

C
20
H694 #2

ndlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien

Kernfragen zum Spracherwerb

Es antworten:

Petra Hölscher

Hans-Eberhard Piepho

und Jörg Roche

unter Mitarbeit von Mirjana Šimić

GB

3018

H694

Finken 

Inhaltsverzeichnis

Vorwort · Wie diese Arbeit entstanden ist	1
Warum ist Ihnen handlungsorientierter Sprachunterricht so wichtig?	2
Was verstehen Sie unter einem „interaktiven Spracherwerb“?	3
Muss Sprache nicht mit Systematik und nach einer grammatischen Progression vermittelt werden?	4
Was ist eigentlich ein Lernszenario?	6
Wie kann ich im Rahmen eines Lernszenarios den Erwerb von grammatischen Strukturen im Grund- und Aufbaukurs fördern?	7
Was halten Sie von Grammatik- und Lautmethoden?	9
Muss denn nicht metasprachliches Wissen vermittelt werden?	11
Muss eine Lehrkraft Kenntnisse in den Erstsprachen der Schüler haben?	11
Warum messen Sie dem Erwerb von Wortschatz so viel Bedeutung bei?	12
Und wie erwerben Schüler Wortschatz?	12
Wie können Textverstehen und Lesekompetenz gefördert werden?	13
Wie gehen Sie mit Fehlern um?	14
Und wie ist das mit der Fehlerkorrektur bei schriftlichen Arbeiten?	14
Wie wird die Ausdrucksweise der Schüler verbessert?	15
Warum ist das Lernen in Lernszenarien besonders effektiv?	16
Gibt es wirklich keine klassenstufenspezifische Zuordnung der Lehrgangsmodule?	17
Auf dem Markt tummeln sich eine Reihe von Anbietern, die Wunder- und Patentmethoden verkaufen, ... Was halten Sie davon?	17
Welche praktischen Hilfen oder Materialien gibt es zur Umsetzung von Lernszenarien?	18
Materialien des Finken Verlags	19
Literaturangaben	20
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit	21
LIFE-Materialien	22
Zu den Autoren	23
Impressum	24

Vorwort · Wie diese Arbeit entstanden ist

Viele Bundesländer haben das innovative und von Hans-Eberhard Piepho mitentwickelte Lehrplankonzept für Deutsch als Zweitsprache übernommen. So auch Berlin. Es bestand großes Interesse daran, das Konzept zu verstehen und von der neuen Idee der praktischen Umsetzung durch Lernszenarien zu erfahren.

Petra Hölscher war zu einem Workshop zum Thema Lernszenarien nach Berlin eingeladen. Die eingeladenen Multiplikatoren hatten vorher schon an einer Fortbildung zum Thema teilgenommen und warteten interessiert auf eine Fortführung zur Klärung der noch offenen Fragen.

Doch es kam anders. Wegen Schneetreibens wurden alle Flüge storniert und die Referentin erschien nicht. Die bereits versammelten Teilnehmer waren dennoch aktiv und stellten einen Katalog mit Fragen zusammen, die ihnen wichtig waren. Sie schickten die Berliner Fragen zur Beantwortung nach München.

Petra Hölscher nahm einen Besuch von Hans-Eberhard Piepho zum Anlass, mit ihm zusammen Antworten auf die Fragen zu formulieren. Mirjana Šimić protokollierte und recherchierte in der Literatur. Später fügte Prof. Jörg Roche von der Medienwerkstadt DaF der Universität München seine Ergänzungen hinzu.

Der Finken Verlag freut sich, mit diesem Sonderdruck Kernaussagen zum Spracherwerb aus verschiedenen Perspektiven vorlegen zu können, denn die Experten für Deutsch als Zweitsprache (Hölscher), für Fremdsprachendidaktik (Piepho) und für Deutsch als Fremdsprache (Roche) haben auf die Fragestellungen eine gemeinsame Antwort aus ihren je eigenen Arbeitsschwerpunkten gefunden.

Wir freuen uns insbesondere, damit Hans-Eberhard Piephos letzte Kommentare zu „seinen“ Lernszenarien zu dokumentieren, denn wenig später wurde er krank und starb.

Ihm zu Ehren und ihm zum Dank erscheint dieser Sonderdruck.

Warum ist Ihnen handlungsorientierter Sprachunterricht so wichtig?

Der handlungsorientierte Sprachunterricht als Form des Sprachenlernens hat sich in der Praxis besonders für Kinder und Jugendliche als höchst effizient erwiesen. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen: Wer mit Sprache etwas tut, also handelt, der erfährt Sprache viel direkter und unmittelbarer. Die Parallelinformation begleitet die Sprache in direkter und zweckmäßiger Weise. Der Lerner erfährt dabei, dass er mit Sprache etwas tut und etwas erreichen kann.

Für Kinder ist diese Handlungsorientierung noch aus einem weiteren Grund besonders wichtig. Seit der Entwicklungspsychologe *Piaget* 1948 den mentalen Entwicklungsprozess des Kindes in vier Stufen beschrieben hat, wissen wir, dass sich das Denken vom konkreten über das symbolische und vorbegriffliche Denken zum formalen Denken entwickelt. Formales oder abstraktes Denken kann also nur über Formen der konkreten Erfahrung in Handlungen erworben werden. Das rein formale, von jeder Handlung unabhängige Denken ist dem Kind ohne diese Handlungserfahrung nicht möglich. Es benötigt eine Abstützung durch konkrete, mental nachvollziehbare Operationen. *Piagets* Erkenntnisse zur Entwicklung des Denkens beziehen sich damit auch auf den Spracherwerb und sind inzwischen zu einer der wichtigsten Grundlagen für die Beschreibung des kindlichen Spracherwerbs geworden.

Was für Kinder entwicklungsbedingt gilt, verliert auch für Erwachsene nicht unbedingt seine Gültigkeit. Zwar sind Erwachsene eher in der Lage, abstrakte und formale Operationen nachzuvollziehen, aber auch sie tun sich bei einer entsprechenden konkreten Einbettung immer leichter.

In vielen Fällen benötigen sie, wie Kinder auch, die Anschaulichkeit und den Handlungsbezug zum Lernen, besonders in den Anfangsphasen des Erwerbs eines fremden Stoffes. Für den Spracherwerb gilt demnach allgemein, dass er wirksamer ist, wenn er an konkrete Erfahrung der Wirklichkeit, an das Anschauliche gebunden ist. Die handlungsbezogene und -orientierte Unterrichtskonzeption und -gestaltung findet darin ihre Begründung und ihren Ausdruck.

Was verstehen Sie unter einem „interaktiven Spracherwerb“?

Der interaktive Spracherwerb unterscheidet sich grundlegend von einer unidirektionalen Sprachvermittlung, in welcher der aktive Part nur dem Sprachlehrer vorbehalten bleibt. Das rein rezeptive Aufnehmen von Wissen über die zu erwerbende Sprache erfordert eine zu hohe Abstraktionsfähigkeit des Lerners und dient im besten Fall zum „Eintrichtern“ und anschließenden „Abfragen“ grammatischer Strukturen, wie das zum Beispiel bei der Grammatik-Übersetzungsmethode im Latein-Unterricht der Fall ist. Aktive Sprachproduktion, geschweige denn bedarfsgerechte kommunikative Sprachkompetenz, kann hieraus nicht erfolgen, es sei denn, sie ist auf irgendeine geniale Weise in den Erwerb einer Handlungskompetenz integriert. Ein interaktiver Spracherwerb betont schon in der Wortwahl die Aktivität des Lerners: den „Erwerb“. Dies beinhaltet die tatsächliche Beteiligung des Lerners am Lehr-Lern-Diskurs. Im Unterricht ist es daher notwendig, auf den Lerner einzugehen, ihm die Gelegenheit zu geben, sein Vorwissen einzubringen und die individuelle Progression des Sprachzuwachses zu berücksichtigen und zu fördern.

Ganz wesentlich ist es, dass Ihr Sprachunterricht nicht auf ein „Fehler-Finden“ bzw. ein „Fehler-Korrigieren“ reduziert wird, denn dadurch wird die Hemmschwelle für die Schüler immer größer, selbstständig Sprache zu produzieren, auszuprobieren und mit ihr kreativ zu sein. Interaktiv bedeutet zudem, dass innerhalb der Lernergruppe Sprache tatsächlich zur Anwendung kommt – und zwar am besten in authentischen Situationen. Hinsichtlich der unterschiedlichen Niveaus in einer Klasse bewirkt dies auch die Umwandlung eines problematischen Faktors in ein konstruktives Werkzeug: Die durch Thema und Aufgabenstellung einerseits gesteuerte, andererseits aber hinsichtlich der Kreativität freie Sprachanwendung, macht es sowohl schwächeren als auch fortgeschritteneren Schülern möglich, individuell ihr Sprachkönnen auszubauen. In diesem Miteinander haben zudem alle die Möglichkeit, von Mitschülern zu lernen, genau wie bei der Kommunikation „im richtigen Leben“.

Muss Sprache nicht mit Systematik und nach einer grammatischen Progression vermittelt werden?

Wer sagt denn, es gebe im handlungsorientierten Unterricht keine Systematik? Die Tatsache, dass der Lehrkraft keine konkrete Anweisung mit festgelegten Vorgaben an die Hand gegeben wird, welche Punkt für Punkt abgearbeitet werden können, rechtfertigt keineswegs, ein Fehlen von Systematik zu reklamieren.

Sie verlangen lineare grammatische Progression?
Dazu zitieren wir *Werner Bleyhl* (2002:6):

„Dieses lineare Konzept erweist sich in der Praxis, gemessen an den Ergebnissen unseres Fremdsprachenunterrichts, als unzureichend (vgl. Edmondson 1999, Freudenstein 2000, Hennig 2000, Schwab 2000, Suckrau 2000, zuletzt den ganzseitigen Zeitartikel von Busse 2001). Die Mangelhaftigkeit tritt heute deswegen so deutlich zutage, weil unsere Gegenwart im Zeichen der Globalisierung steht und unseren Absolventen Sprachkönnen in der Welt draußen abverlangt, das diese eben meist nicht hinreichend erbringen. Die Gründe für die unzureichenden Ergebnisse unseres Fremdsprachenunterrichts liegen m. E. darin, dass das gängige Lehr-Lern-Konzept der Komplexität des Sprachentwicklungsprozesses nicht hinreichend Rechnung trägt ...“

Sprachliches Wachstum ist immer ein kreativer Prozess des einzelnen Lernalters, der durch Begleitung und Anregungen gefördert werden kann.

Aus der Zweitspracherwerbsforschung wissen wir, dass der Spracherwerb – trotz für den Laien vielleicht nicht immer erkennbarer Systematik – hoch strukturiert und systematisch verläuft. Die Struktur und Systematik basieren aber primär auf pragmatischen Prinzipien, die sich nicht immer adäquat mit den Konzepten und Begriffen der traditionellen Grammatik beschreiben lassen. Einfach gesagt: Die Grammatik entwickelt sich beim Spracherwerb nach Bedarf fast von alleine mit und sie unterliegt ständigen Erweiterungen und Prüfungen, solange der Input stimulierend ist. Hieraus ergibt sich eben auch eine natürliche Progression, die unter Lernern

ein großes Maß an Ähnlichkeiten aufweist, egal wie sie unterrichtet wurden oder die Sprache gelernt haben. Innerhalb dieser Regelmäßigkeit gibt es durchaus Variationsmöglichkeiten. Allerdings haben diese eher auf die Geschwindigkeit des Erwerbs einen Einfluss als auf deren Systematik.

Grammatik als expliziter, primärer und gar dominanter Unterrichtsgegenstand schränkt das zu vermittelnde bzw. zu erwerbende Wissen auf formale Informationen über Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache ein und baut auf ein nicht existierendes Input-Output-System. So gibt es keinen Raum für vorhandenes Wissen und vorhandene Potentiale der Lernenden. Anstatt diese zu nutzen und in den Lernprozess einzubeziehen, werden sie gar nicht erst entdeckt. Die Motivation und das daraus folgende Engagement zum selbstständigen Lernen – die wesentlichste Antriebskraft beim Zweitsprachenerwerb – werden so jedenfalls nicht unterstützt.

„Wenn Personen, die den Lernprozess mit begleiten, am Dogma der Instruktion festhalten, so werden sie Lernstrategien formal lehren, vergleichbar dem formalen Grammatikunterricht. So wie das explizite Unterrichten von Grammatikregeln jedoch keineswegs garantiert, dass sich Schüler grammatikalisch korrekt in der Zielsprache äußern können, wird explizites Lehren von Strategien und Techniken nicht zwangsläufig zu einer erfolgreichen Strategieranwendung aufseiten der Schüler führen.“ (Haudeck 1998:351)

Welche grammatischen Strukturen für welche Aufgaben und kommunikativen Zwecke erforderlich sind, ist in der Systematik – innerhalb des Rahmens natürlicher Erwerbssequenzen – natürlich von der Lehrkraft zu überblicken. Es ist somit auch Ihre Aufgabe, durch die Unterrichtsgestaltung Sprechkanäle zu schaffen, die wiederum den Einsatz bestimmter grammatischer Strukturen fordern.

„Die Kinder wachsen langsam in die Zielsprachliche Struktur hinein, bis formale Regularitäten über pragmatisch bedingte Auswahl und Anordnung überwiegen und der Grad der Generalisierung so hoch ist, dass von Regelanwendung gesprochen werden kann.“ (Elsen 1999:35)

Der sensible Lerner wird immer dann sprachliche Mittel aufgreifen, wenn sie in einem kommunikativen Zweck sinnvoll und effektiv eingebunden sind. Die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache, gewonnen an tatsächlichem Sprachhandeln, fördert das Sprachwachstum nur, wenn die so reflektierten Mittel sofort für erkennbare Zwecke kommunikativ eingesetzt werden können.

Für Schüler der Sekundarstufe bietet sich an, den sprachlichen Ausdruck an der Übungsform des „redaktionellen Arbeitens mit den versprachlichten Ergebnissen“ in einer Schreibwerkstatt weiter zu differenzieren. Nehmen die Schüler vergleichende Analysen vor, so können Sie als Lehrkraft diese aufgreifen und für den Sprachzuwachs des einzelnen Schülers, oder auch mehrerer Schüler, nutzbar machen.

Was ist eigentlich ein Lernszenario?

Lernszenarien zum Sprachwachstum sind eine für den Englischunterricht konzipierte Lernform, die wir für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache weiter entwickeln¹. Lernszenarien verbinden muttersprachlichen Deutschunterricht mit dem Sprachwachstum in der Zweitsprache Deutsch und verknüpfen die Inhalte der Lehrpläne für Deutsch und Deutsch als Zweitsprache. Darüber hinaus werden die Fächer vernetzt und klassenübergreifende Erfahrungen ermöglicht. Schulen mit vielen verschiedenen Herkunftskulturen begreifen und nutzen die Anwesenheit ihrer Schüler mit Migrationshintergrund als Lernchance für alle und lernen von kultureller Pluralität und gemeinsamer Verschiedenheit.

¹ Hans-Eberhard Piepho: Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Schroedel, Hannover 2003.

Die Schüler befassen sich je nach Wunsch, Interesse, Neigung und Kompetenz allein, mit einem Partner oder in Gruppen mit einem Teilaspekt eines Kerninhaltes. Im Forum stellen sie die unterschiedlichen Ergebnisse ihrer Arbeit dar und fügen sie zu einem Ganzen zusammen. Durch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen² entwickelt sich ein kommunikatives Lernerlebnis, welches das Sprachwachstum aller – das der Lerner des Deutschen als Zweitsprache wie auch jenes der muttersprachlichen Kinder – erheblich befördert.

Dadurch wird dem Leistungsstand der Sprachlerner und der Regelschüler wie auch dem individuellen Sprachstand und dem Fortschreiten jedes einzelnen Schülers in der Klasse Rechnung getragen.

Wie kann ich im Rahmen eines Lernszenarios den Erwerb von grammatischen Strukturen im Grund- und Aufbaukurs fördern?

Durch gezielt eingesetzte Handlungszusammenhänge, Aufgaben und Spiele können bei jeder Sprachaktivität in einem Lernszenario grammatische Strukturen gefördert werden. Dabei kann die handlungsbegleitende Sprache effektiv für das Sprachenlernen genutzt werden. Idealerweise arbeiten Sprachlerner dabei, wenn möglich, gemeinsam mit Schülern, die sich schon gut verständigen können oder fortgeschritten sind (zum Beispiel Schüler mit Deutsch als Erstsprache aus einer Regelklasse). Dadurch haben sie die Möglichkeit, Sprachmuster von anderen zu erfahren und selbst Sprache auszuprobieren. Bitte erwarten Sie aber nicht, dass daraufhin unmittelbar die korrekte Anwendung der gehörten sprachlichen Strukturen erfolgt. Sprachwachstum ist ein Prozess – er braucht Zeit.

Ein Sprech Anlass zum Erwerb von Verbformen und -zeiten könnte zum Beispiel so aussehen: die Schüler basteln etwas; dabei

² Siehe den hermeneutischen Ansatz von Hans Hunfeld et al. in: Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen. Hg.: Italienisches Schulamt. Bozen 2001.

werden die Tätigkeiten von der Lehrkraft oder bereits gut Deutsch sprechenden Schülern zunächst im Präsens als handlungsbegleitendes und bei Schulkindern noch immer beliebtes handlungsankündigendes Sprechen benannt. Nach der Fertigstellung der Bastelarbeiten werden die Ergebnisse besprochen und kommentiert. In dieser Phase wird ganz natürlich das Perfekt verwendet.

Es ist die Erkenntnis nötig, dass sprachliche Lernprozesse jeweils nichtlinear verlaufen, weil sich Sprache nicht – auch nicht didaktisch – in eine eindimensionale Linearität zwingen lässt. Das linear vermittelte, meist deklarative Sprachwissen ist träge und bleibt unfruchtbar. Für das Lernen, das zu einem Können führt, gilt es, die Bedingungen zu optimieren. Die Fremdsprachendidaktik sollte das Buch über Muttersprachenerwerb ruhig aufschlagen.

Mutter- wie Fremdsprachenlerner brauchen Menschen, mit denen sie zusammen Interessen aushandeln und gemeinsam agieren können. Sie brauchen auch Texte, die Erlebenswertes und Nachdenkenswertes beinhalten. Starres Pedantentum, wie es sich im Insistieren auf ganz bestimmte Formen beim Anfänger zeigt, oder eine Einschränkung des Sprachangebots etwa gemäß bestimmter grammatischer Kategorien seitens der Experten ist kontraproduktiv. Rezeptologisches Lernen ist auch beim Sprachenlernen ineffektiv, weil zu abstrakt; es ist schnelle Beute des Vergessens. Optimales, nachhaltiges Sprachenlernen bedarf der Offenheit, bedarf eines reichen Angebots von Sprache in der Welt, bedarf der Eigenaktivität der Lerner und bedarf des Einfühlungsvermögens der Beteiligten. (Bleyhl 2005:5)

Ausschlaggebend sind die Sprachanwendung und der Sprachkontakt in einer authentischen Situation. Wo ein solcher Sprachaustausch nicht zugelassen wird, kann auch schwerlich ein „voneinander Lernen“ stattfinden.

Was halten Sie von Grammatik- und Lautmethoden?

Einige, auch neu verpackte, alte Sprachlehrmethoden gehen von der Annahme aus, dass Spracherwerb primär oder sogar ausschließlich grammatisch oder phonetisch, das heißt durch die Vermittlung von Regeln und die Imitation von Lauten, Lautung und Intonation gesteuert wird. Bei genauerer Betrachtung dieser Methoden stellt sich aber heraus, dass diese nicht oder nur ganz unwesentlich über die früheren Methoden der Grammatik-Übersetzung oder des Pattern Drill hinausgehen. Funktioniert haben diese alten Methoden aber früher schon nicht. Wie sollten sie jetzt funktionieren? Warum sie zu kurz greifen, erklärt ein Blick in die sprachlichen Verarbeitungsprozesse.

Laute, Rhythmus und Intonation nehmen wir im Verstehensprozess als Erstes wahr. Sie sind die Oberfläche der Sprachproduktion. Daher entsteht oft fälschlicherweise der Eindruck, es handle sich hier um die für das Verstehen wichtigsten Bereiche der Sprache. Da es beim Verstehen aber primär um ein Konzeptverstehen geht, nimmt die phonetische Ebene mit zunehmendem Wissenserwerb (Konzepterwerb) relativ ab. Einzelne Wortfetzen oder selbst außersprachliche Gesten genügen dann zum Verstehen einer Nachricht, auch wegen der großen Redundanz des Inputs. Entwicklungsbedingt spielen aber im frühen Spracherwerb die lautlichen Elemente eine im Vergleich zur ausgebildeten Sprache wichtigere Rolle, weil Kinder bei der Suche nach Lauten diesen eher Bedeutungen zuschreiben. Dieses Prinzip spielt offensichtlich wegen des großen Prägungsgehaltes unbewusst auch später noch eine Rolle, indem wir unterscheiden, ob jemand einen Akzent hat oder nicht, auch wenn dies für das Verstehen nicht von Bedeutung ist.

Was bedeutet dies aber für den nachhaltigen Erwerb neuer Redemittel und Muster? Nachhaltigkeit heißt hier, dass sie im Langzeitgedächtnis verfügbar bleiben. Je tiefer oder intensiver die Aktivierung eines Musters im Kurzzeitgedächtnis ist, desto besser kann es sich an die schon gespeicherten Muster im Langzeitgedächtnis (das Vorwissen) andocken. Unter Tiefe versteht man dabei vor allem die inhaltliche Verarbeitung, das heißt die Aktivierung inhalt-

licher und – sofern inhaltlich relevant – auch grammatischer Merkmale, also in erster Linie semantischer und davon abhängiger syntaktischer, morphologischer und phonologischer Elemente. Die Verarbeitung der Lautstruktur und der grammatischen Elemente erfolgt in der Regel als mitteltiefe Aktivierung und die Verarbeitung lautlicher (phonetischer), intonatorischer und sensorischer Merkmale erfolgt in der Regel als flache Aktivierung. Hierfür wird also wenig Aufmerksamkeit aufgebracht. Je tiefer die Information aber verarbeitet wird, desto nachhaltiger und damit dauerhafter ist die Speicherung im Langzeitgedächtnis.

Kinder und Erwachsene verhalten sich hierbei allerdings etwas unterschiedlich, denn bei Kindern ist die Anlage noch stärker ausgeprägt, dem Schall, das heißt den Lauten, dem Rhythmus und der Intonation, eine bestimmte Bedeutung zuzuweisen. Wenn das Lautinventar aber erst einmal verankert ist und sich eingefahren hat, dann wird ein hoher Automatisierungsgrad der Verarbeitung erreicht, der sich der bewussten Kontrolle weitgehend entzieht und daher einer flachen Aktivierung entspricht.

Für alle Methoden, die sich vor allem auf die Vermittlung von Lauten stützen, also zum Beispiel die audiolingualen und neo-audiolingualen Methoden, ist das ein recht ungünstiger Befund.

Ähnlich problematisch verhält es sich mit der Annahme einer angeborenen Grammatik und der Annahme, der Grammatikerwerb steuere den Spracherwerb. Die den Kindern unterstellten Kategorien sind Kategorien, die aus einer bestimmten Wahrnehmungsperspektive stammen: der Perspektive von erwachsenen Linguisten. Es ist höchst unwahrscheinlich, dass Kinder vor oder nach der Geburt diese Kategorien durchschauen und aktiv damit operieren. Des Weiteren ist eine solche Position auch methodisch zweifelhaft. Denn mit welchen verlässlichen Messverfahren wollte man denn die recht gewagten Hypothesen einer angeborenen Grammatik belegen können? Das einfache Reaktionsschema (Messung von Körperbewegungen, Augenbewegungen u. ä.) scheint hierfür nicht genügend qualitative Gewähr zu bieten.

Muss denn nicht metasprachliches Wissen vermittelt werden?

Folgte man der Annahme, dass über metasprachliches Wissen der Spracherwerb erleichtert wird, so müsste man davon ausgehen können, dass besonders sprachgewandte Muttersprachler über ein explizit bewusstes metasprachliches Wissen verfügen. Dies kann jedoch wohl kaum beobachtet werden. Zu diesem Thema beruft sich *Bleyhl* auf den Neuropsychologen *Paradis*:

„..., dass deklaratives Wissen über Sprache nicht zu prozeduralem Wissen wird. Wissen über Sprache führt nicht zum Können von Sprache.“ (Bleyhl 2002:31).

Im Laufe des Spracherwerbs wird sich durchaus ein sprachliches Bewusstsein ausprägen – es muss aber nicht notwendigerweise von den Lernern in grammatische Begrifflichkeit umgesetzt werden. Es spricht nichts dagegen, dieses Sprachbewusstsein durch geeignete Mittel zu fördern. Mit einer Grammatikorientierung des Unterrichts sollte dieses Vorgehen jedoch keineswegs verwechselt werden.

Muss eine Lehrkraft Kenntnisse in den Erstsprachen der Schüler haben?

Wenn Sie Kenntnisse über strukturelle Besonderheiten einzelner Sprachen haben, ist dies sicherlich nützlich. Es ist aber nicht ausschlaggebend für den Erfolg des Unterrichts. Viel wichtiger ist, dass Sie dem Lernenden signalisieren: Ich bemühe mich, dich zu verstehen, den Inhalt deiner Äußerung habe ich verstanden, ich würdige deine Leistung und helfe dir, sie zu optimieren. Ein Dogma in Bezug auf die Ausgangssprache der Lerner würde wenig helfen. Bei der Vielzahl der Herkunftssprachen in einer Lerngruppe kann der Lehrer natürlich nicht auf jede Erstsprache des einzelnen Schülers eingehen. Aber durch die Art seiner Fragestellung zeigt er Neugier und stößt dadurch den Schüler selbst zum Sprachvergleich an, d.h. er führt ihn spielerisch auf eine Metaebene. Ein pragmatischer Umgang mit der Muttersprache der Lerner im Unterricht erzielt wesentlich höhere Wirkung.

Warum messen Sie dem Erwerb von Wortschatz so viel Bedeutung bei?

Am Anfang war das Wort, heißt es nicht nur in der Bibel. Der Schlüssel für den Spracherwerb ist nun mal der Worterwerb. Ohne Wörter gibt es keine Grammatik. Die Grammatik kann sich erst aus den Wörtern ergeben, nämlich erst dann, wenn mehrere Wörter sinnvoll kombiniert werden sollen. Außerdem liegt es in der Natur des Menschen, die Welt in Begriffen zu fassen. Wir gehen von der These aus: Gebt den Schülern Wortschatz, die Grammatik finden sie von allein!

Das Ausdifferenzieren von grammatischen Strukturen, also den Beziehungen zwischen den einzelnen Wörtern untereinander, ist erst ab einer bestimmten Menge an Wortschatz erforderlich. Was würden Kenntnisse über die Grammatik einer Sprache nutzen, wenn der Wortschatz so gering ist, dass ein Regelwissen schon aufgrund lexikalischer Defizite gar nicht umgesetzt werden kann?

Selbst im Bereich der Fachsprachen liegt das Problem des Verstehens nach neueren Untersuchungen weniger in den fachsprachenspezifischen Strukturen als im Wortschatzverständnis. Als Konsequenz daraus sollten Sie es als wesentliche Aufgabe Ihres Sprachunterrichts sehen, Lerner zur Erweiterung des individuellen Wortschatzes anzuregen.

In der CD-ROM *Grenzenlos* und ihrem Begleitmaterial aus der LIFE-Reihe der BMW Group und des Staatsinstitutes für Schulqualität und Bildungsforschung (www.grenzenlos-life.de) wird ausführlich dargestellt, wie Wortschatzerwerb spielerisch und mit nachweisbarem Erfolg erweitert werden kann (selbst ohne e-Medien).

Und wie erwerben Schüler Wortschatz?

In den Lernszenarien erfolgt die Erweiterung des Wortschatzes – ähnlich wie im direkten Worterwerb eines muttersprachlichen Kindes – über die Präsenz eines Objekts, das benannt wird. Die räumliche Nähe, die Anschaulichkeit – das Begreifen – ist ausschlaggebend für den Erwerb der Wortbedeutung. Zur Wortbedeu-

tung wird so ein Konzept ausgebildet, das die Merkmale und Verwendungszusammenhänge beinhaltet. Das Konzeptwissen wiederum ermöglicht den indirekten Worterwerb über die Vorstellung zu bereits bekannten Wortbedeutungen. So kann ein neues Konzept im Vorstellungsraum ausgebildet werden. Genau das wird in den Lernszenarien ermöglicht.

Wie können Textverstehen und Lesekompetenz gefördert werden?

Die Lesekompetenz kann als die Fähigkeit der Informationsverarbeitung aus schriftlichen Texten beschrieben werden. Es gibt jedoch nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Texte. Anhand der Vielzahl der mündlichen Texte, die den Schülern begegnen, wird die Informationsverarbeitung trainiert. Wie oben erklärt, wird für die Informationsverarbeitung das Wissen um die Wortbedeutung, also konzeptuelles Wissen, benötigt. Dieses Wissen wird durch intensiven Sprachkontakt und handlungsorientierte Sprachanwendung erworben. Auf diesem Wege kommen Ihre Schüler zum Textverstehen in der Mündlichkeit und können diese Fähigkeit dann in den schriftlichen Bereich übertragen. Das Textverstehen basiert also auf Weltwissen, das als eine Verknüpfung und ein „Inbeziehungsetzen“ von Konzepten verstanden werden kann. Ihre Schüler lernen im Rahmen der Lernszenarien, Informationen zu ordnen, anzuordnen und für die Präsentation sprachlich aufzubereiten. Neben dem Zuwachs an Wortschatz werden das eigenständige Erarbeiten und die Versprachlichung von Sachverhalten zu einem Wissen um Textstrukturen und Textaufbau führen. Durch die Aufgabenstellung, das gemeinsame Erarbeiten und Präsentieren von Ergebnissen, wird dieser Prozess direkt erfahren und kann dann in der Rezeption von Texten wieder als Wissen und Kompetenz im Textverstehen aktiviert werden.

Wie gehen Sie mit Fehlern um?

Fehler sind normaler, unvermeidlicher Bestandteil der sich entwickelnden Sprache und Zeichen des individuellen Lernfortschritts. Nehmen Sie Fehler einfach als Information über den Sprachstand Ihrer Schüler auf, um daraus Hilfen zur Verbesserung des Ausdrucks anzubieten. Ähnlich wie eine Mutter in der Unterhaltung mit ihrem Kind – oder jeder andere gutmütige Gesprächspartner – können auch Sie mit den Fehlern Ihrer Schüler umgehen. Eine Mutter korrigiert nicht die grammatischen Fehler, sondern greift den Inhalt der Aussage auf und führt die Unterhaltung grammatisch richtig weiter (expandierende, korrekte Wiederholung der Aussage). Ein Beispiel:

- Mama, schau, da is Papagei.
- Wo ist ein Papagei? Wo ist er?

Das Aufgreifen des Sachverhaltes und Fortführen in einer grammatikalisch richtigen Form führt positiv verstärkend und ohne negative Evidenz zum Lernerfolg Ihrer Schüler.

Und wie ist das mit der Fehlerkorrektur bei schriftlichen Arbeiten?

Die „nicht normgerechte“ Struktur in einer schriftlichen Arbeit wiegt schon aufgrund ihrer Beständigkeit wesentlich schwerer als jene, die in der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation vorkommt. Sicher kann dies dazu verleiten, bei der Beurteilung von schriftlichen Texten die Fehler in den Vordergrund zu stellen. Die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache aber zwingt uns, dem Inhalt des Geäußerten mehr Beachtung zu schenken und die sprachliche Leistung mehr zu würdigen als in einer schriftlich fixierten Aussage. Beachten Sie aber: Wenn Sprachlerner spontan sprechen oder schreiben, ist das eine Repräsentation ihrer Gedanken und Vorstellungen in einer Sprache, die zwangsläufig unvollständig beherrscht wird (Interimssprache). Sie sollten daher das Potenzial der Schriftlichkeit (zum Beispiel die längere Planungszeit und die Möglichkeiten zur Variation) gezielt nutzen und die Qualität einer Äuße-

nung gerade in einer schriftlichen Produktion Ihrer Schüler in den Vordergrund stellen. Dabei gilt es aber abzuwägen und fair zu sein, denn je eloquenter sich die Schüler ausdrücken wollen, je mehr sie wagen, desto mehr Fehler riskieren sie. Mit einer übersteigerten Fehlerbetonung erreicht man nur eine hemmende Wirkung. Andererseits sollten Sie den Kindern natürlich helfen, ihre Möglichkeiten realistisch einzuschätzen.

Wenn Sie die in Interimssprache verfassten Texte für eine eingehendere Behandlung laut vorlesen oder vorlesen lassen, kann die inhaltliche und textuelle Qualität besser erkannt und gewürdigt werden. Die Würdigung der schriftlichen Äußerungen ist Voraussetzung für eine Bearbeitung der Texte im Sinne einer Redaktion. Die Korrektur ist dann kein Vorwurf, sondern Hilfe zur Optimierung des Textes. Ein solches Vorgehen ermutigt die Schüler, sich mit zunehmend wachsendem Engagement schriftlich zu äußern. Das Medium Schrift bietet somit die Möglichkeit einer intensiveren Reflexion sprachlicher Akkuratheit. Dieses Potenzial kann man, aber muss man nicht immer, nutzen.

Wie wird die Ausdrucksweise der Schüler verbessert?

Die mündliche Erarbeitung von Wortschatz und Strukturen beim konkreten (Sprach-)Handeln wird wie auch die schriftliche Überarbeitung in den Szenarien mit dem Kommunikationszweck in Verbindung gebracht. Die Redaktion der schriftlichen Präsentation fördert daher die Entwicklung sowohl mündlicher als auch schriftlicher Ausdrucksweisen Ihrer Schüler. Die stützende Funktion von Schriftsprache beim Vorbereiten mündlicher Vorträge und beim Entwickeln und Strukturieren der Gedanken selbst (und somit die Vernetztheit sprachlicher Fertigkeiten) wird so ebenfalls ganz beiläufig deutlich. Ihre Schüler lernen dabei, produktiv mit dem Medium Schriftsprache umzugehen.

Warum ist das Lernen in Lernszenarien besonders effektiv?

Beim ungesteuerten Spracherwerb – also beim nicht curricular geplanten Lernen – überrascht die hohe kommunikative Kompetenz, die Sprachlerner dabei allein über Sprachkontakte erreichen. Ob Sie nun an Au-Pairs denken, an Kindergartenkinder mit intensivem Sprachkontakt, an den Taxifahrer, Kellner und Teppichverkäufer in touristischen Ecken der Welt: in all diesen Fällen werden ohne Hilfestellung erstaunliche Sprachkenntnisse erworben. Allen ist gemeinsam, dass ihr individueller kommunikativer Bedarf Motor für den Erwerb der sprachlichen Mittel ist.

Ohne Grammatikvermittlung, ohne Buch und ohne explizite Fehlerkorrektur erreichen sie häufig eine effektivere kommunikative Kompetenz als langjährig ausgebildete ausländische Sprachschüler. Erfolgreiche „Bildungsinländer“ beherrschen die deutsche Sprache auf muttersprachlichem Niveau, ohne je gezielten DaZ-Unterricht gehabt zu haben. Es sind der intensive Sprachkontakt, die Sprachanwendung und die Strategien im täglichen Sprachgebrauch, die dazu geführt haben. Genau diese positiven Erwerbsbedingungen können Sie in der Szenariendidaktik realisieren.

In einem traditionell linear aufgebauten Sprachunterricht tritt die Funktion der Sprache in den Hintergrund und es ist für die Lerner meist nicht ersichtlich, wozu die vermittelten sprachlichen Mittel – Wissen über grammatische Strukturen, aber auch Wortschatz – benötigt werden. Selbst bei erwachsenen Lernern, denen ein formales Lernen möglich ist, ist eine recht geringe Memorierungswahrscheinlichkeit zu erwarten.

In der Szenariendidaktik dagegen können Sie unterschiedliche Lernervarietäten berücksichtigen, da Sie und Ihre Schüler keinem starren Unterrichtsschema folgen müssen. Denn wie im ungesteuerten Sprachenlernen stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens der kommunikative Zweck und die Sprachanwendung. Das Behalten der vermittelten Strukturen wird so in der Verzahnung von Handlungsbezug, Vermittlung sprachlicher Mittel und aktiver Sprachanwendung wesentlich erleichtert.

Mit einem Lernszenario können Sie eine weitgehend authentische Lernumgebung schaffen. Lernen ist somit nicht mehr abstrakt. Die konkrete Erfahrung und räumliche Nähe ermöglichen ein ganzheitliches, multisensorisches Erfahren der Wirklichkeit sowie das Erfahren der Wirkung eigenen Handelns. Dieses Handeln ist sowohl ein physisches, das sprachlich benannt und begleitet wird, als auch ein sprachliches Handeln, das sich im Dialog, durch direkte Anforderungen und schließlich im Erzählen und Resümieren über das Erarbeitete darstellt.

Gibt es wirklich keine klassenstufenspezifische Zuordnung der Lehrgangsmodule?

Wenn man das Konzept und seine Vorteile erfasst hat, sollte sich diese Frage erübrigen. Der Kern liegt ja gerade in der Flexibilität dieses Unterrichtsmodells für den individuellen Ausbau von Wortschatz und Sprachkönnen. Wenn es also innerhalb einer Klassenstufe die verschiedenen Niveaus von Sprachkönnen bedienen kann, wie sollte es dann nicht auch in einer oder zwei Klassenstufen höher einsetzbar sein? Es geht ja gerade darum, dass jeder einzelne Sprachlerner alters- und entwicklungsgerecht sowie seinem Sprachkönnen entsprechend lernt.

Auf dem Markt tummeln sich eine Reihe von Anbietern, die Wunder- und Patentmethoden verkaufen, die Grammatik und Lautung in den Vordergrund stellen. Was halten Sie davon?

Mit Wundermethoden und Patentrezepten ist im Sprachunterricht schon vielfach Schindluder betrieben worden. Keine dieser meist einfach gestrickten Methoden oder Rezepte konnte auch nur annähernd halten, was sie versprochen hat. Begutachten Sie solche Angebote und Versprechen sehr kritisch und überlegen Sie selbst, wann Sie die Grammatik Ihrer Muttersprache gelernt haben und wie viel dies zur akkuraten Beherrschung beigetragen hat. Überlegen Sie auch, was passiert, wenn Menschen Laute oder Lautmuster imitieren, ohne ihnen Inhalte zuzuordnen zu können.

Wir empfehlen einen ganzheitlichen Ansatz des Sprachenlernens, der Sinn, Inhalte und sprachliches Handeln in den Mittelpunkt stellt und Grammatik und Lautung als Hilfs-, Struktur- und Ausdrucksmittel in die handlungsbezogenen Aspekte der Kommunikation integriert.

Welche praktischen Hilfen oder Materialien gibt es zur Umsetzung von Lernszenarien?

Im Jahre 2002 erschien in Bayern ein neuer Lehrplan für das Fach Deutsch als Zweitsprache für alle Schularten, der inzwischen von vielen Bundesländern und auch von der Schweiz übernommen wurde.

Dieses neue Konzept erfordert einen lebensnahen auf die Schüler bezogenen Unterricht. Die wesentlichen Kriterien des Lehrplans, vor allem die Schüleraktivitäten, die durch Sprachhandeln zum Sprachwachstum führen, sind folgerichtig nur schwer mit Lehrbüchern, besser mit Lernszenarien und schüleraktivierenden Lernmaterialien zu realisieren.

Der Lehrplan erfordert eine offene Unterrichtsgestaltung, die auf die Lernerfahrungen und Perspektiven der Lernenden eingeht. Der Lernprozess und die Anstrengungen der Lernenden stehen im Mittelpunkt.

Auch die weiteren Veränderungen wie

- individuelles und interaktives Sprachwachstum
- Nutzung der deutschsprachigen Umgebung
- Einbringen von interkulturellen Erfahrungen

zeigen auf, dass ein herkömmliches Lehrbuch nicht mehr die Basis eines erfolgreichen Sprachunterrichts sein kann. Sprache wird nicht mehr linear und formal „durchgenommen“, sondern als inszeniertes Sprachwachstum entwickelt. Ein Lernmaterial muss folgerichtig in dem Sinne offen sein, dass Lernende ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen und Sprachstände in das Lerngeschehen einbringen können und Gelegenheit dazu bekommen, sprachliche Formen und Mittel intentions- und situationsgemäß anzuwenden.

Im Finken Verlag sind folgende Materialien zur Umsetzung des neuen Lehrplankonzeptes erschienen:

- DaZ Lernen aus dem Koffer
Lernszenarien für Deutsch als Zweitsprache
(Hg: Petra Hölscher/Hans-Eberhard Piepho)
3 Koffer für die Grundschule
3 Koffer für die weiterführenden Schulen
jeweils zu den Lernfeldern:
Miteinander leben · Sich orientieren · Ich und du
Finken Verlag, Oberursel (2003–2006).
- Hölscher/Piepho/Kreuzer: Mein Sprach-Tagebuch
Finken Verlag, Oberursel 2003.
- Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.
Teil 1: Deutsch lernen vor Schulbeginn.
Finken Verlag, Oberursel 2003.
- Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.
Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4
Interkulturell – integrativ – interaktiv
Finken Verlag, Oberursel 2004
- Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.
Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9
Interkulturell – integrativ – interaktiv
Finken Verlag, Oberursel 2005

Bestelladresse und weitere Informationen:

Finken Verlag GmbH
Zimmersmühlenweg 40
61440 Oberursel

Tel: 06171/63 88-0
Fax: 06171/63 88-22
schulservice@finken.de
www.finken.de

Literaturangaben

Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher 1948.

Bleyhl, Werner: Was wissen wir über das Lernen von Sprache? Ein Vortrag zum Stand der Forschung zur Sprachaneignung. Hamburg: Universität Hamburg (Institut für Didaktik der Sprachen) 2002.

Bleyhl, Werner: Fremdsprachenlernen – „gesteuert“ oder nach dem Prinzip des Mutterspracherwerbs? In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 3/2005. München/Berlin: Oldenburg, Cornelsen 2005.

Haudeck, Helga: Lernstrategien und Lerntechniken für Schüler. In: Timm, Johannes-P.: Englisch lernen und lehren. Berlin: Cornelsen 1998.

Elsen, Hilke: Ansätze zu einer funktionalistisch kognitiven Grammatik. Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs. Tübingen: Niemeyer 1999.

Goethe-Institut/wbv: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich, 2. Jahrgang, Heft 5: Lernszenarien. Bielefeld: Bertelsmann 2005.

Paradis, Michel: Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In: Nick C. Ellis (ed.): Implicit and explicit learning of languages. London: Academic Press 1994.

Krings, Hans-Peter: Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS 1992.

Piepho, Hans-Eberhard: Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis.
Hannover: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt 2003.

Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb und -didaktik. Tübingen: utb-basics 2005.

Roche, Jörg: Interkulturelle Sprachdidaktik. Tübingen: Narr 2001.

Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit

Lehrplan Deutsch als Zweitsprache.
Ausgaben für Bayern, Niedersachsen und Thüringen beim Maiß Verlag. München: Maiß Verlag 2003.

Das Goethe-Institut hat in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) und der Universität München auf der Basis dieses Konzeptes einen Fernstudiengang entwickelt. Nähere Informationen erhalten Sie bei:

Hilke Muselmann
Leiterin Bereich 417/Fernlehre
Seidlstraße 17, 82418 Murnau
Telefon 0 88 41/48 95-32

sowie

Dachauer Straße 122, 80637 München
Telefon 0 89/1 59 21-612
muselmann@goethe.de
www.goethe.de/fernlernen
www.goethe.de/deutscherunterrichten

Veröffentlichungen in der Reihe der LIFE-Materialien, die in Kooperation mit der BMW Group München zum Thema interkulturelles Lernen herausgegeben wurden:

- Das Grundwerk LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen.
- Die erste Ergänzungslieferung: „Verstehen und Verständigung“.
- Die zweite Ergänzungslieferung: „Sprachen der Kulturen“.
- Die dritte Ergänzungslieferung: „Bilder der Kulturen“.
- Die vierte Ergänzungslieferung: „Fremde Sprache Literatur“.
- Das Video „REE! Aspekte interkulturellen Lernens“.
- Ein Folder mit Informationen zu den BMW Group Awards für interkulturelle Projekte und für Forschung im Bereich interkulturellen Lernens.
- Grenzenlos. Ein neues Programm zum Deutsch lernen auf der Basis von interkulturellem Erfahrungsaustausch für Kinder auf der ganzen Welt über CD-ROM und Internet.

Alle Materialien des LIFE-Programms können kostenlos bezogen werden über:

BMW-Group
AK 4
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
80799 München
presse@bmw.de

Zu den Autoren:

Petra Hölscher arbeitet – nach vielen Jahren Erfahrung als Grund- und Hauptschullehrerin – als Institutsrektorin am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) in München. Sie ist zuständig für das Referat: Unterricht mit Migranten und ethnischen Minderheiten/Interkulturelles Lernen.

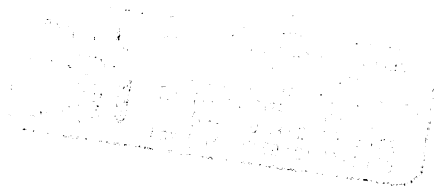
Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung von Lehrplänen und Materialien für den Unterricht in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und für interkulturelles Lernen. Der unter ihrer Leitung entwickelte Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache wurde inzwischen von sehr vielen Bundesländern übernommen.

Zurzeit engagiert sie sich für die Umsetzung von Lernszenarien in der Schule und ist Herausgeberin und Mitautorin der „Lernszenarien-Bände“ und der „DaZ-Lernkoffer“.

Prof. Hans-Eberhard Piepho war Professor für Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Universität Gießen. Er ist Autor und Herausgeber zahlreicher fremdsprachendidaktischer Publikationen. Ein besonderer Schwerpunkt seiner Arbeit lag in den letzten Jahren in der Lehrerfortbildung. Mit der Entwicklung der Szenariendidaktik und dem kommunikativen Ansatz hat Prof. Piepho wesentlich zum modernen Fremdsprachenunterricht in Deutschland beigetragen.

Prof. Dr. Jörg Roche ist Professor für Deutsch als Fremdsprache. Er leitet das Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabor des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München. Der Schwerpunkt seiner Arbeit sind die Theorie und Medien der Sprach- und Kulturvermittlung.

Mirjana Šimić begleitete als Praktikantin bei Petra Hölscher die Entstehung des vorliegenden Bandes. Nach Abschluss ihres Magisterstudiums in Deutsch als Fremdsprache arbeitet sie als freie Dozentin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und ist in der Lehrerfortbildung tätig.



Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien

Kernfragen zum Spracherwerb

Autoren: Petra Hölscher, Hans-Eberhard Piepho, Jörg Roche
Mitarbeit: Mirjana Šimić

© 2006 Finken Verlag GmbH, Oberursel
Besuchen Sie uns im Internet!
Dort finden Sie ausführliche Informationen zu allen Finken-Produkten.
www.finken.de