

# DIFFERENZIERUNG AM BEISPIEL SPRACHLICHER HETEROGENITÄT IM ENGLISCHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I DURCH SPRACHENVERNETZENDES LERNEN

In order to support pupils' learning processes, foreign language teaching should offer a variety of learning arrangements which comply with their individual needs and address different dimensions of heterogeneity. This article focuses on linguistic heterogeneity and illustrates how learning can be individualised and differentiated using a variety of languages as a resource by means of *sprachenvernetzendes Lernen*. This didactic concept initiates learners to make use of linguistic synergies in order to foster the language learning process. In a first step it is shown how *sprachenvernetzendes Lernen* corresponds with basic principles of individualisation and differentiation, namely: the application of a variety of materials, methods and social classroom arrangements as well as a holistic approach to learning. This is illustrated by examples of cross-linguistic teaching materials for the EFL classroom. Secondly, this paper reports experience which could be gained by using these materials in teaching practice with regard to individualisation, differentiation and the integration of linguistic heterogeneity.

**Nelli Mehlmann  
& Sabine Doff**  
Uni Bremen



Nelli Mehlmann studierte Deutsch und Englisch an der Universität Bremen und Middlesex University, London. Seit 2016 ist sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen beschäftigt.



Seit 2009 ist Sabine Doff Professorin für Fremdsprachendidaktik Englisch an der Universität Bremen, seit 2015 hat sie das Amt der Direktorin des Zentrums für Lehrer/innenbildung und Bildungsforschung inne.

## 1. Einleitung

Lernen ist ein subjektiver Vorgang, der durch Auseinander- und Aneignungsprozesse einer Person mit Gegenstandsbereichen innerhalb sozialer Kontexte stattfindet und von individuellen Vorerfahrungen, Lernstilen, Interessen oder Begabungen beeinflusst wird (Haß, 2006: 250). Im Klassenzimmer treffen folglich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernausgangslagen aufeinander, denen mithilfe von passenden Differenzierungs- und Individualisierungsangeboten Berücksichtigung geschenkt werden muss. Eine Heterogenitätsdimension, die Fremdsprachenunterricht berührt, ist die sprachliche<sup>1</sup>: So unterscheiden sich Lernende nicht nur hinsichtlich ihrer Kompetenzen in der/den Zielsprache/n, sondern wachsen mit unterschiedlichen Registern, Soziolekten oder Dialekten in ihrer Lebenswelt auf; neben der Mehrheitssprache spricht außerdem ein bedeutender Teil der Schülerschaft in deutschen, österreichischen und schweizerischen Metropolen weitere (Herkunfts-) Sprachen (Brizic & Hufnagl, 2011; Decker-Ernst & Schnitzer, 2013; Grin *et al.*,

2015). Im folgenden Beitrag zeigen wir exemplarisch auf, wie die sprachliche Heterogenität der Lernenden im Englischunterricht als Grundlage für Differenzierung aktiviert werden kann. Dies geschieht am Beispiel des sprachensübergreifenden, bzw. sprachensvernetzenden Lernens<sup>2</sup> – einem Lehr-Lern-Konzept, das „bereits erworbene sprachliche, kulturelle und interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten für das Erlernen anderer Sprachen“ einsetzt (Hallet, 2011: 223). Neben der Leitidee der Lernökonomisierung birgt dieses Vorgehen weitere Potentiale, die eng im Zusammenhang mit Merkmalen der Differenzierung und Individualisierung stehen (z.B. Kutý, 2009; Eisenmann, 2016). Der Ansatz stellt also eine gute Möglichkeit dar, Differenzierungsangebote anzubieten und, darüber hinaus, die Einbindung sprachlicher Heterogenität im Englischunterricht zu stärken. Auch wenn die Idee des sprachensvernetzenden Lernens inhaltlich keine Innovation darstellt – gerade in Europa hat es eine lange Tradition – und inzwischen Einzug in Curricula gefunden hat, so zeigen doch aktuelle Studien (z.B. Heyder & Schäd-

lich, 2015; Schmid & Schmidt, 2017), dass das Aufgreifen anderer Sprachen in der tatsächlichen Unterrichtspraxis zumindest in Deutschland eher auf sich warten lässt.<sup>3</sup> Als Grund hierfür wird neben knappen Zeitressourcen auch ein Mangel an Unterrichtsmaterialien vermutet, die praktisch aufzeigen, wie sich mit sprachlicher Heterogenität – vor allem im Hinblick auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit – arbeiten lässt (ebd.). An diesem Punkt ansetzend, soll im Folgenden eine Auswahl sprachvernetzender Aufgabenbeispiele vorgestellt werden, die im Rahmen der Vorstudie eines laufenden Promotionsprojekts entstanden ist; die Potenziale der Aufgaben hinsichtlich ausgewählter Differenzierungsmerkmale werden illustriert. Anschließend werden Praxiserfahrungen im Umgang mit den Materialien dargestellt, die in der Vorstudie gewonnen werden konnten.

## 2. Einbezug sprachlicher Heterogenität durch sprachvernetzendes Lernen

### 2.1 Hintergrund

Um die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft aufzugreifen, wurden sprachvernetzende Unterrichtsmaterialien erstellt, die die fremd- und herkunftssprachlichen Kenntnisse der Lernenden durch Sprachvergleiche dem Englischen gegenüberstellen. Für die vorgestellte Studie stellte der Sprachvergleich zwischen dem Englischen und Russischen die Grundlage dar. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Russisch eine weit verbreitete Herkunftssprache im deutschsprachigen Raum darstellt und vor allem im Bremer Kontext – auf den sich die Studie konzentriert – von einem quantitativ bedeutenden Teil der Schülerschaft gesprochen wird (Autorenteam Bildungsberichterstattung Bremen und Bremerhaven, 2012: 178; Brehmer & Mehlhorn, 2015: 85); die Aufgaben fokussieren in ihrer ursprünglichen Form also eine Zielgruppe, die mit dem Russischen vertraut ist. Um dennoch alle Lernenden unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund einzubeziehen und die Sprachvielfalt der Klasse auszuschöpfen, wurden russische Begriffe des Materials aus der kyrillischen Schreibweise in die lateinische transkribiert<sup>4</sup> und Sprachvergleiche lexikalischer Art ins Zentrum gesetzt: Die Ebene des Wortschatzes stellt durch die Existenz von Begriffen, die aufgrund derselben Etymologie sprachübergrei-

fende Ähnlichkeiten im Bereich der Bedeutung, Schreibweise sowie Aussprache aufweisen (Kognaten), einen geeigneten Ausgangspunkt für die Betrachtung mehrerer Sprachen dar. Ferner besitzt auch der russische und englische Wortschatz – unter anderem bedingt durch Einflüsse des Französischen, Lateinischen und Niederländischen – zahlreiche Kognaten, die sich für eine sprachvernetzende Betrachtung anbieten. Die Materialien zielen darauf ab, lexikalische Parallelen zwischen der Zielsprache Englisch und der Herkunftssprache Russisch (aber auch anderen Fremd- und Herkunftssprachen) zu erkennen, zu aktivieren und unbekannte englische Wörter auf Grundlage von Kenntnissen anderer Sprachen zu erschließen. Nachfolgend werden Potenziale einer sprachvernetzender Herangehensweise an das Fremdsprachenlernen im Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung aufgeführt und anhand konkreter Beispiele des vorgestellten Materials illustriert.

### 2.2 Potenziale im Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung

Um Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Sinneskanälen anzusprechen und verschiedene Lerntypen zu adressieren, sollte ein differenzierender und individualisierender Unterricht Wert auf ein breites Material- und Methodenspektrum legen (Haß, 2006: 253; Eisenmann, 2016: 360). Sprachvernetzende Unterrichtsangebote bergen vor allem im Hinblick auf den ersten Punkt ein großes Potenzial, das auf die Vielfalt authentischen Sprachmaterials zurückzuführen ist, welches die Lernenden aus ihrer Lebenswelt mitbringen und im Unterricht sprachanalytisch bearbeiten können. Dieses kann sich von visuell-textuellen Produkten (z.B. Zeitungen, Werbematerial, Verpackungen, Fahrpläne, Menüs, Postkarten), über visuell-auditive Produkte (z.B. Lieder, Werbevideos, Ausschnitte aus Filmen oder Serien) bis hin zu konkreten Beispielen aus der Umwelt (z.B. Graffitis in anderen Sprachen, internationale Supermärkte) erstrecken. Im Rahmen der Vorstudie wurden zum Beispiel Bilder von international bekannten Restaurants, Geschäften und ihrer Logos gesammelt, die allerdings in anderen Schriftsystemen (hier: Kyrillisch) abgebildet waren. Diese wurden von den Schülerinnen und Schülern analysiert und – auf Grundlage bestimmter Merkmale wie ausgewählte Buchstaben, Schrift oder Farbe – ent-

**Auffällig ist, dass sie die sprachvernetzende Herangehensweise vor allem in affektiver Hinsicht als lohnenswert beschreiben: So zeigen sich die Schülerinnen und Schüler „sprachhungrig“ und bekunden große Neugier am Kennenlernen anderer Sprachen.**

- 1 Neben der sprachlichen bietet die kulturelle Heterogenität der Lernenden ein vor allem für den (Fremd-)Sprachenunterricht geeignetes, bislang insbesondere in der Sekundarstufe I jedoch weitgehend ungenutztes Potential, vgl. dazu u.a. Schäfer (2017).
- 2 Die Bezeichnungen „sprachübergreifendes“ und „sprachvernetzendes“ Lernen werden in diesem Artikel aufgrund der Nähe der Konzepte synonym verwendet.
- 3 Dies bestätigen auch erste Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Vorstudie (siehe Abschnitt 3).
- 4 Eine Transkription der russischen Begriffe ist nicht nur für Lernende ohne Russischkenntnisse lohnenswert, sondern auch für die Herkunftssprecherinnen und -sprecher selbst, da nicht alle Heranwachsenden in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert werden. Die Transkription in den vorgestellten Aufgaben erfolgte nach Klang: Die russischen Begriffe wurden so umgeschrieben, dass die lateinische Schreibweise möglichst der russischen Aussprache entsprach, zum Beispiel: блузка → bluska. Da die Materialien mit Lernenden einer siebten Klasse bearbeitet wurden, die das phonetische Alphabet nicht beherrschten, erschien diese Transkriptionsform am sinnvollsten.

schlüsselt und ins Englische übertragen. Ein weiteres Prinzip differenzierenden Arbeitens stellt die Abwechslung **unterschiedlicher Sozialformen** dar (Kuty, 2009: 62; Scholz, 2007: 18 ff.). Während sich der oder die Lernende in individuellen Arbeitsphasen auf persönliche Lernziele konzentriert, bietet der soziale Aspekt kollaborativer Lernformen wie Partner- oder Gruppenarbeit den Vorteil, sich durch den Austausch mit anderen neues Wissen anzueignen (Eisenmann, 2016: 360). Ein Wechsel zwischen eigenständigem und kollaborativem Arbeiten ist auch für sprachenvernetzende Ansätze charakteristisch. Da beim Bearbeiten sprachlichen Materials neue Erkenntnisse gewonnen und bestehende Konzepte über sprachliche Phänomene in Frage gestellt werden können, treten bei den Lernenden nicht selten Irritationsmomente auf. Um diese aufzuarbeiten und von gegenseitigen Lernerfahrungen zu profitieren, sind in Bezug auf die Erarbeitung folglich reflexiv-kommunikative Arbeitsphasen essentiell (Wright, 2002: 125 f.; Sass, 2016: 85 ff.). Ein Beispiel sprachenvernetzender Wortschatzarbeit, das zur Sprachreflexion anregt und unterschiedliche Sozialformen nutzt, liefert

#### Anlage 1

1. In the clouds you see different words. Some of them are in English, some in Russian. Connect each Russian word to its English translation.
2. Compare your results with a partner. What do the words mean in German? Write down the translation next to the clouds.
3. Do you know what the words mean in other languages? Form groups of 3 to 4 people and write down the words next to the clouds on a big piece of paper. You can use all languages and dialects you know!
4. Look at the words you have written down and compare them. Are there similarities or differences in the way they are written or pronounced? Discuss with your group.



Anlage 1. In der Aufgabe sollen die Lernenden englische Begriffe erschließen, indem sie diese mit entsprechenden Kognaten anderer Sprachen (hier: Russisch) auf Grundlage der lexikalischen Ähnlichkeiten zu passenden Begriffspaaren zusammenführen (Punkt 1). Nach individueller Bearbeitung vergleichen die Lernenden ihre Wörterpaare schließlich mit einem Partner oder einer Partnerin und übersetzen diese zusammen ins Deutsche (Punkt 2). Idealerweise arbeiten an dieser Stelle Schülerinnen und Schüler zusammen, die voneinander profitieren können: So können in diesem Fall Herkunftssprecherinnen und -sprecher mit Lernenden kooperieren, die das Russische nicht oder weniger gut beherrschen. Im nächsten Schritt bekommen die Lernenden die Möglichkeit, ihr gesamtes Sprachrepertoire zu nutzen, indem sie die Wörterwolken mit Äquivalenten anderer Sprachen ergänzen (Punkt 3). Auf diese Weise sollen bereits bekannte Begriffe aus anderen Sprachen aktiviert und mit den neu gelernten englischen Wörtern verknüpft werden. Hierfür eignet sich vor allem die Sozialform der Gruppenarbeit, da die Lernenden durch das Wissen ihrer Mitschülerinnen und -schüler Begriffe aus Sprachen kennenlernen können, die sie unter Umständen noch nicht kennen oder an die sie sich nicht mehr erinnern. Festhalten lässt sich das Ergebnis als gemeinsames Tafelbild oder Plakat, auf dem die neu erschlossenen Wörter als zusätzliche Merkhilfe visualisiert werden können (z.B. als Wortbild). Eine anschließende gemeinsame Reflexion ist unverzichtbar (Punkt 4), in der interlinguale Ähnlichkeiten und Unterschiede – vor allem im Hinblick auf *false friends* – thematisiert werden. In einem finalen Schritt können die neu gelernten Wörter schließlich angewendet werden; dies kann über das Bilden von Sätzen, das Schreiben einer Kurzgeschichte oder das Aufführen eines Rollenspiels mit entsprechenden Begriffen erfolgen, wobei auch hier den Lernenden je nach individuellen Voraussetzungen die Wahl der Aufgabe überlassen werden sollte. Um das eingangs erwähnte Prinzip der Methodenvielfalt aufzugreifen, kann die Wortschließungsübung auch über einen auditiven Weg durchgeführt werden; eine Anregung hierfür liefert Anlage 2. In dieser Übung erschließen die Lernenden die englischen Begriffe, indem sie durch Vorlesen entsprechende Kognatenpaare bilden.<sup>5</sup> Ein differenzierender und individualisier-

render Fremdsprachenunterricht orientiert sich schließlich am **ganzheitlichen Lernen** und fordert Lernende nicht nur kognitiv, sondern bindet sie auch emotional ein (Eisenmann, 2016: 360). An dieses Prinzip lässt sich auch das sprachenvernetzende Lernen anknüpfen, da es neben seiner kognitiven Fokussierung auch die affektiv-attitudinale Seite des Sprachenlernens betonen kann. Grundsätzlich betrachtet verfolgen sprachenvernetzende Unterrichtsangebote primär kognitive Zielsetzungen. Das interlinguale Vergleichen zielt auf die Entwicklung einer Bewusstheit gegenüber Strukturen, Funktionen und Verwendungsweisen von Sprache ab; dabei soll gleichzeitig die Ausbildung und Anwendung sprachlernstrategischen Wissens unterstützt werden (Behr, 2005: 28). Gleichzeitig kann die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen Freude, Interesse, Neugier und Offenheit an den behandelten Phänomenen und Sprachen auslösen und die Lernenden dadurch emotional ansprechen. Schülerinnen und Schüler, deren Sprachrepertoire im Rahmen sprachenvernetzender Ansätze eingebunden wird, erleben, dass ihre Sprachkenntnisse Interesse und Aufmerksamkeit erfahren – für viele Lernende stellt dies eine besondere Quelle der Wertschätzung ihrer

Fähigkeiten dar, die sich positiv auf ihre Motivation auswirken kann. Einblicke in affektive Reaktionen der Lernenden auf das Material, die im Rahmen der sprachenvernetzenden Wortschatzarbeit der Vorstudie gewonnen wurden, werden im nächsten Abschnitt beschrieben.

### 3. Praxiserfahrungen mit dem Einbezug sprachlicher Heterogenität durch sprachenvernetzendes Lernen

Die sprachenvernetzenden Materialien – darunter auch die in der Anlage vorgestellten Beispiele – wurden mit einer Gruppe von Lernenden der siebten Klasse einer Oberschule<sup>6</sup> bearbeitet. Dabei handelte es sich um insgesamt vier Schülerinnen und Schüler, die Herkunftssprechende des Russischen, Türkischen, Französischen, Englischen sowie des Twi sind.<sup>7</sup> Da in der Vorstudie die Frage im Mittelpunkt stand, wie die Lernenden den Einbezug ihrer Mehrsprachigkeit im Englischunterricht durch die sprachenvernetzenden Materialien wahrnehmen und damit umgehen, schilderten die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Aufgabenbearbeitung ihre Erfahrungen in einer Gruppendiskussion; ferner wurden die Interaktionen zwischen den Lernenden während der Aufgaben-

**5** Damit beide Lernende bei der Partnerarbeit gleichermaßen gefordert werden, ist bei der Bearbeitung dieser Aufgabenvariante ein Rollenwechsel ratsam. Dies könnte z.B. dadurch erfolgen, dass die Lernenden nach der Hälfte der Begriffe die Rollen tauschen oder die Aufgabe in einer zweiten Runde mit neuen Begriffen durchgeführt wird.

**6** Bei der Bremer Oberschule handelt es sich um eine weiterführende inklusive Schulform, an der alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können.

**7** Zwei Schülerinnen der Gruppe sprachen Russisch als Herkunftssprache, ein weiterer Schüler war Herkunftssprecher des Türkischen. Eine Schülerin sprach Französisch, Englisch sowie Twi als Herkunftssprache. Alle Lernenden nahmen unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrunds an der Bearbeitung der Materialien teil.

#### Anlage 2

- |                                      |           |
|--------------------------------------|-----------|
| 1. ресторан – <b>restoran</b>        | 1. _____  |
| 2. актёр – <b>aktjor</b>             | 2. _____  |
| 3. журналист – <b>dschurnalist</b>   | 3. _____  |
| 4. гараж – <b>garasch</b>            | 4. _____  |
| 5. оливка – <b>olivka</b>            | 5. _____  |
| 6. актриса – <b>aktrisa</b>          | 6. _____  |
| 7. блузка – <b>bluska</b>            | 7. _____  |
| 8. сюрприз – <b>siurpris</b>         | 8. _____  |
| 9. аэропорт – <b>aeroport</b>        | 9. _____  |
| 10. литература – <b>literatura</b>   | 10. _____ |
| 11. университет – <b>universitet</b> | 11. _____ |
| 12. школа – <b>schkola</b>           | 12. _____ |

1. Get together in pairs!

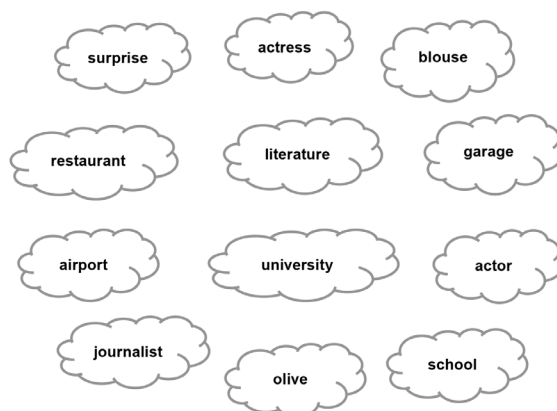
**Partner A:**

On the left side of the paper you see some Russian words. Read one word after another out loud – your partner has to translate them into English. Don't worry about the pronunciation! Just read the words slowly and clearly.

**Partner B:**

On the left side of the paper you see some Russian words. Take a slip of paper and cover them up. Your partner will read the words to you out loud. Find out the English translation of each word (the clouds at the bottom of the paper will help you) and write them down.

3. What do the words mean in German?



**Darüber hinaus weisen Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungen mit und Einstellungen zu ihren Sprachen auf, die einen Einfluss auf den Umgang mit ihrem Sprachrepertoire im Unterricht haben – so können zum Beispiel sprachbezogene Diskriminierungserfahrungen in den Betroffenen Scham hervorrufen, ihr Selbstkonzept in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit beeinflussen und letztendlich dazu führen, dass das Thematisieren einer bestimmten Sprache im Unterricht als unangenehm empfunden wird.**

bearbeitung audiografiert. Nachfolgend werden erste Ergebnisse der Vorstudie sowie Praxiserfahrungen mit dem Material im Hinblick auf den Aspekt der Differenzierung geschildert.

In der Diskussion geben die Schülerinnen und Schüler an, vor dem Zeitpunkt der Materialbearbeitung noch keine Erfahrungen mit sprachenvernetzenden Lehr- und Lernansätzen gemacht zu haben. Dieses Erlebnis wurde allerdings von allen Beteiligten als positiv beschrieben: Die Lernenden reflektieren über die behandelten interlingualen Ähnlichkeiten und stellen fest, dass zahlreiche Sprachen – auch solche, die auf den ersten Blick sehr unterschiedlich zu sein scheinen – erstaunliche Gemeinsamkeiten auf Wortschatzebene aufweisen. Eine Schülerin merkt dabei an, „[...] dass viele Sprachen irgendwas Englisches mit drin haben“. Diese Gemeinsamkeiten setzen die Lernenden mit ihrem Lernprozess in der Zielsprache in Verbindung und stellen fest, dass sich interlinguale Ähnlichkeiten als Strategie zum Verstehen unbekannter Begriffe einsetzen lassen und eine lernunterstützende Wirkung haben können. Auffällig ist, dass sie die sprachenvernetzende Herangehensweise vor allem in affektiver Hinsicht als lohnenswert beschreiben: So zeigen sich die Schülerinnen und Schüler „sprachhungrig“ und bekunden große Neugier am Kennenlernen anderer Sprachen. Gerne würden sie nach eigener Aussage den sprachenvernetzenden Ansatz im Englischunterricht weiter nutzen, um noch mehr Sprachen zu begegnen – auch solchen, „[...] die man nicht so grad im Kopf hat“ (Schülerzitat). Der sprachen-

vernetzenden Wortschatzarbeit gegenüber äußern sie positive Gefühle und beschreiben sie als interessant, spannend und abwechslungsreich. Die eingangs beschriebene pädagogische Motivation, die durch den Einbezug anderer Sprachen entstehen kann, wird an dieser Stelle erkennbar. Im Hinblick auf den Aspekt der Differenzierung scheinen die Lernenden vor allem vom Einsatz der im Material angelegten kollaborativen Sozialformen profitiert zu haben; besonders deutlich wird dies am Beispiel zweier russischer Herkunftssprecherinnen. Beide Schülerinnen weisen im Russischen unterschiedliche Kompetenzen auf: Während die erste Schülerin sowohl über rezeptive als auch produktive Sprachkompetenzen verfügt, erstrecken sich diese bei der zweiten hauptsächlich über den rezeptiven Bereich – so kann die Lernerin nach eigener Aussage zwar viele russische Begriffe verstehen, in der Sprache allerdings nur mit Mühe kommunizieren. Dementsprechend unterschiedlich gehen beide mit dem Russischen im Unterricht um. Während erstere ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse offen demonstriert, indem sie freiwillig russische Begriffe vorliest und den anderen Lernenden wie eine „Expertin“ Besonderheiten über die Sprache erklärt, verhält sich die andere Schülerin zurückhaltender und zeigt vor allem zu Beginn der Materialerprobung eine Unsicherheit. Diese kann allerdings im Verlauf der Stunde abgebaut werden, was sich auch auf die Zusammenarbeit mit der anderen Herkunftssprecherin zurückführen lässt. So wird aus den Unterrichtsaufzeichnungen deutlich, dass die Schülerin beim Bearbeiten der Auf-

gaben häufig auf die Hilfe ihrer Klassenkameradin zurückgreift, um russische Wörter vorzulesen oder auszusprechen. Sie gewinnt dabei zunehmend an Mut, die Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. Ähnliches lässt sich für die anderen Lernenden feststellen; durch die Transkription der russischen Begriffe und die Kooperation mit den Herkunftssprecherinnen konnten sie die Sprachvergleiche ohne Schwierigkeiten lösen und bezogen auch weitere Sprachen wie zum Beispiel Französisch oder Türkisch mit ein.

Daran anknüpfend sollte an dieser Stelle abschließend zu einer gewissen Sensibilität im Umgang mit den Sprachrepertoires der Schülerschaft aufgerufen werden: Nicht alle Lernenden, die mit einer bestimmten Herkunftssprache aufwachsen, beherrschen diese zwingend auf einem muttersprachenähnlichen Niveau. Darüber hinaus weisen Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungen mit und Einstellungen zu ihren Sprachen auf, die einen Einfluss auf den Umgang mit ihrem Sprachrepertoire im Unterricht haben – so können zum Beispiel sprachbezogene Diskriminierungserfahrungen in den Betroffenen Scham hervorrufen, ihr Selbstkonzept in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit beeinflussen und letztendlich dazu führen, dass das Thematisieren einer bestimmten Sprache im Unterricht als unangenehm empfunden wird. Um Bloßstellungen und Unannehmlichkeiten zu vermeiden, ist es daher ratsam, den Lernenden selbst die Wahl zu überlassen, welche Sprachen sie zum Bearbeiten der Aufgaben einsetzen und inwieweit sie sich als „Expertin“ oder „Experte“ einer bestimmten Sprache in den Unterricht einbringen möchten.

#### **4. Ausblick**

Die Lernausgangslagen der in einem Klassenzimmer versammelten Schülerinnen und Schüler sind geprägt von einer Heterogenität, die sich auf unterschiedliche Dimensionen bezieht. Davon stellt sprachliche Heterogenität eine dar, die Ziele, Inhalte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts stark berührt. Der Englischunterricht hat in diesem Bereich speziell was die Sekundarstufe I betrifft noch erheblichen Nachholbedarf; die hier vorgestellte Vorstudie liefert dazu einen Beitrag. Noch immer ist die Leistungsheterogenität jedoch diejenige Dimension, die von vielen an der Konzeption, Durchführung und Evaluation von Unterricht Beteiligten als zentral für das

Alltagsgeschäft eben dieses Unterrichts angesehen wird (vgl. u.a. Trautmann, 2016). Das heißt einerseits, dass weiteren Heterogenitätsdimensionen bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde; andererseits bedeutet das auch, dass die Thematisierung von (sozialen) Differenzen im anerkennenden Umgang mit Heterogenität (u.a. Idel & Rabenstein, 2016) von allen Beteiligten nach wie vor immer auch auf der Folie der Hervorbringung von Leistung als bedeutsamster Heterogenitätsdimension im Unterricht gesehen werden muss. Deutlich wird schon allein vor diesem Hintergrund, dass Unterricht in heterogenen Lerngruppen u. a. im Bereich der Leistungsmessung, aber auch im Hinblick auf andere zentrale fachdidaktische Entscheidungsfelder wie beispielsweise die sprachliche Gestaltung von Unterricht, hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt. Diese sind teils fachübergreifender und teils fachspezifischer Natur und werden am besten – wie es dieser Beitrag in Ansätzen zu illustrieren versucht – in einer Verschränkung von Theoriebildung und praktischer Umsetzung bewältigt. Die Einbeziehung von vorhandenen, auch sprachlichen, Ressourcen in einem Klassenzimmer bietet eine gute Möglichkeit, um auf der Grundlage bereits vorhandener Potenziale Differenzierung im Englischunterricht gewinnbringend für alle umzusetzen und damit gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einen Beitrag zum konstruktiven Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität zu leisten.

## Literatur

### Autorenteam Bildungsberichterstattung

**Bremen und Bremerhaven** (2012). Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. In: Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (Hrsg.), *Bildungsberichterstattung für das Land Bremen*. Online: [https://www.bildung.bremen.de/sixems/media.php/13/Bildungsbericht\\_Bremen\\_2012\\_komplett.pdf](https://www.bildung.bremen.de/sixems/media.php/13/Bildungsbericht_Bremen_2012_komplett.pdf). (15.06.2018)

**Behr, U.** (2005). Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2 (5), 27-30.

**Brehmer, B. & Mehlhorn, G.** (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26 (1), 85-123.

**Brizić, K. & Hufnagl, C. L.** (2011). „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Teil 1 (quantitativ) zum wissenschaftlichen Projekt „Sprache und Bildungserfolg“. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

**Decker-Ernst, Y. & Schnitzer, K.** (2013). Freisprachen: Sprachen an Freiburger Grund- und Sonderschulen. Lokale Bestandsaufnahme als Basis für Bildungsentscheidungen. In: I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, pp. 25-42.

**Doff, S. (Hrsg.)** (2016). *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

**Doff, S. & Komoss, R. (Hrsg.)** (2017). *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.

**Eisenmann, M.** (2016). Binnendifferenzierung. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, pp. 358-361. (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage)

**Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J. & Schwob, I.** (2015). *Suisse – Société multiculturelle. Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui. Aus der Sicht der heutigen Jugend. Dal punto di vista der giovani di oggi. ch-X* Band 21.

**Hallet, W.** (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer und Klett.

**Haß, F. (Hrsg.)** (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

**Heyder, K. & Schädlich, B.** (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In: E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, pp. 233-251.

**Idel, S. & Rabenstein, K.** (2016). Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In: S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, pp. 9-19.

**Kuty, M.** (2009). „Innere Differenzierung“ und „Individualisierung“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6 (3), 62-63.

**Sass, A.** (2016). *Sprachenübergreifendes Vokabellernen. Eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein*. Elektronische Dissertation der Universität Bremen.

**Schäfer, L.** (2017). Förderung kultureller-visueller Kompetenzen mit Street Art im Englischunterricht. In: S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 69-74.

**Schmid, E. C. & Schmidt, T.** (2017). Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28 (1), 29-52.

**Scholz, I.** (2007). Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: I. Scholz (Hrsg.), *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007, pp. 7-23.

**Trautmann, M.** (2016). Ability Grouping in (Language) Education – Wie soll Schule mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und –fähigkeiten umgehen? In: S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, pp. 21-31.

**Wright, T.** (2002). Doing language awareness. Issues for language study in language teacher education. In: H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Hrsg.), *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: Benjamins, pp. 113-130.