

Reiner Schmidt:

Probleme bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache an Kinder ausländischer Arbeitnehmer

Die Bildungspolitik für Gastarbeiter und ihre Kinder ist bei uns u. a. dadurch gekennzeichnet, daß in recht schneller Folge Modelle einander ablösen. Gegenwärtig ist zu hören, daß das 1971 in Baden-Württemberg entwickelte und 1972 von der KMK übernommene Modell der „Internationalen Vorbereitungsklassen“ sich nicht bewährt habe oder sogar gescheitert sei. Seit etwa einem Jahr wird deshalb in Baden-Württemberg ein neues Modell erprobt, das auf der Primarstufe nationaler Klassen mit nationalsprachlichem Unterricht sowie einigen Stunden „Deutsch als Fremdsprache“ vorsieht und ab der 5. Klasse den Übergang der Ausländerkinder in deutsche Klassen projektiert. Vorbemerkung

Ich will hier nicht die Frage diskutieren, inwiefern das erst- wie auch das zweitgenannte Modell von den jeweilig aktuellen Trends in der Ausländerpolitik (die sich in Schlagwörtern wie Rotation, Integration, Reintegration niederschlagen) abhängen. Was ich am Beispiel des erstgenannten Modells (der „Internationalen Vorbereitungsklasse“) zeigen möchte, ist, daß eine differenzierende Analyse der Unterrichtssituation und der Unterrichtsprobleme „vor Ort“ zu dem Ergebnis führt, daß man für viele der gravierenden Probleme nicht in erster Linie das Modell verantwortlich machen kann (dessen grundlegende Intention der Integration ich als richtig ansehe und gerne gewahrt sehen möchte); diese Probleme ergeben sich vielmehr aus der Ausländerpolitik selbst oder aus der Tatsache, daß man die für die *Realisierung* dieses (wie auch jedes anderen) Modells erforderlichen Voraussetzungen materieller und personeller Art (noch) nicht in genügendem Umfang geschaffen hat. Umgekehrt bedeutet das, daß unter diesen Umständen jedes Modell „scheitern“ wird, weshalb man dann wieder ein neues braucht usw.. Um nicht mißverstanden zu werden: Ich kritisiere an dieser Stelle nicht die einzelnen Modelle, ich spreche lediglich von den (finanzintensiven) Chancen, die man ihnen für ihre „Bewährung“ zugesteht. Und ich kann aus dem Wissen um die relativ langen Planungs- und Umsetzungszeiträume auf dem Bildungssektor immer wieder nur staunen, in welcher schneller Folge Modelle kommen und gehen und (in modifizierter Form) wiederkommen. Dieses Staunen nun wäre eine ganz private und völlig irrelevante Sache, wenn da nicht die von den verschiedenen Modellen „betroffenen“ Schüler und ihre Lehrer wären, in deren Interesse man mehr Zielstrebigkeit,

Methode und
Aufbau der
folgenden
Ausführungen

mehr Konsequenz und mehr Kontinuität von der Bildungspolitik für Ausländer und ihre Kinder reklamieren muß.

Zu der Methode der folgenden Analyse und Darstellung der Probleme bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache an ausländische Kinder wie auch der genannten (sich anbietenden, teilweise erprobten, teilweise noch zu erprobenden und zu diskutierenden) Lösungsmöglichkeiten muß ich weiterhin folgendes vorausschicken:

1. Insofern Unterricht ein sehr komplexes Geschehen ist (die verschiedenen am Unterricht beteiligten und ihn beeinflussenden Faktoren hängen auf vielfältige und zum Teil komplizierte Weise voneinander ab), ist jede Isolierung eines Problems nicht ohne Risiko, wenn nicht zugleich der komplexe Zusammenhang im Blickfeld bleibt. Wenn im folgenden also aus methodischen Gründen Probleme isoliert werden, so geschieht das immer im Bewußtsein des Zusammenhangs dieses Problems mit anderen Faktoren des Unterrichts.

2. Um eine gewisse Ordnung in den Problemkatalog zu bringen, beschreibe ich diese Probleme in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren des Unterrichts, wobei ich notwendigerweise eine Auswahl treffen und Schwerpunkte setzen muß. Der Katalog ist auf jeden Fall ergänzungsbedürftig. Er ist folgendermaßen strukturiert:

1. Probleme, die sich aus der allgemeinen (vor allem politischen, rechtlichen, kulturellen und sozialpsychologischen) Situation der Gastarbeiter und ihrer Kinder ergeben:

Thesen 1-2

2. Probleme, die sich aus den bestehenden Beschulungsmodellen für Gastarbeiterkinder und deren Realisierungsmöglichkeiten sowie der daraus resultierenden Struktur der Lerngruppe ergeben:

Thesen 3-6

3. Probleme, die sich aus den übergeordneten Zielen „Befähigung zum Leben in Deutschland“ und „Beherrschung der deutschen Sprache“ im Sinne eines allmählichen Aufbaus von kommunikativer Kompetenz ergeben:

Thesen 7-10

4. Methodische Probleme:

Thesen 11–14

5. Medien-Probleme:

These 15

*

Die allgemeine Zukunftsungewißheit der Gastarbeiter, die sich aus der Handhabung bestehenden Ausländerrechts ergibt, wirkt sich auf Beschulung und Unterricht in *jeder* Hinsicht nachteilig aus, These

- Insofern eine gezielte und konsequente Curriculum-Entwicklung mit der Gewährleistung eines Schulabschlusses als Grundlage beruflicher Aus- und Fortbildung nicht möglich ist (und u. U. politisch und damit auch schulpolitisch nicht (mehr?) gewünscht wird); erste und grundlegende Voraussetzung für ein solches Curriculum wäre nämlich die verbindliche Gewährleistung eines längerfristigen Aufenthaltes;
- insofern *jedes* Beschulungsmodell auf Grund der doppelten Aufgabe, auf Integration (in das deutsche Gesellschafts- und Schulsystem und in die deutsche Umwelt) und „Reintegration“ (in Schul-, Arbeits- und Umwelt des Heimatlandes) vorbereiten zu müssen, nur wenig Aussicht auf Bewältigung dieser Aufgabe hat;
- insofern sich aus der Konkurrenz von muttersprachlichem Unterricht und Unterricht in Vorbereitungsklassen sowohl eine Verunsicherung der Eltern in der Einschätzung der beiden Unterrichtsarten als auch eine Überlastung der Kinder ergibt;
- insofern Motivations- und Konzentrationsprobleme zum großen Teil direkte oder indirekte Folge aller bisher genannten Faktoren sind;
- insofern „Unregelmäßigkeiten“ beim Besuch der deutschen Schule (einige kommen gar nicht, einige kommen erst viel zu spät) nicht nur die Betroffenen benachteiligen, sondern auf Grund der Fluktuation innerhalb einer Lernergruppe durch immer wieder neu Hinzukommende erhebliche unterrichtliche Probleme hervorrufen (vor allem durch Verschärfung der Heterogenität der Lernergruppe).

Insofern alle genannten unterrichtlichen Probleme Folgeprobleme der allgemeinen Situation der Ausländer sind, können diese Probleme auch nicht endgültig und befriedigend mit *unterrichtlichen* Maßnahmen gelöst werden, sondern nur durch entsprechende *politische* Entscheidungen. Folgende Möglichkeiten wären denkbar:

Lösungsmöglichkeiten
zu These 1

- Die Ausländerpolitik (und damit auch das Ausländerrecht) wird so geändert, daß die Betroffenen ihre Zukunft zielsicher planen können,

indem sie sich nach einer bestimmten Zeit (z. B. einem Jahr) für einen Daueraufenthalt oder einen Aufenthalt auf Zeit entscheiden. Diese Wahlmöglichkeit ließe sich u. U. auf Familien mit Kindern beschränken, da die Kinder von den nachteiligen Folgen der bisherigen Situation am stärksten betroffen sind. Je nach Entscheidung werden alternative Beschulungsmodelle angeboten, von denen das eine auf eine möglichst schnelle und umfassende Integration in das deutsche Gesellschafts- (und damit auch Schul-) System abgestellt wird, das andere den Schwerpunkt auf die Reintegration in das heimatliche Gesellschafts- und Schulsystem legt und auch den Unterricht in der deutschen Sprache auf diese spezielle Situation bezieht. Dies wäre die politisch und moralisch sauberste Lösung; realitär gibt es aber momentan keine Anzeichen für die Bereitschaft zu einer derartigen politischen Lösung.

- Die Aufenthaltsdauer wird von vorneherein bzw. nachträglich (für die, die bereits hier sind) auf einen bestimmten, nicht verlängerbaren Zeitraum begrenzt. Dann ist eine Integration in das deutsche Gesellschafts- und Schulsystem von vorneherein widersinnig. Schulpolitisch landen wir dann wieder bei den seinerzeit als gescheitert erklärten nationalen Klassen. Das ist die politisch bequemste Lösung; sie kommt einer Neuintronisation des vor kurzem noch (ziemlich) einhellig von allen gesellschaftlich relevanten Gruppen abgelehnten Rotationsprinzips gleich. Verbunden damit ist eine Neuauflage *aller* Probleme, mit denen man sich seit nunmehr einem Jahrzehnt herumschlägt (Ghettobildung, Isolierung mit allen Folgeproblemen). Der einzige „Pluspunkt“ (?) gegenüber der bisherigen Situation läge in der „Gewißheit“ der Betroffenen. Es scheint so, als stiegen gegenwärtig die Chancen für die Realisierung dieser oder einer ähnlichen politischen Variante. Was das für die Kinder bedeutet, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, für die die deutsche Umwelt die vertraute und „heimatliche“ Umwelt ist, malt man sich in all seinen inhumanen Konsequenzen gar nicht genügend aus.

These 2

Insbesondere die grundlegende Einschränkung der Integrations-Möglichkeit erschwert nicht nur die Selbstbehauptung in der deutschen Umwelt, sondern fördert auch die Isolierung der ausländischen Kinder in der deutschen Schule und im deutschen Unterricht. Die u. a. hieraus resultierenden Vorbehalte oder gar Vorurteile beeinträchtigen die Interaktionsmöglichkeiten zwischen deutschen und ausländischen Kindern ganz erheblich. Damit besteht die Gefahr, daß nationale Schranken nicht abgebaut, sondern aufgestockt werden – und das in einer Zeit, in der die „Heimatländer“ der ausländischen Kinder mit Macht darauf drängen, am Aufbau eines geeinten Europa beteiligt zu werden.

Lösungsmöglichkeiten zu These 2

Wirksam wäre auch dieses Problem nur durch eine entsprechende politische Lösung zu beseitigen; gleichwohl scheint es auch einige

Möglichkeiten „vor Ort“ zu geben, um das Problem wenigstens zu „entschärfen“, z. B.

- Thematisierung unterschiedlicher nationaler „Gewohnheiten“ auch und vor allem im Unterricht mit deutschen Kindern, um u. U. bereits internalisierte Vorurteile der Reflexion zugänglich zu machen und zu überwinden;
- Förderung inner- und außerschulischer Begegnungen zwischen ausländischen und deutschen Schülern, etwa im Rahmen von Klassenfesten, Schulfesten und Spielnachmittagen;
- intensive Elternarbeit, die aber auf Grund der mangelnden oder gar fehlenden Deutschkenntnisse der Eltern erheblich erschwert, wenn nicht in vielen Fällen unmöglich gemacht wird;
- Ausschöpfung der Möglichkeiten der sog. flexiblen Integration (wo diese überhaupt praktiziert wird oder werden kann);
- intensive Werbung im Kollegenkreis um Engagement für die ausländischen Schüler.

*

Der Unterricht in den (internationalen) Vorbereitungsklassen ermöglicht noch nicht in befriedigender Weise den Übergang in (annähernd) altersentsprechende deutsche Klassen, was die Grundvoraussetzung für einen Schulabschluß ist, These 3

1. insofern im Unterricht in den Internationalen Vorbereitungsklassen (vor allem auf Grund der ihnen verordneten Zielsetzungen) die Schüler nicht zugleich in weiteren Fächern, vor allem Mathematik und Sachkunde, gefördert werden (können);
2. insofern die Heterogenität der Lernergruppe bezüglich der Altersstruktur die Effektivität des Unterrichts von vorneherein beeinträchtigt;
3. insofern die Lernergruppen für einen optimalen und intensiven Fremdsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache) viel zu groß sind; das absolute Maximum (15 Schüler) ist den Internationalen Vorbereitungsklassen als Minimum verordnet. Damit schränkt die große Schülerzahl die Effektivität des Unterrichts ebenfalls von vorneherein ein, mag sich der Lehrer auch noch so ideenreich und geschickt bemühen.

Zu 1: Einbezug von (ausgewählten) Themen aus den übrigen Fächern, insbesondere Einbezug eines Mathematik-Kurses. Dafür müssen zwei Voraussetzungen geschaffen werden: Lösungsmöglichkeiten zu These 3

a) „Absegnung“ dieses Verfahrens durch das Kultusministerium oder die zuständige Schulbehörde (Schulverwaltung);

b) Didaktische Aufbereitung dieser Aufgabenstellung durch

- Entwicklung entsprechender Teilcurricula und
- Ermittlung der Stellen im Verlauf des Deutschkurses, an denen sich Themen aus anderen Fächern optimal anschließen lassen bzw. umgekehrt: an denen sich das Deutschlernen gerade *anhand* konkreter Sachthemen motivationsfördernd und effektiver gestalten läßt.

Solange Voraussetzung *b* noch nicht geschaffen ist (Voraussetzung *a* ließe sich u. U. unbürokratisch gewährleisten), ist der Lehrer auf seine Erfahrung und seinen Mut zur Entwicklung und Erprobung selbst erstellter Teilcurricula angewiesen – was ihn aber zugleich hoffnungslos überlastet.

Zu 2: Unter den vorgegebenen (bildungs-) politischen Entscheidungen keine Lösungsmöglichkeit, sieht man einmal von den auch nur begrenzt einsetzbaren Maßnahmen der inneren Differenzierung ab.

Zu 3: Unter den vorgegebenen (bildungs-) politischen Entscheidungen keine Lösungsmöglichkeit. Gruppenarbeit oder gleichzeitige Einzelarbeit *aller* Schüler ist nur bezüglich bestimmter Teilbereiche (Lernziele) des Fremdsprachenunterrichts möglich. Das grundlegende Dilemma besteht darin, daß die Anzahl mündlicher sprachlicher Äußerungen pro Schüler pro Stunde mit wachsender Schülerzahl abnimmt und meiner Meinung nach spätestens ab einer Schülerzahl von 15 zu klein ist. Auch „Chorsprechen“ ist kein gleichwertiger Ersatz für einzelsprachliche Äußerungen der Schüler; es hat zudem eine andere Funktion als das Einzelsprechen.

*

These 4

Auch die (im Modell der Internationalen Vorbereitungsklassen) vorgesehenen sog. Stütz- und Förderkurse unterstützen die Integration in das deutsche Schulsystem (noch) nicht in befriedigender Weise,

1. insofern sie (aus welchen Gründen auch immer) bei weitem nicht immer und überall, wo sie nötig wären, überhaupt eingerichtet werden. Die Folge ist, daß ausländische Kinder im wahrsten Sinne des Wortes sprachlos und kontaktlos ihre Zeit in deutschen Klassen absitzen;
2. insofern sie, wo sie eingerichtet werden, auf sprachliche Förderung beschränkt bleiben und somit auf *direkte* Weise nichts für den Anschluß in den übrigen Fächern leisten (können).

Lösungsmöglichkeiten
zu These 4

Zu 1: Werbung im Kollegenkreis um Unterstützung von Anträgen in der Schulkonferenz, die auf die Einrichtung von Stütz- und Förderkursen abzielen;

notfalls, wenn absolut keine Deputatsreserven mehr vorhanden sind, sich die Erfahrungen aus „Zwergschul“-Zeiten zunutze machen und durch Stillbeschäftigung der deutschen Schüler der Klasse Zeit für Sprachunterricht für Ausländerkinder in der Klasse erübrigen; vielleicht lassen sich gelegentlich die deutschen Schüler in diese Spracharbeit integrieren (sozusagen als die „kompetenten“ Muttersprachler); dabei darf aber der „Rollentausch“ (die deutschen Schüler lernen ansatzweise von ihren ausländischen Mitschülern deren Sprache) nicht fehlen.

Zur Diskussion: Zu erproben wäre die Idee, durch geschicktes Bereitstellen von Material die deutschen Schüler gelegentlich als „Sprachlehrer“ einzusetzen, was bezüglich einfacherer sprachlicher Aufgabenstellungen möglich sein müßte (gesteuerte Übungen). Schließlich kann man ja auch außerhalb der Schule und ohne Lehrer eine Fremdsprache bis zu einem gewissen Grad von pädagogisch nicht ausgebildeten Muttersprachlern lernen; das sich dabei allerdings häufig herausbildende unliebsame „Pidgin“-Deutsch kann bei dem zur Diskussion gestellten Vorschlag durch entsprechende Steuerung durch Material und Lehrer verhindert werden.

Zu 2: Wie beim Sprachunterricht in den Internationalen Vorbereitungsklassen „Sachthemen“ integrieren, falls in absehbarer Zeit entsprechendes Unterrichtsmaterial oder Hinweise auf vorhandenes und einsetzbares Material vorliegen;

ab einer gewissen sprachlichen Kompetenz die ausländischen Schüler an für deutsche Schüler eingerichteten Stützkursen in verschiedenen Fächern (vor allem Mathematik) teilnehmen lassen. Auf Grund der relativ kleinen Gruppen in diesen Kursen sowie deren Aufgabe, Grundlagen zu legen oder zu verfestigen, verspricht eine solche Maßnahme zumindest begrenzten Erfolg.

*

Das „Herzstück“ des Modells der Internationalen Vorbereitungsklassen, die sog. flexible Integration (Teilnahme am Unterricht altersentsprechender deutscher Klassen in den Fächern Sport, Musik, Kunst), funktionieren in vielen (den meisten?) Fällen nicht

These 5

1. auf Grund mangelnder Bereitschaft vieler Verantwortlicher, zumal es sich bei der flexiblen Integration nur um eine „Kann“-Bestimmung handelt;
2. auf Grund von u. U. sogar „objektiven“ organisatorischen Schwierigkeiten (räumliche Verhältnisse, stundenplantechnische Schwierigkeiten, Gruppengrößen).

Zu 1: Keine Lösungsmöglichkeit, es sei denn, es stellte sich die Bereitschaft heraus, die „Kann“-Bestimmung in eine verbindliche Verpflichtung

Lösungsmöglichkeiten zu These 5

... umzuwandeln. Allenfalls: sich innerhalb des Kollegiums um Unterstützung bemühen.

Zu 2: Keine Lösungsmöglichkeit. Allenfalls immer wieder auf der Notwendigkeit flexibler Integration insistieren.

*

These 6

Der Übergang in (annähernd) altersentsprechende deutsche Klassen ist rechtlich nicht gesichert, so daß es passieren kann, daß die ausländischen Schüler, die dem Unterricht in den entsprechenden deutschen Klassen ohne weiteres folgen könnten, nicht aufgenommen werden,

- weil die entsprechenden deutschen Klassen ohnehin schon randvoll sind;
- weil Lehrer zur Einrichtung einer weiteren Parallelklasse fehlen;
- weil es offenbar auch Widerstände seitens der deutschen Eltern gibt.

Lösungsmöglichkeiten zu These 6

Kurzfristig keine Lösungsmöglichkeiten; denn die Probleme ergeben sich aus der gegenwärtigen Schulsituation.

Auch Widerstände der deutschen Eltern (die sich bewußt oder unbewußt vor dem Hintergrund des Numerus clausus artikulieren), sind, wenn überhaupt, nur langfristig zu mildern. Es wäre zu fragen, ob der Schülereaternbeirat zum Abbau dieser Widerstände beitragen kann oder will.

*

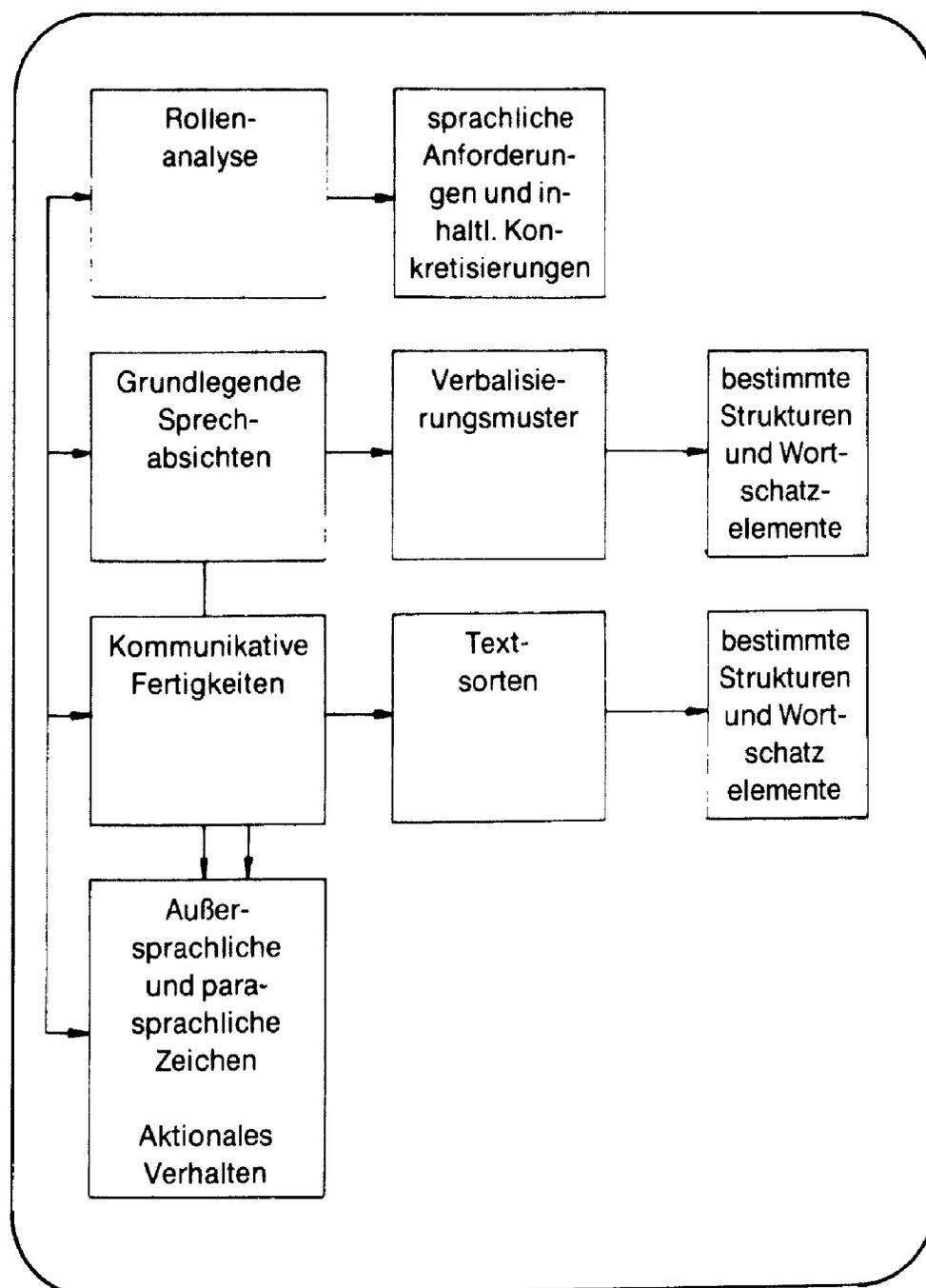
These 7

Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenprogramme sind auf Grund ihrer Aufgabenstellung in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt, aktive und kommunikativ relevante Sprachbeherrschung nicht genügend oder gar nicht zu gewährleisten,

- weil auf Grund der Steuerung des Unterrichtsgeschehens durch sprachliche Impulse die Schüler sprachlich vor allem oder fast ausschließlich zu reagieren lernen;
- weil die (isolierte) Beherrschung einzelner Strukturen und Wortschatzelemente noch in keiner Weise die kommunikativ adäquate Situierung der sprachlichen Äußerungen gewährleistet;
- weil die teilweise noch dominierende grammatikalisch ausgerichtete Progression sukzessive eben nur grammatisches Wissen oder die Fähigkeit, grammatisch richtige Sätze ohne Beachtung ihrer kommunikativen Relevanz und intentionalen Funktion zu bilden, aufbaut;
- weil bei grammatischer Progression die inhaltliche Konkretisierung fast ausschließlich von dem anstehenden grammatischen „Pensum“ bestimmt wird, nicht aber von den sprachlichen und kommunikativen Bedürfnissen der Zielgruppe.

Die kommunikative Relevanz des Unterrichtsstoffs und damit die Praxisnähe (Lebensnähe) des Unterrichts kann dadurch sichergestellt werden, daß der Unterrichtsstoff und damit auch das benötigte Unterrichtsmaterial folgendermaßen strukturiert werden:

Lösungsmöglichkeiten zu These 7



Zur Erläuterung: Auszugehen ist von einer Analyse der Rollen, die die Zielgruppe mit großer Wahrscheinlichkeit während ihres Aufenthaltes in Deutschland ausfüllen können muß, wenn sie einigermaßen bestehen will. Diese Rollenanalyse liefert *zugleich* die sich aus den jeweiligen Rollen ergebenden sprachlichen Anforderungen als auch bereits inhalt-

liche Konkretisierungen. Um diese Rollen ausfüllen zu können, müssen die Schüler in der Lage sein, grundlegende Sprechabsichten zu verbalisieren (und natürlich auch zu verstehen). Diesen Sprechabsichten sind die gängigsten (am häufigsten gebrauchten) Verbalisierungsmuster zuzuordnen, die ihrerseits eine bestimmte Struktur aufweisen und je nach inhaltlichem Kontext bestimmte Wortschatzelemente enthalten. Damit werden natürlich *zugleich* auch grammatische Strukturen und Wortschatz zu Gegenständen des Unterrichts, nur eben nicht um ihrer selbst willen und im Gefolge irgendeiner als günstig erachteten grammatischen Progression, sondern „nur“ insofern sie zur Realisierung grundlegender Sprechabsichten benötigt werden. Die Beherrschung mehrerer verschiedener Sprechabsichten im Rahmen einer bestimmten Kommunikationssituation kann man als „kommunikative Fertigkeit“ bezeichnen; diesen „kommunikativen Fertigkeiten“ lassen sich häufig genug bestimmte Textsorten zuordnen, die damit ihrerseits zum Unterrichtsgegenstand werden; und wiederum werden die in diesen Textsorten enthaltenen grammatischen Strukturen und Wortschatzelemente nicht um ihrer selbst willen, sondern „nur“ auf Grund ihrer „dienenden“ Funktion zum Lerngegenstand. Daß bei alledem die Beherrschung außersprachlicher und parasprachlicher Zeichen gewährleistet sein muß, versteht sich von selbst. Im konkreten Fall wird sprachliches Handeln immer zugleich Bestandteil des aktionalen Verhaltens sein.

*

These 8

Den ausländischen Schülern ist mit dem Sprachunterricht nur dann gedient,

1. wenn er sie befähigt, die „lebensnotwendigen“ kommunikativen Intentionen zu realisieren sowie die für sie wichtigen Informationen zu verstehen und richtig einzuordnen;
2. wenn er zumindest den sprachlichen Anschluß an das deutsche Schulsystem sicherstellt.

Lösungsmöglichkeiten
zu These 8

Zu 1: Vgl. die zu These 7 ausgeführte Lösungsmöglichkeit!

Zu 2: Im Fremdsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache) sind die sprachlichen Verhaltensweisen, die sich aus der Lehrerrolle ergeben, rezeptiv verfügbar zu machen; zugleich sind sprachliche und aktionale Reaktionsmöglichkeiten der Schüler zu demonstrieren und zu üben.

Ebenso sind Aufgaben-Formulierungen von Lehrbüchern aus verschiedenen Fächern bereits in den Fremdsprachenunterricht einzubringen und verstehbar zu machen.

*

Es muß sichergestellt werden, daß alle vier Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) im Hinblick darauf, in welchem Umfang und in welcher Hinsicht sie die Zielgruppe benötigt, aufgebaut werden.

These 9

Genauere Information über die notwendige Gewichtung der vier Grundfertigkeiten liefert wiederum nur eine Rollenanalyse sowie eine Analyse des Unterrichtsgeschehens. Das rein quantitative Verhältnis, das etwa dem allgemein ermittelten durchschnittlichen Wert von 8:7:4:2 (HV:LV:SP:SCHR) entsprechen dürfte, ist dabei weniger interessant als die jeweiligen sprachlichen und inhaltlichen Konkretisierungen; d. h.: Die Gewichtung der vier Teilfertigkeiten hängt im konkreten Einzelfall von dem jeweiligen Lernziel und Unterrichtsgegenstand ab; im Extremfall kann sogar eine einzige Teilfertigkeit nahezu ausschließlich dominieren, z. B. das Leseverstehen bei dem Lernziel „Gebrauchs- und Handlungsanleitungen verstehen und in Handlung umsetzen“, obgleich sich auch von hier aus Möglichkeiten der Übung in den anderen Fertigkeitsbereichen ergeben, z. B. jmd. Handlungsweisen erklären, um Erklärungen bitten usw.; das ändert aber nichts an der grundsätzlichen Schwerpunktverlagerung auf das Leseverstehen in diesem angeführten Beispiel.

Lösungsmöglichkeiten zu These 9

Das System der deutschen Sprache weist einige für den Fremdsprachen-Lerner besonders schwierige als auch für das Fremdsprachen-Lernen besonders wichtige Eigentümlichkeiten auf, so z. B.

These 10

Funktion des Verbums als strukturelles Zentrum im Satz

Grammatik des Verbums:

- starke Verben – schwache Verben
- „haben“-Verben – „sein“-Verben
- einfache Verben – zusammengesetzte Verben

Art (Funktion) und Umfang des Tempus-Gebrauchs (welches Tempus zu welchem Zweck in welcher Häufigkeit?)

Art (Funktion) und Umfang des Modus-Gebrauchs

Grammatik des Nomens

- Deklinationsklassen
- Pluralbildung

Art (Funktion) und Umfang des Kasus-Gebrauchs (welche Kasus zu welchem Zweck in welcher Häufigkeit?)

Struktur und Schwierigkeit bestimmter Syntagmen, z. B. (best.) (unbest.) (Art.) + (Adj.) + N

Ausbaumöglichkeit von Syntagmen durch „Einbettung“

Grammatik der Präpositionen

Bezüglich dieser Erscheinungen stellen sich von der Didaktik her vor allem zwei Fragen, nämlich:

1. Welchen Wert hat die fehlerfreie Beherrschung dieser Eigentümlichkeiten zu welchem Zeitpunkt?
2. Wie kann das Ziel der allmählichen Fehlerrückbildung methodisch angegangen werden?

Lösungsmöglichkeiten zu These 10

Vergrößernd und verallgemeinernd läßt sich zunächst sagen: Im Anfängerunterricht spielt formalgrammatische Richtigkeit gegenüber kommunikativer Eindeutigkeit (auch bei formalgrammatischen Fehlern) eine untergeordnete Rolle. Intensiver Grammatikdrill würde die Schüler auf die Papageien-Rolle festlegen bzw. ganz verstummen lassen; kognitiver Grammatik-Unterricht würde über die Köpfe der Schüler hinweggehen. Übungen zu formalgrammatischer Richtigkeit müssen demgegenüber wohl dosiert werden (anfangs weniger, später mehr) und über lange Zeit hinweg immer wieder aufs neue wiederholt werden. Grammatik-Unterricht im induktiven Verfahren (bei Kindern das einzig mögliche Verfahren) ist nach Art und Umfang vom jeweiligen grammatischen Gegenstand als auch von Alter, Vorwissen und Fähigkeiten der Zielgruppe abhängig.

Zwei Beispiele:

a) Bei Syntagmen aus (Art.) + (Adj.) + N dürfte jegliche Art von kognitiver grammatischer Unterweisung ohne jeden Erfolg für den auch formal rich-

tigen Gebrauch dieser Syntagmen bleiben. Der einzige Weg führt hier über wohldosierte und wiederholte Übungen.

b) Die richtige Bildung des Part. II kann möglicherweise durch induktive Erarbeitung und Veranschaulichung der entsprechenden „Regeln“ gefördert werden, wie auch die unterschiedliche Wortstellung in Aussagesatz und Fragesatz (Wortfrage – Satzfrage).

Die Frage nach einer möglichst effektiven Verbindung von imitativem und kognitivem Lernen stellt sich bei jedem kommunikativen und sprachlichen Teilaspekt und bei jeder Lernergruppe aufs neue und muß entsprechend beantwortet werden.

*

Der Einfluß der Primärsprache auf den Erwerb einer Sekundärsprache ist unbestritten, wenn es auch an konkreten und empirisch überprüften oder überprüfbaren Aussagen über die spezifische Art und Weise dieser Einflußnahme mangelt.

These 11

Kenntnis und systematischer Vergleich beider Sprachen auf der phonologischen und phonetischen, semantischen und syntagmatischen Ebene vermögen Übereinstimmungen und Abweichungen unterschiedlichen Grades zu offenbaren; das ist eine der Grundlagen für die Vorhersehbarkeit von Lernschwierigkeiten sowie der Möglichkeit, diesen Schwierigkeiten sowie der Möglichkeit, diesen Schwierigkeiten methodisch zu begegnen.

In dieser Hinsicht stellt es einen gravierenden Mangel auf der Grundlagen-Ebene dar, daß umfassende kontrastive Vergleiche zwischen der Zielsprache Deutsch und den uns interessierenden Primärsprachen nicht vorliegen.

Lehrer, die die Primärsprache ihrer Schüler beherrschen, können sukzessive die notwendige kontrastive Analyse selbst vornehmen.

Lösungsmöglichkeiten zu These 11

Bis zu einem gewissen Grad kann man auf verstreut vorliegende Teilanalysen zurückgreifen, so z. B.

– *Klaus Liebe-Harkort*, Das deutsche und das türkische Phonemsystem (kontrastive Analyse des deutschen und türkischen Phonem- und Graphemsystems sowie der möglichen Konsonantenverbindungen am Silbenanfang und am Silbenende); in: *dfaa-information* 3-73/1-74, S. 17-18;

– *Johann Strauß*, Wie sag ichs meinen Kindern? In: *AV-Information* (FWU) (Besonderheiten des Griechischen, Italienischen, Spanischen, Serbokroatischen, Portugiesischen; der Vergleich bezieht sich vor allem auch auf das Phonem- und Graphemsystem und wird durch sporadische Hinweise auf einige morphematische und syntagmatische Unterschiede ergänzt, bringt nichts auf der semantischen Ebene);

– *Friedrich Metzger, Was ist schwierig für die kleinen Ausländer? In: Konsequenzen / Modelle 1/74, hrsgg. v. Diakonischen Werk Baden-Württemberg, Stuttgart 1, Rheinsberger Str. 42 (Enthält ganz wenige Eigentümlichkeiten, hauptsächlich auf der phonematischen Ebene, des Serbokroatischen, Griechischen, Türkischen und Italienischen, sowie entsprechende charakteristische Fehler im Deutschen).*

These 12

Das methodische *Hauptproblem* eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts besteht in der Gewährleistung der freien, intentional und situativ angemessenen Verwendung von Sprache sowie sprachbegleitender Ausdrucksmittel. Von den bekannten Unterrichts-Phasen ist damit vor allem die sog. Anwendungs- und Transferphase angesprochen (wobei ich Transfer in einem doppelten Sinne verstehe, nämlich

- a) Transfer aus dem Unterricht auf die Realität, der mich hier besonders interessiert, und
- b) Transfer auf andere sprachliche und situative Zusammenhänge innerhalb des Unterrichts).

Zu beantworten ist also die Frage, wie diese Transferphase im Sinne von a methodisch gestaltet werden kann.

Lösungs-
möglichkeiten
zu These 12

1 Zur sprachlichen und aktionalen Bewältigung einer bestimmten Situation sind wenigstens eine, in der Regel aber zwei (oder mehr) alternative Möglichkeiten, insofern sie situationsadäquant sind, als Grundlage vorzuführen und verfügbar zu machen.

2. Die Transferphase wird durch mehrfaches simulierendes Durchspielen der Situation unmittelbar vorbereitet. Dabei ist ein Prozeß zu fördern, in dessen Verlauf eine allmähliche Loslösung von der wörtlichen Wiedergabe der sprachlichen Vorgabe erfolgt.

Dieser Prozeß kann dadurch gefördert werden,

- daß weitere alternative sprachliche und aktionale Möglichkeiten angeboten oder (womöglich) mit der Lernergruppe erarbeitet werden, in denen etwa deren außerschulische sprachliche Erfahrungen einzubeziehen sind¹⁾;
- daß die Schüler aufgefordert werden, nicht mehr die Rolle der Vorlage zu übernehmen, sondern sich selbst in der jeweiligen Situation zu spielen: Voraussetzung dafür ist die „Lebensnähe“ der jeweiligen Situation;

1) Die Notwendigkeit und Möglichkeit des Einbezugs wie auch der Förderung außerunterrichtlichen sprachlichen Lernens von Erwachsenen hat Richard Göbel eindringlich dargestellt, vgl. R. Göbel, Überlegungen zu einem Modell für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern in der BRD 1975. In: Deutsch lernen 0/75, S. 20-35.

- daß je nach Lernziel außerschulische Aktivitäten incl. deren sprachliche Implikationen im Unterricht vorbereitet und wieder (zur Auswertung) in den Unterricht eingebracht werden (realisierbar in Form kleinerer und übersichtlicher „Projekte“);
- daß je nach Lernziel den Schülern die Bewältigung einer ähnlichen Situation als Aufgabe gestellt wird, für deren Lösung sich Partnerarbeit empfiehlt (geeignet vor allem bei Aufgaben zum Leseverstehen);
- daß die „Anwendungsphase“ in verschiedene Stufen gegliedert wird, z. B.

- a) reproduktives dialogisches Sprechen
- b) reproduktiv-produktives dialogisches Sprechen
- c) produktives dialogisches Sprechen²⁾

oder

- a) variationsloses und gelenkt variierendes Sprechen
- b) gelenkt-variierendes Sprechen mit Elementen der frei-variierenden Sprachausübung
- c) vorwiegend frei-variierendes Sprechen³⁾

- daß (u. U. völlig unabhängig von dem benutzten Unterrichtsprogramm oder aber im Anschluß an einen entsprechenden Abschnitt) Erlebnisse, Erfahrungen und Einstellungen aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler thematisiert werden. Die Schüler sollten sich bei der zielsprachlichen Artikulation gegenseitig helfen, indem sie diejenigen Sachverhalte, die sie auf deutsch (noch) nicht darstellen können, ihren Mitschülern in ihrer (gemeinsamen Muttersprache mitteilen und sie um Mithilfe bei der Wiedergabe der entsprechenden Inhalte in der Zielsprache (etwa mit dem Lehrer als Adressaten) bitten. Das dürfte allerdings eher mit Fortgeschrittenen als mit Anfängern möglich sein.

Die verschiedenen Unterrichtsphasen und die für sie charakteristischen methodischen Verfahrensweisen müssen integriert werden. Insbeson-

These 13

2) nach Norbert Lademann: Die Anwendung als didaktische Funktion im Englischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 1975, H. 6, S. 229-273 und 317; vgl. vor allem S. 272 ff.!

3) nach Günther Böhme: Erhöhung der Selbständigkeit im Sprachgebrauch. In: Fremdsprachenunterricht 1975, H. 5, S. 223-231.

Lösungs-
möglichkeiten
zu These 13

dere haben sie alle der freien Verfügbarkeit der Schüler über das intentions- und situationsabhängige sprachliche, sprachbegleitende und aktionale Verhalten zu dienen.

An Möglichkeiten zur Bewältigung dieser komplexen Aufgabe bieten sich an:

1. Die Gewichtung der einzelnen Unterrichtsphasen wird von dem Lernziel und dem Lerngegenstand abhängig gemacht, d. h.: Nach der Präsentationsphase wird aus der Fülle der möglichen folgenden Phasen ausgewählt und werden diese wiederum unterschiedlich gewichtet. Alle schriftlichen Übungen werden in der Regel mündlich vorbereitet.

2. Zur Transferanbahnung wird das vorgegebene Muster variiert, und zwar sowohl bezüglich der Verbalisierungsmuster von Sprechabsichten (und damit implizite der grammatischen Strukturen) als auch der inhaltlichen Konkretisierungen (und damit implizite der Lexik). Dies kann geschehen durch Rückgriff auf schon bekannte Strukturen und Wortschatzelemente und/oder durch zusätzliche Neueinführung weiterer Verbalisierungsmuster und Wortschatzelemente, wobei die u. U. bereits vorhandenen Sprechfertigkeiten der Schüler einzubeziehen sind. Damit wird eine auf Lernziel und Lernergruppe bezogene unverzichtbare Variabilität gewährleistet.

3. Durch Austausch und/oder Hinzunahme weiterer Sprechabsichten sowie durch Variation des situativen Rahmens kann eine von dem Ausgangs-Muster abweichende, u. U. im Ergebnis entgegengesetzte kommunikative Struktur erreicht werden, die der Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Schüler den nötigen Spielraum gewährt.

*

These 14

Unter der Vielzahl der in der Fremdsprachenmethodik geläufigen Übungstypen spielen diejenigen eine besondere Rolle für einen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht, die den Transfer im Sinne freier Verfügbarkeit über sprachliches und aktionales Verhalten direkt und unmittelbar anbahnen. Indirekt dienen ja alle Übungstypen diesem Ziel oder sollten ihm wenigstens dienen.

Welche sind besonders geeignet?

Lösungs-
möglichkeiten
zu These 14

Folgende Übungen bieten sich an:

1. Übungen mit eng begrenzter Intentions- und Situationsvorgabe (sprachlich und/oder bildlich), die zur Bildung eines oder mehrerer Verbalisierungsmuster auffordern, resp. ein je konkretes Verhalten provozieren. Beispiel: „Der Schaffner möchte die Fahrkarte sehen. Du hast sie vergessen. Was sagst (machst) du?“

2. Übungen, die zur Verbalisierung wirklich eigener Erfahrungen und Meinungen auffordern.

Beispiele: „Was machst (ißt) du am liebsten?“

„Was gefällt dir (nicht) in der Schule / zu Hause / in der Stadt ...?“

„Was hast du gestern gemacht?“ usw.

3. Partnerschaftliches Erarbeiten von Dialogen unter realitätsbezogener Themenstellung, die dann vor der Gruppe vorgetragen werden.

Beispiel: Je zwei (oder mehr) Schüler erhalten die Aufgabe, sich zum Schwimmbad zu verabreden. In der Erarbeitungsphase sprechen sie die Dialogteile ab und üben sie ein.

4. Sprachliche Möglichkeiten der Eröffnung, Aufrechterhaltung, Steuerung und des Abschlusses von Kommunikation werden zur Verfügung gestellt und an konkreten Beispielen geübt. Für die Aufrechterhaltung und Steuerung besonders wichtig sind die Fähigkeiten, auf den Kommunikationspartner einzugehen, ohne sich ihm zu unterwerfen, und der Kommunikation u. U. eine andere (thematische) Richtung zu geben, ohne das Anliegen des anderen zu unterdrücken oder zu ignorieren.

Die Ausstattung der Sprachkurse „Deutsch als Fremdsprache“ mit technischen Medien ist in vielen (den meisten?) Fällen völlig unzureichend. Als Minimum sind Tageslichtprojektor und Tonbandgerät zu fordern.

These 15

1. Dem Schulleiter und der Schulkonferenz gegenüber auf der Unverzichtbarkeit dieser Medien bestehen, u. U. unter Berufung auf „Fachleute“ (z. B. Kollegen, die Fremdsprachenunterricht wie z. B. Englisch in der Grundschule erteilen).

Lösungsmöglichkeiten zu These 15

2. Ersatz-„Lösungen“ schaffen durch Selbstanfertigung von *Plakaten* (als Träger von Situationsabbildungen und sonstigen bildlichen Darstellungen) in Form von Großplakaten, Plakatserien; *Collagen* (durch Verwendung entsprechender Abbildungen in Illustrierten); durch Beschaffung von unterrichtlich verwendbarem Informationsmaterial verschiedener Institutionen (wie z. B. von Bahn und Post).