

Wo kann Unterricht sprachlernwirksam werden? : Beobachtungen im Unterricht

Autor(en): **Portmann, Paul R.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **82 (1995)**

Heft 2: **Viele Sprachen in der Klasse**

PDF erstellt am: **19.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527513>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Wo kann Unterricht sprachlernwirksam werden?

Beobachtungen im Unterricht

Trotz der Bedeutung des Problems hat die Sprachdidaktik den deutschsprachigen Unterricht mit mehrsprachigen Klassen noch wenig untersucht. Paul R. Portmann beobachtet kritisch alltägliche Unterrichtssituationen und stellt Überlegungen an, wie das Deutsch-Lernen fremdsprachigen Kindern leichter gemacht werden könnte.

Der Zuzug von Kindern nicht-deutscher Muttersprache hat dazu geführt, dass die seit je vorhandene Heterogenität von Schulklassen um ganz neue Dimensionen bereichert wird. Die monolinguale und monokulturelle Klasse gehört für die Lehrkräfte vieler Schulkreise der Vergangenheit an, wir haben uns mit den Herausforderungen kultureller und sprachlicher Vielfalt auseinanderzusetzen.

Über die *kulturellen Aspekte* des Unterrichts in solchen Klassen werde ich im folgenden nichts sagen; es ist klar, dass wir wirklich lernerzentriert nur arbeiten können, wenn wir auch die andersartigen Erfahrungen der Zugezogenen immer wieder mit in den Unterricht einbeziehen. Mein Thema im folgenden sind die *sprachlichen Aspekte* dieser (nicht mehr so ganz) neuen Heterogenität. Neu Angekommene, aber auch Kinder der zweiten und dritten Generation von Eingewanderten beherrschen die deutsche Sprache (nach schulischen Kriterien) oft mangelhaft, gemessen an den Schweizer Kindern haben sie manchmal mehr, vor allem auch andere Schwierigkeiten und Entwicklungsbedürfnisse als die Deutschsprachigen. Auch nach dem Durchgang durch Sprachlehrgänge und Einschulungsklassen finden viele in der Regelklasse nicht problemlos Anschluss an den stufenüblichen sprachlichen Leistungsstand. Wollen wir darauf reagieren und auch diese Kinder in ihrer Sprachentwicklung kompetent fördern, so bekommt unsere Arbeit im Deutschunterricht und im gesamten deutschsprachig geführten Unterricht eine zusätzliche fremdsprachendidaktische Komponente, die dem Unterricht in Regelklassen bisher gefehlt hat.

Die monolinguale und monokulturelle Klasse gehört für die Lehrkräfte vieler Schulkreise der Vergangenheit an.

Die Frage stellt sich: Wie können wir mit der neuen sprachlichen Heterogenität in unseren Klassen fruchtbar umgehen? Wie können wir den so unterschiedlichen Sprachständen der Schülerinnen und Schülern gerecht werden und *allen* möglichst optimale Bedingungen für ihre sprachliche Entwicklung bieten? Wie könnte Unterricht aussehen – Deutschunterricht und Sachunterricht –, der auf die verschiedenen Lernbedürfnisse Rücksicht nimmt und jedem auf seinem Niveau lernintensiven Sprachkontakt bietet? Es sind dies klassische Fragen – im Unterricht mit mehrsprachigen Klassen wäre aber neu die fremdsprachliche Dimension in die Antwort mit einzubringen.

Mit diesen Fragen haben sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Praxis seit langem auseinandersetzen müssen, und sie haben dabei mehr oder weniger befriedigende Antworten gefunden. In der Sprachdidaktik ist das Phänomen des deutschsprachigen Unterrichts mit mehrsprachigen Klassen immer wieder thematisiert worden; verglichen mit anderen Bereichen gibt es aber in der Literatur erstaunlich wenig fundierte Analysen und Stellungnahmen dazu. Statt über wenig überzeugende Lektüreerfahrungen zu berichten, möchte ich im folgenden deshalb lieber von einigen Unterrichtsbeobachtungen ausgehen, die ich vor allem auf der Sekundarstufe I in mehrsprachigen Klassen gemacht habe und die mir geholfen haben, besser zu verstehen, wo in solchen heterogenen Situationen fruchtbare Eingriffspunkte bestehen. Es sind Beobachtungen, die mir viel gebracht haben und die mir ein Weiterdenken erlauben; klare Hinweise darauf, welche Vorgehensweisen an diesen Punkten besonders fruchtbar sind, oder gar Rezepte, wie man es machen sollte, habe ich (noch?) keine anzubieten.

1. Beobachtung

Fruchtbare Prozesse in Gang bringen oder Die Not der Lehrperson

In einer recht grossen, recht heterogenen Klasse wird im Geschichtsunterricht ein ziemlich langer Text gelesen. Abwechselnd lesen einzelne SchülerInnen vor, die anderen lesen mit. Am Anfang sind alle noch einigermaßen dabei. Es werden aber immer wieder Sätze langsam, stockend und kaum hörbar vorgelesen. Nach einiger Zeit zerfällt die Aufmerksamkeit auf den gemeinsamen Text: Drei Schüler in der Ecke haben den Text still schon zu Ende gelesen, als die Klasse noch nicht in der Mitte angekommen ist; sie nehmen die Mathematikhefte hervor. Andere, vor allem Muttersprachige, lesen offenbar mit, sind aber schneller als die Vorlesenden und benutzen Wartepausen für Neckereien und Gespräche; nach kurzer Zeit steigt eine kleine Gruppe nicht wieder in den Leseprozess ein. Zwei Fremdsprachige schlagen im Wörterbuch nach und lesen die nächsten Abschnitte nicht mit, später suchen sie mit einigem Aufwand die richtige Stelle für den Wiedereinstieg. Die zweite Hälfte des Textes wird unter ständig wachsendem Störfeuer und unendlich vielen Ermahnungen der Lehrperson zu Ende gelesen.

Gemeinsames Tun verlangt die Koordination von Sprach- und Denkprozessen aller Beteiligten.

Gemeinsames Tun verlangt die Koordination von Sprach- und Denkprozessen aller Beteiligten. In dieser Sequenz war es offensichtlich nicht möglich, eine für alle stimmige Dosierung von Informationen und Leistungsanforderungen zu erreichen, ein gemeinsamer Rhythmus kam nicht zustande. Die Uhren dieser Lernenden tickten zu unterschiedlich. Die Aufgabe wurde, immer deutlicher, von vielen als wenig sinnvoll empfunden. Natürlich gibt es auch in monolingualen Klassen solche Phänomene zu beobachten; wo Fremdsprachige mit beteiligt sind, sind entsprechende Schwierigkeiten rascher und auch in Sequenzen zu erwarten, die im monolingualen Unterricht normalerweise noch einigermaßen funktionieren (oder zu funktionieren scheinen).

Wir haben eine traditionelle Antwort auf solche Probleme: Binnendifferenzierung. Aber worauf sollten wir achten, wenn wir sie in *dieser* Situa-

tion anwenden, mit Schülern von so unterschiedlichem Sprachstand und mit so unterschiedlichen Schwierigkeiten? Welche Arbeitsformen und Aufgabenstellungen für die unterschiedlichen Gruppen könnten wir als Alternativen zum Plenum anbieten?

2. Beobachtung

Manchmal ist wenig zu sehen oder Die Not des Beobachters

Eine ähnliche Situation wie oben: In einer Sekundarklasse mit hohem Anteil an Fremdsprachigen wird ein längerer, sprachlich schwieriger Text über den Fastenmonat Ramadan vor- und mitgelesen. Die Schülerinnen und Schüler lesen erstaunlich gut und verständlich ab Blatt, die Aufmerksamkeit bleibt die ganze Zeit über erhalten, niemand stört oder unterbricht.

In einer dritten Klasse der Oberschule lesen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Texte vor, die sie über sich selbst und ihre Vorlieben geschrieben haben. Hie und da Zwischenbemerkungen zum Vorgelesenen, kurzer Applaus nach jedem Text, wenig Anzeichen von Verlust von Aufmerksamkeit bei den Zuhörenden.

Hier tickt es, hier gelingt es, die Aktivitäten einer ganzen Anzahl unterschiedlicher Individuen zu synchronisieren. Meine Frage ist: Was läuft hier sprachlich?

Was ist da zu sehen? Einiges, was pädagogisch und gruppendynamisch wichtig und schön ist, gelungene Sequenzen nach diesen Kriterien. Was ich wissen möchte, ist jedoch etwas Weiteres: Wie wird hier Sprache verarbeitet? Welches ist das sprachliche Lernangebot? Was nehmen die SchülerInnen auf, und wie? Denn: Dass alle von ihnen das verstanden haben, oder dass sie es alle gleich gut verstanden haben, das glaube ich nicht. Ich vermute grosse Unterschiede.

Ich interessiere mich fürs Sprachlernen, und solche Sequenzen erlauben mir kaum Zugänge zu den Prozessen der Sprachverarbeitung, ich habe wenig Einsicht in die Art und Qualität der Spracharbeit, die da geleistet wird. Und ich denke: *In dieser Stunde haben auch die Lehrer und die SchülerInnen selbst wenig Klarheit darüber, was eigentlich passiert, entsprechend wenig Möglichkeit, damit bewusst umzugehen und daran zu lernen.* Dies ist keine Kritik. Ich weiss nicht, wie die beiden Lehrer im Anschluss mit ihren Klassen weitergearbeitet haben. Aber eines ist klar: Irgendwo, möglichst oft, müssten Gelegenheiten geschaffen werden, wo die Auseinandersetzung mit dem Stoff und mit der Sprache nicht «innen» bleibt, sondern sichtbar wird und dann auch zum Thema werden kann. Ich als Beobachter habe Pech gehabt: Ich habe nicht viel zu sehen gekriegt.

Möglichst oft müssen Gelegenheiten geschaffen werden, wo die Auseinandersetzung mit dem Stoff und der Sprache nicht «innen» bleibt, sondern sichtbar und zum Thema wird.

3. Beobachtung

Sprechen oder Mündliches ist nicht gleich Mündliches

Pause. Einige der Realschüler in dieser Klasse sprechen Italienisch untereinander; sprechen sie andere an, wechseln sie blitzschnell ins Schweizerdeutsche. Bei den übrigen höre ich nicht immer mit Sicherheit, wer

Deutsch als Muttersprache spricht und wer nicht; vor allem Sticheleien und Anwürfe kommen schnell und in sauberem idiomatischen Dialekt. Alltagssituationen müsste ich länger beobachten, um Unterschiede wahrzunehmen und allfällige sprachliche Auffälligkeiten zu entdecken.

In der Stunde ändert sich das Bild. Die SchülerInnen arbeiten in Gruppen, Thema Klimazonen. Zu einem Klimatyp wählen sie aus dem Material im Erdkundebuch ein Bild und einen Textausschnitt aus und zeichnen die Jahrestemperaturkurve. Nachher sollen sie die anderen in der Klasse über «ihren» Klimatyp informieren. Die Gruppenarbeit verläuft angeregt, die Präsentation wird schwierig. Vor allem die Fremdsprachigen begnügen sich damit, den Textausschnitt vorzulesen, zu den anderen Materialien haben sie nichts zu sagen oder begnügen sich mit Einzelwörtern oder Satzfragmenten. Ihre Hilflosigkeit zwingt den Lehrer, fragend, helfend und klärend einzugreifen, damit die Bedeutung des Gezeigten deutlich wird.

Was fast Angst machen kann: Die Verwandlung von gesprächsfreudigen jungen Leuten zu hilflos Stammelnden.

Hier bekomme ich zu sehen, was fast Angst machen könnte: Die Verwandlung von gesprächsfreudigen jungen Leuten zu hilflos Stammelnden. Der Übergang vom Alltagsdialog zum sachbezogenen, beschreibend-erklärendem Sprechen ist auch für die Muttersprachigen schwierig, und sie ziehen sich nicht alle gut aus der Affäre, für einige der Fremdsprachigen wird die Aufgabe zur Klippe des Scheiterns. Wohlverstanden: Es geht hier nicht darum, ob in ihrer Präsentation sprachliche Fehler vorkamen oder nicht, sondern darum, ob überhaupt eine auf dem Mittel der Sprache basierende, verständliche Präsentation zustande kam.

Eine gute Aufgabenstellung, eine, die herausfordert und hier auch überfordert. Ich frage mich, was und vor allem wie die Lernenden in der Gruppenarbeit gesprochen haben, wie sie sich vorbereitet haben, und wieso sie es nicht schaffen, das, was sie dort zu zweit oder dritt konnten (so schien es), hier vor der Klasse zu wiederholen. Der Übergang vom Dialog zum Monolog? Die Notwendigkeit, genau zu formulieren, statt in Andeutungen zu sprechen? Das Fehlen eines Schemas für ihre Präsentation, das ihnen erlaubt oder sie gezwungen hätte, das, was sie zu sagen haben, schon in der Gruppe vorzustrukturieren und vielleicht sogar schriftlich niederzulegen? Und hatten sie genug Zeit für die Vorbereitung (und hätten sie diese fruchtbar nutzen können)?

Jedenfalls: Die Aufgabe, nicht an sich zu schwierig, ist so nicht durch alle befriedigend zu lösen. Hier, in der Situation, reichen bei einigen die spontan zugänglichen Sprachmittel hinten und vorne nicht aus, um der Aufgabe gerecht zu werden. Auch die Muttersprachigen sprechen nicht die Fachsprache, die das Buch schreibt – aber sie können freier formulieren, sie bringen es eher fertig, alltagssprachliche Umschreibungen zu finden für das, was sie hier zu sagen haben. Auch einige von ihnen hätten Strukturierungshilfen gut brauchen können, einige der Fremdsprachigen hätten sie bitter nötig gehabt.

4. Beobachtung

Schreiben oder Unterschiede dürfen nicht verborgen bleiben

A
Die Erdachse steht in einem Winkel von $23\frac{1}{2}^\circ$. Und das ist deshalb, das einmal der Nord- und einmal der Südpol stärker der Sonne zugewendet wird.

In Mitteleuropa, scheinen die Sonnenstrahlen flach auf die Erde, und darum ist es mittelwarm.

In Afrika, scheinen die Strahlen senkrecht auf die Erde, und darum ist es heiss.

Im Polar(...)gebiet scheinen die Sonnen sehr flach auf die Erde darum ist es sehr kalt.

B
die Erde ist gegenüber dem Lot auf die Erdbahnebene, die Ekliptik, um $23\frac{1}{2}^\circ$ geneigt. Dies wiederum hat verschieden lange Wege der Sonnenstrahlung durch die Atmosphäre zur Folge.

Im Europa steht die Sonne schreg nicht ganz senkrecht und die Schatten Mittellang

Im Südafrika steht die Sonne senkrecht und der Schatten ist ganz kurz.

Im Norden Schweden ist kalt die Sonne steht flach der Schatten ist lang als im Afrika und Europa.

C
Die Neigung der Erdachse bewirkt, dass die Erde auf ihrer Jahres-Umlaufbahn der Sonne abwechselnd ihre Nord- oder Südhalbkugel etwas stärker zuwendet.

in Mittel Europa steht die Sonne steil aber es ist nicht so warme

In Afrik steht die Sonne senkrecht es ist heiss

und in neche von N pol ist kalt die Sonne steht flach(?)

Die übereinander stehenden Texte stammen je von der gleichen Schülerin oder vom gleichen Schüler einer zweiten Realklasse. Der erste Text stellt die Zusammenfassung eines Abschnittes aus einem Erdkundebuch dar; der zweite die des ersten Abschnittes eines Videos. Das Thema ist in der Klasse bereits gründlich behandelt worden.

Erstaunlich ist die sprachliche Komplexität und Korrektheit der ersten Lösung von B und C, beides Fremdsprachige. Nur im Text von A, einer deutschsprachigen Schülerin, wirkt der Anschluss «Und das ist deshalb, das...» etwas deplaziert. Er kommt daher, dass sie die Informationen der Vorlage teilweise neu und alltagssprachlicher formuliert, während die anderen Einzelaussagen aus dem Buch abschreiben (was explizit erlaubt war). Das war keine Schreib-, sondern eine Verstehensaufgabe, und die ist gut gelöst.

Bei der zweiten Aufgabe zeigen sich alle drei inhaltlich auf der Höhe: Sie haben verstanden und liefern angemessene Kurzfassungen. Sprachlich sieht es anders aus. Hier mussten sie sich – ohne schriftliche Vorlage – für die Wiedergabe auf ihre eigene sprachliche Kompetenz verlassen, und da

Lernersprachliche Eigenheiten der Lerner Sprache kommen zum Vorschein, sobald die Mitteilung komplexere Formulierungen erfordert.

werden deutlich qualitative Differenzen in der Sprachbeherrschung sichtbar. Bei A zeigen sich stufentypische schriftsprachliche Schwächen (Kommas, Flüchtigkeitsfehler: «Sonnen» statt «(Sonnen)strahlen»). B und C zeigen massive Mängel in typisch schriftsprachlichen Bereichen (Orthographie, Interpunktion), aber auch im grundsprachlichen Bereich: Satzstrukturen («und die Schaten Mittellang», «und in neche von N pol ist kalt»), Genitiv («Im Norden Schweden»); ohne Zweifel kämen weitere typisch lernersprachliche Eigenheiten der Lerner Sprache zum Vorschein, sobald die Mitteilung komplexere Formulierungen erfordern würde.

Die inhaltliche Vorarbeit hat hier deutlich Früchte für das Verstehen getragen, gerade die Lösbarkeit der Aufgabe lässt nun aber die sprachlichen Aspekte deutlich hervortreten. Hier sind Ansatzpunkte für lernwirksame Eingriffe gegeben. Wäre es sinnvoll, die Formulierung dieser Lösungen selbst schon zu unterstützen? Wie liesse sich eine Weiterarbeit anlegen, die die sprachlichen Aspekte sinnvoll und motivierend zu thematisieren erlaube? Wir sind aufgerufen, *hier* Hilfestellungen zu geben, im Vollzug sprachlicher Äusserungen. Der Rückzug auf Übungen z. B. würde aus dem Sprachleben herausführen und Einzelaspekte beleuchten, er wäre kein Ersatz für Hilfestellung in actu.

Abschluss

Am deutlichsten sichtbar werden Sprachstand und Sprachlernbedürfnisse in den Produkten von Schülerinnen und Schülern; es zeigen sich hier Schwächen der Sprachbeherrschung v. a. in bezug auf Wortschatz, Satzbau und Flexionsmorphologie, aber auch in weniger leicht fassbaren Gebieten wie Flexibilität bzw. Genauigkeit des Ausdrucks.

Verbunden mit solchen Eigenschaften der Sprachkompetenz sind weitere, weniger sichtbare Gegebenheiten zu beachten. Wie leistungsfähig als *Lerninstrument* sind die Sprachkompetenzen unserer fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler? Wir haben wenig Ahnung davon, wie gut und wie schnell die Lernenden mit ihrer Lerner Sprache den Zugang zu den sprachlich vermittelten Inhalten und Themen des Unterrichts schaffen. Hier, beim Hören und Lesen, liegen nicht nur für die Sprachentwicklung, sondern auch für die schulischen Leistungen entscheidende Punkte. Ich habe diesen Aspekt hier weitgehend ausgelassen. Ich denke aber, dass auch in bezug aufs Hören und Lesen eine fremdsprachendidaktisch informierte Sensibilität sinnvoll, ja notwendig wäre.