

KöBeS

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

Reihe A

herausgegeben von

Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel & Hartmut Günther



Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller, Ludger Reiberg

Mehrsprachigkeit macht Schule

KöBeS (4) 2006

Gilles & Francke

Gemeinschaftsinitiative
Equal

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

herausgegeben von

Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek

Reihe A

Detlef Heints

Jürgen Eugen Müller

Ludger Reiberg

Mehrsprachigkeit macht Schule

KöBeS (4) 2006

Gilles & Francke Verlag

Die Beiträge sind außerdem unter folgenden Internet-Adressen verfügbar:
www.koebes.uni-koeln.de
www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de

Herausgeber des Buches:

Ludger Reiberg
Schulamt für die Stadt Köln

Redaktion und Koordination des Buchprojekts:

Detlef Heints
Stadt Köln, Amt für Weiterbildung - Volkshochschule,
Kompetenzzentrum Sprachförderung

Redaktion:

Jürgen Eugen Müller
Stadt Köln, Amt für Weiterbildung - Volkshochschule,
Kompetenzzentrum Sprachförderung

Copyright © 2006 by Gilles & Francke Verlag, Duisburg
Alle Rechte vorbehalten

ISBN 3-925348-68-9

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://www.ddb.de>.

Inhalt

Grußwort	5
Vorwort	7
<i>Hans-Joachim Roth</i> Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel	11
<i>Claudia Maria Riehl</i> Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung	15
<i>Thomas Jaitner</i> Sprachliches Lernen und Schulentwicklung	25
<i>Barbara Ziebell</i> Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung	31
<i>Lotte Weinrich</i> Einsichten in den Schriftspracherwerb – gewonnen im Kölner Sprachförderprojekt	45
<i>Monika Lüth</i> Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen	57
<i>Michael Becker-Mrotzek</i> Schreiben mit neuen Medien	65
<i>Gabriele Kniffka</i> Sprachstandsermittlung mittels „Fehleranalyse“	73
<i>Silvia Dahmen & Sabine Woggon-Schulz</i> Zur Integration von Phonetikübungen in den DaZ-Unterricht	85
<i>Jürgen Eugen Müller</i> Sprachförderung mit ganzheitlichen Lehr- und Lernmethoden – Theaterpädagogik und Suggestopädie in der Fortbildung von Lehrkräften	99
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	111

Grußwort

Prof. Dr. Axel Freimuth, Rektor der Universität zu Köln

Das vorliegende Kompendium „Mehrsprachigkeit macht Schule“ ist ein gelungenes Beispiel für die Verbindung von Theorie und Praxis im Bildungsbereich. Es belegt eindrucksvoll den Nutzen der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Praxis und Schulverwaltung vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren sprachliche Entwicklung dringend gefördert werden muss. Denn sie sind es, auf die alle Bemühungen und Anstrengungen des Kompetenzzentrums Sprachförderung zielen. Das Kompetenzzentrum Sprachförderung wurde im Jahre 2004 durch die Universität zu Köln, die Stadt Köln und die Bezirksregierung Köln gegründet.

Mehrsprachigkeit ist für Forschung und Wissenschaft der Normalfall. Denn Wissenschaft ist international und vielsprachig, weil sie auf das Wissen und den Forscherdrang der Besten dieser Welt angewiesen ist – gleichgültig, welche Sprache sie sprechen. Und was für die Wissenschaft von jeher gilt, gewinnt in einer Zeit der Internationalisierung, Migration und Globalisierung für moderne Gesellschaften in ihrer Gesamtheit zunehmend an Bedeutung. Mehrsprachigkeit bedeutet für jeden Einzelnen wie für die Gesellschaft Chance und Herausforderung zugleich. Das vorliegende Kompendium zeigt nicht nur konkrete Wege der Sprachförderung auf, sondern auch theoretische Hintergründe, die für eine reflektierte Praxis unverzichtbar sind. Und schließlich werden auch die Herausforderungen deutlich, denen sich alle Beteiligten in den nächsten Jahren stellen werden.

Ich wünsche dem Kompendium, dass es im Interesse unserer mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler auf reges Interesse stößt.

Vorwort

Detlef Heints, Volkshochschule der Stadt Köln, Kompetenzzentrum Sprachförderung

Interessierte Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen und Schulstufen sollen von diesem Buch profitieren. Es wurde für Deutsch- wie für Fachlehrkräfte geschrieben – von Menschen, die in unterschiedlicher Weise mit Schule und Unterricht zu tun haben: von Lehrkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universität, der Bezirksregierung, des Schulamts und des Amtes für Weiterbildung, die in der Lehrkräfteaus- und fortbildung in Köln gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern an der Veränderung von Schule und Unterricht arbeiten.

In Köln haben 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen 9 und 10 einen Migrationshintergrund.

Laut PISA-Studie kommen in Deutschland fast 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und 22,3 Prozent aller Schülerinnen und Schüler beim Lesen nicht über die elementare Kompetenzstufe I (von fünf Stufen) hinaus. In seinem Gutachten „Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland“ legt das Institut der deutschen Wirtschaft dies so aus, dass eben nicht nur die 9 % der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss nicht ausbildungsreif sind, sondern erheblich mehr.

Beiträge wie dieser lassen hoffen, dass das gesellschaftliche Bewusstsein weiter wächst, dass Ausgaben für Bildung nicht nur als laufende Kosten betrachtet werden, sondern als eine Investition, deren Höhe viel mit der Zukunftsfähigkeit unseres Landes zu tun hat.

Die ernüchternde Bildungsbilanz ist kein Wunder. Schon vor dem Schulalter werden wichtige Zeitfenster für die sprachliche Entwicklung oft nicht genutzt. Und an der Schule sind fast alle Lehrkräfte für die Arbeit mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen nicht ausgebildet. Dabei ist die Beherrschung der deutschen Sprache *die* Schlüsselkompetenz für jegliches Lernen in Schule und Beruf.

Erforderlich ist nicht nur ein anderer Deutsch-, sondern auch ein anderer Fachunterricht, der in sensibler Weise auf die sprachliche Situation der Lernenden mit Migrationshintergrund eingeht, anstatt diese im „Nicht-Verstehen“ zurückzulassen.

Außerdem muss sich das ganze System Schule auf die sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft einstellen, wie Thomas Jaitner veranschaulicht.

Die Erstellung dieses Buches ist ein Meilenstein im gemeinsamen Entwicklungsprozess des Kompetenzzentrums Sprachförderung, einer Kooperation von Universität zu Köln, Schulamt, Bezirksregierung und Stadt Köln. Das Kompetenzzentrum Sprachförderung entstand 2003 aus dem Kölner EU-Projekt „EQUAL – Übergangsmanagement Schule – Beruf“. Im Rahmen der euro-

päischen Gemeinschaftsinitiative Equal werden Projekte zur Bekämpfung von Benachteiligung im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt gefördert.

Alle Aktivitäten des Kompetenzzentrums – die Lehrkräftefortbildungen, der Aufbau einer Kommunikations- und Organisationsplattform, die Werbung für Mehrsprachigkeit, die Materialbörse und das Beratungssystem, die öffentlichen Veranstaltungen sowie der Newsletter – haben letztlich das gleiche Ziel: Es geht um die Veränderung des Unterrichts. Dabei wird ein Unterricht, der in sensibler und kompetenter Weise auf den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eingeht, letztlich auch den Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gerecht und nutzt in effektiver Weise die sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource und als Chance.

Dies ist der Anspruch, mit dem die folgenden Texte geschrieben wurden. Barbara Ziebell fordert in ihrem Beitrag, dass die Lehrkräftefortbildung selbst die angestrebte Art des Unterrichts erlebbar und erfahrbar machen muss. Bei den Vorbereitungen zu diesem Buch wurde für die Mitschreibenden erfahrbar, wie eine gemeinsame Arbeitsform gefunden werden kann, die die Unterschiede (der Menschen, der Institutionen etc.) als Ressource nutzt. Dafür danke ich allen, die mitgewirkt haben.

Es ist – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – ein breites Themenspektrum, das sich hier präsentiert:

Hans-Joachim Roth verdeutlicht, weshalb es ein Recht auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Bildung gibt. *Claudia Riehl* geht auf die vielfältigen Formen der Mehrsprachigkeit ein.

Jürgen Eugen Müller skizziert einen lebendigen und ganzheitlichen Unterricht unter Einbeziehung von Theaterpädagogik und Suggestopädie und zeigt das damit zusammenhängende Potenzial für die Fortbildung von Lehrkräften auf.

Dazwischen öffnet sich ein breiter Fächer an Beispielen und Hinweisen zum Unterricht: *Gabriele Kniffka* zeigt, wie wichtig es ist, die Regelmäßigkeiten und Unregelmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs zu kennen, um dann auf der Basis der Feststellung des Sprachstands den Lernenden in positiver Weise die nächsten Lernschritte vermitteln zu können.

Lotte Weinrich berichtet von den Erfahrungen aus dem Kölner Sprachförderprojekt und macht exemplarisch deutlich, wie Kindertexte beschrieben und analysiert werden können. Dabei gibt sie anschauliche Hinweise, wie unterschiedlich Mädchen und Jungen malen und schreiben.

Michael Becker-Mrotzek stellt heraus, welche große Bedeutung der Einsatz von neuen Medien für eine differenzierte, kooperative und aktivierende Schreibförderung hat und worauf dabei besonders zu achten ist.

Ausgehend vom Generativen Schreiben berichtet *Monika Lüth* beispielhaft aus ihrer unterrichtlichen Praxis, wie sie das Schreiben und Sprechen der Grund-

schulkinder fördert, ohne auf herkömmliche Grammatikübungen zurückzugreifen.

Silvia Dahmen und *Sabine Woggon-Schulz* veranschaulichen, wie wichtig phonetische Übungen im Sprachunterricht sind und wie sie so gestaltet werden können, dass dabei auch die Rechtschreibung und die grammatikalische Korrektheit gefördert werden.

Die Texte basieren auf praktischen Erfahrungen, die eng mit wissenschaftlicher Theorie verknüpft sind und stehen damit für eine Entwicklung, die unerlässlich ist, um nachhaltige Verbesserungen bei der sprachlichen Förderung an unseren Schulen zu bewirken.

Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel

Hans-Joachim Roth

Einsprachigkeit ist kein natürlicher Zustand, sondern eine historisch gewachsene Position zur Durchsetzung nationalstaatlicher Homogenität. Die durch Migration entstandene Zwei- und Mehrsprachigkeit wird häufig als ein Problem betrachtet. Dem ist eine Sichtweise gegenüberzustellen, die sie als eine Ressource wertet, die Gesellschaften nach außen hin den internationalen Austausch erleichtert und nach innen Integration und Partizipation ermöglicht. Gefordert ist deshalb ein Recht auf Sprache und mehrsprachige Bildung.

Deshalb haben auch die Sophisten gesagt, die Schrift sei dunkel und rede so seltsam. Aber sie sehen nicht, dass der Mangel auf den Sprachen beruht; andernfalls wäre nichts Klareres je gesprochen worden als Gottes Wort, wenn wir die Sprachen verstünden. Ein Türke, den doch ein türkisches Kind von sieben Jahren gut versteht, wird für mich ganz dunkel reden, weil ich die Sprache nicht kenne. [...] So ist's denn noch viel mehr Sünde und Verderben, dass wir nicht Sprachen lernen (Martin Luther, 1524).

Das Thema Mehrsprachigkeit ist in einem engen Zusammenhang mit der Konstruktion der europäischen Nationalstaaten zu sehen. Vor Anbruch der Neuzeit war die sprachliche Wirklichkeit nicht an ein staatliches Gebilde gebunden, und die sprachliche Situation der Menschen war eine mehrsprachige. Erst durch die Herausbildung der Nationalstaaten wurden die Sprachen in Europa zu Identitätsmerkmalen von Zugehörigkeit zu einem Staatswesen. Einsprachigkeit ist also kein quasinatürlicher Zustand einer Gesellschaft oder eines Staates, sondern das Ergebnis einer gesellschaftlichen Entwicklung im Kontext des ‚nationbuilding‘.

Es handelt sich um eine Dialektik der Geschichte, dass Sprachen wie das Deutsche spätestens seit dem 18. Jahrhundert zum Identitätsmerkmal eines sich konstituierenden Staates dienen sollten. Denn zu dieser Zeit lag die Emanzipation der deutschen Sprache als einer Bildungssprache noch gar nicht lange zurück. Die Übersetzung der Bibel ins Deutsche mag aus der Sicht der evangelischen Theologie eine Zwangsläufigkeit sein, wenn das Verhältnis des „Christenmenschen“ zu Gott als ein unmittelbares bestimmt wird, in das keine Kirche als Institution vermittelnd eingreifen hat. Historisch gesehen handelt es sich dabei um eine Emanzipation, ja man kann sagen um eine Enthierarchisierung des Verhältnisses von Mensch und Gott – und das unterstellt dann immerhin, dass Gott mehrsprachig ist. Der babylonische Turm der Sprachenverwirrung als Symbol eines radikalen Polyglottismus ist somit eine Konstruktion der Macht; Einsprachigkeit ist eine historisch gewachsene Ideologie zur Durchsetzung staatlicher Homogenität.

Das Unfrieden stiftende Wort von der „Parallelgesellschaft“ ist ein passender Ausdruck für das Fortleben der Ideologie der Einsprachigkeit heute. Hinter dem Begriff steckt die Vorstellung von einer hegemonialen einheitlichen Gesellschaft, von der sich eine ebenfalls einheitliche andere Gesellschaft abkapselt und parallel daneben lebt und spricht. Im Umgang mit den Familiensprachen der Einwanderer ist das gut zu erkennen: In der Diskussion um das Deutschlernen und die mangelhaften Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erscheint die andere Familiensprache als „Risikofaktor“. Mit dem Begriff der „Risikogruppe“ hat die PISA-Studie machtvoll einen Pfeiler in die bildungspolitische Landschaft gerammt, hinter den man kaum noch zurückkommt. Das noch Anfang dieses Jahrhunderts zarte Pflänzchen der Anerkennung der Zweisprachigkeit als individueller und gesellschaftlicher Ressource ist seitdem vertrocknet. Stattdessen begann man in einigen Bundesländern Maßnahmen zu entwickeln, die „Risikogruppe“ aktiv aus dem Bildungssystem auszuschließen, sprich Kinder vom Schulbesuch zurückzustellen, die nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen.

In Deutschland herrscht die Defizitperspektive im Umgang mit dem Thema Mehrsprachigkeit vor. Die Perspektive eines Rechts auf Sprache oder der Mehrsprachigkeit als Ressource ist kaum erkennbar. Welche Bedeutung hat nun Mehrsprachigkeit als Ressource?

1. Wenn es um Sprachstandserhebungen geht, bieten allein Verfahren, die beide Sprachen von Kindern berücksichtigen, die Gewähr, eine gültige Aussage über die allgemeine Sprachkompetenz eines Kindes zu treffen. Weiterhin ist es allein über eine beide Sprachen berücksichtigende Diagnostik möglich, sprachliche Bildung und ggf. gezielte Förderung zu planen und zu organisieren. Eine medizinische Diagnostik, die aus ideologischen Gründen nur den linken Lungenflügel untersucht, würde wohl auch niemand als Behandlungsgrundlage akzeptieren.
2. Die Forschungslage zu zweisprachigem Lernen ist in Deutschland zugegebenermaßen nicht breit entfaltet, aber bislang vorliegende nationale und internationale Ergebnisse zeigen zum einen, dass es bilingualen Modellen in ca. 60 Prozent der zur Verfügung stehenden Zeit gelingt, neben der Förderung in der Familiensprache Ergebnisse in der Zweitsprache zu bewirken, für die einsprachige Unterrichtsmodelle 100 Prozent der Zeit benötigen, und zwar ohne die Familiensprachen zu berücksichtigen. Die einzig mögliche Erklärung für diesen Effekt liegt in der Annahme eines positiven Transfers der familiensprachlichen Förderung. Weiterhin geben bilinguale Modelle auch Hinweise, dass darüber die allgemeinen Schulleistungen verbessert werden, so z.B. im Fach Mathematik.
3. Bilinguale Modelle sind angesichts ihrer geringen Verbreitung ‚Tropfen auf dem heißen Stein‘; die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit durch einen z.B. stärker kontrastiv ausgelegten Unterricht oder einen z.B. in

Großbritannien verbreiteten sprachsensiblen Fachunterricht ist – wenn überhaupt – in den Kinderschuhen. Hierin aber liegen begründete Hoffnungen auf eine verbesserte Bildungssituation für mehrsprachige Kinder und Jugendliche, auch ohne dass verschiedene Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden.

4. Kinder und Jugendliche, die mit zwei Sprachen aufwachsen, sind es von früh auf gewohnt, die Sprachen zu kontrastieren; sie bauen auf diese Weise ein sog. metasprachliches Bewusstsein auf, das es ihnen erleichtert, neue sprachliche Strukturen zu erlernen (z. B. im Fremdsprachenunterricht). Dieses ist aber keine naturwüchsige Fähigkeit, sondern es bedarf ihrer Ermöglichung im Kontext von institutionellen Bildungsprozessen.
5. Im europäischen Kontext gibt es seit Jahrzehnten Programme zur Verbesserung der Mehrsprachigkeit. Hierzu kann die vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit gewinnbringend hinzugezogen werden. Ein großer Teil der europäischen Gesellschaften ist aufgrund von Migrationsprozessen mehrsprachig; dieses Potenzial in Bildungsprozessen zu vernachlässigen bedeutet Ressourcenverschwendung. In einem bildungsnahen Elternhaus, in dem – nach dem Prinzip „ein Sprecher, eine Sprache“ – die Mutter nur Französisch und der Vater nur Deutsch spricht, würde niemand auf die Idee kommen, dass die Kinder zwei halbe Sprachen erwerben. Vielmehr würde man den sprachlichen Reichtum dieser Kinder bewundern. Dieses Denken gilt es auch auf die durch Migration entstandene gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu übertragen.
6. Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit erweitert den Horizont des Einzelnen und seine Bildungsmöglichkeiten; interkulturelle Verständigung und Kompetenz sind eng mit einem Verfügen über mehrere Sprachen verknüpft. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit erhöht die Verständigungsmöglichkeiten im internationalen Austausch und öffnet Gesellschaften nach innen für unterschiedliche Lebensentwürfe sowie Kommunikationsweisen und erleichtert auf diese Weise Integration und Partizipation.

Das deutsche Bildungswesen zieht sich aber – trotz der verstärkten Anstrengungen der europäischen Institutionen auf ein breiteres Sprachenlernen – wieder stärker auf eine einsprachige Position zurück. Gesellschaftliche Einsprachigkeit erscheint als zementierte Normalität; individuelle Mehrsprachigkeit gilt in bildungsnahen Familien als bestaunenswertes Exotikum, in Migrantenfamilien als Sprachbarriere. Bevor man über die Details einer Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel spricht, gilt es die Rahmenbedingungen zu schaffen: Recht auf Sprache und mehrsprachige Bildung.

Literatur

- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107.) Bonn: BLK.
- Luther, Martin (1982): An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten (1524). In: Ders. Ausgewählte Schriften. Hg. v. Karin Bornkamm u. Gerhard Ebeling. Bd. 5, Frankfurt am Main: Insel, S. 40-72.
- Reich, Hans H. u. Hans-Joachim Roth, u. Mitarb. v. Inci Dirim [u. a.] (2002): Behörde f. Schule, Jugend u. Berufsbildung. Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Hamburg: Amt für Schule.
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. (= AKI-Forschungsbilanz 2.) Berlin: WZB.

Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung

Claudia Maria Riehl

Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige natürliche Ressource in unserer globalisierten Gesellschaft dar, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft von Bedeutung ist. Im Gegensatz zu Mitteleuropa ist in vielen Regionen der Welt Mehrsprachigkeit der Normalfall: Hier gibt es neben der individuellen auch eine territoriale oder institutionelle Mehrsprachigkeit. Allerdings treten auch verschiedene Formen von individueller Mehrsprachigkeit auf, die je nach Sozialisation und Situation unterschiedlich sein können und vom Zeitpunkt und der Art des Erwerbs abhängen. Insgesamt zeigt sich, dass der frühe Erwerb mehrerer Sprachen über psychologische Aspekte hinaus auch kognitive Vorteile bringt. Diese Vorteile können aber nur weiter genutzt werden, wenn die beiden Sprachen gezielt gefördert werden, das gilt vor allem für den Ausbau der Schriftlichkeit in den Sprachen. Aufgrund der zahlreichen individuellen und gesellschaftlichen Vorteile sollte die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund eine wichtige bildungspolitische Aufgabe sein.

1 Typen von Mehrsprachigkeit

Es mag aus unserer mitteleuropäischen Perspektive befremdlich klingen: Statistisch gesehen gibt es weltweit mehr mehrsprachige als einsprachige Menschen. Man denke nur an die afrikanischen Staaten, den indischen Subkontinent, weite Teile Asiens und Osteuropas. Viele Mehrsprachigkeitsforscher sind daher der Meinung, dass Mehrsprachigkeit die Regel und Einsprachigkeit die Ausnahme sei. Dabei unterscheidet man zwischen drei Typen von Mehrsprachigkeit: individuelle, territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit (Lüdi/Py 1984, 4). Während individuelle Mehrsprachigkeit sich auf den einzelnen Sprecher bezieht, versteht man unter territorialer Mehrsprachigkeit den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und unter institutioneller Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen. Dabei muss man aber davon ausgehen, dass diese verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit gekoppelt sind, vor allem territoriale Mehrsprachigkeit geht meist mit individueller Mehrsprachigkeit einher.

In einigen Fällen sind in mehrsprachigen Staaten die Sprachen auf Territorien verteilt, wie z.B. in der Schweiz und in Belgien oder in Minderheitenregionen wie in Südtirol oder im Elsass. Dies ist jedoch in den meisten Staaten nicht der Fall. So werden etwa in fast allen afrikanischen Ländern nicht nur innerhalb der Staatsgrenzen eine Vielzahl verschiedener Sprachen gesprochen, sondern auch in ein und demselben Territorium spricht ein und derselbe Sprecher meh-

rere Sprachen. Diese Form von Mehrsprachigkeit ist mittlerweile auch in den modernen europäischen Staaten keine Ausnahme mehr. Die multinationale und multilinguale Bevölkerungsstruktur Europas erfährt damit eine proportionale Verschiebung im Verhältnis bodenständiger (autochthoner) Minderheiten – wie etwa die Deutschen in Südtirol und im Elsass oder die Dänen und Sorben in Deutschland – und zugewanderter (allochthoner) Minderheiten. Diese allochthonen Gemeinschaften finden sich vor allem in städtischen Ballungsgebieten und lassen sich in drei Gruppen einteilen (vgl. Nelde 1994, 119):

- sozial schwache Migranten, vor allem aus den Mittelmeerländern
- Mittelschichtsangehörige (z.B. Facharbeiter) aus anderen europäischen Staaten
- Vertreter reicher Länder wie Diplomaten, Eurokraten oder Kulturvermittler.

Die verschiedenen Formen und Konstellationen in mehrsprachigen Gruppen bieten auch wieder unterschiedliche Voraussetzungen für die jeweiligen Formen von Mehrsprachigkeit bei den Individuen, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

2 Formen individueller Mehrsprachigkeit

Bei der Bestimmung von individueller Mehrsprachigkeit neigen die Linguisten heute nicht mehr zu solch normativen Definitionen wie noch vor 50, 60 Jahren, als man davon ausging, als zweisprachig dürfe nur eine Person bezeichnet werden, die die gleiche Kompetenz in beiden Sprachen besitzt und sie auch gleichzeitig von Kind auf erlernt hat (vgl. Oksaar 2003, 27 ff.). Diese Annahme ist deswegen unrealistisch, da eine mehrsprachige Person selten alle Situationen des Lebens in beiden (oder mehreren) Sprachen meistern muss, außerdem kann man auch nach dem Kindesalter noch eine sehr hohe Kompetenz in einer Sprache erwerben. Grundsätzlich muss man davon ausgehen, dass der Fall einer „perfekten“ Mehrsprachigkeit, d.h. eine quasi-muttersprachliche Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen, die Ausnahme bildet. Dies ist vielmehr ein Idealtyp, und man sollte daher besser von differenzierter Mehrsprachigkeit sprechen. Im Allgemeinen spielt hier der Sprachgebrauch in unterschiedlichen Domänen (oder in unterschiedlichen sozialen Rollen) mit unterschiedlicher kommunikativer Reichweite eine wichtige Rolle: Voraussetzung für Mehrsprachigkeit ist damit, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein. Je nach Situation oder Thema kann ein Sprecher in der einen Sprache über einen elaborierteren Kode verfügen als in der anderen (Oksaar 1980, 43). Außerdem ist meist eine Sprache dominanter als die andere, was sich aber im Laufe des Lebens immer wieder verschieben kann.

Auch die Gebrauchssituationen für die jeweiligen Sprachen können ganz unterschiedlich sein: So kann ein mehrsprachiger Sprecher beispielsweise zwei (oder

mehrere) Gebrauchssprachen haben, die täglich in einer Vielfalt von Situationen gesprochen werden, oder eine Gebrauchssprache in der Jugend, eine andere im Erwachsenenalter. Manche Sprecher haben auch eine ‚Wochenendsprache‘, die bei der wöchentlichen Heimkehr in die Familie gesprochen wird, und eine ‚Wochentagsprache‘, die alle täglichen Bedürfnisse erfüllt. Außerdem kann es sein, dass ein Sprecher eine Sprache nur in ihrer gesprochenen Form und die andere überwiegend in der geschriebenen Form verwendet (vgl. Lüdi/Py 1984, 8). Damit ist ein weiterer wichtiger Aspekt angesprochen, nämlich die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Mehrsprachigkeit, auf die unten noch genauer eingegangen wird (vgl. Punkt 5). Zuvor werden noch der Erwerb und die Vorteile von früher Mehrsprachigkeit betrachtet.

3 Erwerb von Mehrsprachigkeit

Beim Erwerb von Mehrsprachigkeit unterscheidet man zwei verschiedene Arten: ungesteuerten (oder natürlichen) Zweitspracherwerb (*acquisition*) und gesteuerten Zweitspracherwerb durch Unterricht (*learning*). Diese beiden Formen lassen sich aber in der Regel nicht trennen. In vielen Fällen sind beide Möglichkeiten gekoppelt, z. B. bei Migrantenkindern. Diese lernen die Sprache des Gastlandes im Umgang mit Gleichaltrigen und in ihrer Umwelt ungesteuert und gleichzeitig in der Schule (gesteuert). Beim ungesteuerten (natürlichen) Zweitspracherwerb gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder man erwirbt die zweite Sprache schon als kleines Kind zusammen mit der Erstsprache, dann spricht man vom sog. ‚bilingualen Erstspracherwerb‘ (etwa bis zum Alter von drei Jahren). Oder man eignet sich die Sprache in einem späteren Stadium als älteres Kind oder Erwachsener an (vgl. Riehl 2004, 64).

Auch beim bilingualen Erstspracherwerb, also wenn man zwei Sprachen von klein auf gleichzeitig lernt, gibt es wiederum verschiedene Konstellationen, die sich auf den Spracherwerb positiv oder negativ auswirken können (Romaine 1995, 183 ff.):

- eine Familiensprache (L1), eine Umweltsprache (L2) (Kindergarten, Außenwelt)
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2), die Umwelt spricht L1 oder L2
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2) in einer anderssprachigen Umwelt (L3)

Hierbei ist entscheidend, ob in gemischtsprachigen Familien die Sprachen gemischt verwendet werden oder ob nach dem *'une personne – une langue'*-Prinzip vorgegangen wird. Dieses Prinzip besagt, dass jeder Elternteil mit den Kindern seine Muttersprache (oder Primärsprache) sprechen soll. Dies ist wichtig für den Spracherwerb der Kinder, weil der Sprachgebrauch an bestimmte Personen gebunden ist. So unterscheiden etwa die Kinder selbst zwischen „Papasprache“

und „Mamasprache“, wenn sie ihr zweisprachiges Lexikon aufbauen. Vgl. das folgende Beispiel von einem deutsch-französisch zweisprachig aufwachsenden Kind: Jens (2 Jahre, 7 Monate) vergleicht im Selbstgespräch seine beiden Sprachen (zit. nach Butzkamm 2002, 28):

Papa: nee-mann: maman: home-neige

Papa: tuhl; maman: chaise

Außerdem drücken die Eltern durch die konsequente Verwendung ihrer jeweils eigenen Muttersprache auch eine gewisse Solidarität mit dieser Sprache aus, was deren Prestige stärkt. Aber das Prinzip birgt auch Nachteile, etwa wenn einer der Partner einsprachig ist und damit von einem Teil des Familiengesprächs ausgeschlossen bleibt. Das ‚Eine Person - eine Sprache‘-Prinzip wird zwar in der Bilingualismus-Forschung immer wieder als das einzig sinnvolle hervorgehoben, aber es gibt ebenso Studien, die feststellen, dass auch Kinder, die einem gemischten Input ausgesetzt sind, keine unnormale Sprachentwicklung aufweisen (z.B. von Romaine 1995, 204). Der Hauptunterschied liegt wohl vor allem im **Bewusstsein** des Kindes darüber, dass es zwei Sprachen spricht (eine ‚Muttersprache‘ und eine ‚Vatersprache‘). Dieses ist bei den nach dem ‚Eine Person - eine Sprache‘-Prinzip erzogenen Kindern schon sehr früh ausgeprägt.

Ähnliches lässt sich auch für Kinder konstatieren, die mit einheitlicher Familiensprache und einer davon unterschiedenen Umweltsprache aufwachsen, wie dies bei den meisten Migrantenkinder der Fall ist. Auch hier ist es für den Spracherwerb der Kinder wichtig, dass die Eltern konsequent bei ihrer Herkunftssprache bleiben und die Sprachen nicht mischen.

Neben dem gerade angesprochenen Sprachbewusstsein gibt es noch weitere Vorteile, die mehrsprachig aufwachsende Kinder haben; auf diese soll im Folgenden eingegangen werden.

4 Die Vorteile früher Mehrsprachigkeit

4.1 Ergebnisse aus der Hirnforschung

Ergebnisse aus der Hirnforschung zeigen, dass bei Früh-Mehrsprachigen (also wenn die zweite Sprache noch vor dem sechsten Lebensjahr erworben wird) die Sprachen im Sprachareal des Gehirns sehr kompakt repräsentiert sind und sich fast ganz überlappen. Die Sprecher brauchen damit weniger Gehirns substanz zu aktivieren, wenn sie ihre zweite Sprache sprechen, als Sprecher, die erst spät eine zweite Sprache erworben haben (etwa ab dem Alter von 10 Jahren). Bei diesen sind viel weniger Überlappungen zu finden. Dies gilt auch für das Erlernen einer dritten (oder weiteren) Sprache: Auch hier haben Früh-Mehrsprachige einen erheblichen Vorteil, weil sie die weiteren Sprachen an die Areale der ersten beiden Sprachen direkt „andocken“ können (vgl. Franceschini 2001).

Weitere neurolinguistische Forschungen zeigen, dass sich bei zweisprachigen Kindern eine höhere Dichte der grauen Materie in der linken Gehirnhälfte nachweisen lässt als bei einsprachigen oder bei Kindern, die die zweite Sprache erst ab dem Alter von 10 Jahren erlernt haben (vgl. Mechelli et al. 2004).

4.2 Kognitive Vorteile mehrsprachiger Kinder

Ergebnisse aus verschiedenen Testverfahren zu kognitiven Fähigkeiten bei Kindern belegen, dass mehrsprachige Kinder gegenüber einsprachig aufgewachsenen Kindern auch kognitive Vorteile besitzen. In diesem Zusammenhang sind etwa die Tests zu erwähnen, die Ellen Bialystok durchgeführt hat (Überblick bei Bialystok 2001). In einem dieser Tests wurde die grammatische Korrektheit von Sätzen nach folgendem Muster abgefragt:

1. Äpfel wachsen auf Bäumen.
2. Äpfel auf Bäumen wachsen.
3. Äpfel auf Nasen wachsen.

Bei Beispielen wie unter 3. erkennen bilinguale Kinder viel eher die ungrammatische Form als monolinguale. Der Grund dafür ist, dass sie sich neben dem Inhalt auch auf die Form konzentrieren. Sie können besser Wortgrenzen feststellen und grammatische Regeln verstehen, weil sie darauf mehr Aufmerksamkeit verwenden. Man bezeichnet dies als sog. ‚metasprachliches Bewusstsein‘.

Psycholinguisten haben auch schon seit längerem herausgefunden, dass ein Zusammenhang zwischen metasprachlichem Bewusstsein und Lesenlernen besteht. In einer australischen Studie hat sich nun gezeigt, dass bilinguale Kinder monolingualen auch hier einige Monate voraus sind. Der Grund ist die schon erwähnte stärkere Fähigkeit zur Worterkennung (vgl. Clyne 2005, 46).

4.3 Vorteile beim Lernen weiterer Sprachen

Wie bereits die Ergebnisse aus der Hirnforschung zeigen, sind Mehrsprachige Einsprachigen auch beim Erlernen von Drittsprachen überlegen: Sie können die weiteren Sprachen an die bereits vorhandenen Sprachen „andocken“. Darüber hinaus besitzen Mehrsprachige noch andere Fähigkeiten, die ihnen das Lernen weiterer Sprachen erleichtern:

- das metasprachliche Wissen
- Strategien wie Paraphrasieren, Codeswitching und *Foreignizing* (d.h. Anpassung eines Wortes an vermeintliche Regeln der Zielsprache)
- Lernende einer dritten Sprache gehen selbstsicherer an einen Text heran, schauen gezielt nach vertrauten Strukturen und Wörtern.

Diese Fertigkeiten sind grundsätzlich bei allen Lernern vorhanden, die sich eine dritte oder weitere Sprache aneignen, sind aber bei Früh-Mehrsprachigen besonders ausgeprägt.

4.4 Sprachpragmatische Aspekte

Über die neuronalen und kognitiven Vorteile hinaus darf auch der sprachpragmatische Aspekt nicht vernachlässigt werden: Mehrsprachige haben eine differenziertere Sicht auf die Welt. Sie lernen durch die Brille der anderen Sprache andere Sichtweisen kennen und sind daher flexibler im Handeln (vgl. auch Roth in diesem Band). Ein Beispiel: Manche Sprachen drücken ein und denselben Sachverhalt ganz verschieden aus. So sagt man etwa, wenn man vom Regen durchnässt ist, auf Italienisch *sono tutta bagnata* ‚ich bin ganz gebadet‘. Oder es gibt viele Redensarten, die kulturelle Vorstellungen wiedergeben: Im Deutschen ist die Galle vor allem ein Sitz von Wut. Man sagt *mir läuft die Galle über*, *mir kommt die Galle hoch*. Im Türkischen ist damit vor allem Hunger verbunden. Man sagt *safra bastirmak* (‚Galle drücken‘), was soviel bedeutet wie ‚ein bisschen etwas essen, um den Hunger zu unterdrücken‘ (Heringer 2004, 180).

Über diesen Vorteil verfügen im Übrigen alle Mehrsprachigen, auch diejenigen, die die zweite Sprache später erworben haben. Doch ist es natürlich erforderlich, dass man über die ausreichenden Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen verfügt, um sich deren Denkwelten zu Eigen machen zu können. Damit ist ein weiterer Punkt angesprochen, nämlich die Ausgewogenheit der Mehrsprachigkeit.

5 Mehrsprachigkeit und Schriftlichkeit: Ausgewogene Mehrsprachigkeit

Wie in Punkt 2 erwähnt, kann man eine mehrsprachige Person nicht als eine aus zwei einsprachigen zusammengesetzte Person betrachten. Meist ist bei mehrsprachigen Personen eine der beiden (oder mehreren) Sprachen dominant. Und das gilt besonders für die Schriftsprache. Denn im Gegensatz zur mündlichen Mehrsprachigkeit, die in den meisten mehrsprachigen Gesellschaften die Norm ist, ist Mehrsprachigkeit im Bereich der Schriftlichkeit eher das Privileg einer Elite. Dies hängt v.a. mit der schriftsprachlichen Sozialisation zusammen, die in der Regel nur in einer Sprache erfolgt. In vielen mehrsprachigen Gesellschaften ist die Sprache, in der in der Schule unterrichtet wird, nicht die Muttersprache der Sprecher. Das gilt für die meisten Staaten in Afrika, für Indianer und Indios, Aborigines und eine große Zahl von Sprachminderheiten, denen nicht das Recht auf Schulunterricht in der Muttersprache eingeräumt wird. Ganz im Besonderen gilt dies für Migrantengruppen: Die Kinder wachsen in einem Land mit einer anderen Sprache auf, werden in dieser Sprache alphabetisiert und in dieser Sprache unterrichtet. Viele Sprecher, die auf der Ebene des mündlichen Austausches

mehrsprachig sind, tendieren daher auf der Ebene der schriftsprachlichen Kommunikation eher zur Einsprachigkeit.

Dies rührt vor allem daher, dass der Erwerb einer Sprache als Schriftsprache sich nicht nur auf den Erwerb des Alphabets und der Orthografie bezieht, sondern es sich dabei um den Erwerb von ganz speziellen schriftsprachlich geprägten grammatischen Strukturen oder Formulierungsmustern handelt, die man im mündlichen Diskurs gar nicht verwendet. Ein Beispiel aus dem Deutschen: sog. ‚erweiterte Attribute‘ wie *Aufgrund der vom Kompetenzzentrum beschlossenen Maßnahmen* kommen in der gesprochenen Sprache gar nicht vor. Dies kann man etwa bei der Gegenüberstellung von mündlichem und schriftlichem Erzählen sehr schön beobachten: Während beim mündlichen Erzählen ein einfacher, alltäglicher Wortschatz verwendet wird, wie z.B. *Kopf, Tür, gut, sagen*, verlangt die geschriebene Erzählung einen elaborierten, teilweise literarischen Wortschatz wie etwa *Haupt, Portal, exzellent, sich äußern*. Auch in der Syntax gibt es Unterschiede. So stellt man in der gesprochenen Sprache Sachverhalte in Hauptsätzen nebeneinander (*Peter ging im Park spazieren. Er fand eine Leiche*). Im Geschriebenen dagegen werden häufig mehrere Sachverhalte in einen einzigen Satz integriert (*Bei einem Spaziergang im Park fand Peter eine Leiche*). Auch im Bereich der Satzverknüpfung verhalten sich gesprochene und geschriebene Sprache anders: In der gesprochenen Erzählung werden die Texte durch einfache Gliederungssignale wie *und, und dann, da* verknüpft, im Geschriebenen gibt es dagegen besondere narrative Gliederungssignale wie *eines schönen Tages, urplötzlich*, häufig bleiben jedoch die Sätze ohne explizites Einleitewort (vgl. dazu auch Kniffka in diesem Band).

Wenn Sprachen im Laufe ihrer Geschichte eigene geschriebene Sprachformen ausgebildet haben, spricht man vom sog. ‚Sprachausbau‘ (Kloss), den Dialekte etwa gar nicht mitgemacht haben. Außerdem spielen beim Schreiben von Texten auch bestimmte pragmatische Konventionen eine Rolle, die kulturspezifisch sind (vgl. dazu Riehl 2001). Wenn man diese nicht erwirbt, bleibt man im Bereich des schriftlichen Ausdrucks einsprachig.

Da der Erwerb von schriftsprachlichen Ausdrucksformen auch mit dem Erwerb einer komplexeren Ausdrucksfähigkeit einhergeht, wird in diesem Zusammenhang auch ein Extremfall diskutiert, nämlich die Problematik der sog. ‚Doppelten Halbsprachigkeit‘. Das bedeutet, dass Kinder (v.a. von Arbeitsmigranten) im Ausland einen Teil ihrer muttersprachlichen Kompetenz verlieren, weil sie nicht lernen, sich darin komplex auszudrücken, und auf der anderen Seite auch nur mangelnde Kenntnisse in der Sprache des Gastlandes erwerben. Sie haben dann in beiden Sprachen nur eine Teilkompetenz. Doppelte Halbsprachigkeit wird definiert als ein sprachliches Handicap, das einen Sprecher daran hindert, die linguistischen Fertigkeiten zu erlangen, die er eigentlich aufgrund seines Potentials erreichen könnte. Allerdings spielen hier vor allem soziokulturelle Faktoren wie das Prestige der beteiligten Sprachen, die Bereitschaft zur Identifikation und

affektive Faktoren eine Rolle. Daher ist diese Hypothese in der Mehrsprachigkeitsforschung nicht unumstritten. Die Forscher sind sich allerdings darin einig, dass zuerst die Muttersprache so gefördert werden sollte, dass sie als Verstehens- und Denkgrundlage fungieren kann (vgl. Butzkamm 2002, 51 f.). Nach einer viel zitierten Annahme von Jim Cummins müssen Muttersprache und intellektuelle Entwicklung einen bestimmten Schwellenwert erreicht haben, damit man erfolgreich mehrsprachig werden kann (vgl. etwa Cummins 2000). Weitere Untersuchungen deuten auch auf eine Wechselwirkung zwischen schriftsprachlicher Kompetenz in beiden Sprachen hin, d.h. eine bessere Kompetenz in der einen fördert auch die in der anderen Sprache (vgl. Knapp 1997).

6 Folgerungen für die Bildungspolitik

Aus den erwähnten Aspekten über Vorteile und Bedeutung der Mehrsprachigkeit geht hervor, dass eine möglichst frühe und intensive Förderung von Mehrsprachigkeit in mündlichen wie schriftlichen Diskursen ein vorrangiges Anliegen der Bildungsinsitutionen sein sollte. Dies gilt sowohl für Kinder mit als auch für Kinder ohne Migrationshintergrund.

6.1 Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund

- Um die in der natürlichen Mehrsprachigkeit liegenden Ressourcen optimal zu nutzen, muss die Förderung möglichst früh, d.h. schon im Kindergarten einsetzen.
- Um doppelte Halbsprachigkeit zu vermeiden und die Entwicklung einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit zu erzielen, muss die Muttersprache in der Schule auch als Standard- und Schriftsprache gelehrt werden.
- Die Kinder brauchen eine gezielte Förderung (in einer Standardvarietät) ihrer Muttersprache, zunächst im Mündlichen und dann im Schriftlichen und parallel dazu eine fundierte Förderung der Zweitsprache. Dazu bedarf es einer gezielten Koordination des Muttersprachen- und des Zweitsprachenunterrichts.

6.2 Förderung von Kindern ohne Migrationshintergrund

- Die Vorteile, die das frühe Erlernen einer weiteren Sprache mit sich bringt, müssen ausgenutzt werden. Auch hier soll daher die Förderung einer zweiten Sprache bereits im Kindergarten einsetzen.
- Diese zweite Sprache sollte aber nicht Englisch sein, erstens, da das Englische eine relativ einfache grammatische Struktur hat und man zuerst mit einer komplexeren Sprache anfangen sollte, und zweitens, weil man das Englische in Deutschland nicht in einer natürlichen Umgebung praktizieren kann.

- Die zweite Sprache sollte daher eine der Umgebungssprachen sein, d.h. eine Migrantensprache, da die Kinder diese dann in ihrer natürlichen Umgebung mit Gleichaltrigen praktizieren können.

Dabei darf man nicht übersehen, dass damit auch ein psychologischer Aspekt für die Sprecher dieser Umgebungssprachen mit ins Spiel kommt: Für viele Menschen ist die Herkunftssprache ("Muttersprache") ein Symbol ihrer Identität. Die Anerkennung der Muttersprache durch die Umgebungsgesellschaft hebt das Selbstbewusstsein der Sprecher, besonders bei Sprachen, die in unserer Gesellschaft bislang noch wenig Prestige besitzen. Mit dem Einbezug der sog. 'Begegnungssprachen' in den Unterricht, der vielfach schon praktiziert wird (z.B. im KOALA-Programm), ist damit schon ein wichtiger Schritt getan. Die Förderung von Mehrsprachigkeit auch bei den deutschen Kindern geht aber noch einen Schritt weiter und liefert damit einen weiteren wichtigen Beitrag zur Integration und für das Zusammenleben in einer globalisierten Gesellschaft.

Literatur

- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3. Neubearb. Aufl., Tübingen/Basel: Francke.
- Clyne, Michael (2005): *Australia's Language Potential*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Franceschini, Rita (2001): *Das Gehirn als Kulturinskription*. In: Müller-Lancé, Johannes/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, S. 45-62.
- Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen/Basel: Francke.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (1984): *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer.
- Oksaar, Els (1980): *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*. In: Nelde, Peter H. (Hg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, S. 43-52.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer

Sprachliches Lernen und Schulentwicklung

Thomas Jaitner

Der Schulerfolg ist für viele Migranten der Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration. Viele von ihnen, insbesondere wenn sie aus bildungsfernen Schichten kommen, verfügen nicht über Geld, die entsprechenden Beziehungen oder das notwendige kulturelle Kapital. Die Verbesserung der Schulerfolge der Migranten ist deshalb eine erstrangige gesellschaftspolitische Aufgabe. Die Bedingungen für das Gelingen müssen geklärt werden.

Bei der Lösung des Problems sind zwei Faktoren wesentlich.

a)

Der Schulerfolg hängt entscheidend von den sprachlichen Kompetenzen ab. In der PISA-Studie heißt es dazu: „Das Lesen ist mit unterschiedlicher Akzentuierung in allen Lebensphasen von Bedeutung. Neben dem Hineinwachsen in die Kultur der Lesesozialisation ist hier vor allem auch die Relevanz des Lesens als Voraussetzung für schulische und berufliche Erfolge zu nennen. Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation eröffnet die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und bietet die Möglichkeit der zielorientierten und flexiblen Wissensaaneignung. Umgekehrt bedeutet eine geringe Lesefähigkeit bis hin zum modernen Analphabetismus einen enormen Chancennachteil. Geringe Lesefähigkeit und -bereitschaft werden daher zunehmend als soziales und politisches Problem ernstgenommen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 70).

Allerdings sind die sprachlichen Fähigkeiten vieler Schülerinnen und Schüler unzureichend. Die bekannten Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien werden durch Sprachstandstests an einzelnen Schulen oder die Ergebnisse der Lernstandserhebungen bestätigt:

- 20 % aller Schülerinnen und Schüler haben elementare Leseschwierigkeiten.
- Besonders schlecht schneiden Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und aus Migrantenfamilien ab. Laut PISA-Studie erreichten 50 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Lesen maximal Kompetenzstufe I, immerhin besuchten aber 70 % von ihnen die deutsche Schule von Anfang an.
- In Deutschland ist der Schulerfolg besonders stark von der sozialen Herkunft abhängig.

Wenn man bedenkt, dass in der Stadt Köln 40 % aller Kinder unter 14 Jahren einen Migrationshintergrund aufweisen, wird deutlich, dass man dieses Problem nicht einfach aussitzen kann!

b)

Ab dem 1.8.2006 werden alle Schulen in NRW in einer länger andauernden Phase eigenverantwortlich. Das bedeutet, dass in Zukunft die Schulen in vielen Berei-

chen autonom entscheiden können. Die Einzelschule muss noch viel genauer untersuchen, welche Lernvoraussetzungen ihre Schülerinnen und Schüler haben und welche spezifischen Angebote sie brauchen. Verstärkt in den Blick kommt also die Entwicklung der einzelnen Schule. Es erhebt sich damit die Frage, was hier geschehen muss, um erfolgreich die sprachlichen Kompetenzen der Migranten auszubauen und ihre Defizite zu beheben.

Heterogenität als Chance anerkennen

Von grundlegender Bedeutung ist es, dass die kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt der Schulklassen als Normalfall betrachtet wird, der große Chancen in sich birgt. Heterogenität darf nicht als Belastung für den schulischen Alltag gelten, als Fehler oder Defekt. Gefragt sind ein Schulprogramm oder ein schulisches Leitbild, die von einer Kultur der Anerkennung geprägt sind und in denen das Umgehen mit Vielfalt als Voraussetzung für das Funktionieren von Schule angesehen wird. Die Heterogenität wird zum Ausgangspunkt des gesamten schulischen Handelns. Dazu gehören u. a.:

- Die Sprachenvielfalt der Schülerschaft schafft ganz neue Möglichkeiten für das Erlernen weiterer Sprachen: eine Fremdsprache kann man im lebendigen Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen erlernen, die die Zielsprache als ihre Muttersprache sprechen. Die ersten Beispiele bilingualer Schulen zeigen, wie fruchtbar dies sein kann.
- Die Notwendigkeit, im Unterricht auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache einzugehen, kann dabei helfen, den gesamten Unterricht sprachsensibel zu gestalten. Davon haben alle etwas.
- Der interkulturelle und interreligiöse Dialog mit all seinen Möglichkeiten und notwendigen Konflikten kann im Klassenzimmer praktisch eingeübt werden.

Wenn die Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1997 die interkulturelle Schule als die Regelschule der Zukunft bezeichnet hat, dann ist damit nicht nur eine Entwicklung gemeint, die aus demographischen Gründen bereits heute absehbar ist. Interkulturelle Schule soll vor allem den Raum bezeichnen, in dem durch die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft besonders effektiv und authentisch interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen erworben werden können, die in der Einen globalen Welt für alle Schülerinnen und Schüler wichtig sind. Bei der Anerkennung von Heterogenität geht es also nicht nur um die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, sondern um die gesamte Schulgemeinschaft.

Veränderung des Unterrichts als Kernaufgabe

Eine Veränderung des Unterrichts ist die Schlüsselfrage zur Verbesserung des Schulerfolgs der Schülerinnen und Schüler. Es muss ein spezifisches didaktisches und methodisches Konzept entwickelt werden, das die Voraussetzungen auch

der Kinder mit Migrationshintergrund, ihre Stärken und Schwächen von Anfang an systematisch einbezieht. Das Drama vieler Kinder besteht darin, dass sie in der Schule, wie sie eingerichtet ist, eigentlich gar nicht vorgesehen sind. Ihre Mehrsprachigkeit passt einfach nicht in den herkömmlichen schulischen Alltag hinein. Die Institution Schule und die sie besuchenden Kinder haben sich weit auseinander entwickelt. Dieser Graben kann nur durch eine Unterrichtsreform überbrückt werden.

Im Mittelpunkt der Unterrichtsentwicklung muss das sprachliche Lernen stehen. Dazu gehören vor allem ein sprachsensibler Unterricht in allen Fächern (unter Einschluss von Deutsch als Zweitsprache, vgl. Lüth in diesem Band) sowie die Koordinierung des Unterrichts in den Herkunftssprachen mit dem Regelunterricht. Dem liegen zwei Annahmen zugrunde: Deutschlernen findet nicht nur im Deutschunterricht statt, vielmehr ist auch das fachliche Lernen eng mit dem sprachlichen Lernen verbunden. Die Herkunfts- und die Zweitsprache Deutsch entwickeln sich nicht unabhängig voneinander, es gibt eine enge Wechselwirkung zwischen ihnen, eine altersgerechte Ausbildung der Muttersprache kann den Erwerb der Zweitsprache Deutsch stärken und beschleunigen (vgl. Riehl in diesem Band).

Ausgehend von einer Unterrichtsreform sind weitere Veränderungen notwendig, die sich wie konzentrische Kreise um das Geschehen im Klassenzimmer legen. Dazu gehört das Umgehen der Schule als Institution mit der multikulturellen Realität. Damit ist vor allem die Kooperation der Lehrkräfte untereinander gemeint und die Einbeziehung von Lehrenden mit Migrationshintergrund. Ihre besonderen Kompetenzen müssen gezielt eingesetzt werden.

Schließlich geht es um die Beziehung von Schule und Umfeld. Ob das schulische Lernen positiv verläuft, ist nicht nur von der Schule abhängig. Von großer Bedeutung ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Repräsentanten und Organisationen der Migrantengemeinschaften. Auch in diesem Bereich ist ein zielgerichtetes, systematisches Vorgehen der Schulen unerlässlich.

Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung miteinander verbinden

Gerade unter der Bedingung der zunehmenden Eigenverantwortlichkeit der Schulen ist es notwendig, dass die Unterrichtsentwicklung nicht dem Zufall oder dem besonderen Engagement einzelner Lehrkräfte überlassen bleibt. Aus dem Vorläuferprojekt „Selbstständige Schule“ wissen wir, welche wichtige Bedeutung schulische Steuergruppen besitzen, um die Unterrichtsentwicklung so zu steuern, dass sie Schritt für Schritt Einzug in den schulischen Alltag hält und in der Perspektive die gesamte Schule erfasst. Die Mitglieder der Steuergruppe erhalten eine systematische Qualifizierung. Diese Lehrerfortbildung ist deshalb notwendig, weil die Erfahrung zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Unterricht nicht automatisch auch Experten für schulinternes Management

sind. Aufgabe der Steuergruppe in multikulturellen Schulen müsste es sein, die Umsetzung der schulischen Gesamtstrategie in den einzelnen Entwicklungsetappen zu planen und zu begleiten. Es geht dabei um solche Fragen wie: Haben wir ein Sprachenkonzept für unsere Schule? Gibt es ausreichende Fortbildungen dafür? Wie sind die Erfahrungen mit unserem Konzept? Klappt die Kooperation der Lehrkräfte miteinander und werden darin auch die Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht mit einbezogen? Usw. Am Anfang geht es vor allem darum, eine breite Unterstützung innerhalb des Kollegiums und unter den Eltern zu erzielen, später muss die dauerhafte Verankerung der Maßnahmen, ihre Pflege und Bündelung im Mittelpunkt stehen.

Schulen brauchen einen externen Unterstützungsdienst

Die Eigenverantwortlichkeit von Schule bedeutet auch die Übernahme höherer Verantwortung. Wenn detaillierte Vorgaben „von oben“ nicht mehr gegeben werden, brauchen Schulen externe Beratungsdienste, die ihnen dabei helfen, ihre Arbeitsbedingungen möglichst genau zu analysieren und den Transfer erfolgreicher Erfahrungen zu sichern.

Diese Dienste unterstützen vor allem die Schulen bei der Verbesserung der Qualität von Unterricht. Dabei geht es um drei Bereiche:

- Durchführung von Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung in Verbindung mit einer kompetenten Umsetzungsbegleitung. Die Erfahrung zeigt, dass es für Lehrkräfte besonders motivierend ist, wenn sie neue Möglichkeiten des Unterrichts erfahren, mit denen sie ihre Schülerinnen und Schüler besser kennen lernen und erreichen können (vgl. Ziebell in diesem Band).
- Durchführung von Fortbildungen zum Schulmanagement, verbunden mit einer systematischen Begleitung bei der Umsetzung. Gerade in diesem Bereich entscheidet es sich, ob Schulen an ihren Zielvorstellungen festhalten und durch die Routinen des Alltags führen können.
- Schulen müssen die Gelegenheit haben, auf gut vorbereiteten Workshops oder Tagungen ihre Erfahrungen untereinander auszutauschen, um auf diese Weise die eigene Arbeit besser kennen zu lernen und Ansatzpunkte für weitere Verbesserungen zu finden.

Sinnvoll ist es, wenn Unterstützungsdienste eingebunden werden in lokale oder regionale Schulstrategien. Ein derartiges Vorgehen macht es den Schulen leichter, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen. Im Sinne einer regionalen Schullandschaft können Kommune und Land ihre jeweiligen Ressourcen bündeln und für bestehende Schwerpunktaufgaben gemeinsam einsetzen. In einer Stadt wie Köln ist der unzureichende Schulerfolg vieler Migranten ein gemeinsames Problem von Kommune und Land und erfordert deshalb gemeinsame Lösungsstrategien.

Schulen brauchen positive Signale der Politik

Bei aller Eigenverantwortlichkeit bleiben Strategien zur Verbesserung der Schulerfolge von Migranten eng begrenzt, wenn sie nicht von der Politik unterstützt werden. Ein erfolgreiches eigenverantwortliches Vorgehen der Einzelschule setzt also entsprechende Strategien im politischen Raum voraus. Dazu gehört vor allem die zusätzliche Ausstattung mit Lehrerstellen für solche Schulen, die in sozial benachteiligten Stadtteilen arbeiten und einen besonders hohen Anteil von Migranten aufweisen. An den Lehrerstellen für Integrationshilfe und den Muttersprachlichen Unterricht darf deshalb nicht gerüttelt werden, vielmehr ist ihr Ausbau erforderlich. Hinderlich sind demgegenüber Vorgaben, die das Erlernen der Zweitsprache Deutsch auf den vorschulischen Elementarbereich beschränken wollen. Hier wird unterschlagen, dass das sprachliche Lernen mit der Einschulung in vielen Fällen noch nicht abgeschlossen ist. Zu wünschen wäre auch, dass die Schulbezirke im Grundschulbereich nicht aufgehoben werden und das dreigliedrige Schulsystem zugunsten einer gemeinsamen Schule für alle Kinder bis zum Ende der Sekundarstufe I überwunden wird. Bei vielen Schülerinnen und Schülern ist der Spracherwerb in der deutschen Sprache mit Ende der Klasse 4 noch nicht abgeschlossen. Immer wieder erlebt man, dass ihnen aus sprachlichen Gründen eine Hauptschulempfehlung ausgesprochen wird. Dadurch werden sie oft unterfordert und entmotiviert. Gerade in den Hauptschulen kann man gut beobachten, dass institutionelle Vorgaben den Erfolg eines noch so intensiven schulischen Engagements stark beschneiden können.

Literatur

- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Mechtild Gomolla (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1997): Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung. Brüssel.
- Wilfried Lohre und Ulrich Kober (2004): Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften im Projekt „Selbstständige Schule“. In: Wilfried Lohre et al. (Hgg.), Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf.
- Stefan Mächler (Redaktion) (2001): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich.
- Peter Ruesch (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld, Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich.

Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung

Barbara Ziebell

„Man kann sagen, dass die bedeutendste pädagogische Innovation die LehrerInnen sind – mit ihrem pädagogischen Denken und ihren persönlichen Qualitäten.“

Viljo Kohonen

- Wie ist Ihre aktuelle Berufs- und Unterrichtssituation?
- Was sind Ihre persönlichen professionellen Ziele im Unterricht?
- Was funktioniert gut und hat sich bewährt?
Was möchten Sie beibehalten, ausbauen, weiterempfehlen?
- Wo gibt es Schwierigkeiten? Was möchten Sie verändern oder sich neu aneignen?
- Wie möchten Sie mit Ihren Lernenden arbeiten?
- Welche zusätzlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Erfahrungen, Bedingungen etc. brauchen Sie, um so arbeiten zu können?
- Zu welchen dieser Voraussetzungen könnte eine Lehrerfortbildung beitragen? Wie?
- Was sind Ihre persönlichen Wünsche und Ziele bei einer Fortbildung?
- Was muss in der Fortbildung geschehen, um den Transfer sicherzustellen?
- An welchen Kriterien messen Sie Ihren Erfolg nach der Fortbildung? Worin zeigt sich Ihr Lernzuwachs?

Das sind einige der Hauptfragestellungen, mit denen Sie, die Lehrenden, an Fortbildungen herangehen. Lassen Sie diese Fragen sozusagen im Hintergrund mitlaufen¹, wenn Sie nun diesen Beitrag lesen, in dem ich zu entwickeln versuche, wie Lehrerfortbildungsmaßnahmen aussehen müssen, damit sie im Sinne der Schüler und Schülerinnen, im Sinne der Unterrichtenden und im Sinne des Bildungsauftrages der Schule gewinnbringend und erfolgreich sein können.

1 Vielleicht mögen Sie diese Fragen sogar für sich schriftlich beantworten? Dann tun Sie dies und schauen Sie, inwieweit die in diesem Beitrag dargestellten Leitlinien erfolgreicher Fortbildung Ihren Bedürfnissen, Fragen und Wünschen entgegenkommen.

1 Bestandsaufnahme – Ausgangslage: Die aktuelle Unterrichtssituation und die Notwendigkeit zur Veränderung des Unterrichts in heterogenen Klassen

Untersuchungen zeigen es immer wieder – und Lehrende werden dies aus ihrer Erfahrung sicherlich bestätigen –: Nachhaltige Veränderungen im Unterricht sind für den einzelnen Lehrenden äußerst schwierig umzusetzen, Unterrichts- und Schulentwicklung extrem zäh und langwierig. In der Lehrerausbildung und in den Schulen standen bereits seit Anfang der 70er Jahre Probleme und Themen im Vordergrund, wie die Förderung bildungsbenachteiligter Schüler und Schülerinnen, die Integration der damaligen „Ausländerkinder“ und die Notwendigkeit, den einseitig „kopflastigen“ Unterricht stärker lerner-, handlungs- und projektorientiert auszurichten. Diese Bestrebungen haben sich im Schulalltag nicht durchsetzen können, und die Problembereiche insbesondere bezüglich der Schichtabhängigkeit von Bildungschancen und der Integration einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Herkunft (ndH) haben eine aktuelle Dringlichkeit und Brisanz wie nie zuvor. So liegt der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund an vielen Haupt-, Real- und Gesamtschulen in Köln bereits bei über 50 Prozent (vgl. Jaitner und Müller in diesem Band).

Diese Heterogenität der Lerngruppen „produziert“ an den Schulen immer stärkere Lern-, Lehr- und Schul-Probleme. Oder könnte diese Heterogenität nicht vielmehr auch als eine Bereicherung und Chance verstanden werden (vgl. Jaitner in diesem Band), und es ist vielmehr die Starrheit von Schule und Unterricht, die diese Probleme verursacht? Nach wie vor wird versucht, die Schülerschaft in das bestehende Schul- und Lehrschema hineinzupressen und „hineinzufördern“, statt dass die Schule und der Unterricht auf die Schüler und Schülerinnen, die sie hat, reagiert und sich auf sie einstellt – so wie es in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen jedes kundenorientierte Unternehmen selbstverständlich tut. Inhalte und Methoden des Unterrichts orientieren sich jedoch nach wie vor an einsprachigen, muttersprachlich deutschen Kindern und sind monolingual ausgerichtet (vgl. Lüth in diesem Band). Weder die Lehreraus- und Lehrerfortbildung noch die Schulen und ihre Lehrkräfte sind bisher ausreichend darauf eingestellt, einen diesen sprachlich heterogenen Klassen angemessenen Unterricht zu gewährleisten, obwohl multikulturelle Schulen mit heterogenen Lernerguppen immer mehr der Normalfall werden oder es bereits sind.

Doch Schulerfolg hängt neben dem familiären Hintergrund maßgeblich von der Schule ab, und entscheidend hierbei ist der Unterricht im Klassenzimmer (vgl. Ruesch 2001).

„Ein wichtiger Grund für das nicht zu übersehende Gefälle zwischen dem Bildungserfolg der Schüler ohne und mit Migrationshintergrund liegt in der bisher nicht ausreichenden Vorbereitung der Lehrpersonen auf das Unterrichten und Beurteilen der Leistungen in mehrsprachigen, multikulturellen Klassen.

Die sprachliche Förderung, die eine vornehmliche Aufgabe der Schule und des Unterrichts ist, ist ein bisher unterschätztes Problem der Lehrerbildung.“ (Allemann-Ghionda 2005, 16)

Die Initiatoren und Hauptakteure für Veränderungen im alltäglichen Unterricht können nach wie vor – eingebettet in eine übergreifende Schulentwicklung, wie sie zum Beispiel im Rahmen des Projektes „Selbstständige Schule“ vorangetrieben werden soll (vgl. Jaitner in diesem Band) - in erster Linie nur die Lehrer und Lehrerinnen selbst sein.

Lehrkräfte nehmen aufgrund unterschiedlicher Motive an Lehrerfortbildungen teil, die von persönlichem Engagement, den eigenen Unterricht ständig verbessern zu wollen, bis hin zu „Burn-out“ und massivem Leidensdruck reichen. Häufig erfordern äußere Bedingungen, wie zum Beispiel neue Lehrpläne und Sprachstandserhebungen (VERA, ELSE etc.), oder institutionelle Veränderungen, wie das Projekt „Selbstständige Schule“, oder die Einführung der Ganztagschule, dass Lehrkräfte Fortbildungsmaßnahmen wahrnehmen, um diese Veränderungen umsetzen zu können. Schwierigkeiten im Unterricht selbst, zum Beispiel durch heterogene Klassenzusammensetzungen und/oder die Zunahme von Schülern und Schülerinnen mit Lern-, Disziplin- oder Gewaltproblemen bis hin zu Befürchtungen vor konkreter Bedrohung, können so weit führen, dass Lehrkräfte sich körperlich und psychisch immer unwohler und überfordert fühlen und Ängste und Krankheiten entwickeln (vgl. Müller in diesem Band). Auch in diesem Bereich finden sich Motive vieler fortbildungssuchender Lehrkräfte.

Im Sinne einer umfassenden und nachhaltigen Veränderung des Unterrichts im Zusammenhang mit einer entsprechenden Schulentwicklung reicht es nicht, Kollegen und Kolleginnen individuell mit Fortbildungen zu erreichen, sondern es sollten zum Beispiel immer mindestens zwei Lehrkräfte einer Schule, alle Lehrkräfte einer Schulstufe oder Lehrerteams gemeinsam und kontinuierlich an einer Fortbildungsreihe teilnehmen. Im Team unterstützt und gestärkt fällt es leichter, den Unterricht zu verändern und in der Schule für Erneuerungen einzutreten. Die Lehrenden werden in einer so verstandenen Fortbildung somit immer auch als Erforscher ihres Unterrichts sowie als Veränderer ihrer Unterrichtspraxis und damit auch als Reformen von Schulstrukturen gesehen.

Wie nun können und müssen Lehrerfortbildungen aussehen, um dieser Ausgangslage und den damit zusammenhängenden Notwendigkeiten gerecht zu werden und die Lehrkräfte bei den anstehenden Aufgaben unterstützen zu können?

Vor diesem Hintergrund sollen nun im Folgenden zehn Leitlinien einer erfolgreichen Lehrerfortbildung dargestellt werden. Diese Leitlinien wurden von dem Trainerteam des Kompetenzzentrums im Rahmen von Fortbildungen für Lehrende an Berufskollegs² sowie in der Fortbildungsreihe „Sprachliches Lernen in

2 Fortbildungsmodule unter www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de

Klasse 5/6“, das von der Bezirksregierung Köln in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum Sprachförderung durchgeführt wird, entwickelt.

2 Leitlinien für eine erfolgreiche Lehrerfortbildung

2.1 Teilnehmer- und Bedarfsorientierung

Analog dem Zitat, das diesem Beitrag vorangestellt wurde, sind die Lehrenden der Motor jeglicher Unterrichtsveränderung. Ihre Unterrichtssituation, ihre Kompetenzen und was sie für ihr berufliches Handlungsfeld brauchen, stehen im Mittelpunkt.

„Ausgehend von der Tatsache, dass es im Lehrerberuf (wie in allen ‚helfenden‘ Berufen) zu einer starken wechselseitigen Durchdringung von Person und Berufstätigkeit kommt [...], wird dem Faktor Lehrerpersönlichkeit hier also eine hohe Bedeutung für gelungenen Unterricht zugesprochen.“ (Duxa 2001, 160)

Unterrichtsforschung und (biografische) Lehrerforschung betonen die Relevanz des beruflichen Selbstverständnisses, der Lehrerpersönlichkeit und des Erfahrungswissens der Lehrenden für die Art und Weise, wie und in welcher Qualität Lehrende ihren Unterricht durchführen. Entsprechend dieser Bedeutsamkeit sind das subjektive Wissen und das eigene berufliche Handeln der Lehrenden, das Einbringen ihrer individuellen Ressourcen an Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen eine wichtige Grundlage jeglicher Lehrerfortbildung: In einem solchen Fortbildungsansatz geht es um die Erforschung und Veränderung der eigenen Unterrichtspraxis „von innen“. Hierdurch wird der eigene Handlungsspielraum erweitert und das professionelle Selbstbewusstsein gestärkt.

In diesem Sinne steht am Anfang jeder Fortbildung

- eine Erhebung der aktuellen Berufs- und Unterrichtssituation der teilnehmenden Lehrkräfte,
- die Bestandsaufnahme und Nutzung der in der Fortbildungsgruppe vorhandenen „Ressourcen“ und
- eine Bedarfsanalyse, was die Teilnehmenden für die weitere Entwicklung ihrer Arbeit benötigen.

In diesem Zusammenhang soll das Fortbildungskonzept unbedingt auch die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und diesen Einfluss auf ihre Lehrtätigkeit berücksichtigen. Lehrkräfte, insbesondere mit „schwierigen“ Zielgruppen, sind in ihrer alltäglichen Arbeit hohen Anforderungen ausgesetzt und ständig in der Rolle der Gebenden. Daher sollten sie durch die Fortbildung nicht zusätzlich noch mit vielen neuen Anforderungen und dem Anspruch, noch mehr „geben“ zu sollen, konfrontiert werden, sondern auch etwas „bekommen“, was ihnen ihre Unterrichtsarbeit erleichtert und ihnen ermöglicht, diese befriedigender zu gestalten. Im eigenen Unterricht für sich selbst und die Lernenden mehr Freude

und Effizienz zu erreichen, ist ein für jede Lehrkraft motivierendes Ziel der Fortbildung (vgl. hierzu auch Müller in diesem Band).

Die Fortbildungsveranstaltungen müssen dementsprechend ebenfalls motivierend gestaltet sein, denn zu erfolgreichen Fortbildungen gehört, dass sie in einem „Ambiente stattfinden, das es den Teilnehmern ermöglicht, sich wohl zu fühlen“ und dass sie „spielerisch“ und „humorvoll gestaltet werden, denn Lachen ist gesund.“ (Wicke 2000, 122)

Die Berufspraxis der Lehrer und Lehrerinnen, ihr Erfahrungswissen und das praktische Lernen voneinander in Lehrerteams ist eine der wichtigsten Quellen und Ressourcen jeglicher Lehrer(selbst)fortbildung.

Dieses Prinzip taucht in vielen der folgenden Leitlinien immer wieder auf und wird nachfolgend anhand der Darstellung des ESRA-Modells präzisiert und im Einzelnen klarer nachvollziehbar.

2.2 ESRA³: Erfahrung, Simulation, Reflexion, Anwendung

Der methodisch-didaktische Aufbau der Fortbildung orientiert sich an dem „ESRA“-Modell → Erfahrung, Simulation, Reflexion, Anwendung:

„E“ steht für die Erfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte, die – wie oben ausgeführt – stets den Ausgangspunkt jeglicher Fortbildungseinheit bilden.

„S“ bedeutet Simulation oder Selbsterfahrung und beinhaltet, dass die Inhalte der Fortbildung nicht theoretisch vorgestellt und referiert, sondern immer praktisch erfahren, d. h. simuliert oder in Selbsterfahrungen (learning by doing) vermittelt werden.

„R“ steht für „Reflexion“: Die auf diese Weise selbst erlebten Methoden werden reflektiert; zunächst bezüglich der persönlichen Erfahrungen damit: Wie habe ich mich – in der Schülerrolle – mit dieser Methode gefühlt? Was hat mir gefallen, Spaß gemacht, mich unterstützt etc.? Wie habe ich gelernt? In einem zweiten Reflexionsschritt wird überlegt, ob und wie diese Methode für die eigenen Zielgruppen der Lehrenden anwendbar und hilfreich sein kann.

„A“: Anschließend folgt immer ein „A“, das für Auswertung und insbesondere Anwendung steht. Das heißt, die konkrete praktische Umsetzung der Inhalte im Unterricht der Teilnehmenden ist Bestandteil der Fortbildungsveranstaltung selbst: Die Teilnehmenden erstellen konkrete Unterrichtsplanungen und/oder Unterrichtsmaterialien, die sie vor dem Einsatz im realen Unterricht in der Fortbildungsgruppe vorstellen und zur Diskussion stellen können. Statt isoliert zu Hause am eigenen Arbeitsplatz arbeitet nun eine Gruppe kompetenter Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam daran, innovative Ideen und Unterrichts-

3 Vgl. Legutke (1995).

planungen zu erstellen. Hier finden ein lebendiger Erfahrungsaustausch, kollegiale Beratung und Lernen voneinander statt. Die Erfahrungen zeigen, dass dies meist sehr produktive Arbeitsphasen mit effektiven Arbeitsergebnissen sind, von denen alle Lehrkräfte profitieren. Gegebenenfalls können Unterrichtseinheiten auch durch Simulationen in der Kollegengruppe selbst erprobt werden, bevor sie in der Schule zum Einsatz kommen. Nachdem sie im realen Unterricht durchgeführt worden sind, werden diese neuen Erfahrungen wiederum in der Gruppe vorgestellt und ausgewertet, um die Konzepte zu verbessern oder gegebenenfalls Fehler zu vermeiden oder auch um Adaptionen und Varianten für andere Lernergruppen zu erstellen. Hier beginnt der Zyklus wieder bei dem „E“, denn es gibt neue Erfahrungen, auf denen aufgebaut werden kann usw.

2.3 Einheit von Inhalt und Form - Kongruenz von Weg und Ziel

Es besteht eine Einheit von Inhalt und Form, von Weg und Ziel: Die methodische Gestaltung der Fortbildung selbst, die „Dramaturgie“ der Fortbildung soll es den Teilnehmenden als eine Art „Modell“ ermöglichen, die zu vermittelnden Unterrichtsprinzipien und -methoden an sich selbst zu erfahren. Der Rollenwechsel, sich selbst in der „Schülerrolle“ zu erleben, die Bedeutung von Methodenvielfalt, Wechsel von rezeptiven und produktiven Arbeitsphasen, Bewegung (Energieaufbau) für das Aufrechterhalten der Konzentrationsfähigkeit, die Unterschiedlichkeit verschiedenster Lerntypen in einer Gruppe etc. - all dies ist nicht theoretisch durch „Input“ vermittelbar, sondern kann nur als eigene Erfahrung nachhaltige Wirkung entfalten. Es ist nicht sinnvoll, in einem lehrerzentrierten Frontalvortrag dozierend vielfältige, schüleraktivierende Lehrmethoden vermitteln zu wollen. Generatives Schreiben wird praktisch vermittelt und von den Lehrenden in der Fortbildung selbst ausgeführt. Projektorientierte Unterrichtsformen werden projektorientiert und suggestopädische Ansätze suggestopädisch in Selbsterfahrung erprobt und angeeignet.

Das, was von den Lehrkräften an Veränderungen in ihrem Unterricht erwartet wird, sollten sie in der Fortbildung als praktisches Beispiel selbst erfahren haben; das, was sie in ihren Lerngruppen durchführen möchten, sollten sie vorher (an sich selbst) erprobt haben.

2.4 Teamarbeit der Fortbildnerinnen und Fortbildner- Teamarbeit der Lehrenden an den Schulen

Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen bereiten ihren Unterricht in der Regel individuell vor und halten die Klassenzimmertür gerne verschlossen. Sie arbeiten also meist sehr stark als Einzelkämpfer. Doch in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Industrie, Wirtschaft, Management, Politik etc. wird Teamfähigkeit als selbstverständlich vorausgesetzt. Dies sollte mehr denn je auch an den Schulen gelten.

„Teamarbeit und Teamfähigkeit sind – nach heutigem Forschungsstand – wichtige Kompetenzen für Lehrende und werden aufgrund komplexerer Aufgaben, wie sie der Umgang mit Heterogenität erfordert, zum Anforderungsprofil zukünftiger Lehrer gehören (müssen).“ (Kniffka 2006)

Auch für unsere Schulabgänger – unabhängig davon, welchen Abschluss sie erlangen – sind Kompetenzen im Bereich der Teamfähigkeit Schlüsselqualifikation und Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufslaufbahn und müssen in der Schule erworben werden. Teambereitschaft und Teamfähigkeit können die Lehrenden ihren Schülern und Schülerinnen jedoch nur dann glaubhaft und nachhaltig vermitteln, wenn sie sie selbst ausgebildet haben und praktizieren, das heißt, wenn diese in der Schule als selbstverständlich vorgelebt werden.

Die Förderung und Forderung der Zusammenarbeit der teilnehmenden Lehrkräfte in Teams ist somit vorrangiger und integraler Bestandteil der Fortbildung.

Analog dem Prinzip der Einheit von Inhalt und Form arbeiten die Trainer und Trainerinnen der Fortbildung ebenso in Teams zusammen und leiten die Fortbildungsveranstaltungen im Team-Teaching. Sie sind fortbildungsdidaktisch ausgebildet und sollten möglichst jeweils (mindestens) zu zweit eine Fortbildungsgruppe über einen längeren Zeitraum kontinuierlich fortbilden und betreuen. Hierbei hat es sich bewährt, jeweils ein Zweierteam aus einem im Schulsystem tätigen und einem externen Fortbildenden zu bilden, um sowohl die Innensicht und den unmittelbaren Praxisbezug als auch den Blick von außen zu gewährleisten. Außerdem sollten zu ausgewählten Themenbereichen, wie zum Beispiel „Generatives Schreiben“, Expertinnen und Experten eingeladen werden. Auch dies kann als Vorbild und Impuls für die Schulen gesehen werden, ebenso vermehrt mit Personen aus außerschulischen Bereichen im Team zusammenzuarbeiten (Bibliotheken, Jugendtreffs, Eltern etc.) und Experten aus außerschulischen Bereichen (z. B. Autoren deutscher und nicht deutscher Herkunft) in die Schulen einzuladen.

2.5 Vermittlung theoretischen Grundlagenwissens

„Mangelt es vielen Lehrern an Fachwissen zum Zweitspracherwerb, so mangelt es folglich am Bewusstsein dafür, dass die Situation in mehrsprachigen und multikulturellen Klassen spezifisches (sprach)didaktisches Wissen und Können erfordert, und zwar in allen Fächern.“ (Kniffka 2006)

Da die Multikulturalität im Mittelpunkt der Fortbildungen steht, kommt der Unterrichtsarbeit mit sehr heterogenen Lerngruppen und damit dem kooperativen und binnendifferenzierten Lernen sowie insbesondere dem sprachlichen Lernen in allen Fächern eine besondere Bedeutung zu.

Folgende inhaltliche Themenbereiche sind in diesem Kontext von Bedeutung und Bestandteil der Fortbildungen:

- Lernpsychologie (Lernbiografie, Schulsozialisation, Lernblockaden, Lernfähigkeit, Lernbereitschaft, Lernmotivation, Lernstrategien etc.)
- Spracherwerb und Mehrsprachigkeit (Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Interlanguage; Fossilierung, BICS, CALP etc.)
- Sprachdiagnose, Sprachstandsermittlungsverfahren, (Sprach-)Lernbegleitung und -beratung etc.
- sprachsensibles Unterrichten in allen Fächern, Sprachdidaktik und fächerübergreifende Sprachförderung, Schreibkompetenzen⁴, Lesekompetenz und Textverstehen, Sprechfertigkeit, Kommunikationstraining, fachsprachliche Anforderungen und Fertigkeiten etc.
- Migrationsforschung, interkulturelles Lernen etc.

Theoretisches Hintergrundwissen wird stets in Verbindung mit praktischen Beispielen vermittelt.

Plädiert wird hier für ein „gemischtes“ Konzept der Lehrerfortbildung, in dem sich das Lernen von den Fortbildnern und „Experten“, die neue Erkenntnisse und Methoden vermitteln oder Materialien vorstellen, und das Lernen voneinander, in Selbsterfahrungen sowie durch Eigenproduktionen, abwechseln (vgl. Krumm 1987, 118f.).

Hier wird einem wichtigen Merkmal „guter“ Fortbildung entsprochen, wie es im Konzept „Selbstständige Schule“ gefordert wird: „Die Fortbildung ist einerseits handlungsorientiert und erfordert deshalb auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, sich in Handlungsteams zu formieren. Sie ist andererseits in angemessenem Umfang theoriegeleitet, um notwendige Reflexionsprozesse abzusichern.“ (Selbstständige Schule 2005, 18)

2.6 Methodenvielfalt und ganzheitliche Lehr-/Lernmethoden⁵

Auch die Methodenvielfalt ist Inhalt und Form, ist Weg und Ziel zugleich. Die Erfahrungen in bisherigen Fortbildungsgruppen verdeutlichen die Notwendigkeit, auch an der Schule und insbesondere mit bildungsbenachteiligten und „schulgeschädigten“ Kindern und Jugendlichen andere methodische Wege zu suchen und zu gehen. Es müssen immer wieder verschiedene Methoden und

4 Als ein wichtiger Ansatz sprachlichen Lernens wird u.a. die Methode des Generativen Schreibens von Gerlind Belke (2003) (s. Lüth in diesem Band) in den Fortbildungen vorgestellt und erprobt.

5 Dieser Themenbereich wird in dem Beitrag von Müller in diesem Band ausführlich behandelt.

Lehr-/Lerntechniken angeboten werden, um alle Lerntypen und die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Zielgruppe berücksichtigen zu können. Die nötige Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, das eigene Methoden-Repertoire zu erweitern, sollte im Rahmen der Fortbildungen gewährleistet werden.

Bezüglich der zu vermittelnden Methoden sollte es keine Festlegung auf nur einzelne methodische Ansätze geben. Ziel ist die Erweiterung der Methodenkompetenz durch die Vermittlung eines umfangreichen Methodenrepertoires an vielfältigen Ansätzen. Die Grundlage hierfür sind Merkmale, Techniken und Strategien erfolgreichen Lernens.

Berücksichtigt werden soll auch, dass es unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten mit verschiedenen Lehrstilen, Vorlieben, Stärken und Talenten gibt. Auch haben die Lehrkräfte es in ihren Schülergruppen mit einer Vielzahl verschiedener Lerntypen zu tun, die sehr unterschiedliche Zugriffe auf den Lernstoff brauchen. In der Haupt- und Gesamtschule – besonders in den höheren Klassen – haben viele Schülerinnen und Schüler eine „gescheiterte“ Schullaufbahn mit vielen negativen Lernerfahrungen und Misserfolgserlebnissen bezüglich der herkömmlichen Unterrichtsformen hinter sich. Deshalb sollten sich hier die Unterrichtsformen, die es in der Fortbildung zu vermitteln und zu entwickeln gilt, von den bisherigen negativen Lernerfahrungen an der Schule unterscheiden und abheben, indem sie

- empathisch ausgerichtet, lerner-, erfahrungsorientiert sind
- Lernblockaden abbauen, ermutigen, Erfolgserlebnisse vermitteln
- den Wechsel von Sozial- und Arbeitsformen sowie von aktiven und passiven Phasen beinhalten
- die verschiedenen Sinne und Bewegung mit einbeziehen
- Lernstrategien vermitteln, die erfahrbar machen, dass die Schülerinnen und Schüler auf den eigenen Lernprozess Einfluss haben (eigenverantwortliches Lernen)
- ganzheitlich, handlungs- und projektorientiert ausgerichtet sind.

Hierbei haben sich in Lehrerfortbildungen die Vermittlung folgender ganzheitlicher Lehr- und Lern-Methoden bereits bewährt(vgl. Müller in diesem Band):

- handlungs- und teamorientierte Arbeitsformen (Binnendifferenzierung)
- Elemente der Theaterpädagogik (Rollenspiele etc.)
- Sprachlernen mit allen Sinnen (Suggestopädie u.a.)
- Multimediales Lernen etc.

2.7 Umsetzbarkeit und Praxisbezug – Materialentwicklung und -erprobung

Zu den jeweiligen Themenkomplexen werden umfangreiche Materialien zur Verfügung gestellt und praktische Unterrichtsbeispiele vorgestellt, die die Teilneh-

menden für ihre entsprechenden Zielgruppen bearbeiten und adaptieren können. Auch werden bereits während der Fortbildung durch die Teilnehmenden selbst Produkte für den eigenen Unterricht erstellt.

Die kontinuierliche Erprobung und Umsetzung der Fortbildungsinhalte im praktischen Unterricht und die Begleitung der Teilnehmenden durch die Fortbildner und die Fortbildungsgruppe sind somit ein wesentlicher Bestandteil der Fortbildung.

Dadurch wird Nachhaltigkeit in der Veränderung von Unterrichtspraxis erreicht und auch „beobachtbar“. Die Evaluierung der Fortbildung bezüglich ihrer praktischen Anwendbarkeit ist somit ebenso Teil der Fortbildung selbst.

2.8 Prozessorientierung und regelmäßige Prozess- und Ergebnisevaluation

Es geht nicht um eine Fortbildung mit dem Ziel reiner Kenntnis- und Fähigkeitserweiterung, sondern die teilnehmenden Lehrkräfte entwickeln und erproben gemeinsam als Lehrforscher und Lehrentwickler auch Neues.

Das beschriebene Konzept beinhaltet somit einen kontinuierlichen, jedoch nicht linearen Prozess, also eine Art „Spiral-Curriculum“, wie es an den Schulen für das sprachliche Lernen auch entwickelt werden soll.

Die Fortbildungsinhalte werden gemeinsam quasi in konzentrischen Kreisen entwickelt, unterbrochen, wieder aufgegriffen, mit Rück- und Vorgriffen weiterentwickelt usw. Es handelt sich folglich nicht um einen im Voraus in seiner Gänze planbaren Vorgang, sondern um einen dynamischen Prozess, der Kontinuität, Zeit und Flexibilität erfordert. Regelmäßige Bestandsaufnahmen und Zwischen-, Prozess-, Ergebnis- und Transfer-Evaluationen unter Verwendung verschiedenster Evaluierungsformen⁶ sind wesentliche Bestandteile der Fortbildungseinheiten. Letztendlich kann aus diesem Prozess auch der Wunsch erwachsen, selbst multiplikatorische Tätigkeiten aufzunehmen.

2.9 Verantwortung aller Beteiligten für den Fortbildungsprozess

Das beschriebene Konzept beinhaltet folglich, dass die Verantwortung für den Fortbildungsprozess bei allen Beteiligten liegt: Die teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen befinden sich nicht in einer reinen „Teilnehmer-/Schüler-Rolle“, sondern Erfahrungsaustausch, Lernen voneinander, Eigeninitiative, Mitarbeit in Gruppen, Dokumentation der Arbeitsprozesse und -ergebnisse (Portfolio etc.), das Zur-Verfügungstellen eigener Materialien usw. wird erwartet und ist notwendiger Bestandteil der Fortbildung.

⁶ Auch diese Evaluierungsformen werden auf ihre Anwendbarkeit im schulischen Kontext hinterfragt und gegebenenfalls für verschiedene Inhalte und Lerngruppen adaptiert.

Somit trägt jede teilnehmende Lehrkraft auch die Mitverantwortung für den Ablauf und die Resultate der Fortbildung für sich selbst sowie für die gesamte Fortbildungsgruppe⁷.

Diese Mitverantwortung lässt sich am Ende einer Fortbildungseinheit zum Beispiel durch die Evaluierungsabfrage „Mein persönlicher Beitrag für den Erfolg dieser Fortbildung“ bewusst machen. Alle Beteiligten markieren auf einer Skala von 1 bis 10, wie sie ihren persönlichen Einsatz diesbezüglich einschätzen.

Auch hier findet sich wieder die Chance, die in der Selbstbeobachtung des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses liegt: Aus der Reflexion dieser Selbsterfahrung können dann nämlich auch Schlussfolgerungen über Bedingungen und Möglichkeiten für die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler gezogen werden und somit auch in diesem Punkt der Transfer an die Schulen stattfinden.

2.10 Nachhaltigkeit durch Umsetzungsbegleitung und Einbettung in Schulentwicklung

Dem Leitbild der Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung kann am ehesten durch Kontinuität und Verbindlichkeit Rechnung getragen werden, indem zum Beispiel Lehrergruppen aus einer Schule über einen längeren Zeitraum an Fortbildungsreihen teilnehmen und je Schule jeweils zwei verantwortliche Lehrkräfte diese Fortbildungen vor- und nachbetreuen. Diese „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“ übernehmen an ihrer Schule auch Aufgaben der Beratung und Umsetzungsbegleitung. Sie werden für diese Tätigkeiten an der Schule entlastet und gemeinsam in einem Fortbildungskreis angeleitet und betreut. Die Schulleitung, die didaktischen und Stufenleitungen etc. unterstützen und fördern die Arbeit der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und die entstandenen Lehrerteams an den jeweiligen Schulen. Die erarbeiteten Konzepte, Spiralcurricula etc. sind Motor und Teil der Schulentwicklung als Ganzes.

Diese Formen der Umsetzungsbegleitung und der Verknüpfung mit Schulentwicklung entsprechen dem Konzept „Selbstständige Schule“, in dem die Qualifizierung der Lehrkräfte als Bestandteil und „als Voraussetzung für eine gelingende Unterrichtsentwicklung“⁸ gesehen wird.

Ebenso ist eine Umsetzungsbegleitung an den Schulen durch die Fortbildner und Fortbildnerinnen empfehlenswert. Auch sie sollen die Schulen der teilnehmenden Lehrkräfte besuchen und zum Beispiel im Unterricht hospitieren, gemeinsam mit ihnen Stunden planen und durchführen, Beratungsgespräche führen etc.

7 Vgl. hierzu auch Klippert (1986, 38).

8 Selbstständige Schule (2005, 14)

Besonders hervorgehoben werden sollen an dieser Stelle die Möglichkeiten, die in gegenseitiger Unterrichtsbeobachtung und kollegialer Beratung, im gemeinsamen Unterrichten (Team-Teaching) und im Lehren und Lernen im Tandem liegen. Denn es „bergen Kooperation und Teamarbeit für Lehrende große Entwicklungspotentiale. Gegenseitige Hospitationen, Unterrichtsbeobachtungen oder Team-Teaching können dazu beitragen, dass die Unterrichtsqualität auf längere Sicht verbessert wird“ (Kniffka 2006).

„Die größten Chancen und vielfältigen Möglichkeiten, an seinem Lehrerverhalten erfolgreich arbeiten zu können, liegen in der gegenseitigen, partnerschaftlichen Unterrichtsbeobachtung von Kollegen untereinander“ (Ziebell 2002, 106). Sehr gute Erfahrungen mit diesen Formen der Lehrer(selbst)fortbildung und dem Unterrichten im Tandem kommen insbesondere aus der Schweiz, wo sie weiter entwickelt und auch weiter verbreitet sind (vgl. Halfhide et al. (2001), Enns (1996) und Enns (1999)).

Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung bedeutet hier nicht Bewertung, ob der Unterricht „gut“ oder „schlecht“ war oder die Lehrkraft „Fehler“ gemacht hat. Jeder Lehrende fällt in einer Unterrichtsstunde permanent und in Sekundenschnelle eine Entscheidung nach der anderen. Es gibt unzählige Möglichkeiten, und jede Möglichkeit hat Vorteile und Nachteile. Was die optimale Entscheidung, also was der „beste“ Unterricht gewesen wäre, wird man nie eindeutig sagen können. Lehrende und ihre Beobachtenden können im Anschluss an den Unterricht zum Beispiel anhand folgender Fragestellungen gemeinsam überlegen: Was ist besonders gut gelaufen und kann ausgebaut und weiterempfohlen werden? Worüber - zum Beispiel über welche Schüler oder Schülerinnen oder über welche Teile des Unterrichts - wollen wir gemeinsam genau sprechen? Worin sehen wir die Vorteile und die Nachteile in diesen Teilen des Unterrichts? Was schätzen wir darin als mehr (oder weniger) hilfreich für die Lerngruppe bzw. für einzelne Schüler und Schülerinnen ein?⁹ Von einer solchen lösungs- und ressourcenorientierten Unterrichtsbeobachtung und anschließenden Auswertung profitieren dann immer alle: sowohl die Lehrkräfte, die ihren Unterricht gezeigt haben, als auch die, die beobachtet haben, und nicht zuletzt die Schüler und Schülerinnen selbst.

Die Etablierung von Unterrichtsbeobachtung als „Mittel zur professionellen Entwicklung“ (Duxa 2005, 297) der Lehrenden und als „Instrument zur Qualitätsentwicklung“ (a.a.O., 308) von Unterricht und Schule, trägt dazu bei, den Transfer der Fortbildungsinhalte in die Unterrichtspraxis, eine Einbettung in die Schulentwicklung und Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

9 Hierzu die Schüler und Schülerinnen durchaus auch mal selbst zu befragen, ist häufig sehr aufschlussreich!

3 Fazit

Es ist deutlich geworden, dass die erhöhten Anforderungen, die an die Lehrenden in den Schulen gestellt werden, auch zu erhöhten Anforderungen an Lehrerfortbildungen führen. Auch hier gilt das Prinzip, nicht mehr und nichts anderes von den Fortzubildenden – hier: den Lehrenden – zu verlangen, als die Fortbildenden selbst auch zu leisten bereit und fähig sind.

Außerdem sollten die Lehrenden nach den Fortbildungsseminaren mit den zunehmenden Problemfeldern und den wachsenden vielfältigen Aufgaben und Anforderungen an den Schulen nicht allein gelassen werden. In den dargestellten Leitlinien wurden Wege aufgezeigt, wie der Transfer in die Schulen begleitet und gewährleistet werden kann und somit der Erfolg einer Fortbildungsmaßnahme erfahrbar wird und nachhaltig sein kann.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina (2005): Kompetenzen der Lehrperson in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. In: Kostrzewa, Frank (Hg.) Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Tagungsband. Universität zu Köln: Lehrerbildungszentrum, S. 11-24.
- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Duxa, Susanne (2001) Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 57. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Regensburg
- Duxa, Susanne (2005): Unterrichtsbeobachtung – Kontrollinstrument oder Mittel zur professionellen Entwicklung? In: Duxa, Susanne/Hu, Adelheid/Schmenk, Barbara (Hgg.) (2005) Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 297-313.
- Enns, Esther E. et al. (1996): Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung im Tandem. In: Forum Lehrerfortbildung 29/30, Düsseldorf, S. 165-169.
- Enns, Esther E (1999): Lehren und Lernen im Tandem. Ein Fortbildungsprojekt in der Schweiz. In: Fremdsprache deutsch, Sondernummer 1999, „Lehrerfortbildung“, S. 51-55.
- Halfhide, Therese/Frei, Marianne/Zingg, Claudio (2002): Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. 2. Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Klippert, Heinz (1986): Erfahrungslernen in der Lehrerfortbildung. In: betrifft: erziehung, März 1986, S. 35-41.

- Kniffka, Gabriele (2006): Sprachförderung zwischen Theorie und Praxis: Neue Wege in der Lehrerbildung. In: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hgg.), 2006. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [erscheint demnächst].
- Krumm, Hans-Jürgen (1987): Lehrerfortbildung als Hilfe zur Veränderung des eigenen Lehrverhaltens. In: AUPELF/British Council/Goethe-Institut 1987, S. 111-123.
- Legutke, Michael K. (1995): Einführung in das Handbuch für Spracharbeit. In: Handbuch für Spracharbeit Teil 6/1, Goethe Institut München, S. 1-22.
- Mächler, Stefan (Redaktion) (2001): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich.
- Ruesch, Peter (2001): Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich?“ In: Mächler, Stefan: Schulerfolg: kein Zufall. Zürich.
- Selbstständige Schule. Das Projekt des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW und der Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2005): Lehren und Lernen für die Zukunft. Guter Unterricht und seine Entwicklung im Projekt „Selbstständige Schule“. 3. Aufl.
- Wicke, Rainer-E. (2000): Lehrerfortbildung leicht gemacht. München: Iudicium.
- Ziebell, Barbara (2002): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32, Goethe-Institut Inter Nationes, München.

Einsichten in den Schriftspracherwerb – gewonnen im Kölner Sprachförderprojekt

Lotte Weinrich

Seit rund 20 Jahren gehört die Beschäftigung mit gängigen Modellen zum Schriftspracherwerb und zur Schreibentwicklung zum festen Kanon der Deutschlehrrausbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten. Trotz dieses Theorieschwerpunkts fühlen sich viele Hochschulabgänger zu Beginn ihrer schulpraktischen Arbeit unzureichend ausgebildet für den Sprachunterricht mit „echten“ Kindern. Umgekehrt beobachten wir auch, dass erfahrene Lehrerinnen, die bereits Generationen von Kindern beim Schriftspracherwerb begleitet haben, unsicher sind, wenn sie ihre sprachdidaktischen Einschätzungen (z. B. des Sprachstandes) theoretisch begründen sollen. Das Wissen über sprachliche Erwerbsprozesse entwickelt sich offenbar idealerweise in einem lebendigen Theorie-Praxis-Bezug. Auch bekannte Sprachforscher wie das Ehepaar Stern/Stern, die Brüder K. B. und H. Günther oder Els Oksaar haben praktische Feldforschung betrieben und die sprachlichen Erwerbsprozesse an ihren eigenen Kindern studiert.

Um der Schulpraxis in der ersten Phase der Lehrerausbildung mehr Geltung zu verschaffen, wurde vor fast vier Jahren am Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität zu Köln das „Projekt zur sprachlichen Förderung von Schüler/innen mit besonderem Bedarf“¹ initiiert, das mittlerweile in Kooperation mit der Bezirksregierung sowie von der Stadt Köln durchgeführt wird mit dem Ziel, dass Studierende des Faches Deutsch schon während ihres Studiums als Sprachförderkräfte ausgebildet werden. Das geschieht durch eine Theorie/Praxiskopplung, die sich mindestens über ein Semester erstreckt: Die Studierenden erteilen wöchentlich an ausgesuchten Kölner Grund- und Hauptschulen zwei Stunden Sprachförderunterricht in einer festen Kleingruppe mit drei Kindern und besuchen parallel dazu an der Universität ein sog. Praxisseminar, in dem schwerpunktmäßig (schrift-)sprachliche Erwerbsprozesse anhand authentischer Schülertexte der Förderschüler reflektiert werden.

Im Folgenden sollen einige elementare Einsichten in den (Schrift-) Sprachprozess zur Diskussion gestellt werden, die im Sprachförderprojekt gewonnen wurden.

Lesen- und Schreibenlernen in der Zweitsprache

Fast 95 % aller Schülerinnen und Schüler, die von unseren Studierenden gefördert werden, haben einen Migrationshintergrund, so dass viele Kinder mit Schu-

1 Das Projekt steht unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. M. Becker-Mrotzek. Weitere Projektteilnehmerinnen sind außer der Verfasserin: S. Dahmen, Dr. E. Einhauser, Dr. D. Gagyan, Dr. G. Kniffka, S. Thesen, S. Woggon-Schulz.

leintritt nicht nur lesen und schreiben lernen, sondern gleichzeitig Deutsch als Zweitsprache erwerben. Die Grundschullehrerin ist deshalb heute immer auch Sprachlehrerin, was in der Lehrerausbildung viel zu lange kaum Berücksichtigung fand. Die spezifischen Anforderungen der doppelten Erwerbssituation werden von den gängigen Schriftspracherwerbsmodellen nicht ausreichend erfasst. Sie erlauben zwar gezielte Aussagen über die Rechtschreibentwicklung, nicht aber über den oralen Erwerbsverlauf in der Zweitsprache, und beide Erwerbsprozesse müssen keinesfalls parallel ablaufen. Häufig werden Schüler als rechtschreibschwach (Etikett: LRS) bezeichnet, die in Wirklichkeit noch mitten im Spracherwerbsprozess stecken. Flankierend zu den Schriftspracherwerbsmodellen können (angehende) Lehrkräfte zur Zeit nur auf die von Erika Diehl u. a. (2000) formulierten syntaktischen und verbalmorphologischen Erwerbsstufen zurückgreifen, um die Zweitsprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen diagnostisch zu erfassen.

Diese „Fusionierung“ von Schriftspracherwerbsmodell und Diehls Erwerbsstufen ist aber genau genommen eine Notlösung. Als pädagogisch-diagnostisches Instrumentarium benötigen wir ein Modell, das dem Schriftspracherwerb der Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner Rechnung trägt. Schließlich sollen die Lerner im Sprachunterricht Angebote erhalten, die grammatisch und lexikalisch auf ihre Erwerbsstufe abgestimmt sind, was von Seiten der Lehrperson ein profundes Wissen über den Zweitspracherwerb in seiner kanonischen Abfolge verlangt und sie zur Auseinandersetzung mit der deutschen Grammatik anregt.

Jedes Kind ist anders

Brügelmann bemerkt schon 1983 zu Recht, dass jedes Kind beim Schriftspracherwerb seinen Weg finden muss. „Einige Kinder scheinen Schnellstraßen zu erwischen, andere folgen verschlungenen Pfaden, bergauf, bergab, oder bleiben gar in Sackgassen stecken (Brügelmann ⁵1994, 103). Trotzdem klammert sich die Grundschulpädagogik und -didaktik bis heute zum Teil noch an ein Homogenitätsideal und hält am gleichschrittigen Denken und Sprachhandeln von A bis Z fest. Auch die studentischen Förderkräfte tappen oft zu Beginn der Sprachförderung noch in diese Falle und verordnen ihren drei Förderkindern den gleichen Unterricht. Das ist auch nicht verwunderlich, denn die meisten haben weder in ihrer eigenen Schulzeit noch im Studium binnendifferenzierten Unterricht erlebt, so dass Vorbilder fehlen. Insgeheim haben sie – wie die Sprachdidaktik insgesamt – ihre Orientierung an einem einsprachig deutsch aufwachsenden Kind² gewonnen, das zudem weiblichen Geschlechts ist³ und zu Hause literarisch mehr oder weniger vorgebildet wurde. Im Kontrast dazu kann der mehrsprachig

2 Vgl. dazu die Thesen von Ingrid Gogolin zum „monolingualen Habitus“ an deutschen Schulen. In: N. Griesmayer/W. Wintersteiner (Hgg.) 2000, S. 13-22.

3 Vgl. dazu die Thesen von Richter/Brügelmann (1994).

aufwachsende Junge mit Migrationshintergrund, der in einem bildungsfernen Elternhaus groß wird, nur - ich zögere, diesen Ausdruck niederzuschreiben - als „Risikokind“ auffallen.⁴

Geschlechtstypische Präferenzen beim Malen und Schreiben

Das Modell von K. B. Günther macht deutlich, dass der Schriftspracherwerb des Kindes keinesfalls erst mit Schuleintritt beginnt, sondern seine Vorläufer bereits in präliteral-symbolischen Handlungen hat, wie sie von der Bildbetrachtung über die Spielsymbolik bis hin zum Malen, Zeichnen und Nachahmen von Schreibtätigkeiten in Form von Kritzelbriefen zum Ausdruck kommen. Besonders beim freien Malen und Zeichnen drücken Kinder aus, was sie fasziniert und wie sie sich und die Welt sehen oder sehen möchten. Als präliterale Texte bieten Kinderbilder deshalb viel Raum für Interpretation. Interessant ist zum Beispiel, wie stark der kindliche Ausdruck auch in „postemanzipatorischen Zeiten“ geschlechtstypische Präferenzen erkennen lässt. Auf vielen Mädchenbildern dominieren die bunten Farben, im Zentrum des Bildes befinden sich heitere Figuren, Feen, Prinzessinnen, Zauberinnen, die mit dem Betrachter face-to-face in Kontakt treten (vgl. Bild 1). Auf vielen Bildern scheint die Sonne, Vögel fliegen am Himmel, und alle Bildelemente werden bunt ausgemalt und sorgfältig gestaltet. Ein typisches Jungenbild in diesem Alter sieht anders aus. Im Zentrum des Bildes steht nicht die Gruppe der bildfüllenden Figuren, sondern die dynamische Handlung. Bild 2 zeigt eine komplex angelegte Kampfszene; bezeichnenderweise treten die dargestellten Kämpfer nicht face-to-face in Kontakt mit dem Betrachter, sondern sind im Profil gezeichnet.

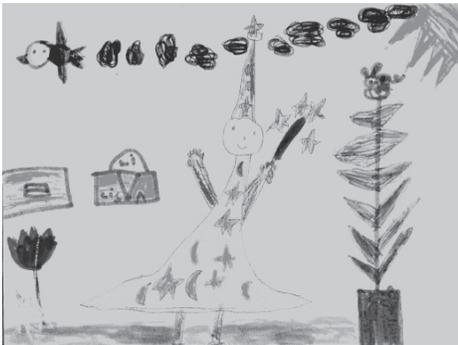


Bild 1



Bild 2

4 Den Begriff „Risikokind“ lehne ich mit aller Entschiedenheit ab. Das Risiko liegt schließlich nicht im Kind selber, sondern neben unsozialen Strukturen im Schulsystem z. B. auch in der Lehrerausbildung, die von der schulischen Realität zu weit abgerückt ist.

Die Aufmerksamkeit ist auf das dynamische Geschehen gerichtet. Während Mädchen gar nicht genug Stifte haben können, reicht vielen Jungen der eine Kugelschreiber, der schnell über das Papier gleitet. Wenn überhaupt eine Farbe benötigt wird, dann rot für die Blutspritzer. Auszumalen ist in der Regel überflüssig, Flächen werden eher schraffiert. Beachtung verdient auch, dass die Bildherstellung selbst kommunikativ unterschiedlich eingerahmt wird. Jungen begleiten den Malprozess oft lautmalerisch, Mädchen nutzen hingegen die (Aus-)Malsituation zum inzidentellen Erzählen und sprechen dabei über Themen, die mit dem momentan erstellten Bild nichts zu tun haben.

Wenn Mädchen und Jungen schriftkundig werden, setzen sich diese geschlechtstypischen Besonderheiten – nun mit literalen Mitteln – häufig fort. Viele Mädchen schreiben Texte, die den fröhlichen Standbildern der vorliteralen Phase gleichen, während viele Jungen in ihren ersten freien Texten ihre Vorlieben für das Kräfte-messen und kriegerisches Geschehen zum Ausdruck bringen. Exemplarisch zeigt dies der Textvergleich zwischen Carolina und Merthan, die im Förderunterricht beide eine Urlaubsgeschichte geschrieben haben:

Merthan
(türkischer Herkunft, 8,3 J.)

Tükei

als ich noch Bei Tükei wa da habich mit meine
Pistole gichpilt mit meine Bruda und mit
meine kusng wiher haben ema krik gemacht.

Carolina
(portugiesischer Herkunft, 8,7 J.)

Portugal

ich Wa in Portugal
ba Wa ich in ben Strant
ba Wa die Helichh die
Sonne ich wil ein eis ich
Gehe Huse ba sint Berge
ich Bin Glücklich und zu
Fiben Jetzt Gje wir nach Huse
Ende aus Mikimaus. Bis nekst-
en mal tschüss.

Bei einigen Jungen kann man vermuten, dass zwischen der hochdynamischen Geschichte im Kopf und den noch bescheidenen orthographischen und grammatischen Ausdrucksmitteln eine große Lücke klafft, die zu Schreibblockaden führen kann. Im Förderunterricht haben wir deshalb ausprobiert, dass schreibunwillige Schüler ihre Geschichte zunächst auf Band sprechen konnten; später wurde die Geschichte dann mit Hilfe der studentischen Förderkraft verschriftet. Oftmals sind die Studentinnen schockiert über die Brutalität, die ihnen in Jungentexten entgegen schlägt.⁵ Andere haben die Erfahrungen gemacht, dass die positive Beantwortung der Frage: „Darf ich wirklich alles schreiben?“ auch bei schreibschwachen Schülern eine regelrechte Schreibwelle auslöst, was zeigt, dass

5 Vgl. den Aufsatz von Gudrun Spitta (1996) „Müssen die Jungen denn immer so was Gemeines schreiben?“ In: Die Grundschulzeitschrift 93, S. 20-26.

viele Jungenthemen in der „weiblichen Grundschule“ unerwünscht bis verboten sind. Wenn man aber bedenkt, wie wichtig die Erhaltung einer positiven Einstellung zum Schreiben von Anfang an ist, damit Schreiben als Herausforderung und persönliche Bereicherung gesehen wird (vgl. Klaus et al. 2002), dann müssen Jungen mitunter auch Gelegenheit erhalten, ihre martialischen Geschichten zu schreiben.

Beim Sprechen über die Texte, z. B. im Rahmen einer Autorenkonferenz, müssen sie dann aber auch die Kritik der Mitschüler (und der Lehrerin) aushalten können und vor allem lernen, selber konstruktive Kritik an den Texten der Mitschülerinnen und Mitschüler zu üben. Unabhängig vom sozialen Einzugsgebiet der Schulen haben wir beobachtet, dass Jungen von ihren Schulkameraden ausgelacht wurden, wenn sie sich lobend („An deiner Geschichte gefällt mir, dass...“) über Texte ihrer Mitschülerinnen äußerten. Hier fehlen den Jungen auch männliche Vorbilder, da sie sich von den Mädchen, die ihnen in diesem Alter sozial und kommunikativ in der Regel deutlich überlegen sind, offenbar bewusst nach unten abgrenzen.

Medientexte

Ein sinnvoller Zugang zur Schriftsprache wird über die eigenen Erlebnisse, Erfahrungen und Interessen des Kindes erreicht, wie der Spracherfahrungsansatz seit langem betont. Nun ereignen sich die spannendsten Dinge im Leben vieler Kinder in der medialen Welt des Fernsehens, der Playstation und des Computers. Hier ist das Aktivierungsniveau bei den Schülerinnen und Schülern und damit auch die Lernintensität besonders hoch (vgl. Spitzer 2005, 131). Dem müssen wir Lehrenden schriftsprachdidaktisch Rechnung tragen. Es geht nicht nur um das Lesen, sondern auch um das Schreiben im Medienverbund. Dazu passt folgender im Förderunterricht entstandener Text eines zwölfjährigen Hauptschülers:

*Oh Herr
lass herrschen deine Macht über uns
Zeige uns den Weg in die Herrlichkeit.
Lass uns Frei sein wie ein Käfer
auf einem fruchtbaren Blatt.
Halte deine Hand schützend über uns,
bis in die Unendlichkeit.*

„Vorbild“ für diesen Gebetstext war nicht etwa der Koranunterricht oder die Bibelrezeption, sondern das Computerspiel „Die Schlacht um Mittelmeer“, bei dem die Kampfszenen jeweils mit einem (protestantisch inspirierten) „Schlachtgebet“ eingeleitet werden.⁶ Es gibt sie also, die Quellen für „gestaltete Sprache“,

6 Es ist zum Teil erschreckend, wie die bei Jungen so beliebten Computerspiele zu einer Revitalisierung überkommener Geschlechterstereotype beitragen. Susanne Barth

nur sind sie uns Erwachsenen in der Regel nicht bekannt. Wenn aber alle Kinder und Jugendlichen zum Lesen und Schreiben verlockt werden sollen, müssen Lehrpersonen ihren Horizont um Medientexte erweitern. Der Griff in die Comic-Kiste, der in den 1970er Jahren lesedidaktisch noch für einiges Aufsehen gesorgt haben mag, reicht hier vermutlich nicht aus (vgl. dazu den Beitrag von M. Becker-Mrotzek in diesem Band).

Kindertexte reflektieren

Besonders Kinder aus schriftfernen Familien müssen in der Schule erfahren, dass ihre Texte beim Leser – oder noch besser – beim Zuhörer eine Wirkung erzielen, die zu Nachfragen führt und möglichst in eine (echte) Kommunikation über den Text mündet. Eine kluge Nachfrage zu stellen oder einen Schülertext inhaltlich zu kommentieren, ist aber nach unseren Erfahrungen gar nicht einfach; einfacher ist es jedenfalls, einen vorliegenden Text formal (orthographisch, grammatisch) zu analysieren und noch einfacher erscheint es unzureichend ausgebildeten Lehrkräften, Fehler anzustreichen. Im Rahmen des Praxisseminars reflektierten wir beispielsweise nebenstehenden Text einer achtjährigen Schülerin (Sedra) türkischer Herkunft:

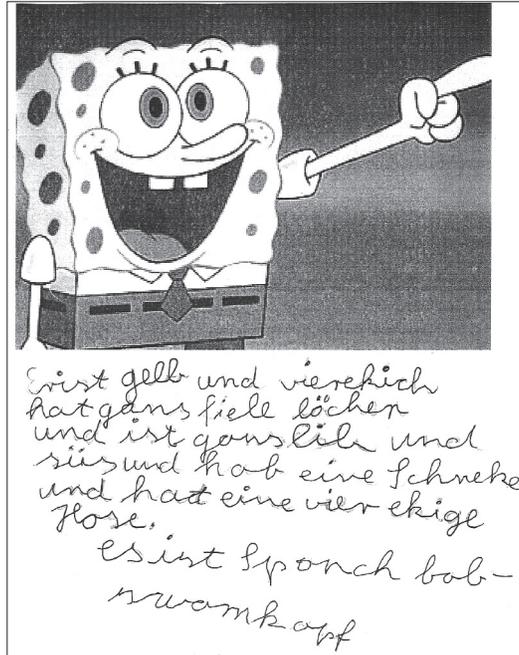


Bild 3

Die Studierenden begannen sofort, die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schülerin einzuschätzen.⁷ Beispielsweise wurde herausgearbeitet, dass Sedra in diesem Text alle Basisgrapheme korrekt verschriftet, einschließlich des Schwa-

bemerkt deshalb schon vor neun Jahren zu Recht, dass der Deutschunterricht neben der Vermittlung von sprachlichem und literarischem Wissen die Funktion übernehmen muss, den Umgang mit den audiovisuellen Medien z. B. im Hinblick auf Geschlechterstereotype zu reflektieren (vgl. Barth 1997, 18).

7 Wichtig erscheint mir, dass die Studierenden vom Fähigkeitsprofil der Schülerin ausgingen und nicht in einer defizitorientierten Betrachtung verhaftet blieben.

Lautes („Hose“) und der Konsonantenhäufung in „Schneke“⁸ und dass sie auch schon Buchstabenkombinationen beherrscht (z. B. <ch>, <sch>, <sp> und <pf>). Einigkeit bestand darin, dass sich die Schülerin in ihrer schriftsprachlichen Entwicklung bereits am Übergang von der alphabetischen zur orthographischen Strategie befindet, wie verschiedene Orthographeme⁹ belegen (z.B. die Auslautverhärtung in „gelb“ oder das Dehnungs-e in „fiele“). Hervorgehoben wurde ferner das stabile Wort- und Satzkonzept der Schülerin; allerdings wunderte sich eine Studentin darüber, dass das Verb „haben“ in Zeile 4 im Gegensatz zum personalen Stil des Textes in der 1. Person gebildet ist. Erst nach einiger Zeit gelang ein Wechsel auf die inhaltlich-funktionale Ebene der Textgestaltung. Denn welche Art Text hatte Sedra produziert? Sie hatte einen Räseltext geschrieben und dabei eindrucksvoll ihre Textsortenkompetenz unter Beweis gestellt. Wir stellen im Sprachförderprojekt immer wieder fest, dass besonders Räseltexte, wie sie seit jeher einen festen Platz in der Kinderpoesie haben,¹⁰ einen besonderen Reiz auf unsere Schreib- und Leseanfänger ausüben. Deshalb sind auch literal wenig vorgebildete Kinder sehr schnell in der Lage, eigenständig Räseltexte mündlich und schriftlich zu (re-)produzieren. Das ist insofern bemerkenswert, als Räseltexte – textlinguistisch betrachtet – durchaus anspruchsvoll sind. Typisch für sie ist, dass der Gegenstand, der gesucht wird, eben nicht genannt werden darf, sondern durch eine Proform (*Es ist....*) zu ersetzen ist, wobei die Leerstelle dann sukzessive durch die Nennung weiterer Attribute (ist viereckig, hat ganz viele Löcher, hat eine Schnecke...) gefüllt wird. Bemerkenswerterweise stellt die türkische Schülerin die Referenz zu dem gesuchten Gegenstand zum Auftakt ihres Textes entsprechend dem Sexus der gesuchten Comicfigur zunächst mit maskuliner Referenz her (*Er ist...*), findet dann aber in ihrem Lösungssatz zur textsortentypischen neutralen Referenz (*es ist....*). Es ist dabei zu berücksichtigen, dass das deutsche Pronominalsystem Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund vor erhebliche Lernschwierigkeiten stellt, da Pronomen im Türkischen nur selten verwendet werden und Pro-Formen daher unbekannt sind.¹¹ Schließlich ist noch zu bemerken, dass der besondere Schreib Anlass für Sedra offenbar darin bestand, einen Räseltext auf ihren geliebten Fernsehhelden zu applizieren. Das würde jedenfalls das Abgleiten in die Ichform in Z. 4 des

8 Konsonantenhäufungen am Wortanfang sind im Türkischen weitgehend unbekannt, weshalb Schüler mit türkischer Erstsprache bei Konsonantenhäufungen häufig sog. Sprossvokale einfügen, so dass Schreibungen wie *Belume, *keranek oder *Sterauch entstehen.

9 Vgl. zu dem Begriffspaar „Basisgraphem“ und „Orthographem“: Thomé, in: Valtin (Hg.) 2000, hier: S. 116 ff.

10 Vgl. Helmut Fischer (Hg.) (1994) Kinderreim im Ruhrgebiet. Reime, Lieder, Spiellieder, Rätsel, Scherzfragen und Witze, Köln: Rheinland-Verlag, hier: besonders S. 15.

11 Vgl. Nükhet Cimilli/Klaus Liebe-Harkort (1976) Sprachvergleich Türkisch-Deutsch, Düsseldorf: Schwann, hier: S. 18.

Textes (*hab eine Schnecke*) als Ausdruck der starken Identifikation mit eben diesem Fernsehhelden erklären.

Bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung sollte die Analyse von Schülertexten systematisch geübt werden. Hierin sehe ich eine genuine Aufgabe für die Sprach- und Literaturdidaktik. Dabei darf der Blick auf den Kindertext nicht nur auf die Sprachrichtigkeit beschränkt bleiben. Es gibt viel Interessanteres zu entdecken in Kindertexten, und die Schriftsprachentwicklung ist im Zusammenhang mit der gesamten Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sehen.

Denkspuren sichtbar machen

Es ist in diesem Zusammenhang immer zu berücksichtigen, dass freie Schreiblässe besonders Kinder mit geringen Deutschkenntnissen und mit wenig literalen Erfahrungen häufig überfordern. Viele Schüler benötigen für alle Phasen des Schreibprozesses Anregungen und strukturierte Impulse. Selbstkritisch wäre – zumindest beim Sprachförderunterricht in der Kleingruppe – bei jedem unbefriedigenden Textergebnis zu fragen: Wurde das Kind in seiner Textplanung unterstützt (ein Cluster erstellt, Musik- oder Bildimpulse eingesetzt etc.)? Welche Formulierungshilfen hat es erhalten (z. B. durch ein Wortschatzkästchen oder gar Phrasen im Sinne des Generativen Schreibens¹²)? Und schließlich: Wie wurde die Überarbeitung für das Kind motiviert? Hat es eine (inhaltliche) Reaktion auf seinen Text erhalten? Wurden Nachfragen gestellt oder Verständnisfragen geklärt? Hat das Kind positive Kritik auf seinen Text erfahren, so dass Schreiberstolz entstehen konnte, oder musste es den Eindruck gewinnen, dass jeder Satz schlecht und fehlerhaft war? Durfte es seine Interessen oder seine Ansicht zum Ausdruck bringen? Bestand die Möglichkeit, die Überarbeitung des Textes durch eine Veröffentlichung zu motivieren?

Im Gegensatz zu der verbreiteten Vorstellung, dass ein guter Text ein schöner Text ist, versuchen wir im Förderunterricht den Kindern zu vermitteln, dass sich ein guter Text dadurch auszeichnet, dass an ihm viel gearbeitet wurde und diese Spuren auch ausdrücklich sichtbar bleiben. Durchstreichen wird also grundsätzlich gebilligt und nicht getadelt (deshalb wird der Tintenkiller im Förderunterricht auch verbannt). Schriftsprachdidaktisch ist dies in hohem Maße sinnvoll, denn die Durchstreichungen (oder Radierungen) zeigen an, dass ein Kind über seine Schreibungen nachdenkt, was für die Entwicklung eines orthographischen Bewusstseins grundlegend ist und die Lehrkraft überdies auf die fördersensiblen Bereiche hinweist. Sehr gut haben mir die didaktischen Erfindungen an einer Kölner Grundschule gefallen. Dort wurde der „Montagstext“ mit allen seinen Überarbeitungsstufen bis hin zum „Freitagstext“ aufgehängt, so dass die Kinder

12 Vgl. zu dem Begriff des Generativen Schreibens den Beitrag von Monika Lüth in diesem Band.

den positiven Prozess der Schreibentwicklung nachvollziehen und das endgültige Produkt bestaunen konnten.

Als hilfreich hat sich im Förderunterricht ferner erwiesen, dass die Schüler (von der 2. Klasse an) bei ihren Textproduktionen immer eine Zeile frei lassen, die interlinear zur Korrektur genutzt werden kann. Daniel, 9,3 Jahre, polnischer Herkunft und erst seit knapp zwei Jahren in Deutschland, sollte im Förderunterricht sein Expertenwissen über die Fernsehcomifigur „Plankton“ aus der bereits oben erwähnten Fernsehserie „SpongeBob Schwammkopf“ aufschreiben und kam dieser Aufgabe auch bereitwillig nach: Die kursiv gedruckten Zeilen dokumentieren seinen ersten Überarbeitungsversuch des Textes, den er völlig selbstständig durchgeführt hat.

Plankton

1 Er ist Böse.

1b *Der Plankton ist Böse.*

2 Er ist kleun und ganz gemein.

2b *Er ist klein und sehr gemein.*

3 Er will den Geheim rezept klauen

3b *krammen börger rezept*

4 Er ist ein Feind und er hat komische Ohren

4b *ein Feind für alle ander*

5 Er klaut krammen Börger

5b *fon der grossenkrabbe krammen börger*

6 und er ist Grun. Er hat ein altes Haus.

6b *grün*

7 Er hat ein auge

7b *nur eine Auge*

8 Planktons Feinde sind Spongebobschwammkopf,

8b

9 Patrick, Gary, Mr. Krebs, und Thaddäus.

Es zeigt sich, dass Daniel sowohl grammatische und orthographische als auch stilistische und verständnissichernde Korrekturen vornimmt, die auf ein sich entwickelndes Sprach- und Lesebewusstsein hindeuten. In Z. 1b ersetzt er z. B. die Pro-Form „Er“ durch die korrekte nominale Referenz („Der Plankton“), in Z. 2 und 6 nimmt er orthographische und in Z. 7b eine – zielsprachlich nicht korrekte – Genus-Korrektur vor, wobei die Ergänzung der Restriktionspartikel „nur“ semantisch zur Verbesserung seines Textes beiträgt (*nur eine Auge*). Bemerkenswert ist in stilistischer Hinsicht darüber hinaus auch seine in Z. 2b

durchgeführte Ersetzung der Graduierungspartikel „ganz“ durch das stärkere Intensitäts-Adverb „sehr“, das auch schriftsprachlicher klingt.

Als Variante der Schreibkonferenz im Sinne Gudrun Spittas verfahren wir methodisch im Förderunterricht so, dass das Autorenkind seine eigenen Korrekturen den anderen beiden Kindern und der studentischen Förderkraft vorstellt und erläutert. Gemeinsam können dann alle Beteiligten überlegen, welche Vorschläge zur Verbesserung des Textes beitragen. In diesem Fall konnte durch den metasprachlichen Diskurs ein Missverständnis aufgeklärt werden. Daniel hatte in Z. 3b inhaltlich spezifizieren wollen, um welche Art Burger es sich bei dem Geheimrezept handelt, nämlich um einen „krammen börgen“, ohne die wirklichen Zutaten des Burgers, nämlich die Krabben, (lexikalisch) identifizieren zu können. Das passiert Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern naturgemäß häufiger.¹³

Zum Abschluss möchte ich noch einmal Bartnitzky zitieren, der in seinem Plenarvortrag auf dem Deutsch-Tag in Köln (März 2006) m. E. zu Recht betont hat, dass die Kinder und Jugendlichen heutzutage „gute Gründe“ brauchen, um lesen und schreiben zu lernen. Ich möchte hier ergänzen, dass dies ebenso für die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer gilt. Auch sie brauchen gute Gründe, um sich mit diesem komplexen Gegenstand zu befassen. Nach unseren Erfahrungen wirkt sich die konkrete Sprachförderarbeit mit den Kindern und Jugendlichen durch Rückkopplung motivationssteigernd auf die angehenden Lehrkräfte aus.

Literatur (in Auswahl)

- Barth, Susanne (1997): Differenzen: weiblich – männlich? In: Praxis Deutsch 143, S. 17-23.
- Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin: scriptor.
- Brügelmann, Hans (1994): Kinder auf dem Weg zur Schrift, Lengwil: Libelle.
- Cimilli, Nüket/Liebe-Harkort, Klaus (1976): Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf: Schwann.
- Diehl, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Fischer, Helmut (Hg.) (1994): Kinderreim im Ruhrgebiet. Reime, Lieder, Spiellieder, Rätsel, Scherzfragen und Witze. Köln: Rheinland-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2000): Sprachliche Pluralität und das Lehren des Deutschen. Einige nicht fachdidaktische Anmerkungen. In: Griesmayer, Norbert/Win-

13 In vielen Texten von Kindern nicht-deutscher Muttersprache begegnet uns in der Winterzeit mitunter der „Sandmartin“ (statt St. Martin), eine Wortbildung, die offenbar analog zum „Sandmann“ gebildet wird.

- tersteiner, Werner (Hgg.) (2000): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag, S. 13-22.
- Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hg.): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Libelle, S. 32-54.
- Kessel, Katja/Reimann, Sandra (2005): *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache*. Weinheim: Beltz.
- Klaus, Alfred/Geider, Franz J./Jünger, Werner (2002): Von der Schreiblust zur Schreibverdrossenheit – auf der Suche nach motivationspsychologischen Erklärungen. In: *Unterrichtswissenschaft* 30, S. 78-94.
- Kirschhock, Eva-Maria (2004): *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hgg.) (1994): *Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen*. Konstanz: Libelle.
- Rösch, Heidi u. a. (Hg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungs-ideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Hannover: Schroedel.
- Spitta, Gudrun (1996): „Müssen die Jungen denn immer sowas Gemeines schreiben?“ Vom Sinn der Gelassenheit gegenüber Gewaltdarstellungen in Freien Kindertexten. In: *Die Grundschulzeitschrift* 93, S. 20-26.
- Spitzer, Manfred (2005): *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Thomé, Günther (2000): *Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlautta-bellen*. In: Valtin, Renate (Hg.): *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 116-118.

Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen

Monika Lüth

„In so genannten multinationalen Regelklassen sind Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, einem Deutschunterricht ausgesetzt, der für sie nicht konzipiert worden ist: Sie werden nach Richtlinien unterrichtet, die für einsprachige deutsche Kinder gedacht sind, [...] von Lehrkräften, die für den muttersprachlichen Deutschunterricht ausgebildet sind.“ (Belke 2003, 2)

Belke hat mit dem *Generativen Schreiben* eine eigenständige Sprachdidaktik entwickelt, in deren Kern es darum geht, Deutsch-Lernern sprachliche Strukturen implizit zu vermitteln, sie systematisch zu üben, sie bewusst zu machen und für eigene Textproduktionen zu nutzen. Für deutsche Muttersprachler ist dieser Ansatz insofern interessant, als er eine gute Möglichkeit zur Sprachbetrachtung und zum kreativen Umgang mit der eigenen Sprache bietet.

Im Folgenden werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis herangezogen, die eine Möglichkeit der Umsetzung dieses Konzepts im Schulalltag zeigen. Vorher werden Überlegungen bezüglich der Aneignung von Sprache angestellt, die den didaktisch-methodischen Ansatz des *Generativen Schreibens* begründen helfen.

1 Sprache erwerben durch Spielen mit Sprache

1.1 Sprache erwerben, Sprache lernen

Seit den achtziger Jahren werden in der Fachliteratur *der Erwerb* und *das Lernen einer Sprache* begrifflich getrennt. Mit *Erwerb* bezeichnet man das eher unbewusste und intuitive (sehr effiziente) Aneignen vor allem der Erstsprache, *Lernen* dagegen bezieht sich auf die bewusste, durch Unterricht gesteuerte (nicht so effiziente) Aneignung von weiteren Sprachen (vgl. Apeltauer 1997, 14). In nur wenigen Jahren *erwirbt* also ein Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, die Sprache seiner Umgebung und *lernt* dann eine oder mehrere Fremdsprachen in der Schule. Es gibt aber viele Kinder, die hier wie anderswo in einer zwei- und mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, dann in eine Schule kommen, in der die Unterrichtssprache ihre noch unvollkommen ausgebildete Zweitsprache ist (vgl. Riehl in diesem Band). Da diese Zweitsprache also auch außerhalb des Unterrichts regelmäßig in der Alltagskommunikation Verwendung findet, treten so ungesteuerte und gesteuerte sprachliche Aneignungsprozesse in unterschiedlichem Ausmaß in Konkurrenz (vgl. Siebert-Ott 2003, 30). Zwangsläufig stellt sich die Frage: Was kann dem Kind durch den einfachen Umgang mit der Zweitsprache noch zufließen und was muss hier der Unterricht leisten?

Da in Deutschland die deutsche Sprache Grundlage aller weiteren schulischen und beruflichen Lernprozesse ist (vgl. Jaitner in diesem Band), ist die Schule für

die Vermittlung der normgerechten Sprache – mündlich wie schriftlich – verantwortlich, d.h. die Schule muss ihre Schüler darauf vorbereiten, auch dann mit Sprachaufgaben fertig zu werden, wenn der außersprachliche Bezugsrahmen als entlastendes Moment ausfällt. Mittlerweile weiß man, dass weder bloße Sprachbetrachtung noch der herkömmliche Grammatikunterricht ausreichend sind, will man eine zweite Sprache erfolgreich anwenden lernen: „It’s quicker if I explain’ – Quicker for whom? Well-planned, and even well executed lessons cannot guarantee good learning.“ (Lewis 2002, 33) Auch Spitzer, Psychologe und Neurologe, richtet sich in seinem Buch „Lernen“ gegen die Vorstellung, dass explizite Regelvermittlung Sprachkönnen zur Folge hat: „Unser Gehirn ist – abgesehen vom Hippokampus, der auf Einzelheiten spezialisiert ist – auf das Lernen von Allgemeinem aus. Dieses Allgemeine wird aber nicht dadurch gelernt, dass wir allgemeine Regeln lernen. – Nein! Es wird dadurch gelernt, dass wir Beispiele verarbeiten [...] und aus diesen Beispielen die Regeln selbst produzieren.“ (Spitzer 2002, 76) „Was Kinder brauchen, sind Beispiele [...] und wenn möglich die richtigen und guten Beispiele. Auf die Regel kommen sie dann schon selbst [...] Nur dann, wenn die Regel immer wieder angewendet wird, geht sie vom expliziten und sehr flüchtigen Wissen im Arbeitsgedächtnis in Können über, das jederzeit wieder aktualisiert werden kann.“ (A.a.O., 78)

1.2 Mit Sprache spielen

Hier kommen die ästhetischen Texte (ob einfache Reime, Gedichte oder kleine Prosatexte) ins Spiel, die beispielgebend vorgestellt, oft gesprochen und gelesen, am besten auswendig gelernt und dann kreativ umgestaltet werden. „Auswendiglernen von Texten hat neben dem Gedächtnistraining noch einen anderen bedeutsamen Effekt: Es dient der Wortschatzerweiterung und hilft, immer sicherer und fließender formulieren und frei sprechen zu können. Das gilt vor allem auch für Kinder mit anderen Muttersprachen, denen automatisierte Textbausteine [...] den Umgang mit der fremden Sprache deutlich erleichtern können.“ (Brinkmann 2004, 6) Wenn von Spielen mit Sprache die Rede ist, muss klar sein, dass dies immer zweierlei meinen kann: zum einen das reine lustvolle auswendige Hersagen, das Reimen, Sprechen von Zungenbrechern, dramaturgische Vorlesen etc. (vgl. Müller in diesem Band), zum anderen das individuelle Verändern (meist) poetischer Textvorlagen. Indem hier mit Sprache bewusst umgegangen wird, also z.B. Verben, Nomen, Adjektive substituiert werden, somit ein neuer Text entsteht und dabei ganz nebenbei die Bezeichnungen für jene Wörter, die gerade ausgetauscht wurden, gelernt werden, wird dem Lerner die *Funktion* der Wortarten und Satzteile klar, er entdeckt Regeln, ohne dass darüber ausführlich geredet werden muss.

2 Beispiele aus der Praxis

Während langjähriger Auslandsaufenthalte unterrichtete ich Deutsch als Fremdsprache und arbeite seither an einer Kölner Grundschule, die vorrangig

mit Kindern zu tun hat, die eine andere Herkunftssprache als Deutsch haben. Zwangsläufig ergaben sich Überlegungen bezüglich eines effektiveren Sprachunterrichts: Wie geht man in Fördergruppen, aber auch im Regelunterricht mit den Kindern um, die einerseits eine beträchtliche sprachliche Entwicklung vorweisen können, andererseits mit erheblichen sprachlichen Unzulänglichkeiten im Deutschen zu kämpfen haben? Die Frage, welche Bedeutung die Erstsprache für den Erwerb einer weiteren Sprache hat, muss hier nicht diskutiert werden; denn in Deutschland wie in anderen Ländern bleibt es notwendig, auch einsprachige Modelle der Sprachförderung umzusetzen; denn die große Sprachenvielfalt an zahlreichen Schulen (Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003; Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003) lässt bilingualen Unterricht für jede einzelne Sprachgruppe schlichtweg nicht zu (vgl. Stanat/Müller 2005, 24).

2.1 Mit Stolpersteinen umgehen

Neben einigen anderen Stolpersteinen der deutschen Sprache (vgl. Rösch 2003; Benholz/Lipkowski/Iordanidou 2005) ist die Deklination der Nomina eine besondere Hürde, aber auch die Eigentümlichkeit des Deutschen, dass verschiedene Präpositionen je nach Verwendung verschiedene Kasus fordern. Die betreffenden Kinder und Jugendlichen empfinden dies nicht unbedingt als Hürde, weil der alltägliche Zwang zum Deutschsprechen und die Rückmeldung, dass sie verstanden werden, den Wunsch nach Korrektur erst gar nicht aufkommen lassen. Um so wichtiger ist es, dass den Lernern täglich Gelegenheit gegeben wird, korrekte grammatische Strukturen mehrmals zu hören, damit sie „ins Ohr gehen“ und oft zu sprechen, damit sie „leicht über die Lippen gehen“ und oft zu schreiben, damit dies zur Routine werden kann. „Denn erfolgreicher Spracherwerb beruht einfach wesentlich mehr auf erworbenen Gewohnheiten als auf erklärten Strukturen. Nicht allerdings auf Gewohnheiten im Sinne jener behaviouristischen *habits*, die zu den alten *pattern drills* führten.“ (Aulmann 2006, 14) Die eigene, sehr individuelle Kreativität sollte sich dabei entfalten können. Dies kann dann möglich werden, wenn ein Satzmuster vorgegeben wird und Inhaltswörter vom Sprecher/Schreiber individuell ausgetauscht werden. Bei diesem Vorgehen wird Sprache nicht als bloßes Demonstrationsmaterial für abstrakte Sprachstruktur, sondern ihrem Wesen entsprechend als echtes Ausdrucksmittel verwendet.

Zum Beispiel wird vorgegeben:

*Wenn ich fröhlich bin,
fühle ich mich wie ein Känguru,
das in einem Beutel sitzt.*

Die Eigenleistung kann so aussehen:

*Wenn du sauer bist,
fühlst du dich wie ein Hund,
der die Katze nicht fangen kann.
(Şenay)*

Im Folgenden soll anhand einer Übersicht deutlich gemacht werden, wann und mit wem kleine ästhetische Texte spielerisch, aber systematisch und zweck-

bestimmt zur Sprachförderung benutzt werden können. Als ein Beispiel wird der „Stolperstein“ *Deklination der Nomen und Pronomen* herangezogen. Wenn Schülerinnen und Schüler schon Erfahrung mit der Methode des Generativen Schreibens gesammelt haben, geben die „Niveaustufen“ den Lehrkräften einen Hinweis darauf, welchen „Schwierigkeitsgrad“ sie den Kindern zutrauen dürfen (Stufe 2 und 3). Falls noch nicht derart gearbeitet wurde, kann man sich an den Vorschlägen der Stufe 1 orientieren.

Bei der Behandlung eines Schwerpunktes sollte aber die Komplexität von Sprache nicht aus den Augen verloren gehen; das Generative Schreiben ist darauf angelegt, „die Partialisierung im Deutschunterricht zu überwinden, indem auf der Basis eines interkulturellen Textangebots ‚das kreative Schreiben‘ und ‚das richtige Schreiben‘, der Literatur- und Sprachunterricht, der Grammatikunterricht als Reflexion über Sprache für deutschsprachige Kinder und als Sprachvermittlung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in einem integrativen Konzept miteinander verknüpft werden“ (Belke, 2006).

verwendete Texte

Der kleine Affe hat auch schon
zu Hause ein eigenes Telefon.
Rufst du ihn an, sagt er sofort:
„Hier ist der Affe. Wer spricht dort?“
Wir lesen hier auf diesem Blatt,
wie gern er unseren Anruf hat.

Mein Vater kaufte sich ein Haus.
An dem Haus war ein Garten.
In dem Garten stand ein Baum.
Auf dem Baum war ein Nest.
In dem Nest lag ein Ei.
In dem Ei war ein Dotter.
In dem Dotter war eine Laus –
eins, zwei, drei und du bist raus!

Denkt euch nur, der Frosch ist krank.
Da liegt er auf der Ofenbank.
Quakt nicht mehr, wer weiß wie lang
Denkt euch nur, der Frosch ist krank.
Denkt euch nur, der Frosch war krank.
Da lag er auf der Ofenbank.
Quakte nicht mehr, wer weiß wie lang
Gesund ist er jetzt – Gott sei Dank.

Gehe ich in der Stadt umher,
kommt ein blauer Hund daher,
wedelt mit dem Schwanz so sehr,
nebenher,
hinterher
und verlässt mich gar nicht mehr.
Wedelt mit den blauen Ohren,
hat wohl seinen Herrn verloren.

Wisper knisper Wurzelfee,
wer mich sucht, dem tu ich weh:
Ich beiße ihn in den großen Zeh,
ich werfe ihn in den Tümpelsee,
ich tunke ihn ins Glibbermoor,
ich kneife ihn in sein Lumpenohr
ich drehe ihm die Nase quer ...
Wenn du Mut hast, komm nur her!

Als die Prinzessin den Ring verlor,
las ihr der Prinz aus dem Märchen-
buch vor
und auf der vorletzten Seite stand,
wie die Prinzessin
den Ring dann wieder fand.

<p>D E K L I N A T I O N der</p>	<p>Klas- se 1/2</p>	<p>Niveau 1</p> <p>Text: „Der kleine Affe ...“ (s.o.) den Kindern mehrmals vorsprechen, dann für <i>kleine Affe</i> Namen einsetzen. 1. Hürde für die Kinder: Bei Mädchennamen werden <i>ihm</i> und <i>er</i> zu <i>sie</i>. Danach ein Tier mit neutr. Artikel (das freche Lama/ das Krokodil/ ..): <i>ihm</i> und <i>er</i> müssen durch <i>es</i> ersetzt werden. Häufiges Sprechen der vorgeschlagenen Möglichkeiten ist ratsam.</p>	<p>Niveau 2</p> <p>Text: „Denkt euch nur ...“ (s.o.) auswendig sprechen können. Mask. Nomen im Nomin. wird im weiteren Text durch das Nomin. - Pronomen wieder aufgenommen, d.h., wenn durch Austausch das Nomen durch eines mit anderem Genus ersetzt wird, muss sich das Pronomen auch ändern. (Frosch/er; Katze/sie, alle Lehr/ sie); Tempuswechsel (2.Strophe). Aufgeschriebene Variationen vortragen.</p>	<p>Niveau 3</p> <p>Text: „Wisper knisper ...“ (s.u.) auswendig sprechen können, dann – wegen gleichbleibende vorletzte Zeile - nur <i>ihm</i> durch <i>euch</i> ersetzen; 6.Zeile: aus <i>sein</i> wird <i>euer</i> – alles gut sprechen. Danach können jeweils unterschiedliche Pronomen durch die Sch. schriftlich substituiert werden – Reihenfolge wichtig: schreiben, evtl. Partnervergleich, korrigieren, vortragen</p>
<p>N O M E N und P R O N.</p>	<p>Klas- se 3/4</p>	<p>Text: „Gehe ich ...“ (s.o.) mehrmals lesen. Es bietet sich an, zuerst <i>blauer Hund</i> und <i>blauen</i> ersetzen zu lassen. Dann gibt man am besten eine neue erste Zeile vor, z.B.: <i>Läuft Enne auf dem Spielplatz umher</i>. Meist initiiert dies sehr unterschiedliche Fortsetzungen. Der Reim sollte erhalten bleiben, deshalb sind die interessantesten Substitutionsmöglichkeiten in der 1., 2., 3. und letzten Zeile.</p>	<p>Text: „Als die Prinzessin ...“ (s.o.) auswendig sprechen können. Austausch aller Nomen gut möglich (Reim bleibt) Schwierigkeiten: - die 4 unregelmäßigen Verben erschweren das Memorieren Liste mit Textbausteinen an Tafel: - <i>verlieren</i> mit Akkusativ - <i>vorlesen aus</i> mit Dativ Aufgeschriebene, korrigierte Variationen am besten auswendig vortragen.</p>	<p>Text: „Mein Vater kauft sich ...“ (s.u.) Durch Verändern der ersten Zeile (z. B. <i>Meine Tante leihst sich ein Flugzeug</i>) müssen in jeder weiteren Zeile mindestens zwei Wörter ausgetauscht werden. Achtung: Präposition + femininer Dativ wird im Originaltext nicht vorgegeben. Achten sollte man in der vorletzten Zeile auf den Reim.</p>

2.2 Ein Vierzeiler wird verändert

*Zwei Knaben stiegen auf eine Leiter.
Der obere war etwas gescheiter.
Der untere war etwas dumm.
Auf einmal fiel die Leiter um. (B. Brecht)*

Es folgt nun eine kurze Beschreibung einer kleinen Unterrichtsreihe, die ich vor einiger Zeit durchgeführt habe. Alle Kinder der Klasse (75% von ihnen waren bei der Anmeldung nach schulinternem Test als gering Deutsch sprechend ausgewiesen) wurden ab der ersten Schulwoche im 1. Schuljahr kontinuierlich und spielerisch an die Besonderheiten der deutschen Sprache herangeführt. Damit sie diese Besonderheiten nicht allzu früh nur als unbezwingbare Schwierigkeiten erfahren würden, war es mir wichtig, durch tägliches Singen, Klatschen, Reimen, Wörterordnen langsam eine Sensibilisierung für z.B. die Satzmelodie und den Aufbau der zu erlernenden Sprache zu erreichen. Darauf aufbauend begannen wir dann ab Ende des 2. Schuljahres das Wörterbuch regelmäßig zu benutzen, anfangs nur, um z.B. korrekte Pluralformen herauszufinden, später, um u.a. die Form eines unregelmäßigen Verbs für die zu schreibende Geschichte nachzuschlagen. Zu Beginn des 4. Schuljahres wurden die Präpositionen näher beleuchtet, sodass es bald für einige Schüler zur Normalität gehörte, in Zweifelsfällen bzw. nach einem Hinweis zum Hilfsplakat an die Wand zu schauen oder dieses in Kleinformat aus der Tasche zu holen.

Am ersten Tag arbeiteten wir mit dem Vierzeiler eine halbe Stunde, am zweiten und dritten Tag standen je eine Doppelstunde zur Verfügung.

1. Tag:

- Mehrmaliges Lesen des Tafeltextes (Brechts Vierzeiler), danach rhythmisches Klopfen beim Lesen.
- Über das Reimschema wird gesprochen.
- Die Kinder tragen den Vierzeiler (auswendig) vor.

2. u. 3. Tag

- Text steht noch an der Tafel, alles bis auf den Zeilenanfang wird ausgewischt. Textvariationen (mündlich) werden ausprobiert.
- Thematisierung der Pluralnotwendigkeit (bei Unsicherheit die gewünschte Pluralform im Wörterbuch nachschauen
Übungen dazu *
- Verweis auf korrekte Tempusbildung (evtl. nachschauen im Wörterbuch, im angelegten Verbheft oder in der ausliegenden Verbliste)
Übungen dazu *
- Hinweis auf die adverbiale Bestimmung (Hilfsplakat an der Wand)
Übungen dazu *

(*) Wegen allgemein hoher Fluktuation und der Aufteilung einer Parallelklasse in diesem Schuljahr konnte ich nicht damit rechnen, dass alle Kinder ähnliche Vorkenntnisse/ähnliche „Sprachahnung“ haben. Deshalb wurden Übungen vorgeschaltet, die das Nachschauen, Nachschlagen, Hilfeholen noch einmal besonders thematisierten.

- Kinder schreiben einen oder mehrere Texte, allein oder zu zweit

Da sie ihren Text am nächsten Tag vortragen sollten, waren sie erpicht darauf, dass ihr Text ohne Fehler dastand – für den nächsten Tag korrigierte ich, was nötig war, die Autoren lernten ihren Text und trugen ihn vor.

Zwei Zauberer gingen in ein Labor. Der eine nahm eine Flasche Chlor.	Zwei Katzen stiegen auf ein Haus. Die eine sah eine leckere Maus.
Der andere ging nach Haus zurück.	Die andere fand ein Käsestück.
Auf einmal waren beide ein Käsestück.	Auf einmal lachten sie vor Glück.
Sukjit	Hasan

Zwei Zwerge kletterten auf einen Baum. Der eine fiel in einen Traum.	Zwei Raben flogen übers Land. Der eine wollte auf den Sand.
Der andere legte sich auf die Lauer.	Der andere wollte in ein Schloss.
Auf einmal war der erste sauer.	Doch leider war er nicht der Boss.
Vural	Siham und Muhammed Ali

3 Ausblick

Es gibt viele engagierte Kolleginnen und Kollegen, die sich um die sprachlichen Fortschritte ihrer DaZ-Lerner sorgen. Sie haben schon sehr vieles ausprobiert, vieles wieder verworfen, manches dann beibehalten, aber immer wieder sind sie verunsichert, da es ja wohl nicht das Richtige gewesen sein kann: Denn die Kinder kommen zwar voran, aber nach der anfangs recht erfolgreichen Eingangsstufe eben nur sehr, sehr langsam (vgl. Weinrich in diesem Band).

Nehmen wir uns doch die Freiheit und führen auch Schüler anderer Herkunftssprachen an deutsche sog. ästhetische Texte heran und nutzen diese zum Lernen des Deutschen. Machen wir dies nach dem oben beschriebenen Ansatz des *Generativen Schreibens* konsequent und regelmäßig, dann wird es auch möglich, einen großen Teil der in den Schulbüchern abgedruckten Grammatikübungen lernwirksamer zu ersetzen.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin: Langenscheidt
- Aulmann, Georg (2006): Wie bleiben lebende Sprachen auch im Klassenzimmer noch am Leben? In: Praxis Fremdsprachenunterricht 03/06, S. 13-19.

- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Gerlind (voraussichtliche Veröffentlichung Ende 2006): Mit Sprache spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Selbermachen und Mitmachen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Eva/Belke, Gerlind (2005): Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hgg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb.. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 174-200.
- Benholz, Claudia/Lipkowski, Eva/Iordanidou, Charitini (2005): Bedingungen des Textverstehens – Stolpersteine und Fördermöglichkeiten. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hgg.) Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 120. Hemsbach: Druckhaus Beltz, S. 242-258.
- Brinkmann, Erika (2004): Learning by heart. In: Grundschule Deutsch, Heft 3, S. 4-6.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, T./Schroeder, C. (2003): Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. In: ELiSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch, 3. Jg., Heft 1, S. 43-139 .
- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yagmur, K. (Hgg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Lewis, Michael (2002): The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. O.O.:Thomson/Heinle.
- Rösch, Heidi et al. (Hgg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Hannover: Schroedel, S. 213-215.
- Siebert-Ott, Gesa (2003): Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität. In: Bredel, U. et al. (Hgg.) Didaktik der deutschen Sprache, Band 1. Paderborn: Schöningh. S. 30-41.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
- Stanat, Petra/Müller, Andrea (2005): Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hgg.) Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 120. Hemsbach: Druckhaus Beltz, S. 20-32.

Schreiben mit neuen Medien

Michael Becker-Mrotzek

Ich möchte in meinem Beitrag der Frage nachgehen, wie Schüler und Schülerinnen, die sich mit dem Verfassen von Texten schwer tun, durch den Einsatz neuer Medien in ihrer Schreibentwicklung unterstützt werden können. Dabei stehen zwei Überlegungen am Anfang: a) Gerade Schüler mit Migrationshintergrund haben oft Probleme mit der geschriebenen Sprache, die gegenüber dem Mündlichen deutlich abstrakter ist, weil sie aus dem unmittelbaren Handlungszusammenhang mit seinen Verstehenshilfen herausgelöst ist. b) Der Medieneinsatz soll für den Regelunterricht konzipiert werden, so dass alle davon profitieren. Die neuen Medien stellen nach meiner Einschätzung ein besonders geeignetes Mittel für einen differenzierten Unterricht dar, weil sie die Eigenaktivität der Schüler und Schülerinnen fordern und fördern. In diesem Sinne geht es also nicht um spezielle Fördermöglichkeiten für eine bestimmte Schülergruppe, sondern um ein Unterrichtskonzept, das alle in ihrer Schreibentwicklung unterstützt.

Schreiben oder Textproduktion ist kein Sprechen mit Bleistift und Radiergummi, sondern ein Kommunizieren über Raum und Zeit hinweg. Diese Form der schriftlichen Kommunikation verlangt eine besondere Kompetenz, die sog. Schreibkompetenz, deren Entwicklung in der Grundschulzeit beginnt und mindestens bis zur Adoleszenz andauert. Schreibkompetenz meint die Fähigkeit, Texte mittels Schrift oder anderer Medien zu produzieren, die außerhalb ihres Entstehungszusammenhangs verständlich sind. Das ist keine einfache Aufgabe, weil der Zusammenhang im Text selber erst geschaffen werden muss. Und es ist erst recht keine einfache Aufgabe für Schreiber mit einer anderen Muttersprache, die das Deutsche mit seinen eigenen Strukturen erst noch erlernen. Textproduktion verlangt ein Ausbalancieren von Lesererwartungen, eigenen Zielen und sachlichen Erfordernissen. Insofern verwundert es nicht, wenn sich Schreiber nicht-deutscher Muttersprache mit diesen Anforderungen schwerer tun als Muttersprachler.

Schreiben mit dem PC

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Entwicklung der Schreibkompetenz – auch in der Zweitsprache – durch den Einsatz neuer Medien, vor allem den PC unterstützt werden kann. Nur am Rande wird der Bereich der Schriftherstellung und Orthographie thematisiert. Alle Schreiber verfolgen mit ihren Texten Ziele: Sie wollen etwas erreichen oder ausdrücken. Aus diesem Schreibziel speist sich nicht nur die Schreibmotivation, sondern auch die Entscheidung über Inhalt, Aufbau und sprachliche Form des Textes. Damit gilt für das Schreiben das Gleiche wie für alle anderen Handlungen auch: ohne Ziel keine Steuermöglichkeit. Diese nur scheinbar triviale Einsicht findet ihren Niederschlag in den zahlreichen

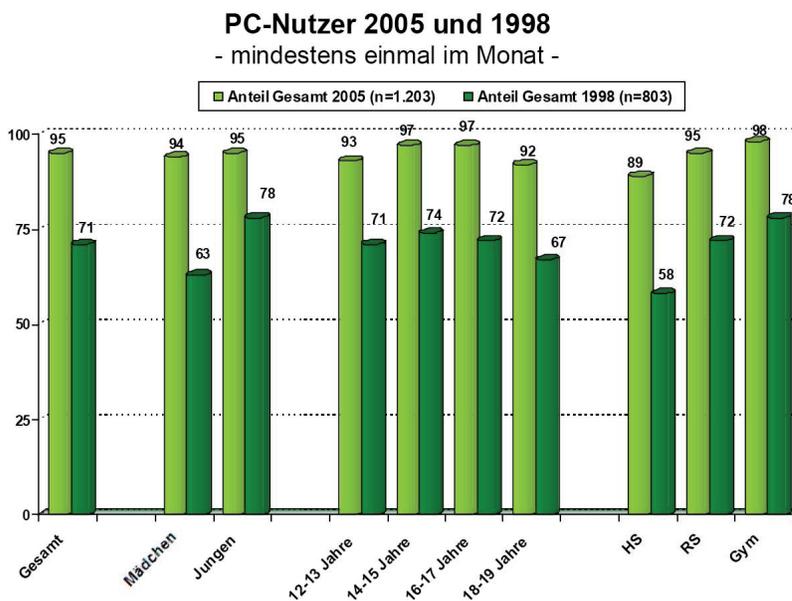
Schreibprozess-Modellen, die alle eine Rückkopplung von Schreibzielen und Textentwurf enthalten. Das bedeutet nichts anderes, als dass der Schreiber die Qualität seines Textentwurfs an seinen eigenen Zielen misst. In diesem Sinne ist Schreiben ein ständiger Wechsel von Planen, Formulieren und Revidieren (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006).

Hier stellt sich nun die Frage, warum das besser mit neuen Medien als mit Papier und Bleistift gelernt werden kann. Die Antwort liefert die spezifische Architektur der neuen Medien. Denn zum einen erlaubt der PC eine Textproduktion, die den Schreiberfordernissen in besonderer Weise gerecht wird, weil seine Flexibilität die „Flatterhaftigkeit der geistigen Textproduktion“ nicht behindert (Kochan 1999, 50). Und zum anderen lassen sich mit dem PC präsentable, d.h. für die Veröffentlichung reife Texte produzieren. Damit werden sie dem Schreibbedürfnis und den Produktionsbedingungen wesentlich besser gerecht als Papier und Bleistift. Denn das Schreiben mit der Hand zwingt uns zu einer weitgehend linearen Textproduktion, weil nachträgliche Änderungen aufwändig und unschön sind. Insofern steht mit dem PC ein Medium bereit, das die Erfordernisse einer modernen Schreibdidaktik in besonderer Weise erfüllt. Es erlaubt eine authentische, handlungs- und prozessorientierte Textproduktion vom Beginn des Schriftspracherwerbs. Diese Vorteile ergeben sich aus folgenden technischen Ressourcen:

- Die Tastatur wirkt kognitiv und motorisch entlastend, verlangsamt aber bei geübten Handschreibern zu Beginn den Schreibprozess (Reuen 1996); sie ermöglicht in jedem Fall ein gut lesbares Schriftbild (= Textherstellung).
- Der Monitor erleichtert das Lesen für den Schreiber selbst, aber auch für andere; damit unterstützt er kooperatives Schreiben und hebt die Einsamkeit des Schreibers ein Stück weit auf. Zudem kann der Text am Monitor beliebig häufig und auf einfache Weise korrigiert, umgestellt, ergänzt oder gelöscht werden, ohne sichtbare Spuren zu hinterlassen (= Textbearbeitung).
- Die Textverarbeitungs-Software erlaubt ein vielfältiges Layout von der Schriftgestaltung (Schrifttypen und -größe, Farbe) über die Absatzgestaltung (links- oder rechtsbündig, mittig, Blocksatz) bis hin zur Integration von Bildern und Zeichnungen (= Textgestaltung). Gerade dieses ästhetische Element ist für viele Schreiber von besonderer Bedeutung, etwa wenn sie Geschichten, Gedichte oder auch bebilderte Sachtexte verfassen.
- Die Korrektur- und Hilfemodule der Textverarbeitungs-Software ermöglichen eine unaufwändige, schnelle und geduldige Unterstützung beim Schreiben. Rechtschreib- und Grammatikkontrolle sowie der Thesaurus bieten Hilfe bei den basalen Schreibprozessen.
- Der Drucker schließlich ermöglicht schöne Ausdrücke und einfache Vervielfältigungen des fertigen Textes.

PC-Nutzung und seine Wirkung

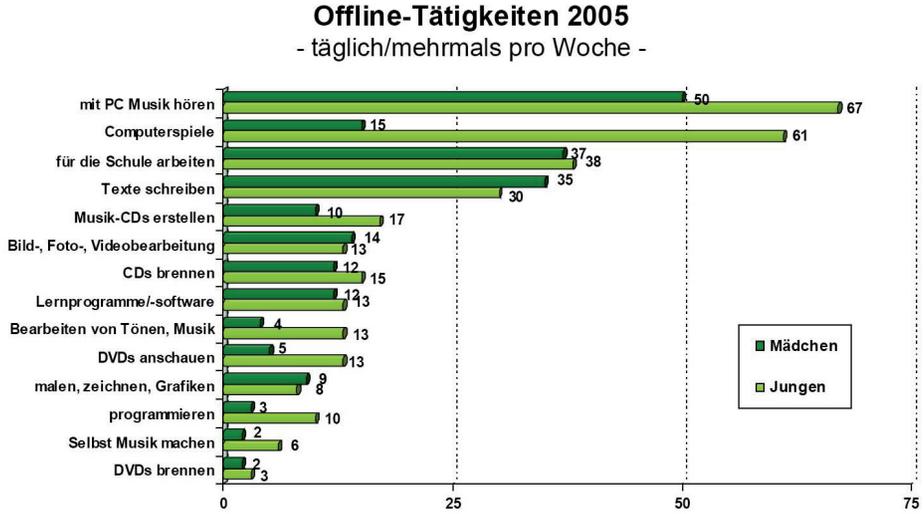
Was wissen wir über die Computernutzung Jugendlicher und ihre Wirkungen? 15-Jährige nutzen nach der JIM-Studie 2005 – unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft und Schultyp – fast durchweg den PC. Der Anteil der Nicht-Nutzer ist auf nur 3% im Jahre 2005 gesunken, so dass wir davon ausgehen können, dass praktisch alle Schüler über PC-Erfahrungen verfügen. Unterschiede zeigen sich in Art und Umfang der Nutzung: Während der PC am intensivsten von den Gymnasiasten genutzt wird, zeigen sich hier bei Jungen und Mädchen fast keine Unterschiede (vgl. Abb. 1):



Quelle: JIM 2005; JIM 1998, Angaben in Prozent

Abb. 1: PC-Nutzer

Deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich erst bei der Art der Nutzung. Bei der Offline-Nutzung dominiert bei den Jungen mit 67% das Musikhören, das bei den Mädchen nur einen Anteil von 50% ausmacht. Jungen nutzen den PC für PC-Spiele mit 61% deutlich häufiger als Mädchen, wo es mit nur 15% eine untergeordnete Rolle spielt. Mit einem Nutzungsanteil von 35% (Mädchen) bzw. 30% (Jungen) spielt die Textproduktion bei beiden nur eine nachgeordnete Rolle (vgl. Abb. 2):

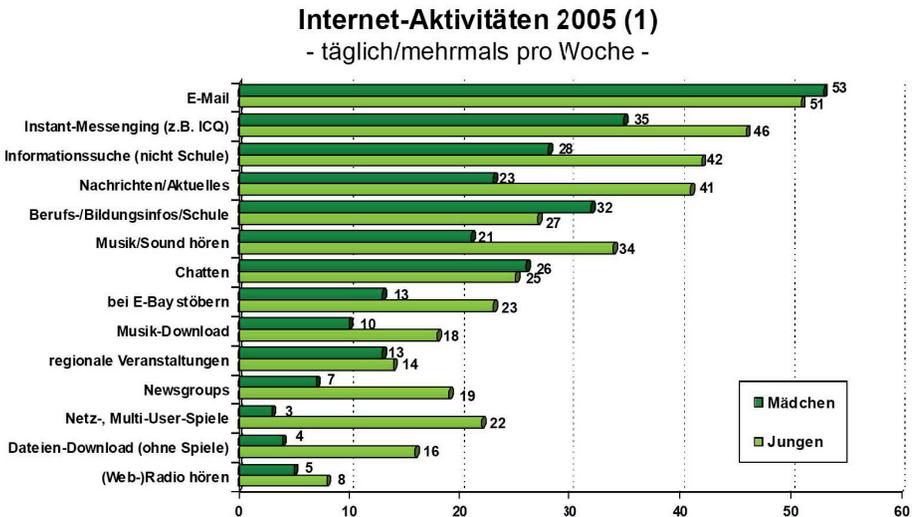


Quelle: JIM 2005, Angaben in Prozent

Basis: PC-Nutzer, n=1.142

Abb. 2: Offline-Tätigkeiten

Betrachtet man dazu aber auch die Internet-Nutzung, dann zeigt sich ein interessantes Phänomen: Hier dominieren ganz eindeutig Schreibaktivitäten. Jungen wie Mädchen geben an, das Internet für E-Mails (51% bzw. 53%), für ICQ (46% bzw. 35%) und zum Chatten (25% bzw. 26%) zu nutzen. Das bedeutet, die beiden am häufigsten genannten Einzeltätigkeiten sind Schreibaktivitäten (vgl. Abb. 3):



Quelle: JIM 2005, Angaben in Prozent

Basis: Internet-Nutzer, n=1.040

Abb. 3: Internet-Aktivitäten

Der erste Zugang zum Internet fällt den Hauptschülern, unter denen sich ja viele Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund finden, schwerer; so ist der Anteil der Nicht-Nutzer in den letzten Jahren in dieser Gruppe leicht gestiegen. Haben sie den Zugang jedoch erst einmal geschafft, dann finden sich in Art und Umfang keine gravierenden Unterschiede mehr. Hieraus ergibt sich ein klarer Auftrag an die Schule, gerade diesen Schülern die Nutzung neuer Medien zu ermöglichen, um die Schere hier nicht noch weiter aufgehen zu lassen.

Wir können aus diesen Zahlen folgenden Schluss ziehen: Der vernetzte PC ist ganz offensichtlich ein Medium, das im Prinzip nicht nur alle Jugendlichen anspricht, sondern das sie darüber hinaus auch zum Schreiben anregt. Sie schreiben, wenn damit eine kommunikative Funktion verbunden ist, d.h. wenn es einer unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung dient. E-Mails schreiben, Instant-Messaging und Chatten sind in einen authentischen Handlungskontext eingebunden, in dem das Schreiben für die Jugendlichen eine erkennbare Funktion hat. Etwas, das sie im traditionellen Aufsatzunterricht offensichtlich vermissen.

Über die konkreten Wirkungen des Schreibens mit PC auf die Schreibentwicklung haben wir noch keine umfassenden empirischen Kenntnisse. Erfahrungsberichte aus der schulischen Praxis belegen jedoch einhellig die motivierende und fördernde Wirkung (vgl. u.a. Fischer 2002a). Die jüngste PISA-Studie (2006) zeigt, dass 15-Jährige mit Computererfahrungen ihren Mitschülern in wichtigen Unterrichtsfächern z. T. über ein Schuljahr voraus sind. Und eine Studie von O'Dwyer u. a. (2005) zeigt positive Effekte bei einer *sinnvollen* Nutzung der neuen Medien für Grundschüler. Wird der PC zum Schreiben genutzt, wirkt sich das positiv auf die Schreib- und Leseleistungen aus; wird er dagegen überwiegend zur Unterhaltung (Spiele) genutzt, wirkt sich das negativ auf das Lesen und Schreiben aus. Auch hieraus erwächst der Schule die Aufgabe, Schüler und Schülerinnen gerade mit den sinnvollen Möglichkeiten der neuen Medien vertraut zu machen.

PC-Einsatz im Schreibunterricht

Unter der Annahme, dass man Schreiben – nicht nur, aber doch ganz wesentlich – durch Schreiben lernt, ergibt sich daraus die didaktische Frage, wie der PC für die Schreibförderung im Unterricht eingesetzt werden kann. Welche technischen Voraussetzungen werden benötigt, um den PC im Sprachunterricht sinnvoll zu nutzen? Es ist hier nicht der Platz, die technische Ausstattung im Detail zu klären; hier hilft der Leitfaden von Vaupel/Hoffmann (2001). Grundsätzlich gilt jedoch, dass Medienecken im Klassenraum Vorrang vor einem zentralen Medienraum haben. Zunächst sollte jedes Klassenzimmer mit mindestens zwei Multimedia-Computern ausgestattet werden, die über einen Farbdrucker, einen Scanner, einen Internet-Anschluss sowie eine Digitalkamera verfügen. Das ermöglicht differenziertes Arbeiten mit dem PC etwa in Freiarbeits- und Projektphasen, ohne dass zusätzliche organisatorische Fragen (Raumbelegung, Aufsicht) zu klären sind. In einem zweiten Schritt kann ein Multimedia-Raum

eingrichtet werden, der dann beispielsweise für größere Projekte zur Verfügung steht. Wegen der rasanten technischen Entwicklung erscheint es wenig sinnvoll, mit gebrauchten Geräten zu beginnen, weil diese oft mit aktueller Software oder neueren Zusatzgeräten nicht kompatibel sind. Übrig bleibt Elektroschrott, der kostenpflichtig zu entsorgen ist.

Welche konkreten Einsatzmöglichkeiten gibt es für den PC im Schreibunterricht? Ich gehe hier nicht auf den Einsatz im Rahmen des Schriftspracherwerbs ein, das erforderte einen eigenen Aufsatz. Eine erste und einfache Möglichkeit bietet das Verfassen von Texten aller Art – von der eigenen Geschichte bis zum Sachtext – mit einer Textverarbeitungssoftware. Ich plädiere für einen möglichst schnellen Einsatz von Standardsoftware aus den Office-Paketen. Sie bietet die Möglichkeit, die Oberfläche (Symbolleisten u.Ä.) den jeweiligen Bedürfnissen anzupassen und damit auf das je nötige Minimum zu reduzieren. Ein solches Vorgehen hat den Vorteil, dass die Lerner auch andernorts auf ihnen bekannte Programme treffen. Der Einsatz spezieller Textverarbeitungssoftware für Schüler und Schülerinnen sollte daher auf das erste und zweite Schuljahr begrenzt bleiben. Einen Vorschlag zur schrittweisen Einführung in die Textverarbeitung macht Ludwig (2004); eine Übersicht über Softwareangebote enthält Fischer (2002b). Keine eindeutige Antwort gibt es bislang auf die Frage, ob das Tastaturschreiben mit zehn Fingern schon in der Grundschule eingeführt werden soll. Spätestens in der Sekundarstufe I sollte ein solches Training jedoch möglichst breit angeboten werden, weil es die technische Seite der Textproduktion vereinfacht und beschleunigt.

Wenn die Schüler und Schülerinnen mit der einfachen Textproduktion am PC vertraut sind, d.h. Texte eingeben, korrigieren, minimal layouten und ausdrucken können, ist der Zeitpunkt für größere Vorhaben gekommen. Hierzu zählen etwa Klassenzeitungsprojekte, also die gemeinsame Herstellung eines Textes, zu der jeder etwas beiträgt. Neben der reinen Textproduktion werden nun auch Bilder und Zeichnungen integriert, die mit der Digitalkamera aufgenommen oder über den Scanner erfasst wurden.

In einem weiteren Schritt kann dann die Recherche im Internet hinzukommen, die darüber hinaus auch noch zur Leseförderung beiträgt. Als Einstieg bietet sich für die Grundschule das „Internet-ABC“ an, eine werbefreie Seite unter Schirmherrschaft der deutschen UNESCO-Kommission (<http://www.internet-abc.de/daten/html/index.php>); eine kindgerechte Suchmaschine ist „Die-Blinde-Kuh“ (<http://www.blinde-kuh.de/>). Didaktische Hinweise zu Internet-Recherchen von Grundschulern liefern Seib (2004a, b) und Auras (2004).

In der Sekundarstufe bietet sich für die Recherche neben den bekannten Suchmaschinen auch der Einsatz der wissenschaftlichen Variante von Google an, die nur wissensbezogene Seiten abfragt (<http://scholar.google.de/>). Hier wird es insbesondere darum gehen, die Schüler durch gezielte Projektaufgaben zu befähigen, aus der Vielzahl an Informationen die relevanten und zuverlässigen herauszufiltern. Neben technischen Fragen der Archivierung und Speicherung von

Quellen tritt damit eine spezifisch sprachliche, nämlich die schriftliche Zusammenfassung und Bewertung von externen Quellen. Grundlegende Hinweise liefern hierzu Borrmann/Gerdzen (2001).

Eine weitere Möglichkeit bietet das Erstellen von PowerPoint-Präsentationen, die Schüler und Schülerinnen aller Schulstufen und Entwicklungsniveaus wegen der vielen kreativen Gestaltungsmöglichkeiten in besonderer Weise reizen. Praktische Hinweise für die Grundschule finden sich bei Vach (2005), für die Sekundarstufe bei Pfennig/Berkemeier (2005). Und schließlich sei noch auf E-Mail-Projekte zwischen Schulklassen hingewiesen, die ebenfalls das Schreiben am PC in einen authentischen Kontext stellen (Chabrié 2003).

Zusammenfassend bleibt Folgendes festzuhalten: Wegen der Vielzahl an sprachlichen, technischen und organisatorischen Aufgaben, die ein projektorientiertes Arbeiten mit neuen Medien bereithält, sowie der Möglichkeit, zunächst nur kleine Aufgaben zu übernehmen, bieten sich die neuen Medien für einen differenzierten, kooperativen und aktivierenden Unterricht an, in dem die Schüler und Schülerinnen weitgehend selbst tätig sind. Damit gewinnen die Lehrpersonen die nötigen Freiräume für individuelle Beratung und Hilfestellung.

Literatur und Links

- Auras, Tom (2004): Gute Seiten, schlechte Seiten: Kinder bewerten das Internet. In: ComputerColleg Heft 2/2004, S. 55-56.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Vorwort: Warum am Computer schreiben? In: ComputerColleg Heft 2/2004, S. 3.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Berkemeier, Anne/Pfennig, Lothar (2005): Visualisieren mit PowerPoint - nützlich oder schädlich? In: Praxis Deutsch Heft 195/2005, S. 36-42.
- Borrmann, Andreas/Gerdzen, Rainer (2001): Recherchieren - aber richtig. (Basisartikel) In: Praxis Deutsch, Heft 167, S. 6-15.
- Chabrié, Ute (2003): E-Mail-Korrespondenz zwischen Kindern. (Download: www.lehrer-online.de/url/mail-korrespondenz, eingesehen: 27.1.2006).
- Fischer, Elmar (2006a): Einsatz des Computers bereits in der Grundschule? (Download: www.lehrer-online.de/url/grundschule-medienreflexion, eingesehen: 27.1.2006).
- Fischer, Elmar (2006b): Programme für Präsentationen und für die Textgestaltung. (Download: www.lehrer-online.de/url/textgestaltung, eingesehen: 27.1.2006).
- Kochan, Barbara (1999): Computermerkmale und Unterrichtskonzept. Wodurch begünstigt der Computer den Schriftspracherwerb? In: Huber, Ludowika/

- Kegel, Gerd/Speck-Hamdan, Angelika (Hgg.): *Schriftspracherwerb: Neue Medien - Neues Lernen!?* Braunschweig: Westermann, S. 40-60.
- Ludwig, Sven (2004): Von großen und kleinen Brüdern. In: *ComputerColleg Heft 2/2004*, S. 12-13.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2005): *JIM 2005: Jugend, Information und (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart (Download unter: www.mpfs.de/studien/jim/JIM-Studie2005.pdf, eingesehen am 11.5.2006).
- O'Dwyer, Laura M. / Russel, Michael / Bebell, Damian / Tucker-Seely, Kevon R. (2005): *Examining the Relationship Between Home and School Computer Use and Students' English/Language Arts Test Score*. Boston: *The Journal of Technology, Learning, and Assessment* Volume 3, Number 3 (Download: www.bc.edu/research/intasc/jtla/journal/pdf/v3n3_jtla.pdf, eingesehen: 27.1.2006).
- PISA (ed.) (2006): *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. OECD Publishing.
- Reuen, Sascha (1996): *Kleine Finger – große Technik. Wie Grundschul Kinder mit Textverarbeitungsprogrammen umgehen*. Essen: LINSE (Download: www.linse.uni-essen.de/linse/publikationen/kl_finger.html#Heading2, eingesehen 25.1.2006).
- Seib, Sibylle (2004a): *Internet-Tagebücher in der Grundschule – Dokumente medialer Erfahrungen von Kindern*. In: *Praxis Deutsch*, Januar 2004, S. 48-51.
- Seib, Sibylle (2004b): *Internet-Recherche von Grundschulkindern im (sprach-)didaktischen Kontext*. In: Jonas, Hartmut / Josting, Petra (Hgg.) *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2004*. München: kopäd, S. 183-199
- Vach, Karin (2005) *Hier wohne ich. Eine computergestützte Präsentation von Kindern für Kinder*. In: *Praxis Deutsch Heft 195/2005*, S. 23-26.
- Vaupel, Wolfgang/Hoffmann, Bernd (2001): *Ausstattung für das Lernen mit neuen Medien. Ein Leitfaden für Schulen und Schulträger*. Düsseldorf: Medienzentrum Rheinland (Download: <http://www.medienberatung.nrw.de/FachThema/Publikationen/schriften/leitfaden-ausstattung.htm>, eingesehen: 27.1.2006)

Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse¹

Gabriele Kniffka

„Migration, intranationale Mehrsprachigkeit, europäische Integration und Globalisierung als Manifestationen einer Internalisierung des Erlebens und der Bildung erfordern spezifisches Wissen und Kompetenzen, die in der Lehrerbildung erworben werden müssen und können.“ (Allemann-Ghionda 2005, 16). Lehrerinnen und Lehrer sind heute in Bereichen gefordert, die nicht Gegenstand ihrer Ausbildung waren. Zu ihrem Alltag gehört in vielen Fällen der Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität, Unterricht in Klassen mit Schülern, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Sie sind nicht oder nur unzureichend darauf vorbereitet, den Spracherwerb ihrer Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu unterstützen und die erreichte Leistung angemessen zu beurteilen (vgl. Allemann-Ghionda 2005, 16).

1 Wesentliche Charakteristika des Zweitspracherwerbs

Bis heute liegt keine einheitliche Zweitspracherwerbstheorie vor, immer noch lassen sich eine Reihe unterschiedlicher Annahmen und Erwerbshypothesen unterscheiden (vgl. Ellis 1994). Über alle Unterschiede hinweg besteht jedoch Einigkeit über die Merkmale, die nachfolgend aufgeführt sind (nach Diehl et al. 2000).

1. *Lernersprache/Interlanguage*

Der Zweit- oder Fremdspracherwerb verläuft in Phasen. Jede Phase bezeichnet ein bestimmtes Entwicklungsstadium, in dem der Lerner oder die Lernerin sich bestimmte Formen und Strukturen der zu erwerbenden Sprache erschließt. Diese Phasen werden nach Selinker Interlanguages oder Lernersprachen genannt.

2. *Erwerbssequenzen*

In bestimmten grammatischen Teilbereichen folgen die Phasen in einer festgelegten Reihe aufeinander, d.h. sie laufen stets in einer bestimmten chronologischen Reihenfolge ab. Diese festen Abfolgen werden als „Erwerbssequenzen“ bezeichnet. Belegt sind solche Erwerbssequenzen etwa für den Erwerb der Satzmodelle, der Objektkasus oder der Negation. Bereiche wie der Wortschatzerwerb oder der Erwerb der Genera verlaufen nicht in festen Phasenabfolgen. Diehl et al. (2000) zeigen in ihrer Arbeit detailliert auf, welche Erwerbssequenzen es bei

1 Der Begriff „Fehleranalyse“, engl. „Error Analysis“, hat sich in der Fachliteratur eingebürgert. Tatsächlich geht es *nicht* um die Identifikation von Fehlern zur Aufdeckung von Defiziten, sondern um die Beschreibung der (individuellen) Lernersprache, in der auch erfasst wird, was der Lerner schon kann. Faerch schlug 1978 als Alternative für „Error Analysis“ daher den Begriff „Performance Analysis“ vor.

Lernern mit Französisch als Muttersprache in den Bereichen Satzmodelle, Kasus und Verbmorphologie im Deutschen gibt.

3. Schrittweise Bearbeitung der Zielstrukturen

Zu festen Phasenabfolgen kommt es deshalb, weil sich die Lerner die Zielsprache schrittweise erschließen, d. h. sie lernen nicht ein ganzes grammatisches Subsystem auf einmal, sondern nach und nach. Wode (u.a. 1988, 81ff.) nennt dieses Vorgehen „Dekomposition“:

„Dekomposition bezeichnet das schrittweise Herausfiltern von Merkmalen der Zielsprache. Aus diesen dekomponierten Merkmalen werden später die Zielstrukturen rekonstruiert. Auch die einzelnen Strukturen bzw. Strukturbereiche einer Sprache werden in den seltensten Fällen als Ganzes auf einmal gemeistert. Komplexe Strukturbereiche, z. B. die Interrogation, die Negation, Wortstellungsregeln, das Lautsystem oder eine Wortbildungsregel, werden so gelernt, dass nach und nach einzelne Charakteristika des zielsprachlichen Inputs herausgefiltert und anschließend zu den Zielstrukturen reintegriert werden. [...] Diesem Lernerverhalten widerspricht die Praxis des FU (Fremdsprachenunterricht, Anm. G.K.), wenn von vornherein die zielgerechte Wiedergabe der zu lernenden Strukturen verlangt wird. Die einzelnen Gesetzmäßigkeiten, nach denen sprachlicher Input dekomponiert wird, spiegeln sich in den Entwicklungssequenzen und den entwicklungspezifischen Strukturen.“

4. Erreichbare zweitsprachliche Kompetenz

Beim Zweitspracherwerb kann das Ergebnis – in Abhängigkeit von Einflussfaktoren wie Alter, Motivation, Lernzielen etc. – recht unterschiedlich ausfallen. „Muttersprachliche Kompetenz“ steht nicht notwendigerweise am Ende des Zweitspracherwerbsprozesses. Im Gegenteil: Es gibt Lerner, die auf einer bestimmten Erwerbsstufe stehen bleiben – weil beispielsweise die erreichte Kompetenz in der Zweitsprache für ihre kommunikativen Bedürfnisse ausreicht oder weil es in der zu erwerbenden Sprache „offensichtlich schwieriger oder leichter zu erwerbende Strukturen und Formen“ gibt (Diehl et al. 2000, 28). Selinker (1972) bezeichnet den Zustand des Verbleibs auf einer Kompetenzstufe als „Fossilisierung“.

5. Zeitrahmen

Der Zweitspracherwerb verläuft nicht einheitlich. Je nach Lerner, nach Lernumständen etc. kommt es zu erheblichen zeitlichen Variationen. Fast scheint es, als ob jeder Lerner sein eigenes individuelles Tempo einbringt, so dass es beispielsweise im schulischen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, etwa in Internationalen Förderklassen, bei gleichem Input zu beträchtlichen Schwankungen sowohl hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs als auch hinsichtlich des Grades an erreichter Sprachkompetenz kommt. Heterogenität ist scheinbar das Normale.

6. Kontinuität

Auch geht der Zweitspracherwerb keineswegs immer „voran“, in dem Sinne beispielsweise, dass es etwa im Rahmen von schulischem Zweitsprachunterricht einen kontinuierlichen Zuwachs gibt. Neben dem in 4. erwähnten Phänomen der Fossilisierung kann es auch zu Sprachverlust kommen (Regression). Ursache kann mangelnde Motivation sein, die Sprache zu lernen, etwa wenn ein Kind sich in der neuen Umgebung fremd fühlt und Heimweh hat. Regression kann vorübergehend auftreten, in schweren Fällen aber auch dauerhaft sein.

7. Störungsanfälligkeit der Zweitsprache

Diehl et al. (2000) weisen darauf hin, dass Lernaltersprachen im Zweitspracherwerb – verglichen mit dem Erstspracherwerb – deutlich störungsanfälliger und unsystematischer sind. Im Zweitspracherwerb ist ein höheres Maß an freier Variation zu verzeichnen, „wobei mehrere konkurrierende Formen ohne erkennbare Regelanwendung alternativ angewendet werden“ (a.a.O. 28).

8. Muttersprachlicher Einfluss

Nach heutigem Erkenntnisstand hat die Erstsprache einen erheblichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb, (vgl. zum Bereich der Aussprache Dahmen/Woggon-Schulz in diesem Band). Dabei wird der Transfer aus der Erstsprache nicht als negativ angesehen, sondern als „kognitiv begründete Produktionsstrategie“, „die für den L2-Erwerb wesentliche Impulse liefert“ (Diehl et al. 2000, 28).

Für den hier vorliegenden Themenbereich sind die Punkte Lernaltersprache und Erwerbssequenzen besonders relevant. So nehmen Diehl et al. (2000) – wie eine Reihe anderer Forscher auch – an, dass die Abfolge innerhalb der oben erwähnten Erwerbssequenzen relativ fest liegt und durch Unterricht nicht beeinflusst werden kann. Das heißt, bestimmte grammatische Phänomene können nur in einer bestimmten Reihenfolge gelernt werden. Für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht bedeutet dies, dass (a) sich die schulische Grammatikprogression an den Erwerbssequenzen zu orientieren hat und (b) Lehrerinnen und Lehrer einen binnendifferenzierenden Unterricht anbieten müssen, da Schüler, wie in Punkt 5 erwähnt, nicht in gleichem Tempo voranschreiten.

Das hat zur Folge, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein müssen, die Sprachstände der Lerner zu ermitteln und ihren Grammatikunterricht darauf abzustimmen. In diesem Zusammenhang sind auch die Fehler, die Schülerinnen und Schüler in ihren schriftlichen und mündlichen Äußerungen in der Zweitsprache machen, anders einzuschätzen. Diehl et al. (2000) fassen diesen Aspekt wie folgt zusammen:

„Es sollte ein neues Verständnis für die Funktion von Fehlern im Spracherwerbsprozess entwickelt werden. Fehler sind Indizien für den jeweiligen Erwerbsstand der Schüler, für die Phasen, in denen sie sich befinden, und für die Prozeduren, auf die sie rekurren. Fehlerlose Texte sind eben nicht automatisch

ein Indiz für Sprachbeherrschung; sie können das Ergebnis einer geschickten Kombination von Vermeidungsstrategien, Chunks und morphologischen Homonymien sein. Das Fehlertabu der Schule ist für den Zweitspracherwerb verhängnisvoll; es könnte einer der Gründe sein, weshalb so viele Schüler in Genf vor der deutschen Grammatik kapitulieren.“ (Diehl et al. 2000, 382).

Darüber hinaus sollte berücksichtigt werden, dass sich der Zweitspracherwerbsprozess vor allem beim Erwerb konzeptionell schriftsprachlicher Strukturen über einen langen Zeitraum hinzieht. Er kann fünf bis sieben Jahre dauern.

2 Fehleranalyse

Sprachförderung bzw. Deutsch als Zweitsprache-Unterricht setzt sinnvollerweise bei den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen an. Dies verlangt von Lehrkräften diagnostische Kompetenzen. Neben standardisierten Tests bietet die klassische Fehleranalyse eine Möglichkeit, sich über den Sprachstand einzelner Lernender oder der Lerngruppe zu informieren. Die Analyse der Lernaltersprache im Sinne einer Fehleranalyse wurde u.a. von Corder (1973) entwickelt. Obwohl Fehleranalyse ein schon recht altes Verfahren ist, hat sie noch heute einen Platz in der Vermittlung von Zweit- und Fremdsprachen (vgl. James 1998). Grundlage der Fehleranalyse bilden (freie) schriftliche und/oder mündliche Äußerungen von Lernenden, zum Beispiel Aufsätze in deutscher Sprache oder Tonaufnahmen von Gesprächen, die auf Deutsch geführt werden.

Bei der Fehleranalyse werden – sehr vereinfacht – Merkmale der Lernaltersprache mit den Merkmalen der Zielsprache, in unserem Falle also Deutsch, verglichen (vgl. etwa Corder 1974). Das Ergebnis dieser Analyse lässt Rückschlüsse auf die Kompetenz der Lernenden zu, man kann damit u.U. auch die Erwerbsphase(n), in denen Lernende sich befinden, bestimmen. Fehler werden in diesem Zusammenhang nicht aufgefasst als Defizit-Erscheinungen, die es auf jeden Fall zu bekämpfen gilt, sondern als Merkmale der jeweiligen Lernaltersprache und Indikatoren für den bereits erreichten Sprachstand eines Schülers oder einer Schülerin. Ziel ist, den Ausgangspunkt für eine individuelle und gezielte Sprachförderung zu finden.

Nachstehend ist ein Beispiel für schriftliche Lernerdaten gegeben. Es handelt sich um einen Aufsatz, den ein elfjähriger Schüler mit Türkisch als Muttersprache verfasste, nachdem er ca. 13 Monate Deutsch als Zweitsprache gelernt und in die Regelklasse (Stufe 5) übergewechselt war. An einzelnen Aspekten in diesem Beispiel soll das Verfahren der Fehleranalyse erläutert werden.

Die Fliegende Statd

Es war einmal ein Junge. Er lebte in einem dorf, das war sehr arm. Er lebte mit seinem mutter und mit seinem zwei gescwester. Er hatte nur einem er wollte könig sein, aber es war unmöglich. Eines tag laufte in wald, hat er ein geruch [Geräusch, GK] gehört. Er hatte Angst. Er hat weiter gegangen. Er siehte da einem riesigen vogel. Die hat gesagte: „Wie heißt du den?“ Er hatte Angst, aber er geantwortete: „Ich heiße Lukas!“ „Und wie heißt du?“ fragte er die vogel. sagte: „Ich heiße Lala.“ Wen Lukas mit die Lala spricht er denkt „Ich habe enlich eine freunde!“ Aber sie krank. „Was hast du den?“ fragte Lukas. Sie antwortete: „Mein zehne tuht we!“ „Las mich mal kuken!“ sagte Lukas. Sie zeigt und Lukas sagt: „Deine Zehne sind voll schlecht, ich muss es ziehen!“ Dan ziente er Lalas zehne. Erste mal sie weihnte und dann hörte sie auf zum weihnen, sie sagte: „Danke, es tut nicht mehr we, ich muss dich belohnen! Ich komme um fünf Uhr morgen!“ sagte sie. „Okey!“ sagte Lukas. Dan gehte zum haus das alles sagte zum seine mutter. Danach schläfte er. Dan es war morgen morgen fünf uhr. Die vogel kommt und sie hollte Lukas und sie fliegten. Nach eine Stunde sie kommten zum eine Stadt. Aber es fliegte. An diese stadt gebte keinen konig sie wollten ein konig, aber wollte keine könig werden. Aber eine wollte könig und das war Lukas und dan war Lukas der könig. Und war immer glücklich.

Ende.

Abb. 1: Aufsatz eines türkischen Schülers nach 13 Monaten DaZ-Unterricht

Der Prozess der Fehleranalyse vollzieht sich nach Corder (1973, 256 ff.) in drei Schritten:

- I Ermittlung von Fehlern
- II Beschreibung von Fehlern
- III Erklärung von Fehlern

Die Ermittlung von Fehlern

Der erste Schritt im Verlauf einer Fehleranalyse ist die Identifikation von Fehlern. Dies ist nicht unproblematisch, denn die sachgerechte Ermittlung von Fehlern hängt maßgeblich davon ab, wie der oder die Analysierende eine Lerneräußerung auffasst. Es gibt Äußerungen von Lernenden, die offensichtlich abweichend – in Bezug zur Zielsprache – sind, wie * *Die vogel kommt* im Text des Lerners. Daneben kann es aber auch Äußerungen geben, die nicht offensichtlich abweichend sind. Dabei handelt es sich um Lerneräußerungen, die an der Oberfläche wohlgeformt sind, aber nicht das ausdrücken, was der oder die Lernende tatsächlich meint, z. B. **Ich liebe die Deutsche* (wenn in Wirklichkeit die Sprache gemeint ist).

Wichtig ist es also, eine Lerneräußerung möglichst korrekt zu interpretieren. Ist nicht offensichtlich, was der oder die Lernende gemeint haben könnte, so kann man beim Lerner rückfragen, ggf. sogar in der Muttersprache. Auf diese Weise gelangt man zu einer so genannten *autoritativen Interpretation* („authoritative interpretation“). Daraus lässt sich anschließend eine *autoritative Rekonstruktion* („authoritative reconstruction“) in der Zielsprache ableiten, d.h. es wird eine Form gebildet, die auch ein muttersprachlicher Sprecher der L2 verwendet haben könnte, um seine Intention auszudrücken. Wenn der oder die Lernende nicht zur Verfügung steht, können wir nur auf eine *plausible Interpretation* („plausible interpretation“) und damit auf eine *plausible Rekonstruktion* („plausible reconstruction“) zurückgreifen.

„The process of recognizing and identifying errors is then one of comparing original utterances with their plausible and authoritative reconstructions, and identifying their differences“. (Corder 1974, 128).

Bei der (plausiblen) Rekonstruktion der Lerneräußerung ist darauf zu achten, dass sie möglichst „nah am Original“ formuliert wird, d.h. dass die Rekonstruktion im Vergleich zur Lerneräußerung nicht zu elaboriert erscheint. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass – je nach Datengrundlage – das korrekte Bezugssystem herangezogen wird. So sollte bei der Analyse eines informellen Gesprächs die Grammatik der gesprochenen Sprache (konzeptionell mündlich²) als Bezugssystem gewählt werden und nicht etwa schriftsprachliche Normen. Bei der Arbeit mit Lehramtsstudenten und -studentinnen des Faches Deutsch ist mir immer wieder aufgefallen, dass unerfahrene Analysten dazu neigen, die Rekonstruktion einer Lerneräußerung sprachlich auszubauen, wo es nicht nötig wäre, und dass sie ein ungeeignetes Bezugssystem zugrunde legen. Die Unterschiede zwischen Original und Rekonstruktion fallen dann aber zu groß aus, und die Analyse wird dem oder der Lernenden kaum gerecht, sie vermag den tatsächlichen Stand des Lerners nicht zu erfassen.

Eine „korrekte“ Rekonstruktion des oben angeführten Beispiels würde also wie folgt lauten:

Original: *Die vogel kamnte*

Rekonstruktion: *Der Vogel kam*

Nicht akzeptabel, weil zu elaboriert im Vergleich zum Original, wäre eine Rekonstruktion wie *Der schöne bunte Vogel kam pünktlich angeflogen*.

2 Zur Unterscheidung von medialer/konzeptioneller Mündlichkeit / Schriftlichkeit vgl. beispielsweise Koch/Oesterreicher 1994.

Die Beschreibung von Fehlern

Der nächste Schritt in der Fehleranalyse ist die Beschreibung von Fehlern, genauer, die Beschreibung der Unterschiede zwischen Original und Rekonstruktion. Um diese Beschreibung zu vereinheitlichen, schlägt Corder (1973) die in Abb. 2 vorgegebene Matrix zur Klassifizierung von Fehlern vor. Mit dieser Matrix lassen sich vor allem Abweichungen auf Satzebene gut erfassen. Abweichungen, die die Textebene, Intonationsmuster oder die Angemessenheit von Äußerungen betreffen, sind mit diesem Raster schwieriger zu beschreiben. Es wird unterschieden zwischen den sprachlichen Ebenen phonologisch/orthografisch, grammatisch und lexikalisch: Phonologisch/orthografisch bezieht sich auf die Aussprache bei medial mündlichen Texten bzw. die Rechtschreibung bei medial schriftlichen Texten, „grammatisch“ auf morphologische und syntaktische Phänomene, „lexikalisch“ auf den Wortschatz.

sprachliche Ebene // Art des Verstoßes	phonologisch/ orthografisch	grammatisch	lexikalisch
Weglassung			
Hinzufügung			
Selektion			
Anordnung			

Abb. 2: Matrix zur Klassifikation von Fehlern (nach Corder 1973)

Bezogen auf das o.g. Beispiel kann die Beschreibung der Fehler/Unterschiede folgendermaßen aussehen:

Original	Rekonstruktion	Beschreibung
Die (1) vogel (2) kam (3)	Der Vogel kam	(1) lexikalisch/Selektion: Genus (2) Orthografisch/Selektion: Graphem Groß-/Klein-schreibung (3) Grammatisch/Selektion, Tempusbildung: Präteritum unregelmäßiger Verben

Abb. 3: Beispiel Beschreibung in Fehleranalyse

(1) *Die vogel / Der Vogel* : Hier ist das falsche Genus gewählt: Femininum statt Maskulinum, d.h. es liegt ein Verstoß auf lexikalischer³ Ebene vor. (2) Nomen

3 Genus ist eine „inhärente Eigenschaft von Nomen“ (Bußmann 2002, 247), die im Lexikoneintrag eines Nomens repräsentiert ist, also eine lexikalisch-grammatische Kategorie.

werden im Deutschen groß geschrieben, d.h. hier liegt ein Verstoß auf der orthografischen Ebene vor, es wurde das falsche Graphem gewählt <v> statt <V>. Bei (3) *komnte / kam* wird gegen eine *grammatische* Regel verstoßen, in diesem Fall im Zusammenhang mit der Bildung des Vergangenheitstempus bei einem unregelmäßigen Verb (*kommen*). Es wurde ein Morphem (-t-) gewählt (*Selektion*), welches in der Zielsprache zur Bildung des Präteritums bei regelmäßigen Verben zur Anwendung kommt.

Bei der Analyse des Gesamttextes würde man Satz für Satz vorgehen, jeweils „Original“ und „Rekonstruktion“ miteinander vergleichen und die Unterschiede wie oben gezeigt beschreiben. Auf diese Weise kommt man zu Daten, die dann in ihrer Gesamtheit noch einmal zu betrachten sind (vgl. u.).

Erklärung von Fehlern

Im dritten Schritt der Fehleranalyse können Ursachen von Fehlern gegeben werden – was selten in eindeutiger Weise möglich ist. Corder (1974) teilt Fehler bezüglich ihrer Ursachen in drei Hauptkategorien ein, Transferfehler, Übergeneralisierung und Fehler, die durch Unterricht hervorgerufen sind. Letztere sind überaus schwierig nachzuweisen und werden hier nicht beachtet.

Transfer-Fehler: Der oder die Lernende überträgt die Regeln seiner Muttersprache (L1) auf die Zielsprache (L2). Möglicherweise ist die Kleinschreibung von *vogel* im o. g. Beispiel durch Transfer aus der Muttersprache zu erklären, denn im Türkischen werden Nomen, sofern sie nicht am Satzanfang stehen, klein geschrieben. Der Schüler hat die Schreibweise seiner Muttersprache auf die Zweitsprache übertragen. Ein weiteres Beispiel, das nicht dem oben aufgeführten Aufsatz entstammt, verdeutlicht den Transfer aus der Muttersprache evtl. etwas klarer: **Können wir mit dir bleiben?* äußert ein Lernender mit Englisch als Muttersprache. Diese lernersprachliche Konstruktion könnte zurückzuführen sein auf engl. *to stay with sb.*

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zweitsprache nicht notwendigerweise zu negativem Transfer, d.h. zu Abweichungen in der Zweitsprache führen, sondern dass es auch das Phänomen des positiven Transfers gibt. Positiver Transfer kann bewirken, dass bestimmte Teilbereiche der Zweitsprache schneller gelernt werden (vgl. die Ergebnisse von DiGS).

Übergeneralisierungen bzw. analoge Fehler entstehen, wenn der oder die Lernende schon eine Regel der Zielsprache gelernt hat, aber noch nicht die genauen Kategorien kennt, auf die die Regel angewendet werden muss. Im oben gegebenen Beispiel: * *Die vogel komnte* kann die Verbform *komnte* als Übergeneralisierung aufgefasst werden. Offensichtlich hat der Schüler bereits eine Regel zur Bildung des Präteritums (nämlich die bei regelmäßigen Verben) gelernt und überträgt diese auf unregelmäßige Verben.

3 Von den Lernerdaten zu Sprachfördermaßnahmen

Wenn die Primärdaten (auf Satz- bzw. Äußerungsebene, wie oben dargestellt) beschrieben worden sind, gilt es, sie insgesamt anzusehen. So kann man bei den Daten des türkischen Schülers beispielsweise fragen, in welchem Erwerbsstadium des Verbalbereichs er sich befindet. Alle Präsensformen im vorliegenden Text sind korrekt gebildet. Wie die Formen *laufte*, *siehte*, *ziehte*, *gehte*, *schliefte*, *gebte* zeigen, bildet der Schüler sehr viele analoge Formen zur Kennzeichnung des Präteritums, die darauf hinweisen, dass er die Regel zur Bildung der regelmäßigen Präteritumsformen offenbar bereits beherrscht. Daneben gibt es auch korrekt gebildete unregelmäßige Formen wie *hatte* und *war*. Dabei handelt es sich allerdings um sehr gebrauchshäufige, auch in der gesprochenen Sprache geläufige Formen, d.h. diese könnten auch als „chunks“, also unanalysiert, verwendet worden sein. Daneben zeigen sich in diesem Schülertext auch „Kontaminationen“ von Partizip Perfekt-Bildung und Präteritumbildung: *geantwortete*, *gesagte*. Das mag vielleicht darauf hindeuten, dass der Schüler die Perfektbildung noch nicht beherrscht. Insgesamt kommen jedoch zu wenige Formen vor, als dass man darüber ein verlässliches Urteil abgeben könnte.

Die Befunde aus dem Verbalbereich können anschließend zu den Erwerbssequenzen in Beziehung gesetzt werden⁴, so dass der individuelle Erwerbsstand des Schülers bestimmt werden kann. Ziehen wir die von Diehl et al. (2000) gefundenen Erwerbssequenzen heran, so befindet sich der türkische Schüler im Verbalbereich wahrscheinlich im Übergang von Stadium IV zu Stadium V⁵ – er ist also schon verhältnismäßig weit fortgeschritten in diesem Teilbereich. Eine Sprachförderung, die für diesen Schüler geeignet wäre, würde mit der Festigung des Perfekts und des regelmäßigen Präteritums beginnen. Erst danach könnten unregelmäßige Formen eingeführt werden. Umgekehrt bedeuten die Ergebnisse auch, dass es nicht sinnvoll wäre, unmittelbar bei der Korrektur der unregelmäßigen Formen anzusetzen und deren Nicht-Beherrschung dem Schüler vorzuwerfen. Das würde dem Erwerbsstand nicht gerecht und den Jungen – zu diesem Zeitpunkt – noch überfordern. Analog wäre mit weiteren Befunden umzugehen, beispielsweise mit denen aus dem Bereich der Kasusverwendung.

Unbedingt berücksichtigt werden sollten in diesem Zusammenhang aber auch Befunde, die über die eigentliche Fehleranalyse hinausgehen: Der Text macht sehr schön deutlich, dass der Schüler bemüht ist, in seinem Text möglichst durchgängig Präteritum anzuwenden. Er hat offensichtlich gelernt, dass in nar-

4 Dabei gibt es einschränkend zu bemerken: (1) Nicht alle Bereiche des L2-Erwerbs laufen in allgemeinen Phasenfolgen ab, z.B. Erwerb des Plurals. (2) Es ist bislang nicht hinreichend geklärt, ob die Erwerbsphasen, die Diehl et al. (2000) für frankophone Lerner feststellen, auch für Lerner anderer Ausgangssprachen gelten. Neuere Untersuchungen scheinen sie zumindest teilweise zu bestätigen (vgl. Haberzettl 2005).

5 Diehl et al. (2000) unterscheiden insgesamt sechs Erwerbsphasen im Verbalbereich.

rativen Texten wie dem Märchen das geforderte Tempus Präteritum ist, d. h. er hat im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit des Deutschen bereits wichtige Kompetenzen erworben. Das ist beachtlich, wenn man bedenkt, wie häufig muttersprachlich deutsche Schüler auf der Schulstufe 5/6 hier noch Perfekt einsetzen. Außerdem vermag der türkische Schüler bereits die Textsorte Märchen auf Deutsch zu produzieren. Auch diese Befunde sollten dem türkischen Jungen mitgeteilt werden – sie würden seine Motivation, Deutsch zu lernen, sicher positiv beeinflussen.

4 Fazit

Ein moderner, schülerzentrierter Zweitsprachunterricht sollte die individuelle Sprachentwicklung der Lernenden berücksichtigen. Dies kann nur dann in sinnvoller Weise geschehen, wenn Lehrende sich über die Sprachstände ihrer Schüler bewusst sind und einen differenzierenden, den jeweiligen Sprachständen angepassten Grammatikunterricht anbieten. Fehleranalyse ist – bei allen Einschränkungen, die sie mit sich bringt – auch heute noch ein Verfahren, das Lehrerinnen und Lehrern wichtige Erkenntnisse über die Lernaltersprache ihrer Schülerinnen und Schüler liefern kann. Die Ergebnisse von Fehleranalysen geben u.a. Hinweise darauf, ob der schulische Grammatikunterricht allen Lernenden gerecht wird, welche Fehler es zu korrigieren lohnt, welche nicht etc. Diehl et al. (2000) argumentieren – mit Bezug auf ihr Verfahren – ähnlich:

„Die Erkenntnisse des DiGS-Projektes können nur dann im Grammatikunterricht zum Tragen kommen, wenn mit den Mitteln der Binnendifferenzierung den jeweiligen Schülern bzw. Schülergruppen nur derjenige Lernstoff vermittelt wird, den sie von ihrem Erwerbsstand her effektiv bewältigen können. Dies setzt voraus, dass zuerst die jeweiligen Erwerbsstände ermittelt werden. (...) Wir halten (...) die Einführung einer solchen Praxis für möglich.“ (Diehl et al. 2000, 379).

Die Ergebnisse der Fehleranalyse sollten positiv formuliert werden, d.h. den Lernenden sollte mitgeteilt werden, *was sie schon können* und wie möglicherweise der nächste Schritt zur Erweiterung ihrer Sprachkompetenz aussehen könnte. Dabei sollten nicht nur die Einzelergebnisse der Fehleranalyse Berücksichtigung finden, sondern möglichst, wie im Beispiel oben, auch eine Gesamteinschätzung.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina (2005): Kompetenzen der Lehrperson in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. In: Kostrzewa, Frank (Hg.), S. 11-24.
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner
- Cummins, Jim: "BICS and CALP". (<http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html> - zuletzt aufgerufen am 03.03.2006).
- Corder, Stephen Pit (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Pelican.
- Corder, Stephen Pit (1974): *Error Analysis*. In: Allen, J.P.B./Corder, S.P. (Hgg.) *Techniques in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. S. 122-154.
- Corder, Stephen Pit (1981): *Interlanguage and Error Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, Rod/Barkhuizen, Gary (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. (1978): "Performance Analysis of learner's language". In: Gregersen, K. (ed.), *Papers from the Fourth Scandinavian Conference on Linguistics*. Odense: Odense University Press. S. 87-95.
- Habertzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- James, Carl (1998): *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London/New York: Longman.
- Kleppin, Karin (2001): *Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie*. In: Helbig, Gerhard et al. (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton/De Gruyter. S. 986-994.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2003): *Sprachtests für zweisprachig aufwachsende Grundschul Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Primar* 34, 46-50.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. 1. Halbband/Volume 1, Berlin: Mouton De Gruyter, S. 587-604.

- Kostrzewa, Frank (Hg.) (2005): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Tagungsband. Universität zu Köln: Lehrerbildungszentrum.
- Legenhausen, Wilhelm (1998): Lernerfehler in Forschung und Unterrichtspraxis. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Frankfurt/Main: Lang, S. 46-51.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg u. Landau in der Pfalz.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1972), S. 209-231.

Zur Integration von Phonetikübungen in den DaZ-Unterricht

Silvia Dahmen & Sabine Woggon-Schulz

Die Phonetik ist ein Bereich, der beim Erlernen einer Fremd- oder Zweitsprache von großer Bedeutung ist, da sowohl Perzeption als auch Produktion gesprochener Sprache davon abhängen. Wer lautsprachliche Äußerungen nur als akustisches Kontinuum wahrnimmt, ohne sinntragende Einheiten darin wahrnehmen und unterscheiden zu können, kann ihren Inhalt natürlich nicht verstehen, geschweige denn eigene sinnvolle Äußerungen in dieser Sprache produzieren. Umgekehrt müssen Sprecher, deren Aussprache stark von der Norm abweicht, mit Beeinträchtigungen des Verstandenwerdens und sogar der sozialen Akzeptanz seitens ihrer Zuhörer rechnen. Trotz ihrer zentralen Rolle wird die Phonetik bei der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache jedoch meist nur am Rande behandelt. Der Grund für die Vernachlässigung dieses Komplexes scheint in der Schwierigkeit zu liegen, Phonetikübungen sinnvoll in den Zweitsprachenunterricht zu integrieren. Zwar finden sich inzwischen zahlreiche Werke, die sich speziell mit Phonetiktraining beschäftigen, ein Blick in viele DaF/DaZ-Lehrbücher zeigt jedoch, dass dort höchstens vereinzelt Phonetik-Übungen angeboten werden, die bei weitem nicht alle Bereiche der Aussprache abdecken. Gespräche mit DaF/DaZ-Lehrerinnen und -lehrern über ihren Einsatz von Phonetikübungen im Unterricht zeigen, dass sie die isolierten Übungen in den Lehrbüchern als nicht ausreichend empfinden, bei den Übungen aus den Phonetiktrainingswerken jedoch vor dem Problem stehen, wie und an welcher Stelle ihres Sprachunterrichtes sie diese Übungen einsetzen sollen. Dieser Beitrag soll am Beispiel der Beziehung zwischen Phonetik und Orthografie sowie Phonetik und Grammatik zeigen, wie Ausspracheübungen an Lerninhalte des DaZ-Unterrichts angebunden werden können. Nach einer kurzen Darstellung des Verhältnisses zwischen Laut- und Schriftsystem des Deutschen werden konkrete Übungen gezeigt, welche das Erlernen von Orthografierregeln mit Ausspracheübungen kombinieren. Im Anschluss an Überlegungen zum Sprachrhythmus des Deutschen wird dann der Wert phonetisch-rhythmischer Übungen für den Grammatikunterricht verdeutlicht und durch die Vorstellung von Übungsmodulen konkretisiert. Zum Schluss folgen einige methodisch-didaktische Empfehlungen zum Einsatz von Phonetikübungen generell.

1 Phonetik und Orthografie

Probleme mit der deutschen Rechtschreibung finden wir nicht nur bei Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache, sondern auch bei deutschen Muttersprachlern. Woran liegt das? Das deutsche Schriftsystem umfasst das Buchstabeninventar des lateinischen Alphabets plus 4 Sonderzeichen, insge-

samt also 30 Zeichen. Das deutsche Lautsystem hingegen umfasst 40 Laute (vgl. Phonetik International/Deutsch: 17). Eine 1:1-Zuordnung von Lauten und Buchstaben ist also nicht möglich und war es auch nie. Seit dem Beginn der deutschen Schriftgeschichte musste man sich damit behelfen, Laute, für die kein Schriftzeichen zur Verfügung stand, durch Zeichenkombinationen oder durch modifizierte Zeichen (z.B. >ü, ä, ö>) darzustellen. Wir finden also Buchstabenkombinationen wie <sch>, die zwar aus drei Zeichen bestehen, aber nur einen einzigen Laut repräsentieren. Umgekehrt gibt es einzelne Zeichen, die für Lautkombinationen stehen, z.B. <x>, welches für /ks/ steht. Historische Lautentwicklungen und -verschiebungen, die nicht im Schriftbild festgehalten wurden, sowie die Übernahme von orthografischen Regeln aus Lehn Sprachen haben dazu beigetragen, dass sich die Schriftebene immer weiter von der Lautebene entfernt hat. Ein Laut kann durch verschiedene Schriftzeichen oder -kombinationen dargestellt werden (z.B. /f/ durch <f>, <v> und <ph>), ein Schriftzeichen kann aber auch mehrere Lautwerte haben (vgl. <v> in *Vogel* und *vage*). Eine vollständige Liste der Laut-Buchstaben- und der Buchstaben-Laut-Beziehungen findet sich u.a. in Dieling/Hirschfeld (2004). „Schreib es einfach so, wie du es aussprichst“ ist also kein guter Rat bei orthografischer Verunsicherung. Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Muttersprache haben zusätzlich zu den eben genannten Schwierigkeiten das Problem, dass ihr Lautinventar sich von dem des Deutschen unterscheidet und dass ihr Schriftsystem möglicherweise selbst Laute, die im deutschen und dem herkunftssprachlichen Lautsystem gleichermaßen vorhanden sind, anders repräsentiert. So wird zum Beispiel das stimmhafte S (wie in *Sonne*) im Deutschen durch <s>, im Englischen durch <z> oder <s> wiedergegeben. Ein <z> im Deutschen hingegen repräsentiert die Konsonantkombination / ts/.

1.1 Einige orthografische Regeln bei der Markierung lautlicher Eigenschaften

Auch wenn sich Laut- und Schriftebene im Laufe der sprachlichen Entwicklungsgeschichte voneinander entfernt haben, gibt es viele Regeln, die auf Beziehungen zwischen Laut und Schrift basieren. Nehmen wir als Beispiel die Markierung von Länge bzw. Kürze bei Vokalen:

Die Lang- und Kurzvokale unterscheiden sich im Deutschen nicht nur quantitativ (also in der Länge), sondern auch qualitativ. Die Kurzvokale sind weniger gespannt als die Langvokale, auch ist ihr Artikulationsort zentrierter.

An der Orthografie kann man oft erkennen, ob ein Vokal lang oder kurz gesprochen wird. Hier sind einige Regeln:

- Doppelt geschriebene Vokalbuchstaben (oo, aa, ee) werden lang ausgesprochen.
- Vokalbuchstaben + h werden immer lang gesprochen.
- Diphthonge (ei, au, eu, ai) sind wie lange Vokale.

- Vokale vor Doppelkonsonanten (tt, ck, pp, nn etc.) sind kurz.
- Vokale vor zwei Konsonantenbuchstaben (wie in 'Ente') sind meistens kurz.
- i+e (=ie) ist immer lang.

Diese Regeln könnte man natürlich einfach den Lernenden präsentieren, man könnte sie Wörter vorlesen lassen, in denen lange und kurze Vokale auf die oben genannte Weise markiert werden. Bei Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache wird man jedoch auf diese Weise kaum erfolgreich sein, denn wenn ihr muttersprachliches Lautsystem keinen Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen macht, werden sie zwar an der Orthografie erkennen, dass der Vokal lang oder kurz sein soll (was immer das zu bedeuten hat), aber sie werden sehr wahrscheinlich einen Unterschied weder hören, noch produzieren können. Das Ergebnis ist in diesem Fall meist ein Vokal, der der Qualität nach einem Vokal aus dem muttersprachlichen Lautsystem entspricht und eine nicht differenzierbare Quantität, also Länge, hat. Im folgenden Kapitel wird am Beispiel der Lang- und Kurzvokale gezeigt, wie man Orthografieregeln zusammen mit der korrekten Aussprache vermitteln kann. Die Reihenfolge der Übungsschritte folgt der Übungstypologie nach Dieling/Hirschfeld (2004), die Übungen an sich wurden von Silvia Dahmen entwickelt und erprobt.

1.2 Praktische Übungen

Wie oben schon erwähnt wurde, kommt bei Ausspracheübungen das Wahrnehmen immer vor dem Aussprechen. Es hat keinen Zweck, den Schülerinnen und Schülern sofort Wörter vorzusprechen, die sie dann nachsprechen sollen. Man muss sich bewusst machen, dass (um bei unserem Beispiel zu bleiben) Deutschlerner, deren muttersprachliches Lautsystem nur einen i-Laut beinhaltet, jeden i-Laut, den sie hören als den i-Laut wahrnehmen, der in ihrer Muttersprache vorkommt. Diesen Laut produzieren sie dann natürlich auch beim Nachsprechen. Das muttersprachliche Lautsystem liegt wie ein Raster über der Wahrnehmung: Alle Laute, die gehört werden, fallen an der Stelle durch das Raster, wo sie einem Laut der Muttersprache ähnlich sind, und diesem Laut werden sie dann zugeordnet. Deutschen Englischlernern fällt es ja auch schwer, den qualitativen Unterschied der Vokale in den Wörtern *bed* und *bad* zu hören (und noch schwieriger ist es für sie, den Unterschied zu produzieren!). Idealerweise fängt man also an mit einer so genannten Eintauchübung. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler erst einmal dem Klang der deutschen Sprache (in dem relevanten Kontext) ausgesetzt werden. Konkret heißt das im Fall der Lang- und Kurzvokale, dass die Lehrperson Wörter vorspricht, zuerst solche mit langen, dann solche mit kurzen Vokalen. Es bietet sich an, für diesen Zweck Minimalpaare zu verwenden, die man vorher vorbereitet und auf Karteikarten schreibt. Minimalpaare sind Wortpaare, die sich nur in einem Lautsegment voneinander unterscheiden, ansonsten aber völlig gleich klingen. Für die Kontrastierung von Lang- und Kurzvokalen nimmt man also Wortpaare wie ‚Miete – Mitte‘, ‚Hüte –

Hütte' etc. Die Vokallänge darf (und sollte) bei solchen Eintauchübungen ruhig übertrieben werden. Die Minimalpaare werden zuerst nur vorgesprochen, ohne dass die Lernenden einen bestimmten Hörauftrag haben und ohne dass sie das Schriftbild sehen.

In einem weiteren Schritt werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, darauf zu achten, wodurch sich die Wortpaare unterscheiden. Diesmal verdeutlicht die Lehrperson den Längenunterschied durch Gesten: Bei langen Vokalen werden die Arme weit ausgebreitet, bei kurzen Vokalen erfolgt ein kurzer Handkantenschlag durch die Luft. Durch diese visuelle Unterstützung wird es den Lernenden erleichtert, den Unterschied wahrzunehmen und zu beschreiben. Da sich die deutschen Vokale jedoch nicht nur in der Länge, sondern auch in der Lautqualität unterscheiden (s. Kapitel 1.1) fordert die Lehrperson nun die Schülerinnen und Schüler auf, genau auf die Mundstellung bei der Artikulation einzelner Vokale zu achten. Sie artikuliert zum Beispiel ein langes *oo* mit extrem gespannter Lippenrundung und (als visuelle Unterstützung) mit hochgezogenen Schultern, und danach ein kurzes *o* mit wesentlich entspannteren Lippen und locker herunterhängenden Schultern. Auf diese Weise wird der Spannungsunterschied der langen und der kurzen Variante veranschaulicht. Nun sollen die Lernenden wieder beschreiben, was sie hören und sehen. An dieser Stelle kann nun die erste Nachsprechübung eingesetzt werden, wobei die Lernenden die oben beschriebenen Gesten jeweils mit ausführen, damit sie ein Gefühl dafür bekommen, welche artikulatorischen Bewegungen in ihrem Körper vorgehen, und wie sehr sie sich voneinander unterscheiden.

Mit einer solchermaßen geschärften Wahrnehmung ist die Lerngruppe nun bereit für eine Diskriminationsübung. In einer solchen Übung geht es darum, kontrastierende Elemente voneinander zu unterscheiden. Diesmal liest die Lehrperson also nur ein Wort eines Minimalpaares vor und die Schülerinnen und Schüler müssen erkennen, ob sie einen langen oder einen kurzen Vokal hören. Auch hier bietet es sich an, Bewegungselemente mit einzubauen. Man kann zum Beispiel alle Lernenden in einer Reihe aufstellen und sie einen Schritt vortreten lassen, wenn sie einen langen Vokal hören (sie bleiben dann stehen, wenn sie einen kurzen Vokal hören). Man kann natürlich auch die vorher vereinbarten Gesten (Arme ausbreiten versus Handkantenschlag) verwenden. Als anschließende Ausspracheübung übernimmt nun ein Mitglied der Lerngruppe die Rolle des Vorlesenden. Auf diese Weise überprüft er oder sie, ob der Längenunterschied von anderen wahrgenommen wird.

Sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, kontrastierende Elemente zu unterscheiden, wird die Schwierigkeit erhöht: Nun kommt es darauf an, lange und kurze Vokale generell voneinander zu unterscheiden, ohne dass eine Alternativvariante vorliegt. Sie haben also nun nicht mehr nur die Entscheidung zu treffen, ob sie ein langes oder ein kurzes *o* hören, sondern ob einer von vielen Vokalen, die sie hören, lang oder kurz ist. Dieling/Hirschfeld (2004) nennen dies

eine Identifikationsübung. Die Lehrperson bereitet ein Arbeitsblatt vor, das z.B. folgendermaßen aussehen könnte (wenn es auch in der Praxis durchaus mehr Wörter enthalten dürfte):

Aufgabe: Höre dir die Wörter an und kreuze an, ob der betonte Vokal lang oder kurz ist!

Wort	langer Vokal	kurzer Vokal
Stuhl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mappe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Füller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liebe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
See	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zunächst bleibt die Wörterliste auf dem Arbeitsblatt umgeknickt, sodass die Schülerinnen und Schüler die Wörter nicht sehen. Die Lehrperson liest die Wörter vor, die Lernenden kreuzen an, ob der Vokal lang oder kurz ist. Idealerweise verwendet man Wörter, die einem Themenfeld angehören (die ersten sechs Wörter gehören dem Themenfeld ‚Schule/Klassenraum‘ an), das gerade im Unterricht durchgenommen wird. Dadurch wird die Übung thematisch angebunden. Um alle Orthografierregeln in der Liste unterzubringen, muss man jedoch meist noch auf alternative Wörter ausweichen. Es ist dabei relativ egal, ob die Lerngruppe den Sinn dieser Wörter schon kennt (auch wenn es natürlich wünschenswert wäre), da es ja nur um Laute und Buchstaben geht. Aber auch wenn man einzelne Wörter erst noch erklären muss, ist dies kein Nachteil, da in diesem Fall der Wortschatz erweitert wird.

Nun wird die Wörterseite wieder umgeklappt und die Orthografie kommt ins Spiel: Die Schülerinnen und Schüler sollen jetzt Regelmäßigkeiten in der orthografischen Repräsentation der Lang- und Kurzvokale erkennen und formulieren. Die Vokallänge haben sie ja im vorhergehenden Schritt festgestellt (die Ergebnisse werden natürlich im Anschluss an die Übung kontrolliert und gegebenenfalls korrigiert).

Zur Verfestigung der orthografischen Regeln wird nun eine Zuordnungsübung durchgeführt. Dafür bereitet die Lehrperson Karteikarten mit Wörtern vor, in denen lange und kurze Vokale durch die in 1.1 beschriebenen Regeln markiert sind. Auf die Rückseite der Karten wird bei langem Vokal ein Strich, bei kurzem Vokal ein Punkt gemalt. Zusätzlich werden zwei Karteikarten vorbereitet, auf denen das Wort ‚lang‘, untermalt von einem langen Strich, und das Wort ‚kurz‘, untermalt durch einen Punkt, zu sehen ist. Diese beiden Karten werden an ein Ende des Tisches gelegt oder mit Magneten an der Tafel befestigt. Die Wortkarten werden mit dem Schriftbild nach oben auf dem Tisch bzw. der Tafel verteilt. Die Lernenden ordnen nun die Karten, auf denen Wörter mit langem Vokal geschrieben stehen, der Karte mit der Aufschrift ‚lang‘ zu und analog kurze Vokale zur ‚kurz‘-Karte. Sie gehen hierbei nach den Orthografieregeln vor, die sie eben selber formuliert haben. Sie dürfen dabei untereinander diskutieren und sich gegenseitig berichtigen. Wenn sich alle einig sind über die Zuordnung, fängt ein Mitglied der Gruppe an und nimmt eine Wortkarte. Er oder sie liest das Wort vor (möglichst noch mit gestischer Untermalung) und dreht danach die Karte um. Stimmt das Muster (Strich oder Punkt) mit dem Muster auf der Zuordnungskarte überein, befindet sich die Karte am richtigen Platz.

Da das Lernen bei solchen Übungen über mehrere sinnliche Kanäle (Hören, Sehen, Fühlen) erfolgt, setzen sich die Regeln (der Aussprache und der Schreibung) eher fest, als wenn man nur einen einzigen Kanal nutzt (vgl. auch Müller in diesem Band).

Ein letzter Schritt laut Übungstypologie besteht in angewandten Übungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun nicht mehr nur rezipieren, sondern selber produktiv werden. Sie können zum Beispiel selber Wortkarten anfertigen und die Gruppe dann zur Zuordnung auffordern.

An dieser Stelle ist die Verbindung von Phonetik und Orthografie vollendet: Die Schülerinnen und Schüler wissen nun nicht nur, wie man an der Orthografie erkennt, ob ein Vokal lang oder kurz ausgesprochen wird, sondern sie beherrschen auch die korrekte Aussprache dieser Vokale. Das Konzept der Lang- und Kurzvokale ist nun auf mehreren Ebenen gespeichert und die logische Verknüpfung von Laut- und Schriftbild ist klar geworden.

2 Phonetik und Grammatik

Die Beziehung von Phonetik und Grammatik ist keine vergleichbar notwendige wie die Beziehung von Phonetik und Orthografie. Sie kann jedoch hergestellt werden, um einerseits mit phonetisch-rhythmischer Unterstützung grammatische Phänomene einzuüben und andererseits beim Einüben grammatischer Strukturen das Gefühl der Lerner für Wortakzent, Satzakzent und Satzmelodie im Deutschen weiter zu entwickeln. Um Logik und Aufbau der folgenden Übungen zu verstehen, müssen zunächst einige grundsätzliche Überlegungen zum Sprachrhythmus des Deutschen vorangestellt werden.

2.1 Einige Regeln des deutschen Rhythmus, Satz- und Wortakzentes

Der Sprachrhythmus

Die rhythmische Struktur ist ein wesentliches Identifikationsmerkmal gesprochener Sprache. Alle mündlichen Äußerungen haben unabhängig von der Sprache die Eigenschaft, sich in der Zeit zu entfalten. Während dieses zeitlichen Verlaufs wiederholt sich in den meisten Sprachen eine Folge von sich abwechselnden betonten und unbetonten Silben mehr oder weniger regelmäßig. Dadurch wird eine zunächst einfache phonetische Rhythmizität spürbar, die von Sprache zu Sprache anders sein kann. Diese rhythmische Struktur hat vor allem die Funktion, gesprochene Sprache so zu organisieren, dass der Hörer wichtige Informationen leichter heraushören kann, weil er seine Aufmerksamkeit auf die voraussehbaren betonten Silben richten kann. Der Rhythmus organisiert also die Sprache, damit dem Hörer das Filtern der Informationen erleichtert wird.

Bei einer phonetisch-phonologischen Untersuchung des Sprachrhythmus lassen sich alle Sprachen in zwei große Gruppen teilen:

1. akzentzählende Sprachen (z. B. Deutsch, Englisch, Russisch): Hier wiederholen sich betonte Silben in zeitlich regelmäßigen relativen Abständen. Die Silbenlängen sind nicht einheitlich, d. h. jede unbetonte Silbe wird (zeitlich) reduziert, es werden eher die Stammsilben eines Wortes betont.
2. silbenzählende Sprachen (z. B. Spanisch, Türkisch, Französisch, Italienisch, Arabisch): Hier wechseln sich betonte und unbetonte Silben ab, wobei die Silbenlängen einheitlich bleiben, es werden eher die letzten Silben eines Wortes betont.

Der Satzakzent

Der Unterschied zwischen beiden Rhythmustypen kann am Beispiel von Deutsch und Spanisch etwa folgendermaßen veranschaulicht werden:

Deutsch (akzentzählend)

Spanisch (silbenzählend)

| Peter | raucht |

| San | dro | fu | ma |

| Fridolin | raucht |

| San | dro | ha | fu | ma | do |

| Fridolin hat ge | raucht |

| A | le | jan | dro | ha | fu | ma | do |¹

Am deutschen Beispiel lässt sich beobachten, dass die Fußdauer in etwa konstant bleibt. Um dies zu erreichen, werden unbetonte Silben reduziert. Beim spanischen Beispiel ist die Silbendauer, unabhängig von der Position und Anzahl betonter und unbetonter Silben, relativ gleichmäßig.

1 Pulzován de Egger 2002, 12.

Im Sprachrhythmus des Deutschen sind also die betonten Silben im Satz erheblich länger in ihrer zeitlichen Dauer als die unbetonten.

Der Wortakzent

Nicht nur innerhalb des Satzes, sondern auch innerhalb eines Wortes kommt dem Akzent eine sinntragende Bedeutung zu: So kann der Akzent an verschiedenen Positionen im Wort vorkommen und der Erkennung des Wortes dienen. Eine Verschiebung des Akzents kann eine neue Bedeutung beinhalten (es macht schließlich schon einen Unterschied, ob man mit dem Auto einen Baum umfährt oder ob man ihn umfährt.). Wortakzent meint hier die Hervorhebung einer Silbe im Wort. Im Deutschen liegt der Wortakzent meistens auf der Stammsilbe.

- Deutsche Präfixe sind
 - unbetont: *be-*, *ge-*, *ent-*, *emp-*, *er-*, *ver-*, *zer-*,
 - betont: *ab-*, *an-*, *auf-*, *aus-*, *dar-*, *ein-*, *zu-* und die negierenden Präfixe *un-* und *a-* (wie z.B. in *un*schön und *a*politisch) (Altmann/ Ziegenhain 2002, 96)
 - betont oder unbetont: *durch-*, *miß-*, *über-*, *um-*, *un-*, *unter-*, *wi(e)der-*.
- Alle nativ deutschen Suffixe (z.B. *-heit*, *-keit*, *-lich*, *-ig*) sind unbetont, ausgenommen *-ei*.
- Kurzwörter folgen, je nach Untertyp, unterschiedlichen Betonungsregeln:
 - Silbenwörter (Akronyme mit alphabetischer Aussprache), wie z. B. *SPD* = *Espede*, tragen den Akzent auf der letzten Silbe.
 - Kopfwörter hingegen zeigen Akzent auf der ersten Silbe, z. B. *Uni*, *Abi*. (Altmann/Ziegenhain 2002, 96)
- Zusammengesetzte Wörter:
 - Determinativkomposita tragen den Hauptakzent auf dem Bestimmungswort, das Hauptwort weist Nebenakzent auf, z. B. *Natu*rschutzgebiet.
 - Kopulativkomposita (Nomen + Nomen, Adjektiv + Adjektiv) „zeigen schwebenden (also annähernd gleichstarken) Akzent auf allen Bestandteilen, wobei der letzte Akzent meist auditiv prominenter ist“ (Altmann/Ziegenhain 2002, 95), z. B. *Österreich-Ungarn*, *schwarzzweiß*.

Ist die Muttersprache silbenzählend, so ist es für die Schüler äußerst schwierig, eine akzentzählende Sprache zu erlernen und umgekehrt. Ihr ganzes Gefühl für Wortakzent, Satzmelodie und den Klang einer Sprache muss sich neu strukturieren. Hierfür braucht es Hilfen.

2.2 Übungen vom Wortrhythmus zum Satzrhythmus

Übungen zu Wort- und Satzrhythmus lassen sich besonders bei der Wortschatzarbeit zu Beginn eines neuen Themas leicht einbauen, indem der einzuführende Wortschatz als Grundlage für die Übungen verwendet wird, statt einfach willkürliche Wortsammlungen heranzuziehen. Die folgenden Beispiele (nach Sabine

Woggon-Schulz) illustrieren zudem, wie phonetische Übungen zu Satzakzent und Satzmelodie in grammatische Übungsformen eingebaut werden können und umgekehrt.

2.2.1 Wortakzente im Singular und Plural/Tempusbildung

Thema der Stunde: Ein Besuch im Zoo

Verlauf der Stunde:

A Die Schüler nennen die Bezeichnungen für alle Tiere, die sie kennen, und schreiben sie auf Karteikarten, der Artikel wird auch genannt: z.B. (die) Giraffe, (der) Bär, (der) Tiger, (das) Krokodil, (die) Schlange, (der) Affe, (das) Kamel, (der) Elefant, (der) Löwe, (der) Flamingo etc. Bei Anfängern, die noch nicht viele Tiernamen kennen, bietet es sich an, Bild-/Wortkarten vorzubereiten und den neuen Wortschatz mit visueller Unterstützung einzuführen. Die Karteikarten werden mit Magneten an die Tafel gehängt. Dann spricht die Lehrperson die Tiernamen aus, wobei die Betonung gerne übertrieben werden darf (Eintauchübung, siehe Kapitel 1.2). In einem weiteren Schritt werden die Akzentmuster visuell/gestisch und akustisch untermalt: Die Lehrperson nimmt z. B. einen Bleistift in die Hand und klopft das Wortakzentmuster auf ihren Tisch, während sie das Wort ausspricht, alternativ kann das Akzentmuster auch durch einen Faustschlag für betonte, einen Handflächenschlag für unbetonte Silben dargestellt werden (die beim Faustschlag auf den Tisch freigesetzte Energie hilft dabei, den für deutsche Akzentsilben typischen Stimmdruck zu erzeugen). Dann sprechen die Schülerinnen und Schüler die Tiernamen nach, wobei sie ebenfalls das Akzentmuster mitklopfen.

Das nächste Ziel besteht darin, den Lernenden bewusst zu machen, dass bestimmte Wortakzentmuster sich wiederholen. Die Lehrperson spricht (und klopft) nun Tiernamen vor, die alle dem gleichen Akzentmuster folgen, z.B. ● • (Tiger, Schlange, Affe, Löwe) Die Schülerinnen und Schüler sollen beschreiben, was diese Gruppe von Tiernamen gemeinsam hat (nämlich das Akzentmuster). Der Artikel wird hier ausgelassen, da es ja um Wortakzent, nicht um Phrasenakzent geht. Nun gibt die Lehrperson ein zweites Muster vor (z.B. • • ●: Krokodil, Elefant) und lässt die Lernenden alle Karten mit Tiernamen heraussuchen, die diesem Muster folgen. Danach werden alle übrigen Karten nach Akzentmustern geordnet. Es empfiehlt sich, die hier verwendete Notation (großer Punkt für betonte, kleiner Punkt für unbetonte Silben) einzuführen und die Lernenden das Akzentmuster auf diese Art verschriftlichen zu lassen. Die gefundenen Akzentmuster werden in Punktnotation auf Karteikarten festgehalten und die Wortkarten werden den Akzentmusterkarten zugeordnet (Diskriminationsübung).

Nun folgt eine Identifikationsübung, die darauf abzielt, dass das Wortakzentmuster (losgelöst von der Artikulation) als distinktives Merkmal wahrgenommen wird. Hierfür werden nur noch Tiernamen verwendet, die sich in ihrem

Akzentmuster voneinander unterscheiden, z. B. Bär ●●, Löwe ●●●, Papagei ●●●●. Alle übrigen Karten werden aussortiert. Die Lehrperson klopft nun ein Akzentmuster vor, ohne dabei den Tiernamen auszusprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen nur durch das Akzentmuster erkennen, welches Tier gemeint ist. Das nächste Akzentmuster wird von der Person vorgegeben, die zuerst die richtige Tierkarte von der Tafel genommen und den Namen mit richtiger Akzentuierung ausgesprochen hat. Die Übung ist zu Ende, wenn alle Karten verteilt sind.

B Anschließend kann sich eine Übung, die einerseits vom Wortakzent zum Satzakzent führt und andererseits Singular- und Pluralbildung bei den Tiernamen einübt. Die Übung eignet sich auch für die Anwendung von Präsens und Perfekt bei regelmäßigen und unregelmäßigen Verben:

Gerappte Kurzepisoden

Aufbau: Kurze Episoden werden unter Nutzung immer derselben Satzstruktur aufgeschrieben, vom Singular in den Plural gesetzt und die Satzpaare werden im Echokreis gerappt. Die Lernenden stehen dabei in einem Kreis und jeder hat ein Rhythmusinstrument (z.B. eine Rassel) in der Hand oder schnippt mit den Fingern einen vereinbarten Grundrhythmus mit. Die Lehrperson gibt einen Satz im Singular vor, der dem vereinbarten Rhythmus folgt. Die Schülerinnen und Schüler wiederholen den Satz im selben Rhythmus im Plural. Hintereinander sagt nun jeder einen Satz im Singular, der im selben Rhythmus von der Gesamtgruppe im Plural wiederholt wird. Im ersten Durchlauf kann im Präsens, im zweiten im Perfekt usw. gerappt werden.

Beispiel: „Ein Besuch im Zoo“

Durchlauf 1: Präsens

Eine/r:

Der Löwe brüllt im Zoo .

Die Tiger faucht im Zoo .

etc.

Alle:

Die Löwen brüllen im Zoo .

Die Tiger fauchen im Zoo.

Durchlauf 2: Perfekt

Eine/r:

Der Löwe hat gebrüllt.

Der Tiger hat gefaucht.

Alle:

Die Löwen haben gebrüllt.

Die Tiger haben gefaucht.

Ziel: Die Lernenden rappen sich nicht nur die grammatischen Phänomene ins Gedächtnis, sondern entwickeln – bei entsprechendem Aufbau der Übung – auch ein Gehör/Gefühl für die akzentzählende Satzmelodie des Deutschen.

2.2.2 Satzakkzent und Deklination von Nomen und Adjektiven im Akkusativ

Thema der Stunde: Tauschgeschäfte auf dem Flohmarkt

Verlauf der Stunde:

A Zur Einführung des Themas wird zunächst ein Gespräch über bereits erlebte Flohmarktbesuche geführt. Was wird auf einem Flohmarkt verkauft/getauscht? Gesucht sind Nominalgruppen mit bestimmtem Artikel und Adjektiv in Nominativform, z.B. das alte Buch, die gelbe Hose, der bunte Ball etc. Die Schülerinnen und Schüler schreiben die Nominalgruppen auf Karteikarten und legen diese auf einen Tisch. Um die Übung kreativer zu gestalten, können die bezeichneten Gegenstände auch auf die Karten gemalt werden.

Aufgabe: Die Lernenden suchen sich jeweils eine Karteikarte aus, nehmen sie an sich und führen Tauschgespräche nach dem folgenden (stark auf Rhythmus ausgelegten) Muster, das von der Lehrperson vorgegeben wird:

A: Ich gebe dir den bunten Ball. Was gibst du mir dafür?

B: Ich gebe dir das alte Buch.

A: Das will ich gar nicht haben/das möchte ich gerne haben.

A: Ich gebe dir die gelbe Hose. Was gibst du mir dafür?

B: Ich gebe dir den schwarzen Rock.

A: Den will ich gar nicht haben/den möchte ich gerne haben.

Je nachdem, ob der Tausch zustande kommt oder nicht, werden die Karten nun getauscht oder behalten. Wer seine Karte nicht tauschen konnte, wendet sich an einen anderen Schüler und bietet seinen Gegenstand zum Tausch an. Die Dialoge werden jeweils vom Rest der Schülergruppe durch Fingerschnippen oder Rasseln rhythmisch untermalt. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler an den Rhythmus gewöhnt haben, kann man beginnen, das Tempo zu variieren. Die Lehrperson beschleunigt oder verlangsamt den Grundrhythmus und das Sprechtempo der Dialoge wird schneller oder langsamer. Auf diese Weise wird der akzentzählende Charakter der deutschen Sprache von den Schülerinnen und Schülern internalisiert, denn der Satzakkzent verändert sich auch durch ein schnelleres Tempo nicht, wodurch die für akzentzählende Sprache typische Reduktion der unbetonten Silben bei erhöhtem Sprechtempo ganz automatisch erzielt wird.

Ziel: Die Satzakkzent-/Rhythmusübung wird an das Lernziel dieser Unterrichtseinheit (nämlich Nomina und Adjektive vom Nominativ in den Akkusativ zu setzen) angebunden und damit sinnvoll in den Unterricht integriert.

Auf dieser sprachrhythmischen Basis lassen sich fast zu allen Unterrichtsinhalten kleine Spielchen entwickeln, die viel Freude bereiten und äußerst effektiv sind (vgl. dazu auch Lüth in diesem Band).

3 Methodisch-didaktische Empfehlungen

Unser Beitrag hat an einigen Beispielen exemplarisch gezeigt, wie man Phonetikübungen sinnvoll mit anderen Lernbereichen verknüpfen kann. Abschließend möchten wir noch einige allgemeine Empfehlungen zum Umgang mit Phonetikübungen geben.

- Phonetikübungen in den Unterricht integrieren (z. B. Wortschatzarbeit mit Wortakzent kombinieren, Satzbauübungen mit Satzakzent, Satzarten, Interpunktion mit Intonationsübungen, Gedichte und Musik mit Rhythmusübungen ...)
- Phonetiksequenzen als fester Bestandteil des Unterrichts (z. B. als Aufwärmübungen zu Unterrichtsbeginn), jedoch nie länger als 20 Minuten
- Die Lernenden motivieren! Phonetikübungen sollten immer einen Bezug haben zum Lernstoff (s.o.) oder zu einem Interessengebiet der Schülerinnen und Schüler (z. B. die Namen von Sportvereinen als Basis für eine Wortakzentübung nehmen).
- Lernen mit allen Sinnen: Einsatz von Tonträgern, Filmen, Musik (z. B. deutschsprachiger Rap), Bildern, Gesten/Bewegungen, Spielen, Rhythmusinstrumenten etc.

Zuletzt möchten wir noch eins erwähnen: Phonetik macht Spaß! Bei Phonetikübungen darf jederzeit gelacht werden. Versuchen Sie ruhig einmal, Laute nachzusprechen, die in den Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler vorkommen. Die Lernenden verlieren dadurch ihre Scheu, selber (für sie) fremde Laute auszubücheln.

Literatur

Altmann, H. /Ziegenhain, U. (2002) Phonetik, Phonologie und Graphematik fürs Examen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Dieling, H./Hirschfeld, U. (2004) Phonetik lehren und lernen. Langenscheidt. (Buch + Audiokassetten)

Hirschfeld, U./Endt, E. (Hgg.) (1995) Die Rhythmuslokomotive. Ausspracheübungen für Kinder. Goethe-Institut. (Buch + Audiokassette)

Hirschfeld, U./Kelz, H. P./Müller, U. (Hgg.) (Jahr???)Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu. Ein Online-Portal: www.phonetik-international.de, 2002 ff. ???

- Hirschfeld, U./Reinke, K. (1998) Phonetik Simsalabim. Übungskurs zur deutschen Phonetik. Begleitbuch, Berlin u.a.: Langenscheidt
- Pulzová de Egger, S. (2002) Fremdsprache und Rhythmus. Eine Untersuchung zum Sprachrhythmus in Deutsch und Spanisch als Fremdsprache. Marburg: Tectum
- Stock, E./Hirschfeld, U. (Hg.) Phonotheke. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch, Berlin u.a.: Langenscheidt.

Sprachförderung mit ganzheitlichen Lehr- und Lernmethoden – Theaterpädagogik und Suggestopädie in der Fortbildung von Lehrkräften

Jürgen Eugen Müller

„Wer keine Lust zum Lernen hat, den wirst du vergeblich belehren, solange du bei ihm nicht reges Interesse am Lernen weckst. [...] Das wirst du erreichen, wenn du von dem Studium, das begonnen wird, eine Probe seiner Schönheit, Annehmlichkeit und Leichtigkeit bietest. Es ist nämlich der Natur entsprechend, lieber das Ganze als den Teil zu wollen.“ (Johann Amos Comenius)¹

In meinem Beitrag möchte ich auf das Potenzial zweier ganzheitlicher² Lehr- und Lernmethoden, der Theaterpädagogik und der Suggestopädie, für die Sprachförderung Deutsch, insbesondere von bildungsbenachteiligten Jugendlichen sowie von lern- und sprachschwachen Schülerinnen und Schülern, aufmerksam machen. Zugleich sollen die Relevanz und die spezifischen Ressourcen dieser Methoden für die Fortbildung von Lehrkräften deutlich werden. Dabei fließen Erfahrungen aus den Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern am *Kompetenzzentrum Sprachförderung* ein.

1 Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen: Lernfähigkeit und Lernbereitschaft

1.1 Zur Unterrichtsrealität

In den regelmäßigen Fortbildungen für Lehrkräfte von Berufskollegs am Kompetenzzentrum Sprachförderung wurden ausführliche Bestandsaufnahmen zur Unterrichtssituation der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt. Die Teilnehmenden erstellten hierzu Profile ihrer Schülerinnen und Schüler. Diese Analysen sowie die Befragungen von Lehrkräften aus weiteren Fortbildungen ergaben, dass neben sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten der Jugendlichen unter anderem folgende Problembereiche im Schulalltag dominieren: Aufmerksamkeitsdefizite, Konzentrationsschwierigkeiten, ein ausgeprägter Bewegungsdrang der Jugendlichen sowie mangelndes Selbstbewusstsein, aber auch soziale Auffälligkeiten, wie Konfliktunfähigkeit und Gewaltbereitschaft sowie Probleme im Umgang mit Autoritäten. Ein großer Teil der Zielgruppe am Übergang Schule – Beruf hat eine „Schulversagerlaufbahn“ hinter sich, Schul-

1 Zit. nach Riedel (2000, 31 f.).

2 Den - nicht unproblematischen - Begriff „ganzheitlich“ verwende ich lediglich als einen Terminus, der den Blick auf das Zusammenwirken von kognitiven, emotionalen und motivationalen Prozessen beim Lernen lenken soll. Vgl. zum Begriff der „Ganzheitlichkeit“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion: Schlemminger (2000).

müdigkeit und Lernblockaden prägen den Unterrichtsalltag. Viele Jugendliche verfügen nicht mehr über die nötige Lernbereitschaft und -fähigkeit, um den für einen Schulabschluss und eine Berufsausbildung erforderlichen Bildungsstandards gerecht zu werden.³

Die Lehrkräfte stehen also häufig vor dem Problem, wie sie in ihren leistungsmäßig, sprachlich und kulturell meist heterogenen Klassen die Schülerinnen und Schüler allererst zum Lernen motivieren und zugleich sprachlich optimal fördern können (vgl. Ziebell in diesem Band). Diese Heterogenität der Lerngruppen, die mangelnde Lernbereitschaft und -fähigkeit der Jugendlichen, der anachronistische Einsatz traditioneller Unterrichtsformen, aber auch starre Zeitstrukturen und Unterrichtskonzepte sowie fehlende stützende Teamstrukturen an den Schulen führen häufig dazu, dass Lehrkräfte überfordert sind. Viele quittieren aus gesundheitlichen Gründen (Burn-out) frühzeitig den Schuldienst (vgl. Spitzer 2002, 418).

1.2 Veränderung des Unterrichts und Fortbildungsziele

„Die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts ist das zentrale Ziel des Projektes ‚Selbstständige Schule‘, des gemeinsamen Modellvorhabens des nordrhein-westfälischen Schulministeriums und der Bertelsmann Stiftung.“ (Selbstständige Schule 2005, 3)

Mit Bezug auf die Empfehlungen des Deutschen PISA-Konsortiums (im Hinblick auf die PISA-Studie 2000) fordert das Projekt „einen methodisch variabel und vielfältig gestalteten Unterricht“ (a.a.O., 7). Dieser soll „zum Erwerb komplexer Handlungskompetenzen führen, bei denen ‚intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen‘ zusammenwirken, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dabei spielt die Fähigkeit zur Selbstregulation des eigenen Lernens eine bedeutende Rolle.“ (Ebd.)

3 Meine Überlegungen stützen sich auch auf Ergebnisse des Ländervergleichs der PISA-Studie 2003, wonach in Deutschland „die Anteile von sehr leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in allen Ländern zu hoch sind“ (Prenzel et al. 2005, 39), während „sehr gut abscheidende Länder relativ kleine Anteile von Jugendlichen auf beziehungsweise unter der ersten Kompetenzstufe aufweisen“ (a.a.O., 40). Die Analysen für Deutschland zeigen auch, „dass unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund relativ viele in ihren Leistungen auf den untersten Kompetenzstufen einzuordnen sind. Andererseits finden sich in den oberen Leistungsbereichen genauso viele Jugendliche mit wie ohne Migrationshintergrund. Ein Migrationshintergrund ist also keineswegs zwangsläufig mit einem niedrigen Kompetenzniveau verbunden.“ (Ebd.) Betont wird „die Bedeutung der frühzeitigen Aneignung der deutschen Sprache und des häufigen Gebrauchs dieser Sprache im Alltag für das Lernen und den Schulerfolg“ (ebd.).

Orientiert an den dort formulierten Leitlinien „guten“ Unterrichts und den zugrunde liegenden Bildungszielen, können Theaterpädagogik und Suggestopädie in mehrfacher Hinsicht einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsverbesserung leisten: Beide Unterrichtsformen binden – besonders in kombinierter Form – die Schülerinnen und Schüler in „differenzierte, methodisch vielfältig gestaltete Lehr- und Lernarrangements“ (a.a.O., 4) ein und bieten Anknüpfungspunkte für die vielfältigen Sinne der Lernenden (vgl. Schafhausen 1995, 15 ff.). Sie fördern das handlungsorientierte Lernen und beziehen die Erfahrungen und Fähigkeiten der Lernenden mit ein.⁴ Aus lernpsychologischer Sicht ist gerade das entscheidend: „[W]enn der Schüler es nicht schafft, die Inhalte, um die es in der Schule geht, mit seiner ganz individuellen Lebenserfahrung in Verbindung zu bringen, wird er letztlich nichts lernen.“ (Spitzer 2002, 416)

Wenngleich es *die* ideale Lernmethode nicht geben kann (vgl. Selbstständige Schule 2005, 8), liegt im Hinblick auf die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler⁵ der Vorteil dieser ganzheitlichen Methoden u. a. in der stärkeren Akzentuierung der motivationalen und volitionalen Aspekte des Lernens: In der Theaterpädagogik wie auch in der Suggestopädie ist der Erwerb kognitiver Fähigkeiten immer eingebettet in Formen des Lernens, bei denen die emotionalen Aspekte im Lernprozess Raum und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten und körperliche Ausdrucksformen erwünscht sind und gefördert werden. Die Unterrichtsgestaltung berücksichtigt ebenso die Stärkung der Lernmotivation wie die Nutzung von Lernressourcen bzw. den Abbau von Lernblockaden. Mehrere Lernziele – auf der kognitiven, metakognitiven und motivationalen Ebene – greifen also ineinander. Mit anderen Worten: Der Erwerb „intelligenten Wissens“ (vgl. Selbstständige Schule 2005, 5) umfasst immer *zugleich* den Erwerb so genannter Schlüsselqualifikationen. Theaterpädagogik und Suggestopädie erfüllen darüber hinaus die Forderungen der Lernpsychologie nach einem stressreduzierten, „spielerischen“ Lernen.⁶

Ziel der Fortbildungen zu ganzheitlichen Lehr-/Lernmethoden am Kompetenzzentrum Sprachförderung ist es zunächst, Lehrkräften eine Erweiterung ihres Methodenrepertoires zur zielgruppenspezifischen Sprachförderung anzubieten. Zugleich sollen sie dabei unterstützt werden, den Schülerinnen und Schülern Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit zu vermitteln, ihnen bei der Überwindung von Lernblockaden zu helfen und ihnen positive Lernerfahrungen zu ermög-

4 Ermutigend sind in diesem Zusammenhang die innovativen Unterrichtsformen zur Sprachförderung in diesem Band (Becker-Mrotzek; Dahmen/Woggon-Schulz; Lüth) und die „ganzheitlichen Ansätze“ in der Ausbildung von Lehrkräften am Seminar für deutsche Sprache und ihre Didaktik der Kölner Universität (s. Kniffka u. Weinrich in diesem Band).

5 Laut Ländervergleich der PISA-Studie 2003 dürfte dies „eine der größten Herausforderungen für die nächsten Jahre sein“ (Prenzel et al. 2005, 39 f.).

6 Vgl. Vester (1989); zur Auswirkung von Stress auf das Lernen: Spitzer (2002, 167 ff.).

lichen. Die Fortbildungen zeigen außerdem Möglichkeiten zur Prävention von und zum Umgang mit Schwierigkeiten im Unterricht sowie zur Erweiterung der sozialen Kompetenz auf. Und schließlich sollen den Lehrenden Perspektiven eröffnet werden, wie sie selbst verstärkt Entlastung und Freude am Unterrichten erfahren können (vgl. Ziebell in diesem Band).

2 „Lernen braucht Bewegung“⁷ – Theaterpädagogik

2.1 Ganzheitliche Förderung des (mündlichen) Ausdrucksvermögens

Auffallend bei einem Großteil der oben genannten Zielgruppe, insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sind neben mangelnder Kompetenz in den Fertigkeiten *Schreiben* und *Lesen* auch Defizite in der Sprechfertigkeit. Diese werden auf Grund von Kompensations- und Vermeidungsstrategien beim Sprechen jedoch häufig überhört. In einem Unterricht, in dem oftmals lediglich auf Fragen der Lehrkraft reagiert und mit Halbsätzen geantwortet wird, entsteht leicht der Eindruck, dass zumindest die mündliche Verständigung kein Problem darstellt. Bei genauerem Hinhören fällt jedoch auf, dass häufig weder grammatische Strukturen, z.B. Satzbau, geschweige denn verschiedene soziale Register beherrscht werden. Dies kann mit theaterpädagogischen Methoden eingeübt werden (vgl. Scheller 1998, 44 ff.).

Wie Scheller (1998, 13) feststellt, findet Lernen immer in „Szenen“ statt, „in die Lernende und Lehrende mit all ihren Sinnen eingebunden“ sind. Das heißt, dass nicht nur die Inhalte relevant sind, „sondern immer auch der Raum, die Zeit, Gegenstände, das Auftreten und die körperlichen, gestischen, mimischen und sprachlichen Handlungen und Interaktionen der Personen [...]. Diese Wahrnehmungen unterstützen die Erinnerung, rufen Gefühle, Phantasien, Gedanken und Übertragungen hervor.“ (Ebd.) Wird Lernen aber, wie es in traditionellem Unterricht häufig geschieht, mit Aktivitäten gleichgesetzt, die ausschließlich inhalts- und zielbezogen sind, werden Handlungsmuster etabliert, „die die Lernenden zwingen, von ihren individuellen Wahrnehmungen, Assoziationen, Gefühlen und Körpererfahrungen abzusehen. So werden Lerngegenstände zu affektneutralen Stoffen, die nur wenig mit dem Leben der Lernenden zu tun haben.“ (Ebd.) Im Gegensatz dazu stellt die theaterpädagogische Arbeit eine Möglichkeit dar, die multisensorische Dimension des Lehrens und Lernens wahrzunehmen und zu nutzen. Viele Übungen⁸ eignen sich außerdem dazu, mehrere Kompetenzen

7 So lautet auch der Titel des im Folgenden zitierten Artikels von Gasse/Dobbelstein (2003).

8 Ich beziehe mich in meiner theaterpädagogischen Arbeit auf die Theaterarbeit bzw. die Theorien von Konstantin Stanislawski, Lee Strasberg, Augusto Boal u.a. Bei den Beispielen in diesem Text (Kap. 2 u. 3) handelt es sich um Übungen, die zum Teil seit langem so, in ähnlicher Form oder unter anderem Namen in diversen Zusammenhängen eingesetzt werden. Quellenangaben sind daher nicht möglich.

(z. B. Sprechfertigkeit und soziale Kompetenz) gleichzeitig zu stärken. Dazu zwei Beispiele:

Methodisches Beispiel: Körperhaltungen beschreiben

Die Lerngruppe wird in Kleingruppen à drei Personen (A, B, C) aufgeteilt. In jeder Gruppe schließt A die Augen. B nimmt eine beliebige Position im Stehen, Sitzen oder Liegen ein. C beschreibt nun A möglichst genau, welche Körperhaltung B eingenommen hat, woraufhin A versucht, die Körperhaltung von B zu imitieren. Erst wenn die Körperhaltungen von A und B möglichst identisch sind, darf A die Augen öffnen und das Ergebnis überprüfen. Anschließend wechseln A, B und C ihre Rollen etc. *Variante:* Eine Dreiergruppe präsentiert die Übung vor der ganzen Lerngruppe. Die Zuschauer können bei der Beschreibung helfen und die Übereinstimmung der Körperhaltungen überprüfen.

Diese Übung wurde unter anderem in einem theaterpädagogischen Projekt mit Schülerinnen und Schülern eines Kölner Berufskollegs durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass gewisse idiomatische Ausdrücke, wie „die Arme verschränken“, „die Beine übereinander schlagen“, „die Hand zu einer Faust ballen“ etc., den Jugendlichen zum Teil nicht geläufig waren. Durch die wiederholte und vor allem körperlich erfahrbare Anwendung wurden diese Redewendungen eingeübt. Die anschließende gestische und verbale Wiederholung in der gesamten Lerngruppe brachte eine zusätzliche Verankerung.

Die gleichzeitige Stärkung mehrerer Kompetenzen mit dieser Übung liegt auf der Hand: Die Selbst- und Fremdwahrnehmung wird geschult, grammatische Strukturen werden erlernt und eingeübt, der Wortschatz wird erweitert. Die Arbeit in den Kleingruppen fördert das selbstständige und soziale Lernen.

Methodisches Beispiel: Rollenspiele

Rollenspiele eignen sich zur gezielten Förderung der Sprechfertigkeit, insbesondere zum Erlernen und zur Reflexion sprachlicher Handlungen und Haltungen. Im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen Rollenspiele den allmählichen Abbau von Sprechhemmungen und -blockaden und steigern das Selbstbewusstsein. Und nicht zuletzt werden Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft gefördert, indem die einzelnen Mitspielenden Verantwortung für die ganze Spiel-/Lerngruppe übernehmen.

Obwohl Rollenspiele im (Sprach-)Unterricht und in der Berufsvorbereitung relativ oft eingesetzt werden, ist nach meiner Erfahrung die Vorbereitung und Durchführung häufig eher laienhaft, wodurch ein Großteil des methodischen Potenzials „verschenkt“ wird. Die Professionalisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf den effizienten Einsatz von Rollenspielen ist daher ein Hauptanliegen der theaterpädagogischen Workshops am Kompetenzzentrum Sprachförderung. Hierzu gehört das Kennenlernen von Rollenspielvarianten sowie wichtiger Aspekte der Regiearbeit in einer strengen methodischen Progression. Am Anfang stehen Vertrauens- und Sensibilisierungsübungen, Übungen zur Selbst- und

Fremdwahrnehmung sowie zur Selbstpräsentation. Es folgen die Erprobung von methodischen Mitteln zur Annäherung an eine Rolle und zur Rollenübernahme und -festigung (mittels Rollen-/Portraitkarten und Rolleninterviews) sowie die eigentliche Regiearbeit bei der „Inszenierung“ von Rollenspielen. Abschließende Rituale dienen dazu, die Lernenden wieder aus der Rolle herauszuführen. Die Reflexion des Rollenverhaltens steht am Ende der Rollenspielarbeit. Durch eigenes Mitspielen in Rollenspielen können sich die an den Workshops teilnehmenden Lehrkräfte in die ungewohnte Lernsituation und in ihre Schülerinnen und Schüler hineinversetzen.

2.2 Möglichkeiten und Ziele theaterpädagogischer Fortbildung

In der theaterpädagogischen Fortbildungsarbeit am Kompetenzzentrum Sprachförderung geht es darum, Lehrenden Übungen und methodische Elemente zu vermitteln, mit denen sie die Lernenden in folgenden Bereichen ganzheitlich fördern können:

1. Sprechfertigkeit: Erlernen und Reflexion sprachlicher Handlungen und Haltungen, Erweiterung des mündlichen Ausdrucksvermögens, Verbesserung der Aussprache und Intonation, Wortschatzerweiterung, Erlernen und Festigen grammatischer Strukturen
2. Persönlichkeitsentwicklung: Abbau von Sprechhemmungen und -blockaden, Steigerung der körpersprachlichen Ausdrucksfähigkeit
3. Soziale Kompetenz: Steigerung der Kommunikations- und Teamfähigkeit, Erlernen differenzierter sozialer Register und von Konfliktlösungsstrategien
4. Lernkompetenz: Steigerung von Konzentration und Motivation, Erweiterung des Lernmethodenrepertoires
5. Vorbereitung auf die Berufsausbildung: Simulation von Bewerbungsgesprächen und Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz

Vor allem Motivations- und Konzentrationsübungen sowie Übungen zum Energieaufbau bzw. zur Entspannung erfüllen eine weitere wichtige Funktion: Sie ermöglichen die Rhythmisierung des Unterrichts⁹, d. h. einen Wechsel von „Anspannung“ und „Entspannung“. Mit diesen Übungen lassen sich Zäsuren im Unterrichtsgeschehen setzen, z. B. Lerneinheiten einleiten oder abschließen, und Gruppenprozesse steuern. Vergleichbar einem gemeinsamen Ein- und Ausatmen kann sich die Lehrperson auf den Lernrhythmus der Schülerinnen und Schüler einstellen. Konzentrations- und Motivationstiefpunkte können sanft überwunden werden; der natürliche Bewegungsdrang der Jugendlichen wird kanalisiert und für kreative Lernprozesse genutzt.

9 Unter diesem Gesichtspunkt stellen theaterpädagogische Methoden eine ideale Ergänzung suggestopädischen Unterrichts dar.

Aus gedächtnispsychologischer Sicht lässt sich ergänzen, „dass die Beteiligung motorischer Zentren des Gehirns offensichtlich eine wesentliche Rolle bei Verarbeitungs-, Lern- und Erinnerungsvorgängen spielt“ (Gasse/Dobbelstein 2003, 20). Die Hirnforschung zeigt, „dass Muskelaktivitäten und speziell koordinierte Bewegungen zur Produktion von Neurotrophinen führen, die das Wachstum von Nervenzellen anregen und die Anzahl neuronaler Verbindungen vermehren“ (ebd.). „Allein durch Bewegung und die damit eng verknüpfte Sensorik werden die für dauerhafte Lerneffekte grundlegenden Verbindungen zwischen Nervenzellen im Gehirn gebildet, erhalten und verstärkt. Ein Lernen ohne Bewegung, ohne Rückkopplung von Sensorik und Motorik ist somit kaum denkbar.“ (A.a.O., 22) Forschungen zum Zusammenhang von körperlicher Aktivität und Konzentration machen außerdem deutlich, „dass die Kinder, die über eine bessere Bewegungskoordination verfügen, sich auch besser konzentrieren können“ (a.a.O., 23). Und eine vergleichende Studie belegt, „dass Kinder, die täglich Bewegungsangebote erhalten, seltener aggressives Verhalten zeigen und deutlich weniger Unfälle erleiden. Sie gehen motivierter zur Schule, sind offensichtlich lernbereiter und werden in ihrer Persönlichkeit gestärkt.“ (Ebd.) Die Einbeziehung der Motorik durch theaterpädagogische Übungen kann (Sprach-)Lernprozesse also positiv beeinflussen.

3 Die Berücksichtigung der emotionalen und motivationalen Faktoren im Lehr-/Lernprozess-Suggestopädie

3.1 Prinzipien der Suggestopädie

Als Aus- und Weiterbildungsmethode hat sich die Suggestopädie in großen Firmen bereits seit längerem etabliert.¹⁰ In Schulen scheinen ihre Erkenntnisse und Prinzipien erst in jüngster Zeit verstärkt Eingang zu finden. Die Suggestopädie wurde in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts von dem bulgarischen Arzt und Psychotherapeuten Georgi Lozanov entwickelt. Auf der Grundlage seiner wissenschaftlichen Forschung zur Wirkung von Suggestionen – der „Suggestologie“ – und seiner psychotherapeutischen Arbeit entwickelte Lozanov die Suggestopädie als eine Lehr- und Lernmethode für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Lozanov 1978). Diese löst auf vielfältige Weise die Forderungen der Motivationspsychologie ein (vgl. Riedel 2000, 31 ff.) und greift in ihrer methodisch-didaktischen Weiterentwicklung der letzten Jahrzehnte die Ergebnisse der modernen Hirnforschung auf (vgl. Riedel 2000, dies. 2001, Schiffler 2002).

Forschungen zur menschlichen Informationsverarbeitung gehen davon aus, dass „selbst bei den abstraktesten Formen intellektueller Leistung [...] emotionale und motivationale Faktoren beteiligt“ (Riedel 2000, 31) sind. In der Suggestopädie ist der Erwerb intelligenten Wissens, hier: von Sprachkompetenz, eingebettet in

10 Zum Thema *Suggestopädie in der betrieblichen Ausbildung* vgl. Kluge (1994).

eine *Lernkultur*, die dem Zusammenspiel von kognitiven, emotionalen und motivationalen Prozessen beim Lernen besondere Aufmerksamkeit schenkt.

Die drei Grundprinzipien der Suggestopädie nach Lozanov lauten:

- „1. Lernen mit Freude und in entspanntem Zustand
- 2. Lernen unter Einbeziehung von bewußter und unbewußter Ebene und der Integration von Gehirnaktivitäten
- 3. Die suggestive Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden durch die Desuggestion von Lernbarrieren und die Suggestion von Lernreserven“ (a.a.O., 30).

Suggestopädisch Lehrende verstehen sich als „Lernbegleiter“, deren Ziel „die Befähigung der Lernenden zu eigenverantwortlichem Handeln“ (DGSL o.J., Anhang) ist. Laut der Deutschen Gesellschaft für Suggestopädagogisches Lehren und Lernen gem. e.V. (DGSL), dem Dachverband der Suggestopädinnen und Suggestopäden, wird darunter u.a. die Schulung aller Sinne für erfolgreiches Lernen, die Mobilisierung von Lernkapazitäten und die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten verstanden – „auf der Grundlage der Anerkennung der Verschiedenheit und des Respekts vor einer anderen Persönlichkeit“ (ebd.). Der suggestopädische Ansatz ist so „Methode und Haltung zugleich“ (ebd.).

3.2 Wirkfaktoren der Suggestopädie und die Choreografie suggestopädischen Unterrichts

Um eine Optimierung des (Sprach-)Lernens zu erreichen, setzt die Suggestopädie auf bestimmte Wirkfaktoren, die das Aufnehmen und Verankern des Lernstoffs erleichtern und Lernmotivation schaffen können. Diese Wirkfaktoren (vgl. Hess. Kultusministerium 2004, Kap. 2.2, 1 ff.) sind:

- 1. die Rhythmisierung des Lernprozesses, d.h. die Abwechslung von ruhigen und lebhaften Phasen bzw. von „Anspannung“ und „Entspannung“, z. B. mittels Energieaufbau- und Entspannungsübungen;
- 2. die Förderung und Nutzung des Gruppenprozesses, d. h. die Optimierung der Zusammenarbeit der Gruppe durch eine kommunikationsfreundliche Sitzordnung sowie durch wechselnde Sozialformen;
- 3. die Berücksichtigung der Multisensorik durch Angebote an alle Lernkanäle (methodischer Abwechslungsreichtum);
- 4. der gezielte Einsatz von Musik;
- 5. der suggestiv-desuggestive Prozess; d. h. der Unterrichtsraum ist so gestaltet und die Übungsformen sind so gewählt, dass Frustration minimiert und Motivation und Selbstvertrauen gefördert werden, z. B. durch Übungen, die die emotionalen und künstlerischen Seiten der Lernenden besonders ansprechen;

6. das periphere Lernen; d.h. der Wahrnehmung und der Aufnahme des Lernstoffs durch das Unbewusste wird größere Bedeutung zugemessen, durch Informationsinput in der Entspannungsphase, durch die bewusste Gestaltung der Lernumgebung, z. B. mittels Lernpostern etc.

Manche der genannten Elemente finden sich auch in herkömmlichem Unterricht. Das Besondere suggestopädischen Unterrichts ist jedoch u. a., dass die eingesetzten vielfältigen methodischen Mittel und abwechslungsreichen Arbeitsformen in einem systematischen Unterrichtsrahmen, dem *suggestopädischen Kreislauf*, so organisiert werden, dass die Unterrichtsplanung einer *Choreografie* gleicht. Hierbei gibt es bestimmte Kernbestandteile und -verfahren, insbesondere zur Stoffpräsentation, und jedes einzelne methodische Element wird planvoll eingesetzt und hat seinen eigenen Stellenwert. Mit anderen Worten:

„In der Suggestopädie wird ein Spiel nicht durchgeführt, weil noch etwas Zeit übrig oder es der letzte Tag vor den Ferien ist, sondern weil damit Lernziel X bedient wird und die Lehrkraft darüber hinaus an dieser Stelle eine Phase haben möchte, die (z. B.) Partnerarbeit, ein Angebot für den kinästhetischen Lernkanal, ein musikalisches Element und eine Möglichkeit zur Leistungskontrolle enthält und die (z.B.) eine eher ruhige Stimmung erzeugt.“ (Hess. Kultusministerium 2004, Kap. 2.3; 3)

Suggestopädischer Unterricht im strengen Sinn folgt dem suggestopädischen Kreislauf und arbeitet u. a. mit speziellen Input-Formen („Lernkonzert“, „Lernlandschaft“). Dennoch ist es möglich und sinnvoll, auch einzelne suggestopädische Elemente in den Unterricht zu integrieren, um damit z. B. eine Aktivierung der Lernenden zu erreichen oder verschiedene Lernkanäle anzusprechen.

Sowohl bei den Lehrkräften in den Fortbildungen als auch bei Schülerinnen und Schülern verschiedener Jahrgangsstufen ist folgende Übung sehr beliebt:

Methodisches Beispiel: Wimmelkarten

Das so genannte „Wimmeln“ eignet sich zur Wiederholung und Vertiefung von Lerninhalten, z. B. von Fachbegriffen und Definitionen, setzt jedoch voraus, dass die Lerninhalte zuvor bereits vermittelt wurden. Auf der Vorderseite der Wimmelkarten (kleine Karteikarten o. Ä.) befinden sich die Fragen zum Lernstoff, auf der Rückseite die Antworten. Je nach Niveau der Lerngruppe besteht auch die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler die Fragen und Antworten anhand einer verlässlichen Quelle (z. B. Lehrbuch) selbst formulieren zu lassen. Die Lernenden erhalten jeweils eine Karte. Sie gehen mit ihrer Karte durch den Raum und stellen den Entgegenkommenden die Frage auf der eigenen Karte. Das Gegenüber beantwortet die Frage, stellt nun seine Frage und erhält die Antwort. Daraufhin werden die Karten getauscht. Kann eine Frage nicht beantwortet werden, wird die Antwort vorgelesen und die Karte trotzdem ausgetauscht. Anschließend suchen sich die Schülerinnen und Schüler neue Mitspielende, bis die Karten mehrmals die Runde gemacht haben. Haben die Lernenden die

Karten selbst verfasst, kann die Lehrkraft, indem sie mitspielt, gegebenenfalls einzelne Karten mit falschen Fragen oder Antworten durch eigene, vorgefertigte Wimmelkarten (unauffällig) austauschen.

Bei dieser Übung werden sowohl visuelle als auch auditive und kinästhetische „Lerntypen“ angesprochen. Dadurch besteht die Möglichkeit, viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Fortbildungsteilnehmende, die dieses „Spiel“ in ihrem Unterricht eingesetzt haben, bestätigen, dass die Lernenden dabei nicht nur viel Freude haben und aktiviert werden, sondern dass das „Wimmeln“ auch ein sehr effizientes Mittel ist, um Lerninhalte zu vertiefen und nachhaltig zu speichern sowie positive Gruppenprozesse freizusetzen.

3.3 Lehrfreude und Gesundheit der Lehrenden

Für die suggestopädische Praxis ist es jedoch relevant, dass der suggestiv-desuggestive Prozess nicht nur bei den Lernenden wirkt, sondern dass auch die Lehrenden davon profitieren, d.h. dass nicht nur *Lernfreude*, sondern auch *Lehrfreude* geweckt wird. Die Anforderungen an Lehrkräfte wachsen stetig. Gerade in der Arbeit mit Jugendlichen aus so genannten bildungsfernen Gesellschaftsschichten und durch die Herausforderung, die die Heterogenität der Lerngruppen darstellt, haben Lehrkräfte zusätzliche, neue und anspruchsvolle Aufgaben zu übernehmen. Eine erfolgreiche Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern hat daher zunächst danach zu fragen, wie diese praxisnah und mit Blick auf schwierige Unterrichtssituationen durch zielgruppenorientierte Methoden geschult, für die vielfältigen Aufgaben qualifiziert und damit letztlich gestärkt und entlastet werden können (vgl. Ziebell in diesem Band), bevor neue Anforderungen an sie herangetragen werden. Diese ergeben sich dann m. E. von selbst, etwa aus Einsicht in die Notwendigkeit der ganzheitlichen Förderung der lernenden Persönlichkeit, und können - mit wachsendem Selbstvertrauen, aus (neu gewonnener) Freude am Lehren und durch die Arbeit in einem unterstützenden Team - dann auch besser bewältigt werden. Zu ganzheitlichem Lehren und Lernen gehören letztlich aber auch Fragen nach der kreativen und freundlichen Gestaltung des Lernortes Schule, nach der Bereitstellung von innovativen Lehr- und Lernmaterialien sowie nach methodischen Freiräumen und Experimentierfeldern.¹¹

Haltung, Menschenbild und methodische Mittel der Suggestopädie weisen viele Aspekte auf, die sich auf die *Gesundheit der Lehrenden* günstig auswirken können: „Inneres Mitgehen beim Anleiten von Entspannungsübungen bringen Ruhe und Klarheit für die Lehrkraft selbst; die geringere Zahl frontal unterrichteter Phasen befreit sie davon, ständig im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen; durch den

11 Vgl. hierzu Spitzer (2002, 413): „Ein Mensch macht eine Sache gut, wenn die Sache ihm Freude macht, er den Dingen aus eigener Motivation nachgeht und er sich in und mit der Sache auskennt. [...] Lehrern sollte so wenig wie möglich (durch Vorgesetzte oder Pläne etc.) vorgeschrieben werden, was zu tun ist. Sie sollten es selbst wissen und selbst bestimmen, wann sie was mit den Schülern bearbeiten.“

bewussteren Umgang mit sich selbst und mit den Lernenden kommt es zu weniger unbearbeiteten Störungen, die sonst einen erheblichen Stressfaktor bedeuten können; die methodische Vielfalt ist ein wirksames Mittel gegen die eigene Langeweile, unter der besonders langjährig Unterrichtende zu leiden haben; und natürlich ist ein Unterricht, in dem es öfter etwas zu lachen gibt, angenehmer als ein todernster.“ (Hess. Kultusministerium 2004, Kap. 1.1; 1)

In einer *Lernkultur*, die sich durch „wertschätzende Verwendung von Sprache“, „aktives Zuhören“, „konstruktiven und sachlichen Umgang mit Störungen“ ebenso auszeichnet wie durch „Verzicht auf Zwang und das Schaffen von Wahlmöglichkeiten“ (a.a.O., Kap. 2.4; 7), bestärken sich die positiven Feed-backs von Lehrenden und Lernenden gegenseitig.

Ganzheitliches Lehren und Lernen umfasst gegebenenfalls auch Korrekturen der inneren Haltung, die sich dann nicht nur im täglichen Unterricht, sondern auch in der Atmosphäre der ganzen Schule niederschlagen. In diesem Zusammenhang und unter dem Gesichtspunkt, dass Schule die gesamtgesellschaftliche Situation und Entwicklung sowohl beeinflusst als auch widerspiegelt, verdient Manfred Spitzers These Beachtung: „Nicht die Lehrpläne bringen Finnland den ersten Platz in der PISA-Studie bzw. bedingen unser unterdurchschnittliches Abschneiden, sondern die Art, wie man in Finnland miteinander umgeht (sehr freundlich) und wie viel man dort in Lehrer investiert (sehr viel).“ (Spitzer 2002, 4)

Literatur

- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp
- DGSL (Deutsche Gesellschaft für suggestopädagogisches Lehren und Lernen gem. e.V.) (o.J.): Information der Geschäftsstelle. Pastetten.
- Gasse, Michael/Dobbelstein, Peter (2003): Lernen braucht Bewegung. Die Bedeutung der Motorik für Verarbeiten, Speichern, Erinnern. In: Landesinstitut für Schule (LfS) (Hg.): forum schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer. Ausgabe Oktober, Soest, S. 20-24.
- Hessisches Kultusministerium (2004): Baustein Suggestopädie. In: Modul Prävention von und Umgang mit Schwierigkeiten im Kontext Schule: http://schuleundgesundheit.hessen.de/module/lehrergesundheit/schwierigkeiten/index_html.
- Kluge, Annette (1994): Suggestopädisches Lernen im Betrieb. Mit erfolgreichen Ausbildern zu kompetenten Auszubildenden. Aachen: Mainz.
- Lozanov, Georgi (1978): Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach.
- Prenzel, Manfred et al. (PISA-Konsortium Deutschland) (2005): PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung, o.O.

- Riedel, Katja (2000): Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie. Suggestopädie im Kontext von Erziehungswissenschaft, Gehirnforschung und Praxis. 2. unveränd. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Riedel, Katja (2001): Suggestopädie in Ost und West. Wurzeln – Menschenbild – Akzeptanz. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Schafhausen, Helmut (Hg.) (1995): Handbuch szenisches Lernen. Theater als Unterrichtsform. Weinheim; Basel: Beltz.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schiffler, Ludger (2002): Fremdsprachen effektiver lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren. Donauwörth: Auer.
- Schlemminger, Gerald (2000): Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Methoden im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Standortbestimmung). In: Ders. et al (Hgg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Selbstständige Schule. Das Projekt des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW und der Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2005): Lehren und Lernen für die Zukunft. Guter Unterricht und seine Entwicklung im Projekt „Selbstständige Schule“. 3. Aufl., o.O.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg; Berlin: Spektrum, Akad. Verl.
- Vester, Frederic (1989): Vernetztes Lernen – Grundlagen einer zukunftsorientierten Bildung. In: Fetzer, G. (Hg.): Das neue Heyne Jubiläums-Lesebuch. München.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren



Michael Becker-Mrotzek, Dr. phil., ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. Studium für das Lehramt der Sekundarstufe II mit den Fächern Germanistik und Sport (1. und 2. Staatsexamen), 1986 Promotion an der Universität Hamburg, 1990 – 1996 Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Münster, Habilitation mit einer Arbeit zur Schreibleitung, 1996 – 1999 Hochschuldozent in Münster, seit 1999 Professor an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Schreib- und Leseforschung, Gesprächsforschung und Sprachdidaktik. Kontakt: Becker.Mrotzek@uni-koeln.de



Silvia Dahmen, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im „Kooperationsprojekt zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bedarf“ am Seminar für deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität zu Köln. Studium der Fächer Anglistik, Skandinavistik und Phonetik (M.A.), Zusatzstudium Interkulturelle Pädagogik/Deutsch als Zweitsprache in Köln. Seit 2005 Testerstellung (Deutsches Sprachdiplom der KMK), Lehrerfortbildungen. Arbeitsschwerpunkte: Phonetik/Phonologie (speziell Entwicklung von Phonetiktrainings für Deutschlernende). Kontakt: Silvia.Dahmen@uni-koeln.de



Detlef Heints, Leiter des Kompetenzzentrums Sprachförderung, VHS der Stadt Köln – in Kooperation mit Bezirksregierung, Schulamt und Universität zu Köln. Lehrer für Deutsch und Englisch an der Sek. I. Nach 2. Staatsexamen Lehrer und dann Leiter des Tageskollegs der Volkshochschule, einer Einrichtung zum Nachholen von Schulabschlüssen (Köln-Mülheim u. Köln-Nippes) - mit Vorkursen zum Köln-Kolleg und dem Telekolleg zur Erlangung der FHR. Projekte: Kooperationsprojekt „Innovationspool Mülheim/Kalk“, „Integrierte Sprachförderung“ - Qualifizierung von Personal bei Berufsvorbereitungseinrichtungen, Equal-Teilprojekt „Sprachförderung an Berufskollegs“; Sprecher der Kommission Zweiter Bildungsweg an Volkshochschulen in NRW. Kontakt: Detlef.Heints@stadt-koeln.de



Thomas Jaitner, Gesamtschullehrer, Fachberater an der Bezirksregierung Köln: Migrantenförderung / Modellprojekt Selbstständige Schule, Bildungsreferent der Landesarbeitsgemeinschaft der Kommunalen Migrantenvvertretungen LAGA NRW,

Kontakt: Thomas.Jaitner@bezreg-koeln.nrw.de

Gabriele Kniffka, Dr. phil., ist Studienrätin im Hochschuldienst am Seminar für deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität zu Köln. Studium der Fächer Germanistik, Anglistik, Applied Linguistics und Kunst in Essen, Köln und Edinburgh (Lehramt Sek. II). 1982-1987 Lehrerin an der Deutschen Schule Jeddah, Saudi Arabien, 1987-1988 Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Shanghai International Studies University, VR China, 1989-2000 Dozentin für Deutsch als Fremdsprache, Carl Duisberg Centren, Köln.



1995 Promotion an der Universität zu Köln. Seit 1996 Beteiligung an Projekten zur Sprachtestentwicklung (Prüfung Wirtschaftsdeutsch International, TestDaF, Deutsches Sprachdiplom der KMK), Lehrbuchautorin. Seit 2002 Koordinatorin des „Kooperationsprojektes zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bedarf“ an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Sprachtests und Sprachdidaktik. Kontakt: Gabriele.Kniffka@uni-koeln.de



Monika Lüth, Grundschullehrerin, nach zehnjährigem DaF-Unterricht im Ausland (Deutsch als Fremdsprache) jetzt mit Schwerpunkt DaZ in Köln-Kalk (Deutsch als Zweitsprache) in der Lehrerfortbildung tätig, seit 2005 Koordinatorin des BLK-Projekts FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) für den Kölner Projektteil mit Sitz im Kompetenzzentrum Sprachförderung, Kontakt: Monika.Lueth@stadt-koeln.de

Jürgen Eugen Müller, M.A., Theaterpädagoge und Ausbildungstrainer für Suggestopädie (DGSL), ist seit 2002 Fortbildner am Kompetenzzentrum Sprachförderung, Köln. Außerdem freiberufliche Tätigkeit in der Fortbildung von Lehrkräften, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im In- und Ausland, u.a. für das Goethe-Institut (Russland, Baltikum), und in der Ausbildung von Lerntherapeutinnen und -therapeuten. Magisterstudium der Philosophie und Germanistik an den Universitäten Würzburg und Frankfurt



am Main. Von 1994 bis 2002 u.a. Dozent für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und praktische Philosophie an verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Arbeitsschwerpunkte: Sprachförderung im Bereich DaF/DaZ; Methodentraining, insbesondere Theaterpädagogik und Suggestopädie; Lernen lernen und Lernen lehren. Kontakt: Juergeneugen.Mueller@stadt-koeln.de



Claudia Maria Riehl hat Germanistik, Klassische Philologie und Italianistik studiert, danach als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Forschungsprojekten zu Schriftkompetenz, Mehrsprachigkeit und Identität sowie zum Deutschen in Osteuropa gearbeitet. Sie war darüber hinaus als Gastprofessorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Salzburg tätig. Seit Oktober 2004 ist sie Professorin für Sprachwissenschaft des Deutschen an der Universität zu Köln und Leiterin des Zentrums ‚Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit‘. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit bei deutschsprachigen Minderheiten in Europa und Mehrsprachigkeit und Integration von Sprachminderheiten in Deutschland. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei dem Erwerb von Textkompetenz in beiden Sprachen. Kontakt: Claudia.Riehl@uni-koeln.de



Hans-Joachim Roth, geb. 1959; Studium der Fächer Erziehungswissenschaft, Germanistik, Skandinavistik und Philosophie an der Rheinischen Friedrich Wilhelms-Universität, Bonn; 1986 Staatsexamen, danach wissenschaftlicher Mitarbeiter in Bonn, später bis 1999 Studienrat im Hochschuldienst an der Universität zu Köln; Professor für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Universität Hamburg; seit 2005 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik in Köln. Promotion zu einem psychoanalytischen Thema; Habilitation mit einer theoretisch-systematischen Arbeit zur Interkulturellen Pädagogik; Forschungsprojekte der letzten Jahre insbesondere zu Fragen bilingualer Bildung und Zweisprachigkeitsentwicklung in Bildungskontexten. Kontakt: Hans-Joachim.Roth@uni-kolen.de

Lotte Weinrich, Dr. päd., ist Studienrätin im Hochschuldienst am Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität zu Köln. Lehramtsstudium (Deutsch, Sport, Türkisch) an den Universitäten München und Köln. Wissenschaftliche Hilfskraft in einem DaF-Projekt der FernUniversität Hagen. Seit 1989 am Seminar für Deutsche Sprache der Universität zu Köln angestellt; 1991 Promotion über



„Verbale und nonverbale Strategien in Fernsehgesprächen“. 1996 eine Auslandsdozentur am „Institut for Germansk Filologi“ in Kopenhagen. Seit 2000 Erfahrungen als Sprachförderlehrerin an verschiedenen Grundschulen gesammelt. Arbeitsschwerpunkte: Gesprächsanalyse sowie Sprachförderung, Schriftspracherwerb, Schreibentwicklung, DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. Kontakt: Lotte.Weinrich@t-online.de



Sabine Woggon-Schulz, StR, ist seit 2004 Abgeordnete Lehrkraft am Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität zu Köln. Studium der Fächer Germanistik, Kath. Theologie und Philosophie in Münster (Lehramt Sek. I und II). 1996-1997 Lehrerin am Steinbart-Gymnasium, Duisburg. 1997-1999 Bundesprogrammlehrkraft für Deutsch als Fremdsprache in Lima, Peru und Beteiligung an der Entwicklung des Rahmenlehrplans Deutsch als Fremdsprache der KMK am Pädagogischen Zentrum Bogotá, Kolumbien. 1999-2004 Lehrerin für Deutsch und Kath. Religionslehre an der Sophie-Scholl-Gesamtschule Remscheid. Parallel dazu 1999-2003 Sachverständige für das Deutsche Sprachdiplom der KMK bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen am BVA Köln. Im gleichen Rahmen Fortbildungstätigkeit für Deutschlehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache zur Vorbereitung auf den Auslandseinsatz. Arbeitsschwerpunkte: Sprachdidaktik DaM/DaZ und Sprachförderung. Kontakt: Sabine.Woggon-Schulz@t-online.de



Barbara Ziebell, MA, ist seit 2002 Fortbildnerin am Kompetenzzentrum Sprachförderung in Köln. Studium der Erziehungswissenschaften und Germanistik (1. und 2. Staatsexamen) und der Sprachlern- und lehrforschung (Magister) in Hamburg. Mehrere Jahre in Portugal und Brasilien als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache (DaF) sowie in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrkräften tätig. 1991-1995 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bonn. Seit 1990 auch freiberufliche Fortbildnerin: insbesondere Lehrerfortbildungsveranstaltungen und Multiplikatorentrainings für Aus- und Fortbilder an Goethe-Instituten im In- und Ausland. Arbeitsschwerpunkte: Fortbildungsdidaktik, Unterrichtsbeobachtung, Lernen lernen und Lernen lehren sowie für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung, Leseverstehen, schüleraktivierendes Unterrichten. Kontakt: Barbara.Ziebell@stadt-koeln.de

In den Kölner Beiträgen zur Sprachdidaktik (KöBeS) werden in loser Folge Forschungsergebnisse der Forschungsstelle Sprachentwicklung und Sprachdidaktik an der Universität zu Köln veröffentlicht. Die Herausgeber Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Prof. Dr. Ursula Bredel und Prof. Dr. Hartmut Günther sind die Leiter der Forschungsstelle.

Kompetenzzentrum Sprachförderung



Eine Kooperation von:



Amt für Weiterbildung
Volkshochschule



Gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales
aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

ISBN 3-925348-68-9

Gilles & Francke Verlag, Duisburg
www.gilles-francke.de