und Reflexionsaktivitäten, je nach den vorhandenen spezifischen Bedürfnissen</li> </ul>

(Suter 2019, 89)

Gemeinsame interaktive  
Unterrichtssequenzen können gelingen,  
wenn die verfügbaren Ressourcen  
möglichst optimal aktiviert und genutzt  
werden können.

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zum inklusiven Fremdsprachenunterricht kam diese Konzeption mehrmals zur Anwendung (vgl. Suter 2019, 109ff.). Dabei handelten Primarschüler/-innen der 5. Klasse beispielsweise in Gruppen aus, welches ihre individuellen Beiträge zu einer Gruppenarbeit sein würden, stellten diese her, gestalteten gemeinsam ein Plakat mit den Arbeitsergebnissen und stellten dieses der Klasse vor (ebd. 134ff.; Suter 2019/2). Im Verlauf dieses Forschungsprojekts, das in enger Zusammenarbeit mit Lehrpersonen gestaltet und durchgeführt wurde, zeigte sich deutlich das Potenzial aufgabenorientierter Unterrichtssettings für einen Fremdsprachenunterricht, in dem alle gemeinsam lernen können.

Aus den obigen Überlegungen ergeben sich im Sinne eines Fazits die folgenden Punkte:

- Innerhalb einer Klasse mehrere verschiedene Lernprogramme oder -settings bis hin zu individuellen Angeboten für jede/-n einzelne/-n Lerner/-in bereitzustellen ist für die Lehrperson nicht zu leisten. Im Hinblick auf die grundsätzlichen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts in der öffentlichen Schule wäre es auch nicht sinnvoll.
- Unterrichtssettings, die prinzipiell nur für einen Teil der Lernerinnen und Lerner einer Klasse zugänglich sind, müssen für Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I grundsätzlich in Frage gestellt werden.
- Für den Aufbau kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache sind Gelegenheiten zur gemeinsamen problemlösenden Interaktion unverzichtbar.
- Gemeinsame interaktive Unterrichtssequenzen können gelingen, wenn die verfügbaren Ressourcen möglichst optimal aktiviert und genutzt werden können. Die inhaltsorientierte Arbeit mit Lernaufgaben (*Tasks*) bietet eine mögliche Grundlage dafür.

Im Rahmen des weiter oben angesprochenen Forschungsprojekts hat sich klar gezeigt, dass eine Entwicklung in Richtung eines solchen Fremdsprachen-

unterrichts nur schrittweise und über längere Zeit erfolgen kann. Welches der passende nächste Schritt für eine Fremdsprachenlehrperson ist, lässt sich nicht verallgemeinern. Entscheidend ist jedoch, den Fokus auf die Dimension des Unterrichtssettings zu richten. Dabei sind im Sinne einer *inklusive Differenzierung* (Suter 2019, 41) die folgenden Aspekte zu beachten:

- Ein gemeinsamer Gegenstand, der in einem gemeinsamen Unterrichtsgeschehen im Zentrum steht, als Ausgangspunkt.
- Davon ausgehend Überlegungen zur differenzierenden Gestaltung des Lernangebots, nach Bedarf und Möglichkeit unter Einbezug sonderpädagogischer Fachpersonen.
- Die Berücksichtigung und Nutzung der Ressourcen aller Beteiligten. Voraussetzung dafür ist ein offenes Unterrichtssetting mit interaktiven Lehr-Lern-Arrangements und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Lernenden (Textor 2010).

All dies setzt ein grosses Vertrauen der Lehrperson sowohl in die eigenen Ressourcen als auch in die Ressourcen der Lernerinnen und Lerner voraus. Dies ist sicher gerechtfertigt angesichts der Tatsache, dass Fremdsprachenlernen erwiesenermassen grundsätzlich für alle Menschen möglich ist. Abgesehen davon gibt es auch gar keine Alternative dazu, auf sich und das Potenzial der Lernenden zu vertrauen. Die Gestaltung einer Lernumgebung, in der sich dieses entfalten kann, bleibt eine Herausforderung. An dieser Entwicklung zu arbeiten lohnt sich für alle und ist für alle motivierend, wie sich immer wieder zeigt.

## Literatur

- Eisenmann, M.** (2016). Binnendifferenzierung. In: Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Krumm, H. -J. und Bausch, K. -R. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Feuser, G.** (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A. und Schnell, I. (Hg.) *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim; München: Juventa.
- Müller-Hartmann, A., Schocker, M. & Pant, H. A.** (2013). *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg.
- Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung** (1979). Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe. In: *Schweizer Schule*, Heft 24, pp.883ff.
- Stotz, D. & Suter, C.** (2016). Proceeding Step by Step. Kommunikationskompetenz im Englischunterricht mit standardorientierten Lernaufgaben Schritt für Schritt aufbauen. In: Keller, S. und Reintjes, C. (Hg.) *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Suter, C.** (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*. J.B. Metzler, Stuttgart.
- Suter, C.** (2019). Englischunterricht gemeinsam mit den Schülern gestalten. In: *Pädagogik*, 7-8/2019, 26-29.
- Textor, A.** (2010). Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In: Koch-Priewe, B., Köker, A. und Textor, A. (Hg.) *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.