

„... ich kann das schon und helf' dir da!“
Sprachniveauübergreifender DaF-Unterricht
am Beispiel eines Jugendkurses
am Goethe-Institut Curitiba

Claudia Römmelt Jahnel

Einleitung

In Deutschland ist die Einführung der offenen Schuleingangsphase seit dem 01.08.2005 zur Pflicht an allen Grundschulen geworden, um so einer früheren und individuelleren Förderung der Kinder Rechnung tragen zu können. Die offene Schuleingangsphase ist ein neu organisierter, auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder eingehender Schuleingang, der in den meisten Fällen die Klassen 1 und 2 jahrgangsübergreifend zusammenfasst und im Sinne einer öko-psychologischen Sicht die enge Zusammenarbeit von Eltern, Erziehern und Lehrern fordert (HINZ/SOMMERFELD 2004).

Schülerinnen und Schüler mit günstigen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen lernen zusammen mit Kindern, deren Kompetenzen und Fähigkeiten noch nicht so weit entwickelt sind, d.h. die Anfänger lernen von den Fortgeschrittenen, sowohl was den Unterrichtsstoff als auch was die Sozialformen angeht.

Kinder kommen zunehmend mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule – einige können bereits Lesen und Schreiben, andere wiederum verfügen nicht einmal über die notwendigen Deutschkenntnisse, um diesen Prozess zu beginnen. Einige kennen Gruppenarbeit aus dem Kindergarten oder sind in einer geschwisterreichen Familie aufgewachsen – für andere ist es eine Schwierigkeit, beim Basteln Klebestift und Schere zu teilen. Moderne Unterrichtsformen müssen in der Lage sein, auf diese gesteigerte Heterogenität ihrer Teilnehmer eine Antwort zu geben – und das nicht nur in der Grundschule. Gesteigerte Heterogenität stellen wir zunehmend auch bei Kursteilnehmern in außerschulischen Lernsituationen fest: unterschiedlicher Wissensstand und Erfahrungshorizont, unterschiedliche Reife und Gewandtheit mit Sozialformen bei gleichem Alter.

Während für Schulen vor allem schulpolitische und rechtliche Überlegungen in die Planung der offenen Schuleingangsphase einfließen müssen, sind es für

ein Goethe-Institut die pädagogischen und organisatorischen Vorbereitungen und Überlegungen, die mit Geschick und Einfühlungsvermögen sowohl dem Kollegium als auch skeptischen zukünftigen Kursteilnehmern bzw. deren Eltern nahe gebracht werden müssen (vgl. Abbildung 1).

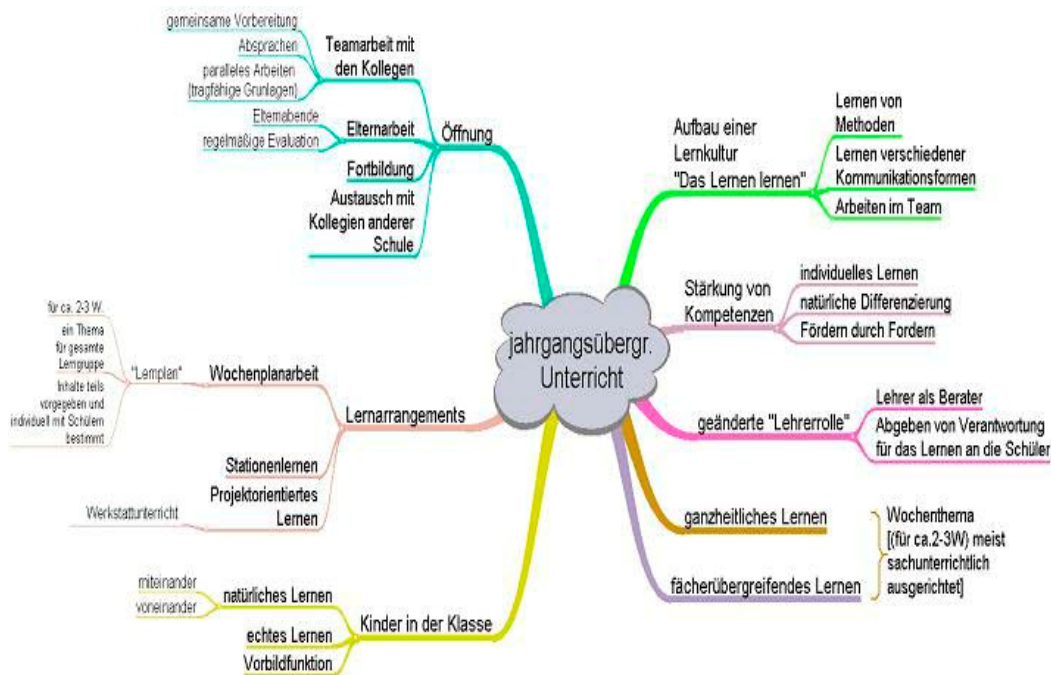


Abb. 1: Organisation des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Voraussetzung für jahrgangsübergreifenden Unterricht: Die geänderte Lehrerrolle

Kinder bewusst mit Lehrfunktionen zu versehen gilt manchen Kollegen als nicht kindgemäß. Andere wiederum fürchten, mit der Situation im Klassenraum nicht fertig zu werden und sehen das Chaos einziehen, weil die einen sich langweilen und die anderen frustriert sind. Die alters- und niveaugemischte Klasse gilt unter manchen Kollegen als 'alte' Unterrichtsform – was sie de facto und historisch betrachtet auch ist. Dennoch kann diese 'alte' Unterrichtsform hervorragende Antworten auf aktuelle Probleme geben.

Nicht verkannt werden darf, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht zumindest in der Phase der Einführung eine Doppelbelastung für den Lehrer bedeutet. Er muss für beide Lernergruppen Aufgaben erstellen und bei der Einfüh-

rung von Themen sehr bald binnendifferenziert vorgehen – dies bedeutet in den meisten Fällen doppelte Vorbereitung. Bei der Einführung von niveau- und altersgemischten Klassen, sei es an Schulen oder an anderen Institutionen der Lehre, gilt es also zunächst, Ängste vor den Neuerungen, Mehrbelastungen und Änderungen abzubauen, die diese Form des Unterrichts mit sich bringen kann.

Dabei sind offene Unterrichtsformen bereits grundlegendes Prinzip unseres Unterrichts. Selbstgesteuertes Lernen, zum Teil in Form von Wochenplanarbeit, Lernstationen und Werkstattunterricht haben neben der gebundenen Form des Unterrichts Eingang in unsere Lernwelten am Goethe-Institut gefunden und werden auch in den Lehrbüchern immer stärker integriert, indem diese Lernangebote zur Verfügung stellen, die nicht von oben nach unten durchgearbeitet werden müssen, sondern die es dem Lernenden ermöglichen, seine individuellen Schwierigkeiten gezielt zu bearbeiten und dem Lehrer ein breites Band an Möglichkeiten an die Hand geben, Unterricht binnenspezifisch aufzugliedern.

HAYSTEDT (1995) nennt vier Möglichkeiten einer kindgerechten Lehrfunktion. Beim **Tutoren-Modell** werden einzelne Kinder ausgewählt und schwächeren Partnern zugeordnet, um diesen für einen längeren Zeitraum (z.B. für eine Lerneinheit) als Lehrer behilflich zu sein. Das **Ämter-Modell** sieht vor, alle Schüler reihum in diese Funktion einzubinden, indem in der Klasse verschiedene Institutionen eingerichtet werden, z.B. das 'Rechtschreibbüro' und der 'Rechnungsprüfer' für die Schulfächer Deutsch und Mathematik. Im Goethe-Institut Curitiba wurden diese Funktionen umbenannt und zum 'Konjugationsassistenten' und zum 'Artikelbestimmer'. Im **Markt-Modell** schließlich regeln Kinder ihre Lehr- und Lernbeziehungen nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage.

FÖRCH et. al. (1994) heben in ihren Ausführungen die erzieherische Bedeutung der Altersmischung aber auch die der Niveaumischung hervor. So geht es nicht nur darum, immer mehr Spezialwissen anzuhäufen, sondern auch darum, zu lernen, wie man miteinander umgehen muss, wie man Schwächere integriert und dass es keine Schande ist, voneinander zu lernen.

Fallbeispiel Kinderkurs am Goethe-Institut Curitiba

Der jahrgangsübergreifende Deutschkurs am Goethe-Institut Curitiba startete im März 2006 mit zwölf Teilnehmern zwischen neun und 13. Fünf Teilnehmer hatten bereits Vorkenntnisse, teils durch ihre deutsche Abstammung, teils durch

von den Eltern finanzierte Privatstunden, die sie meist mit ihren Geschwistern nahmen, teils durch Besuch der hiesigen *Escola Suíça* im benachbarten Muni- zip Pinhais, aus der sie inzwischen aber ausgeschieden sind.

Bis zum Beginn der Weltmeisterschaft am 09.06.2006 waren die Teilnehmer ohne Ausnahme jeden Freitagnachmittag von 14.00 Uhr bis 17.00 Uhr anwe- send. Mit Beginn der WM sank die Teilnahme auf acht bis neun Schüler/Freitag.

Da am Freitag Nachmittag keine anderen Kurse am Goethe-Institut stattfin- den, hatten die Kinder das Institut für sich, konnten in allen Ecken stöbern und entwickelten nach einer anfänglichen Phase der Einschüchterung ein Zugehö- rigkeitsgefühl und Vertrauen, das sich unter anderem darin zeigte, dass einige bereits eine Stunde vor Unterrichtsbeginn am Institut abgegeben wurden, ande- re hemmungslos mit den Hausmeistern palaverten und wieder andere sich im Foyer Bilder und Vitrinen zum Fußball betrachteten und sich am Terminal der Fußballweltmeisterschaft vergnügten.

Alle Teilnehmer haben den Kurs hoch motiviert begonnen. Es ging also zu- nächst darum, trotz der unterschiedlichen Ausgangsbasis der Schüler die An- fangsmotivation zu halten und niemanden zu frustrieren oder zu entmutigen, nicht zuletzt, weil zufriedene Schüler die besten Motivations- und Werbeträger für Deutsch als Fremdsprache sind. Wenn wir davon ausgehen, dass unsere Lehrer motiviert sind – und Gründe für diese Annahmen haben wir zumindest am Goethe-Institut, denn sie sind exzellent in ihrem Fach ausgebildet, werden gut bezahlt und sollten uns ihre Kreativität und Ausdauer sowie ihre psychische Stabilität und ihr Selbstbewusstsein als Einstellungsbedingung bewiesen haben – stellt sich die Frage: Wie motiviere ich eine so heterogene Unterrichtsgruppe, noch dazu angehende Teenager?

Ein wesentlicher Aspekt der Unterrichtsgestaltung war das Prinzip, die Teil- nehmer selbst Verantwortung für ihr Lernen und ihren Lernerfolg übernehmen zu lassen, denn autonome Lerner, auch wenn es Jugendliche sind, sind moti- vierte Lerner. Dazu beigetragen haben:

- 1) Die Identifikation mit den an sie gestellten Aufgaben, v.a. durch die Aus- wahl eines adäquaten Lehrwerks (*Planet 1 Deutsch für Jugendliche*). Auch wenn Eltern darauf bestehen, dass ihre Kinder frühreif sind und nur mit Er- wachsenen zu tun haben, sind Erwachsenenlehrwerke keine kind- und jugend- gerechten Lehrwerke. Kinder und Jugendliche in Erwachsenengruppen verlie- ren sehr schnell Mut und Lust und scheiden demotiviert und mit Aversion gegen die deutsche Sprache aus der Gruppe aus.

2) Ein hoher Grad der Offenheit des Unterrichts, der es Jugendlichen ermöglicht, möglichst viel selbst einzubringen. Mit Lernstationen (Thema Deutschland) und Werkstattunterricht (Wir basteln ein Memory) wurden die Teilnehmer motiviert, selbst ihren Lernrhythmus und ihre Lernschwerpunkte auszutangieren. Es geht dabei nicht darum, jedes Kind irgendwie zu beschäftigen und auch nicht 'im Gleichschritt marsch' durch den Lernstoff zu preschen, sondern die Kursleiterin stellte zu einem Thema Lernangebote zusammen, die z.B. das Vokabular und die Grammatik des Kapitels 'Schule' im Lehrwerk *Planet 1 Deutsch für Jugendliche* abdeckten.

Eine handlungsbetonte Aufgabenstellung, die der Schüler selbstständig abarbeiten kann, gefolgt von einer Reflexionsphase, Selbstkontrolle ermöglichend, sind kennzeichnend für den hohen Selbstständigkeitsgrad dieser Lernform, die sich in der niveauübergreifenden Klasse zusätzlich dadurch auszeichnete, dass sich die Kinder Hilfe bei Mitlernern holten und nicht nur auf den Lehrer fixiert waren. Durch die gegenseitigen Hilfeleistungen übten die Kinder den Lernstoff in wiederholtem Maße, was im frontal geführten Unterricht nicht möglich gewesen wäre. Oftmals konnte so den leidigen Hausaufgaben, die unter brasilianischen jungen Lernern gerne ignoriert werden, vorgegriffen werden.

3) Ein hoher Grad der Selbsttätigkeit – was die Kursteilnehmer sich erarbeiteten oder in Gruppenarbeit erstellen, wurde in der Gruppe anerkannt, verwendet und nicht sofort abgehakt. In weiten Phasen der Unterrichtsgestaltung z.B. erstellten die Teilnehmer entsprechend ihrem Können Materialien, die sie entweder im weiteren Lernprozess verwendeten (z.B. Memory) oder die den Unterrichtsraum noch eine Weile schmückten (z.B. Deutschlandpuzzle). Bei der Einführung neuer Themen, z.B. Thema Schule, wurden die Fortgeschrittenen aufgefordert, die Einführung der neuen Wortfelder zu übernehmen: Die Anfänger nannten ihnen dafür die neuen Wörter auf Zuruf, die Fortgeschrittenen bildeten Sätze nach dem Zufallsprinzip, das ein Würfel vorgab.

Die Förderung selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernens war für die Unterrichtsgestaltung wesentlich. Verwirklicht wurde dies zum einen mit Hilfe von offenen Wochenarbeitsblättern zum Üben und Wiederholen:

- * Das kann ich schon
- * Übungen machen
- * Das hast Du gelernt
- * Text schreiben
- * Lesen

Zum anderen wurden in jeder Stunde heterogene Kleingruppen gebildet, die anhand von im Lehrbuch vorgegebenen Themen dialogisch arbeiten mussten. Weiter wurden in Gruppenspielen – bei denen es z.B. darum ging, aus der Mitschülergruppe denjenigen zu finden, der für die eigene Frage die richtige Antwort hatte – diese Gruppen dann wieder durchmengt und das soziale Miteinander betont.

Die Lehrkraft war Lernentwicklerin und -begleiterin, deren wesentliche Aufgabe darin bestand, im Sinn einer natürlichen Differenzierung (HANKE 2005), die Aufgabenformate für alle Fähigkeitsniveaus entwickelt, Lernarrangements für die Kinder optimal vorzubereiten und zu gestalten, die Kinder altersgerecht in ihren Lernprozessen zu beraten und ihnen Hilfestellung zu geben.

Dabei wurde klar, dass Kinder oft Lernzusammenhänge nutzen, die uns nicht bedeutsam erscheinen und die auch erfahrene Lehrkräfte in Schulen überraschen. In der einschlägigen Fachliteratur findet man häufig Beispiele aus dem Mathematikunterricht (BURCHART 1995), auch innerhalb des Goethe-Institut-Jugendkurses konnte diese Beobachtung bestätigt werden. Das Bewusstsein für die eigenen Schwierigkeiten haben die Teilnehmer immer dann thematisiert, wenn sie sich bei Übungen gegenseitig helfen mussten. Vor allem Schwierigkeiten bei der Aussprache kamen so zu Tage, aber auch Schwierigkeiten und Unsicherheiten mit der deutschen Syntax.

Fazit

Alters- und niveauübergreifender Unterricht stellt kein Problem dar, wenn die Lernformen den spezifischen Bedürfnissen der Teilnehmergruppen angepasst sind, d.h. wenn der pädagogisch-didaktische Umgang mit Heterogenität in den Mittelpunkt der konzeptionellen Überlegungen gestellt wird. Wichtig für den Lernerfolg und die mögliche Lernmenge sind neben dem Ausgangsniveau, das die Teilnehmer mitbringen, auch der soziale Umgang, den sie miteinander haben, und die Umgangsformen, die sie gewöhnt sind. Insofern ist jahrgangsübergreifender Unterricht immer auch ein Stück soziale Erziehung.

Eine solche heterogene Gruppe hält ihre Ausgangsmotivation, wenn die Herausforderungen an sie positiv gestellt werden. Sie kann ihre Motivation durch das gegenseitige Lernen sogar noch steigern, denn Erfolg nicht nur bei sich, sondern auch beim Anderen zu sehen, für den meine Hilfe ausschlaggebend

war, ist höchst motivationsfördernd. Selbstverständlich ist für das Gelingen eine gute Vorbereitung der Lehrperson, d.h. vor allem Angstabbau vor dieser Unterrichtsform, Vertrautheit im Umgang mit offenen Unterrichtsformen und Flexibilität sowie Unterstützung durch das Kollegium und die Leitung.

Diskussionen um organisatorische und strukturelle Aspekte in dieser Gruppe sind wichtig, dürfen jedoch den Fragen der pädagogisch didaktischen Ausgestaltung dieser Unterrichtsform keinen Raum nehmen.

Heterogene Gruppen werden einer neuen Lernerrealität gerecht, denn sie sind nicht nur auf den Lehrer fixiert, sondern orientieren sich an den Anweisungen und Fortschritten ihrer Mitlerner. Gleichzeitig – und für das Goethe-Institut nicht uninteressant – lösen sie das Problem der mangelnden Kursteilnehmerzahl bei Jugendkursen, das an vielen Orten zu beobachten ist.

Literatur

BURCHART, Hiltrud. „... ich kann es dir ja schon mal zeigen“. In: *Die Grundschulzeitschrift* 9/1995, 20-21.

FÖRCH, Johannes / GEROLD, Horst-Dieter / HAMMER, Erich / HELMLE, Thomas / WÖBCKE-HELMLE, Petra / KEHRER, Rolf. „Die altersgemischte Klasse – neu entdeckt. Eine alte Unterrichtsorganisation als Antwort auf aktuelle Probleme“. In: *Die Grundschule* 26/1994, 56-57.

HAYSTEDT, Herbert. „Kinder mit Lehrfunktionen“. In: *Die Grundschulzeitschrift* 9/1995, 16-19.

HANKE, Petra. „Jahgangsbezogen oder Jahgangsübergreifend? Neugestaltung der Schuleingangsphase als pädagogisch-didaktische Herausforderung für Grundschulen in NRW“. In: *Schule heute* 5/2005, 3-8.

HINZ, Renate / SOMMERFELD, Dagmar. „Jahgangsübergreifende Klassen“. In: CHRISTIANI, Reinhold (Hg.). *Schuleingangsphase: neu gestalten*. Berlin, Cornelsen 2004, 165-186.

KOPP, Gabriele / BÜTTNER, Siegfried. *Planet 1 – Deutsch für Jugendliche*. Kursbuch. Ismaning, Max Hueber Verlag 2004.