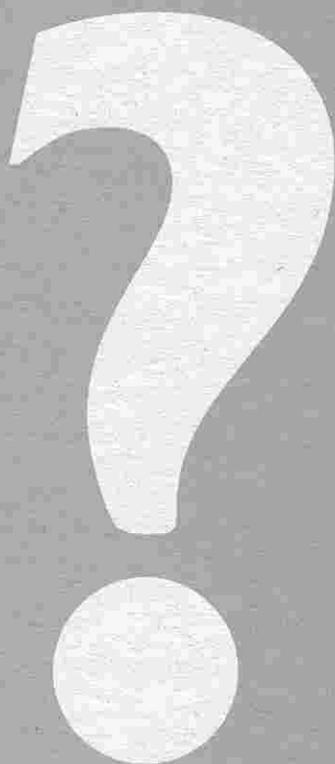


FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE
ZU
THEORIE
UND
PRAXIS
DES
DEUTSCH-
UNTERRICHTS
IN
ITALIEN

CONTRIBUTI
TEORICI
E
PRATICI
ALL'INSEGNA-
MENTO
DEL
TEDESCO
IN
ITALIA



1 - 1992

INTER-ORBIS S.p.A.
20146 MILANO V. LORENTEGGIO 31/1

ARTIKULATIONSPHASEN IN EINEM AUFGABEN- UND IMPULSGESTEUERTEN DEUTSCHUNTERRICHT

Hans-Eberhard Piepho
Silvia Serena *

0.

Wir möchten Sie mit diesem Beitrag zu einem Dialog auffordern, in dem Sie unseren Handlungs- und Entscheidungsempfehlungen die Realität und die Grundsätze Ihrer Planung, Ihrer Vorbereitung und Ihrer Alltagspraxis gegenüberstellen und unsere Vorstellungen zur kritischen Prüfung eigener Prinzipien verwenden: vielleicht können wir die Leser von FRAGEZEICHEN in dieses Gespräch einbeziehen.

Es geht um die didaktischen Tätigkeiten im Schulalltag und um die Steuerung der Denk- und Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler durch Impulse und Aufgaben anstelle einer engen Lenkung durch vorgefertigte Übungen im Frontalunterricht. Diese Art Unterrichtsgestaltung mag für viele Leserinnen und Leser wie eine Herausforderung klingen, für andere eine angenehme Bestätigung des eigenen pädagogischen Vorgehens verheißen.

Den Hintergrund unserer Vorschläge bilden zwei fremdsprachenpädagogische Entwicklungen, die heute weltweit Theorie und Praxis bestimmen:

1. die Bewegung des "task directed learning", weitgehend mit den Namen Candlin, Murphey, Nunan und Desselmann verknüpft, die Vorstellung also, daß Aufgaben Erkenntnisinteresse, Arbeitstechniken und Entdeckungsstrategien des Lernenden besser und wirksamer auslösen als die üblichen Vermittlungs- und Einübungspraktiken;
2. das hermeneutische Konzept, von dem Hans Hunfeld behauptet, daß es in seinem Verstehensansatz der Auseinandersetzung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht wesenseigentümlich sei und daß dieses sinnschaffende Vorgehen im Umgang mit Begriffen, Texten, landeskundlichen Sachverhalten der Zielkultur durch Gewöhnung, Erzie-

hung und die Methode des Erarbeitens und Deutens der pädagogische Auftrag des Fremdsprachenunterrichts sei.

Ein Zeitschriftenbeitrag erweckt immer den Eindruck von etwas Geschlossenem, Endgültigem, Apodiktischem: wir versuchen jedoch lediglich, einen Querschnitt durch die heutige Forschungslage zu geben, weil die Situation noch viel zu sehr im Werden begriffen ist, um in einer auf Vollständigkeit abzielende Beschreibung eingerahmt zu werden. Deswegen ist unser Beitrag als eine offene und ergänzbare Sammlung von Anregungen und Denkanstößen geboren, die im Dialog zwischen den beiden Autoren entstanden sind und die nun von Ihnen weitergedacht und in Ihre eigenen praxisleitenden Erwägungen mitgenommen und verarbeitet werden sollen.

Aus diesem Grund werden Sie manchmal, bevor Sie unsere Stellungnahme finden, eingeladen, selbst aktiv zu werden, selbst Lösungen vorzuschlagen, selbst Zusammenhänge zu entwickeln und sich Ihre Praxis vor Augen zu führen, um sie dann mit unseren Ausführungen zu vergleichen. Manchmal werden wir Ihnen auch den umgekehrten Weg zumuten, von unseren Anregungen die Brücke zu Ihrem Unterrichtskontext zu schlagen - alles um einerseits den Heils-erwartungen gegenüber "Lösungen" und "Heilslehren für die Praxis" vorzubeugen, die kein Didaktiker und kein Methodiker erfüllen kann, andererseits um auch mit Ihnen so dialektisch vorzugehen, wie wir es im Unterricht mit Schülern, Studenten oder auch Lehrern in Fortbildungskursen tun, wo uns der Prozeß des Suchens nach Lösungen von Aufgaben wichtiger ist als das auf die Einzelsituation begrenzte Ergebnis - wir muten Ihnen also selbst ein aufgabengelenktes Vorgehen zu, indem wir keine vollständige und aus-

führliche Erörterung der Forschungslage vorlegen, sondern Ihnen überlassen, bei Bedarf und Motivation die theoretische Fundierung anhand der Leseempfehlungen im Anhang zu erarbeiten und bei in Klammer angegebenen Stichwörtern selbst Bezüge und Querverbindungen mit den verschiedenen Teilen dieses Beitrags herzustellen.

1.

1.1.

Nehmen wir an, in einem Lehrwerk für die "Scuola Media" wird der tägliche Schulweg und der Alltag in der Schule eines deutschen Schülers dargestellt - und nehmen wir an, diese Mitteilung ist auch authentisch, d.h. tatsächlich von einem deutschen Kind so auf Kassette gesprochen.

Wie würden Sie vorgehen und worauf kommt es Ihnen an? Sammeln Sie bitte einige Stichworte, bevor Sie die folgenden beiden Beschreibungen A und B lesen: es handelt sich um zwei unterschiedliche Arten, Unterricht aufzubauen und zu gestalten.

A.

Der Lehrer beginnt den Unterricht mit der "Vorentlastung" durch Erklärung der neuen Vokabeln; danach läßt er den Text hören, die Schüler wiederholen ihn, der Lehrer stellt Fragen zum Inhalt, die Schüler antworten, lesen dann den Dialog im Buch mit verteilten Rollen, stellen sich gegenseitig Fragen über Peters Schulweg, machen Übungen zur Festigung einiger Ausdrücke, und darauf folgt dann ein Test. Die "Vorentlastung" liefert dem Schüler die für das Verstehen des Textes notwendigen Ausdrücke - eigentlich signalisiert der Lehrer implizit durch dieses Vorgehen dem Schüler: "Ohne diese Wörter kannst Du den Text nicht verstehen" oder "Wenn Du diese Wörter verstehst, verstehst Du den Text".

B.

Die Schüler hören den Text im Hinblick auf die

folgenden Aufgaben, die sie vorher bekommen haben und in der Gruppe lösen sollen:

- 1.- Bitte notiere alles, was auch für Deinen Schulweg gilt. Was ist anders in Deinem Leben?
- 2.- Bitte erzähle Peter etwas über Deinen Schulweg, aber erzähle nur Dinge, die neu oder Neuigkeiten für ihn sind
- 3.- Welche Fragen würdest Du stellen, um etwas mehr herauszufinden über Peters Schulweg und sein sonstiges Leben?
- 4.- Bitte stelle mit einer Zeichnung die Unterschiede zwischen Deinem und Peters Schulweg dar.
- 5.- Bitte stelle mit einem Raster die Unterschiede zwischen Deinem und Peters Schulweg dar.

Durch diese Aufgaben werden die Schüler angeregt, Vergleiche zwischen Peters Schulweg und dem eigenen zu ziehen, und stellen dabei fest, daß sie dem deutschen Schüler ihre eigene Welt viel besser erklären können - und daß ihnen das viel wichtiger ist und mehr Spaß macht - als untereinander in der Klasse über die spärlichen Faktoren von Peters Schulalltag zu reden oder zu schreiben. Um die oben erwähnten Aufgaben zu lösen, holen die Schüler zunächst aus dem gesamten Hörtext selektiv nur das, was zur Lösung paßt: sie nehmen also zuerst nur wahr, was sie auf Anhieb verstehen und kümmern sich nicht um fremde Begriffe oder Fügungen.

Der dazu geschriebene Text im Lehrwerk wird nicht vom Lehrer oder von einzelnen Schülern der Klasse laut vorgelesen, sondern von den Schülern (einzeln oder mit anderen Schülern der Kleingruppe zusammen) nur in dem Augenblick zu Rate gezogen und überflogen - und das gilt für die gesamte Lehrbucheinheit - wo in der Gruppe der Bedarf entsteht, weil die Schüler nach Elementen suchen, die zur Lösung der Aufgabe beitragen könnten. Die Lerner gestalten also selbst ihren Lernprozeß, entscheiden mit Hilfe und Beratung des Lehrers, was sie wann wozu brauchen.

Die Lösung der letzten Aufgabe sieht dann z.B. folgendermaßen aus:

	aus dem Haus	am Kiosk vorbei	Park	Feuerwehr	2. Kiosk
Peter	8.40	ja	nein	nein	ja
ich	7.40	ja	ja	ja	nein

Dieses Grobverständnis wird durch weitere Informationen (Hintergrundtexte, Lehrerbegleitheft, Schilderungen der Lehrkraft aus eigener Erfahrung usw.) vertieft und um das angereichert, was man über Peter, seine Mitschüler/innen, seine Schule usw. erfährt.

Vergleichen Sie bitte die Vorgehensweisen A und B miteinander und notieren Sie sich bitte, was Ihnen aus Ihrer eigenen Praxis bekannt vorkommt, was Sie als neu empfinden und dabei als positiv und für Ihren Unterricht brauchbar und was Sie als negativ, also für Ihren Unterricht unbrauchbar einschätzen.

Überlegen Sie sich bitte, bevor Sie weiterlesen,

- welche Funktion die Schüleraktivitäten im 1. und im 2. Fall haben
- welcher Begriff von "Verstehen" eines fremden Textes diesen beiden Vorgehensweisen zugrundeliegt.

KOMMENTAR

Wenn wir im Alltagsleben etwa ein neues Video-Kassettengerät gekauft haben und vergeblich versucht haben, es mit unseren an einem älteren Gerät entwickelten Gewohnheiten in Betrieb zu setzen, greifen wir zur Gebrauchsanweisung und suchen Hilfe: wir blättern in der Broschüre und überfliegen sie auf der gezielten Suche nach einer ganz bestimmten Information: was wir dabei tun, ist der Versuch, eine Wissens- oder Informationslücke zu füllen und unser Vorwissen mit neuen, für die neue Situation notwendigen Informationen anzureichern, also Neues an das in unserem Kopf schon Vorhandene zu knüpfen.

Was uns dabei leitet, ist die Neugierde, die uns in jedem Lese- oder Hörvorgang motiviert und selektiv verfahren läßt: in der Regel löst ein Reiz - also im hier erwähnten Beispiel die Notwendigkeit, ein Gerät in Gang zu bringen, oder eine Überschrift, ein Bild, der Name eines Ortes oder einer Person - Neugierde gegenüber einem Text aus und dabei die Erwartung, die Lücke zwischen dem Bekannten und dem Neuen, das uns der Reiz verheißt, durch das Hören oder Lesens des Textes zu schließen und eine Bestätigung oder eine Widerlegung unserer Erwartungen oder Hypothesen zu finden.

Im ERSTEN der beiden oben beschriebenen Unterrichtsverläufe wird die Neugierde des Schülers auf keine Weise angeregt und der Schüler hat auch gar keine Fragen an den Text - er geht also nicht an den Text mit irgend einer Frage heran, auf die er eine Antwort sucht: er wird im Laufe des Unterrichts, und dann im Test, nur über den Text befragt - von einem Lehrer, der von vornherein schon die Antwort auf die Fragen weiß (bei beiden also, Lehrer wie Schüler, ist - im heuristischen Sinn - das Fragen kein echtes Fragen, das Suchen kein echtes Suchen). Diese Art von Unterricht gilt übrigens oft auch für den "Sprachunterricht", der nicht als Entdeckung von Bedeutung im Text und von Gesetzmäßigkeiten der Sprache in der Erzeugung von Bedeutung betrieben wird, sondern als ein Reden über die Sprache und ein Üben und Testen von Regeln in Sätzen und nicht in Texten.

Im ZWEITEN Unterrichtsverlauf ist die Aufgabe ein Impuls für das entdeckende Lernen des Schülers: würde der Lehrer den Unterricht damit beginnen, die "unbekannten Vokabeln" vorher zu klären, würde er diesen Entdeckungsvorgang stören und alle inhaltlichen Probleme auf rein lexikalische Bedeutungen einengen; würde er den Text Satz für Satz laut vorlesen lassen, nachdem alle neuen Wörter "vorentlastet" sind, würde er die Aufmerksamkeit nur auf den vorgefundenen Code richten (*bottom up*), nicht auf das, was in den Köpfen der Lerner aufgrund ihres Vorwissens an Deutungen und Hypothesen aktiv werden kann (*top down*).⁽¹⁾ Das Schlimmste aber dabei wäre: der Lehrer würde die Fremdheit des Textes verschleiern und im Schüler die Illusion aufkommen lassen, daß ja alles verständlich ist, daß man ja alles begreifen kann, daß ja alles übersetzbar ist in den eigenen Code und in die eigene Weltordnung, die die Norm ist, von der aus man Fremdes beurteilen kann, oder - um es mit den Worten von Hans Hunfeld zu sagen - daß man das Fremde und die Fremdsprache dadurch versteht, daß man "es in die vertrauten Kategorien des Eigenen übersetzt".

Hans Hunfeld hat den Spracherwerb und die landeskundliche Erlebnis- und Urteilsfähigkeit als Auseinandersetzung mit der *doppelten Normalität des Fremden* definiert: doppelt bedeutet für ihn

- einerseits die Tatsache, daß wir in unserem Alltag unmittelbar oder in den Massenmedien fremden und

⁽¹⁾Siehe Fußnote auf der nächsten Seite

Menschen und fremder Denk- und Lebensart begegnen: das ist Teil der Normalität unseres Alltags; diese Alltäglichkeit aber verführt viele Menschen, Sprache und Kultur in dem Sinn zu vereinnahmen, daß man sie sich entsprechend eigener Wert- und Normvorstellungen oder entsprechend eigener Klischeebilder zurecht- biegt;

- andererseits - und das ist die hermeneutische Alternative, die Hunfeld dieser Tendenz des Deutens und Urteilens gegenüberstellt - daß Lehrern/innen und Schülern/innen erfahrbar und bewußt wird, daß das Fremde fremd bleibt, d.h. rätselhaft, unergründlich, schwer ganz auszuleuchten, auch wenn man sich um die Einhaltung der nötigen Distanz und um die Vermeidung vorschnellen Einordnens bemüht.

⁽¹⁾Nach der Schema-Theorie (s. bibliographische Angaben) ist Lesen ein interaktiver Prozeß zwischen dem, was der Autor geschrieben hat (*bottom-up*) und dem, was affektiv und mental als Vorwissen im Gehirn des Lesers/Lerners gespeichert ist (*top-down*): deshalb spricht man von "bottom-up-Lesetechnik" (= Lesen aus den Zeilen) und "top-down-Lesetechnik" (= Bedeutungsgewinnung durch Inferenzen, d.h. Mutmaßungen und Zuschreibung von Bedeutungen aus dem gespeicherten Vorwissen).

Wissen wird zunächst unsprachlich geordnet in Form von *Konzepten* (Begriffen), *Skripten* (Schemata - also gedankliche Strukturen) und *Domänen* (konsistente und kohärente Kenntnisse - also Wissensstand): es handelt sich dabei um ein allgemeines Wissen (*Allerwelwissen*), ein subjektives Wissen (*Alltagswissen*), oder ein spezielles, auf sprachliche und interkulturelle Erfahrungen basierendes Wissen (*Fachwissen*). Die Sprache repräsentiert dieses Wissen nur teilweise, nimmt aber Einfluß auf die Art und Klassifizierung des Wissens durch ihre Benennung und Beschreibung von den in der Geschichte so gewordenen Bildern und Bedeutungsweisen.

Wenn wir eine Fremdsprache lernen, geschieht zweierlei:

- wir repräsentieren unser Wissen in einem anderen Code
- wir lernen spezifische Kategorien und Schemata, mit denen die Zielsprache in ihrem Kulturkontext Wissen aufhebt. Das ist nicht allein durch Vokabelgleichungen Fremdsprache-Muttersprache zu lernen, sondern wir benötigen eine Mehrfacherfahrung und -bindung aller Begriffe:
- im Kontext
- im semantischen Feld (Wortbündel, assoziographische Verknüpfungen)
- im interkulturellen und im interlinguistischen Vergleich (Konfrontation)
- im kollokativen Mustertext (oder -satz)
- in Merkbeispielen.

Im Laufe des Leseprozesses und der hermeneutischen Interpretation kann sich für den Leser die Notwendigkeit ergeben, Teile oder die ganze Struktur der "mental Landkarte" seines "Vorwissens" in bezug auf Gegenstand, Sprache und Bedeutung zu verändern - was zur Entstehung neuer Schemata führen kann.

Unterrichtsversuche haben bewiesen, daß die Bewußtmachung dieser Schemata sowie der kognitiven und affektiven Vorerfahrungen, der Lernerfahrungen usw. in den verschiedenen Lernertypen die Lernfähigkeit erhöht: das Arbeiten mit Text-Schemata, das Entdecken von Text-Schemata und deren kognitive Beherrschung beschleunigen nicht nur den Leseprozeß, sondern verbessern angeblich auch die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

Was in der Schule erfahrbar gemacht werden kann - zwar je nach Alter, Stufe, Schultyp, Klasse usw. auf unterschiedliche Weise

- ist die Anerkennung der Andersartigkeit - in Routinen, Erscheinungen, Ausdrucksformen, Zeichen, Ausprägungen von Denk- und Fühlweisen, sei es im deutlichen Alltagsleben, sei es in Literatur, Kunst, Presse usw.

Im Falle des obengenannten Beispiels aus dem Lehrwerk, bezieht sich die Anerkennung des Fremden z.B. darauf, daß ein deutscher Junge zu anderen Tageszeiten in und aus der Schule geht, daß er in einem völlig andersartigen Schulsystem mit anderen Fächern und Methoden eingegliedert ist, daß er durch eine ihm vertraute Umwelt geht, die dem italienischen Kind gar nicht vertraut sein kann usw., was aber nicht nur durch eine reine Gegenüberstellung von Daten und Fakten zu erfassen ist.

Im zweiten Unterrichtsverlauf wird die im Lehrwerk dargestellte Realität nicht simulativ nachgespielt, sondern gedeutet und mit der eigenen verglichen. Erst dann gelingt es, die eigene Lebenswirklichkeit in der Sprache auszudrücken, die man diesem Vorgehen entnimmt.

Schon der Anfangsunterricht kann in diesem Sinn eine hermeneutische Dimension haben und im Sinne Hunfelds die Fähigkeit anbahnen, das Fremde durch Vergleich, Staunen und Nachfragen so zu verdeutlichen, daß es in seiner Andersartigkeit erkennbar wird und im Bewußtsein bleibt. Auch die Sprache der fremden - also in diesem Falle deutschen - Kinder bleibt Fremdsprache. Man verfremdet sie und sich, wenn man sich ihrer bedient, um Eigenes zu formulieren.

"Fehler" dabei sind natürliche Bestandteile dieser Verfremdung. Wird sie reduziert, ist das Teil eines Redaktionsvorgangs (s. Artikulationsschritt 6 S. 32 und S. 36), nicht etwa schematischer Nachweis der Lernfähigkeit - denn Lernen ist diese Bearbeitung des Entwurfs und nicht die konvergierende Herstellung "korrekter" deutscher Sätze.

Wenn ein italienisches Kind über sich auf deutsch spricht oder schreibt, ist alles gültig, was dabei herauskommt, selbst wenn der Lehrer rätseln muß, was gemeint ist (dafür ist er ja Pädagoge, daß er gelernt hat, das Gemeinte mit dem Schüler zu entdecken und zu entschlüsseln, und ihm im Re-

daktionsvorgang und in Schematisierung und Aufbau seines Wissens zur Seite zu stehen).

Das Prinzip der freien Texterstellung von Anfang an, ist auch der didaktische Ort der Grammatik, denn die Schüler entdecken Formen, Fügungen und sprachliche Gesetzmäßigkeiten im Prozeß der Verschriftung ihrer Gedanken. Die Deutschlehrer/innen können bei dieser Gelegenheit so einleuchtend wie sonst nie deutlich machen, daß die betreffende grammatische Erscheinung für die Textproduktion ein Gewinn und für den Schüler eine sprachliche Bereicherung ist.

“Die Einübung in hermeneutische Haltungen beginnt zwar bei der Übersetzung des Eigenen in die fremde Sprache, und lehrt deshalb Sprechfertigkeiten, die möglichst genau und authentisch sind. Verständigung im sprachlichen und inhaltlichen Bereich hat aber auch die Kenntnis der je anderen Regionalperspektive nötig, die durch den entsprechenden kulturellen, regionalen und allgemein politischen Kontext geprägt ist” (Hans Hunfeld).

Wenn also ein italienisches Kind seine eigene Wirklichkeit darstellt - wie das anhand der Elemente des oben angeführten Rasters (S.21) geschehen kann - muß es bedenken, welche Informationen für das deutsche Kind neu (s. als Beispiel dazu Aufgabe Nr.2. auf S. 21), unverständlich oder mißverständlich sein können: das ist eine sehr anspruchsvolle Leistung, denn in der Muttersprache hat ein italienischer Schüler einen solchen doppelten Erklärungsbedarf nie kennengelernt - und Voraussetzung einer solchen Leistung sind Kenntnisse über den Alltag deutscher Kinder, ihre Freizeitgewohnheiten und die Angebotsstruktur ihrer Umwelt. Die Einbettung der Themen und Sprachmittel in einen recherchierten Kontext ist daher eine *Conditio sine qua non* für kommunikative und hermeneutisch orientierte Lehrwerke.

Viele Lehrer/innen sind oft wie Schüler/innen und Eltern darauf eingestellt, in Lehrmaterialien nur gefilterte, assertorische, unbezweifelbare Informationen vorzufinden und ebenso wie bei Vokabeln alles sofort und einleuchtend erklärt zu bekommen, was “neu” ist. Moderne Lehrmaterialien enthalten auch widersprüchliche, “schwierige”, nicht leicht verständliche Sachverhalte, in denen Begriffe und Zusammenhänge auftauchen, die ausdrücklich fremd -im Sinne von unerklärt - bleiben, die Stutzen und Verwirrung als Voraussetzung explorativer Neugierde auslösen

(*Informationslücke* - s. oben) und damit die Verdeutlichung des Andersartigen vorbereiten; sie enthalten auch Texte, aus denen nur einige Informationen entnommen werden sollen, die verständlich werden, während manches Andere unscharf und unerhell bleibt.

Moderne Lehrwerke sind zyklisch aufgebaut, d.h. die Schüler und Schülerinnen begegnen - um beim Beispiel zu bleiben - dem Thema “Schule” mehrfach und dabei könnte der Einstiegsimpuls z.B. lauten:

“*Bitte schreibe auf, worüber die Einheit handeln könnte und benutze dabei, was Du zum Thema schon weißt.*”

oder

“*Schau mit Deinem Nachbarn die Einheit kurz durch und schreibe auf, was Dir positiv, negativ oder überraschend scheint und was Du als alten Hut empfindest!*”

Solche Versuche der Schüler/innen, sich durch überfliegendes oder suchendes Lesen einen ersten Eindruck zu verschaffen und das eigene Vorwissen für die Deutung zu aktivieren, kann eine erste hermeneutische Schleife sein, der weitere im Laufe der Zeit durch andere Aufgabenstellungen folgen, bis der Inhalt als deutliches Gegenteil vor Augen steht, einschließlich dessen, was rätselhaft ist und bleibt.

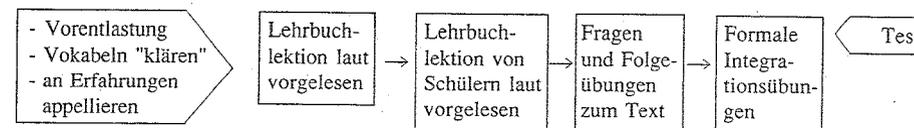
Fassen Sie unter dem Stichwort “*Lernerperspektive*” zusammen, was Sie bis hier gelesen haben: welche Beispiele scheinen Ihnen besonders treffend, um den Begriff zu erklären? Welche Beispiele würden Sie aus Ihrer Unterrichtspraxis hinzufügen, welche würden Sie in Form von Arbeitsaufträgen mit Ihren Schülern gerne “ausprobieren”?

Soweit Ihnen der hier skizzierte hermeneutische Ansatz einleuchtet, überlegen Sie bitte, wie er sich auf die Artikulationsphasen Ihres Unterrichts auswirken könnte, insbesondere im Aufbau der schriftlichen und mündlichen Produktion.

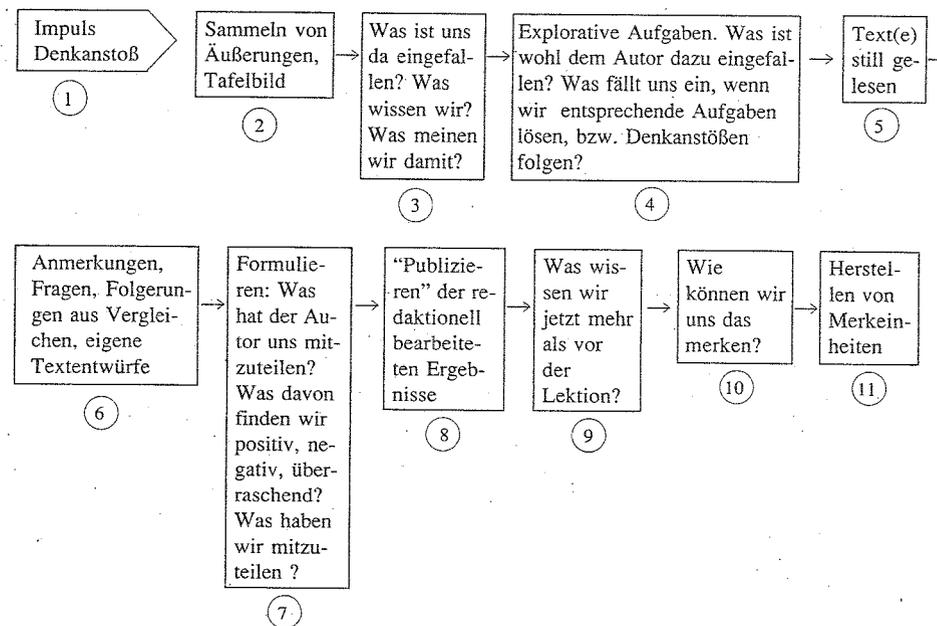
1.2.

Wollte man die Schrittfolge der beiden oben skizzierten Unterrichtsverläufe zu der Lehrwerk- lektion schematisch festhalten, könnte das etwa folgendermaßen aussehen:

Schrittfolge bei Unterrichtsverlauf A



Schrittfolge bei Unterrichtsverlauf B



Was fällt Ihnen bei der Gegenüberstellung der beiden Schematisierungen besonders auf und ein? Sammeln Sie einige Stichworte bevor Sie weiterlesen.

Geben Sie Beispiele dafür, wie in jeder der beiden Abfolgen Arbeitsaufträge für die Schüler in den einzelnen Schritten aussehen könnten und beschreiben Sie die Funktion, die dabei dem Lehrer zufällt.

Welchen Schritten würden Sie die oben angegebenen Aufgaben (1-5) zuordnen?

KOMMENTAR

In der Schrittfolge B ist, gegenüber der ersten, eher Raum und Gelegenheit, um Schülerinnen und Schüler, im Sinne des entdeckenden und “praktischen” Lernens, zu selbständigem Handeln im Unterricht anzuregen und von ihnen Tätigkeiten entwickeln zu lassen,

- die sie als ganze Person mit “Kopf, Herz und Hand” (Pestalozzi) involvieren, und
- die von ihnen aus der Perspektive ihrer Lebenswelt als realistisch empfunden werden können.

Es gelten hier zwei Regeln:

- *Output vor Input*, denn stets wird das vorhandene Welt-, Text- und Sprachwissen aktiviert, um Neues darin einzubetten und damit zu verknüpfen;
- *Output ist mehr/anders als Input*, d.h. die Lerner reagieren nur zum Teil auf das Gelesene/Gehörte mit Sprachmitteln aus diesen Kontexten.

Damit verbietet sich von selbst der immer noch in vielen Klassen übliche Weg der Einführung neuer Vokabeln vor dem Textvortrag durch die Lehrkraft, nach dem die Schüler/innen den Text Satz für Satz oder Abschnitt für Abschnitt laut vorlesen.

Falls die Leser/innen dennoch einem solchen Weg folgen möchten, empfehlen wir die Lektüre an dieser Stelle abzubrechen.

Die oben aufgeführten fünf Aufgaben (s.S. 21) sind nur in einen Teil der Schritte einzugliedern (4-5-6-7-8-9-10-11, wobei besonders bei der redaktionellen Bearbeitung der Schülertexte in Schritt 8, in der Strukturierung der Ergebnisse in Schritt 9 und in der Gliederung der Merkwissen in Schritt 10 und 11 die flankierende Hilfe des Lehrers unabdingbar ist); zwar sind die Aufgaben Impulse zum Entdecken und zum selbständigen Lernen, aber ohne vorhergehende Denkanstöße zur Vergegenwärtigung schon vorhandener Erfahrungen, Wissensbestände usw. könnten diese nicht assoziativ mit den neuen Lernerträgen verbunden werden.

Schreiben Sie sich einige Beispiele von Impulsen und Denkanstößen auf, die Ihrer Meinung nach den oben angegebenen fünf Aufgaben vorangehen könnten.

Denkanstoß, der zur Sammlung von Schüleräußerungen und -ideen dienen könnte, wäre z.B. schon das Bild einer Schule oder auch nur das Wort "Schulweg": indem der Lehrer dann auf dem OHP oder an der Tafel sammelt, was die Schüler ihm zurufen, und ihnen immer wieder zum Ordnen, Zuordnen und Strukturieren der Gedanken und Begriffe verhilft, entstehen in Form von Wortketten und Wortbündeln organisierte Sinnanzahlheiten - allerdings nicht nur zu dem, was man weiß (s. die Fragestellung in Schritt Nr.3 - dabei wird vorhandenes Vorwissen klar strukturiert), sondern auch zu dem, was man noch nicht weiß (wodurch der Vorstel-

lungsrahmen deutlich wird, sowie die Erwartungen und die Fragen, mit denen man sich dem neuen Text nähert).

Soweit Sie sich Gedanken gemacht haben über die Auswirkung des hermeneutischen Ansatzes auf den Aufbau schriftlicher und mündlicher Produktionsfähigkeit und die dabei denkbaren Artikulationsphasen von Unterricht, sammeln Sie bitte einige Notizen zur der dabei sich ergebenden Funktion von Text.

Im kommunikativen Unterricht ist der - geschriebene oder gesprochene - Text Denk- und Redeanlaß und in gewisser Weise immer auch Teil der Sprachlehre. Insofern diese Grammatik ist, erfüllt sie ihre Begründung und Anwendung vornehmlich im Schreiben. Schreiben ist dabei meist an Aufgaben gebunden, die nahelegen, bestimmte Sprachmittel (Tempora, Vergleich, Passiv usw.) zu verwenden.

Eine Aufgabe ist aber nur dann sinnvoll, wenn für die mündliche oder schriftliche Textproduktion *Schemata* zur Verfügung stehen. Diese werden durch Textanalysen gesprochener oder geschriebener Texte gewonnen und mit allen Eröffnungs-, Verknüpfungs- und Abschlußmitteln eingeübt.

Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, durch ein Verlaufsrastrer zu verdeutlichen, wie dies in einer auf psycholinguistische Einsichten beruhenden Unterrichtsplanung geschehen könnte (sie liegt auch schon der oben vorgestellten Schrittfolge B zugrunde).

2.

Durch das hier folgende Raster möchten wir Sie in unseren eigenen Suchprozeß einbeziehen: wir haben uns zwar zu dieser Form der Verdeutlichung in der Hoffnung entschieden, eine Grundlage für einen Dialog mit Ihnen zu bieten, sind uns aber - je mehr wir uns in die Erstellung dieses Rasters vertieft haben - auch dessen Enge bewußt geworden und an dessen Grenzen gestoßen: jede Schematisierung in dieser Form wirkt statisch und wird der Dynamik didaktischen Handelns nicht gerecht, und auch Sie werden - je mehr Sie sich mit dem Raster beschäftigen - seine Lücken entdecken und dabei seine Unzulänglichkeit erfahren, den gesamten Prozeß, der im Klassenzimmer geschieht,

festzuhalten und abzubilden.

Dennoch bieten wir Ihnen diese Schematisierung zur Reflexion an - im Bewußtsein allerdings, daß wir Ihnen zumuten müssen, Vieles zwischen den Zeilen zu lesen. Es liegt uns deshalb sehr daran, daß Sie diese Artikulation nicht wie ein Rezept aufnehmen und anwenden oder übertragen, sondern daß Sie all die in den verschiedenen Spalten angedeuteten Impulse, Handlungsanstöße, Schülertätigkeiten und erwarteten Ergebnisse als eine Blaupause betrachten, die erst im Gespräch mit Ihnen und durch das, was Sie dazu- und hineindenken, seine Bedeutung gewinnt.

Das Verlaufsmuster und der darauffolgende Kommentar hat höchstens den Sinn eines Vorschlags und nicht den einer endgültigen Formulierung eines neuen Rezeptes oder "Ansatzes" oder "Methode", durch die von nun an Unterricht "neu" organisiert werden soll.

Es handelt sich um ein Modell didaktischer Planungsentscheidungen - also um ein Gelände, an dem man sich eine Weile festhalten kann, um es dann wieder loszulassen, wenn man die eigenen Unterrichtsroutrinen kritisch durchdacht hat. Für einen/e Deutschlehrer/in ist diese permanente Überprüfung der Alltagspraxis genau so wesentlich und lebenslang erforderlich wie die Kenntnisnahme dieser Realität durch den Theoretiker.

Das Raster besteht aus sieben Artikulationsschritten mit je acht Spalten:

1.

Bezeichnung des Artikulationsschritts

2.

Allgemeine Angabe des damit verbundenen Zwecks/der damit verbundenen Absicht

3.

Beispiele von Impulsen, die der Lehrer/die Lehrerin geben kann

4.

Beispiele von/Angaben zu den Ergebnissen, die man als Folge der Impulse, der Handlungsanstöße und der Aufgaben von den Lernern erwarten kann

5.

Angaben zur Gestaltung von *Handlungsanstößen und Aufgaben*, und einige Beispiele

6.

Stichwortartige Beschreibung der erwarteten *Schülertätigkeiten*

7.

Weitere Beispiele zur Anregung: im ersten Schritt werden drei Beispiele vorgestellt, von denen die ersten drei dann punktuell in Artikulationsschritt 2, 3 und 4 ausgearbeitet werden, während in Schritt 5, 6 und 7, wo die Ergebnisse zu sehr von der einzelnen Unterrichtssituation abhängen, nur darauf Bezug genommen wird.

Das erste der vier Beispiele bezieht sich auf die folgende Geschichte:

Es war einmal ein Lehrer, der war sehr klug: er konnte bis 5 zählen, auf dem linken Ohr schlafen und unter Wasser sprechen. Und er trug immer einen Hut, auch wenn es nicht regnete. Der Lehrer wohnte in einem Fischerdorf und hatte ein Ruderboot. Eines Tages fuhr er aufs Meer hinaus, um sich etwas zu sonnen. Da stieß plötzlich ein großer Hai gegen sein Boot und stürzte es um. Der Lehrer fiel ins Wasser, und der Hai packte sofort sein rechtes Bein. Da sagte der Lehrer - denn er konnte ja unter Wasser reden: "Du willst doch nicht mein knöchiges altes Bein haben. Schau meinen Hut da oben auf den Wellen: unter dem stecken meine besten Dinge: meine Ideen, meine Träume, meine deutsche Grammatik, sogar der Konjunktiv II." Da ließ der Hai das Bein los und holte sich den Hut. Der Lehrer aber schwamm ans Ufer und war gerettet.

Was, Ihr glaubt die Geschichte nicht? Wartet, bis Ihr einen Hai mit einem Hut trefft. Das ist er.

8.

Begründung der in den Spalten enthaltenen Angaben, Vorschlägen und Anmerkungen.

1. ARTIKULATIONSSCHRITT

3. Hypothesenbildung

Die Schüler/innen sollen durch überfliegendes Lesen die Lektion, das thematisierte Dossier, das Kapitel in seiner Struktur und in den Bedeutungen erfassen, die auf diesem Wege leicht zugänglich sind. Dieses Wortverständnis kann auch Neigungen auslösen, sich mit dem einen oder anderen Aspekt, den man erkannt hat, näher zu befassen. Diese Vermutungen und Annahmen führen zu Voraussagen über Inhalt, Bedeutung und Botschaft - der wichtigsten epistemischen Bedingung des Lesens in der Fremdsprache.

3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN

- Welche unserer Gedanken und Begriffe erkennt Ihr im Text/in den Texten?
- Welche Themen oder Probleme tauchen in dieser Einheit auf?
- Was möchten uns die Autoren erzählen?
- Was interessiert Euch an diesen Texten und Bildern sehr (A) ziemlich (B) nicht sehr (C)?
- Können wir zu der Einheit ein Inhaltsverzeichnis anfertigen?
- Was erscheint Euch auf den ersten Blick überraschend, lustig, langweilig?

4. ERWARTETE ERGEBNISSE

- Stichworte und Notizen auf Zetteln als Niederschlag der selektiven Sinnentnahme;
- Inhaltsskizzen aus der Schülerperspektive etwa zu Personen, Ort, Umständen, Details
- Erläuterungen dieser Wahrnehmungen mit bestimmten Redemitteln:
• Es geht um ...
• Es geht wahrscheinlich um ...
• Es kann sein, daß ...
• Vielleicht ist es die Geschichte einer ...
• Mich interessiert das Bild auf Seite X, weil da ...
• Ich denke, daß es um ... geht
• Ich verstehe nicht viel, aber mir scheint, daß ...
• Ich finde toll

2. ZWECK/ABSICHT

3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN

Die Impulse werden in der Regel durch Aufgaben auf Kärtchen gegeben. Nehmen wir einen Text aus einer deutschen Zeitung, in dem behauptet wird, es gäbe in Berlin mehr Brücken als in Venedig. Es stellt sich heraus, daß es sich nicht um hölzerne oder steinerne Gebilde handelt, sondern um zahnärztliche Befunde.

Versucht, in der Bibliothek zu ermitteln, wieviel Brücken es in Berlin und in Venedig gibt.

Bitte, interviewt unsere Schulzahnärztin zum Thema "Brücken in Berlin und in Venedig."

Wo in der Welt vermutet Ihr die gesündesten Zähne? Grund?

Vergleicht die Stadtpläne von Berlin und Venedig! Wie sieht es mit Kanälen, Flüssen und Brücken aus?

Wenn Texte vorwiegend als Handlungsvorlage dienen, werden solche Aufgaben bei anderen Themen ansprechen, die man mit den Mitteln des Mustertextes gestalten kann.

Ob es vorwiegend um den fremdkulturellen Kontext oder die sprachlichen Mittel und Schablonen geht, in jedem Fall müssen die Aufgaben Gegenstand und Form der Sprache transparent machen.

1. ARTIKULATIONSSCHRITT

4. Aufgabengeleitete Vertiefungen des Verstehens und der Deutung

Die Schüler/innen sollen ihre spontanen Vermutungen, Gedanken und Erwartungen und ihre Hypothesen bei der Lösung gezielter Aufgaben überprüfen, ihre Sinnhorizonte noch einmal durchdenken und die Botschaft und die Sprache der Texte analytisch reflektieren.

4. ERWARTETE ERGEBNISSE

Die Schüler/innen müssen, um ihre Aufgabe zu erledigen, den Text deuten und ggf. (etwas fürs Interview) übersetzen. Sie lesen zielbewußt und daher deutlich und interpretierend. Die Schüler/innen mit landeskundlichen Aufgaben verstehen natürlich, wie der Text gemeint ist. Dennoch wird seine Wirkung nur möglich, wenn man Berlin und Venedig kennt und weiß, daß man als Deutscher oder Italiener die Wasserstraßen Berlins meist unterschätzt. Die Ergebnisse müssen in zusammenhängender Sprache vorgetragen, evtl. vorgelesen werden. Das geschieht nicht fehlerlos (s. dazu Schritt 5).

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN

Ziel ist es, kursorische, extensive Lesegewohnheiten auszubilden.

Ausdrückliche Anforderung: nur kurze Texte, Bilder, Kollagen überfliegen und sich Notizen machen.

Notizen vergleichen und gemeinsame Ergebnisse als Vermutungen vortragen.

Hypothesen aus Überschriften, Bildern, Skizzen, graphischen Darstellungen, Teilinformationen herleiten.

Bei gehörten Texten: Stimmführung, Hintergrundgeräusche, Veränderungen im Stimmklang deuten.

6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN

- Such- und wahrnehmungsgerechte Notizen und deren Erläuterung

- Vermutungen und Hypothesen als solche erkennbar formulieren

- Textgestaltung und -illustration, aber auch Absätze und Hervorhebungen beachten und deuten

- Kurzberichte über gemeinsame Erkenntnisse:
• Wir haben erst gedacht vermutet, daß ..., aber dann haben wir gefunden, daß ...
• Auf Seite X steht, daß ... Da haben wir gedacht: ...

- überfliegendes, aber dennoch sinnstiftendes Lesen

7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG

Aus Zeitökonomie kann man stärker steuern.

A. Ihr habt gemeint, der Hai frißt den Mann auf. Ist das in der Geschichte auch so? Was erzählt uns der Text über den Mann?

B. Florenz wird hier aus der Perspektive
• der Touristen
• der Stadtverwaltung
• der Denkmalschützer gesehen. Was sind die Punkte aus Eurer Sicht?

C. Steht der Autor positiv, kritisch, oder negativ zu häufigem Fernsehen? Ich erkenne im Text fünf deutliche Argumente. Seht Ihr auch so viele oder mehr?

8. BEGRÜNDUNG

Im Gegensatz zu Gewohnheiten in der Muttersprache, neigen viele Lerner in der Fremdsprache dazu, einen Text Wort für Wort und Zeile für Zeile zu lesen. Mit der Aufforderung zu überfliegendem Lesen und zu vorläufiger Hypothesenbildung wird dieser schädlichen Neigung entgegengewirkt. Mit dem Anspruch an entdeckendes und selektives Lesen und Hören erhöht sich gerade auch bei schwächeren Schülern der Mut zum Raten, zum Nutzen der Intuition und Kreativität. Analytische Lerner finden ihre eigenen Wege der Hypothesenbildung.

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN

Aufgaben können natürlich auch als Informationslücke gestellt werden:
"Er saß im Restaurant und schaute auf das rege Treiben, das den Kanal und die Brücke belebte"

Was vermutet Ihr zu Person, Ort und Jahreszeit? Könnte das Berlin sein?

Die Aufgaben zielen einerseits darauf ab, den Text oder die Texte genauer zu lesen, aber stets auch auf die Interpretation der interkulturellen Begebenheiten. Deswegen sind hier Stadtpläne, Stadtführer, literarische Zeugnisse über Brücken in Berlin und Venedig ebenso nützlich wie deutsche und italienische Posters und Broschüren zur Zahngesundheit.

6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN

Die Schüler/innen müssen die Aufgaben verstehen und mit dem nötigen Selbstvertrauen daran gewöhnt sein, partnerschaftlich, in Gruppen oder selbständig in vorgegebenen Zeiträumen zügig zu arbeiten, Notizen zu machen, die Ergebnisse zu formulieren und ggf. zu visualisieren (Poster, Tafelanschrieb, Bild-, Kartenmaterial), sich anschließend kurz zu fassen und anschaulich zu reden. Sie müssen ferner den Zusammenhang der Aufgabe mit der Bedeutung des Textes sehen und Hintergrundinformationen auswerten, Quellen und Referenzbücher nutzen.

7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG

A. Ein Raster mit den Verben des Textes kann als Aufgabe zur vertieften Textdeutung dienen:

	Der Mann	Der Hai
war	klug	hungrig
hatte	einen Hut auf	scharfe Zähne
konnte		
sah		
packte		
zeigte		
wurde		

Die Aufgabe könnte auch lauten:

Der Mann überlistete den Hai mit einem Trick. Bitte, erzähl uns, wie Du mal aus einer heiklen Situation herausgekommen bist.

B.

Bitte, schreib einen Informationstext für intelligente Touristen über Deinen Ort

Bitte, schreibe zehn Gebote für Touristen in Florenz

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
5. Erstes Zusammenfragen und Prüfen der Ergebnisse	Die Schüler/innen berichten in ihrem Deutsch, was sie herausgefunden und sich ausgedacht haben. Dabei ermitteln sie Wirkungen, Schwächen und Mängel. Im Klassendiskurs werden Gedanken vertieft, durch Nachfrage wird Übersehenes aufgegriffen. Das gewählte Darstellungsschema wird bestätigt oder erweitert.	<p>- Was war neu und bleibt wichtig?</p> <p>- Gibt es Widersprüche?</p> <p>- Vielleicht setzt Ihr Euch zusammen und erarbeitet einen gemeinsamen Text, in dem alle wichtigen Gedanken enthalten sind. Da habe ich ein paar Verbesserungsvorschläge.</p> <p>- Wir sollten ein paar sprachliche Tricks besprechen, mit denen man einen Text interessanter aufbauen und gestalten kann</p> <p>- Das ist toll formuliert. Das sollten wir uns merken.</p>	<p>Die mündlich vorgetragenen oder schriftlich notierten und dann abgelesenen Texte, die Entwürfe von Posters oder Tafelanschriften sind formalgrammatisch und expository wahrscheinlich unausgereift. Das bemerken die Vortragenden entweder selbst oder es wird von Mitschüler(inne)n angemerkt.</p> <p>Die Schüler/innen machen sich dazu inhaltliche und sprachliche, oder auch textstrukturelle Notizen.</p>

1. ARTIKULATIONSSCHRITT	2. ZWECK/ABSICHT	3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN	4. ERWARTETE ERGEBNISSE
6. Erstellen von Texten mit reflektierter Qualität. Redaktion und Publikation.	<p>Die Schüler/innen sollen ihre, ausgewählte oder neu verabredete Texte gründlich bearbeiten, wichtige Informationen zu übersichtlichen Abschnitten (Schema) ausformulieren und Höhepunkte von Erzählungen oder Schwerpunkte der Argumentation, bzw. des Appells deutlich hervorheben.</p> <p>Bei Durchsicht und Redaktion der Entwürfe werden grammatische und stilistische Verbesserungen kognitiv begründet (Produktionsgrammatik).</p> <p>Ziel ist ein publizierbarer Text.</p>	<p>Wir müssen für unsere Arbeiten zunächst Thema und Publikationsart und -zweck festlegen: Wandzeitung, Poster, Appell, Modell für Prüfungsleistungen, Beispiel für Textsorte, Aushang im Klassenraum oder für alle zugänglich im Schulgebäude an Aushangbreitern.</p> <p>Welches Schema paßt für Euer Anliegen? 1. Das Problem { Lösungen { Folgen { Entscheidung für eine Lösung {</p> <p>2. Ein Fall { Vergleich { Folgerungen { Empfehlungen oder Appell {</p> <p>Individuelle redaktionelle Beratung der Gruppen oder der einzelnen Autoren</p>	<p>Gut strukturierte Texte unter Verwendung geeigneter Sprachmittel aus den Bezugstexten.</p> <p>Verwendung von Textverknüpfungsmitteln und Beachtung von Tempora und Tempuswechsel.</p> <p>Berücksichtigung textkonstitutiver, grammatischer und stilistischer Prinzipien und Regeln als Ertrag entsprechender Überlegungen im Klassenverband.</p> <p>Verwendung von Überschriften, Margination, Zeichnungen.</p>

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
<p>Sehr behutsam vermitteln Lehrer/innen Vergleiche untereinander, kritische Reflexionen und Verbesserungsvorschläge formaler, text schematischer und inhaltlicher Natur.</p> <p>Damit wird der nächste Schritt vorbereitet.</p>	<p>Zunächst Zuhören, Vergleichen, dann Nachfragen und kritisches Nachdenken. Prüfen der eigenen Position, ggf. Revision.</p> <p>Notizen zu den Berichten, aber auch Verteidigung der vertretenen Auffassungen und Deutungen.</p>	<p>Man kann Schülergruppen auch einander berichten lassen, ohne als Lehrkraft selbst eingzugreifen, und auf Selbstregulierung und Selbstkorrektur vertrauen. Die Schüler/innen fragen in Zweifelsfällen.</p> <p>In manchen Fällen, insbesondere bei kreativen Gestaltungen (Erzählungen, Dramatisierungen) kann es an dieser Stelle durchaus genügen, die Darbietung zu genießen, ohne daraus auf der Stelle zu arbeiten.</p>	<p>Es ist wichtig, daß Schüler/innen Mut und Selbstvertrauen entwickeln und Ergebnisse in dem Deutsch vortragen, das ihnen jeweils als Interimssprache möglich ist.</p> <p>Sich verständlich zu machen, ist das wichtige Ziel, und dabei alle Strategien zu entdecken und zu nutzen, die dabei zu Gebote stehen: Gesten, Mimik, Skizzen, Grafiken, Begriffsmuster usw.</p>
5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN	6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN	7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG	8. BEGRÜNDUNG
<p>Modelle für sach- und adressatengerechtes Schreiben, Hilfen für geschickte narrative Dispositionen und Stilmittel, Anbieten von Konventionen des Textaufbaus, des Eröffnens, Abschließens und der propositionalen Absätze. Hinweise auf interkulturelle Unterschiede in der Verwendung von Bildern, Symbolen, Anspielungen. Berücksichtigung der Tatsache, daß die Adressaten sowohl Italiener als Fremde sind.</p>	<p>Anfertigen von verbesserten Versionen, Erörtern dieser Bearbeitungen, Benutzen der Lehrkraft und geeigneter Schüler/innen als Ideengeber und Redakteure. Gestaltung des Textes, seiner Illustrationen und ggf. Einbettung in graphisch-, layoutbezogene Kontexte. Nachschlagen und Vergleichen.</p>	<p>In vielen Schulen gehen Texte in Klassenzeitungen, Themendossiers, Ausstellungen oder das individuelle Logbuch ("Meine deutschen Texte und Fantasien") ein. Projektmäßiges Vorgehen läßt die redaktionelle Arbeit besonders gültig und motivierend wirken. Gelegentlich empfiehlt es sich, nur einen gemeinsamen Modelltext zu erarbeiten und daraus viele individuelle Variationen abzuleiten.</p>	<p>Die Bearbeitung von Prosa-, Erzähl- oder Hörspieltexten ist ein Akt integrativer Sprachreflexion mit unmittelbarer Anwendung der Erkenntnisse. Je mehr Textschemata ein Lerner hat, desto kompetenter ist er als Leser und als Verfasser von Texten.</p> <p>Hier ist der didaktische Ort grammatischen Nachdenkens und des Gewinns eines geschärften sprachlichen Bewußtseins.</p>

1. ARTIKULATIONSSCHRITT

7. Gedächtnisorganisation:
Einfügen von Schemata, Vertextungsmitteln, Wortschatz, Syntax und Grammatik in die systematische Behaltensordnung

2. ZWECK/ABSICHT

Die Schüler/innen sollen sich die neu gewonnenen sprachlichen Formen, Mittel, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten als Einsichten und Fertigkeiten abrufbar für klare Kommunikations- und Gestaltungszwecke merken und diese früher erworbenen Fähigkeiten anwenden

5. HANDLUNGSANSTÖßE/AUFGABEN

Anfänger brauchen Anleitung, die nur im Klassenverband erarbeitet und dann in Merkhefte eingetragen werden. Später kann das in die Eigenverantwortung der Schüler/innen gestellt werden. Wichtige Fehlerquellen können wirksam bekämpft werden durch Hinweisschilder (Kartonkarten, hängende Blätter) im Klassenzimmer, bis die Fehler nicht mehr gemacht werden.

6. SCHÜLERTÄTIGKEITEN

- Reflexion von Sprache, Vergleichen mit Lehrwerk und Lerngrammatik, Verdeutlichung der lexikalischen Bedeutungsspanne gegenüber der engeren Textbedeutung

- Regeln und Verpflichtungen selbst formulieren und prüfen

- Merkheft lebhaft gestalten

3. IMPULSE DES LEHRERS/DER LEHRERIN

- Was wissen wir jetzt mehr als vor der Lektion?

- Was können wir jetzt besser in Texten (Briefen usw.) ausdrücken als vor der Lektion?

- Welche Textmuster, welche Verknüpfungsmittel wollen wir uns einprägen?

- Wie können wir uns das merken?

- Suchen wir die wichtigsten inhaltlichen Kernbegriffe aus den Texten heraus und stellen wir sie zu Wortrosen zusammen

- Suchen wir zusammen, was wir jetzt grammatisch besser ausdrücken können:

Tempus, Attribute, Ort, Zeit, Grund, Folge

- Mit welchen Sätzen können wir uns das am Besten klar machen?

- Mit welchen Regeln läßt sich das am Besten formulieren?

7. WEITERE BEISPIELE ALS ANREGUNG

Für die gescheite Führung von Merkheften gibt es unendlich viele Ideen. Wir empfehlen, aus Lehrwerken und Arbeitsheften solche Formulierungen, Wortbündel, Ordnungen, Visualisierungen herauszukopieren, die den Schülern/innen als Anregung dienen können.

4. ERWARTETE ERGEBNISSE

Merkeinheiten als Wortschatzbezugsbündel;

Modelltexte unter Angabe des Schemas und aller grammatischer Regeln einer korrekten Versprachlichung.

Notizen zu den während der Redaktion gewonnenen Einsichten als Merksätze für mündliche und schriftliche Textgestaltung.

8. BEGRÜNDUNG

Die systematische Pflege gedächtnisgemäßer Lerneinheiten ist für viele Schüler/innen die entscheidende Voraussetzung für Übersicht.

Selbstvertrauen und die Erfahrung von Lernfortschritt, und ständiger Rückgriff auf die Eintragungen

KOMMENTAR

Im Folgenden werden noch einige Anmerkungen zu jedem Artikulationsschritt nachgeschickt, die zur Klärung mancher Begriffe und zur Beschreibung der Dynamik im Klassenzimmer dienen mögen. Ausgeschlossen bleibt dabei notwendigerweise die Beschreibung des ganzen Übungsgeschehens, das sich aus Aufgaben, Impulsen, Denk- und Handlungsanstößen des einzelnen Lehrers in der eigenen Klasse je nach Notwendigkeit ergibt.

1.

Eröffnung eines Vorstellungsrahmens/Wecken eines Vorstellungskontextes

Zu einem zentralen Punkt (z.B. einem Stichwort oder einem Basaltext) des jeweiligen Themas oder Textes wird das kollektive und das individuelle Vorwissen in der Zielsprache abgerufen, indem man zu diesem zentralen Punkt Gedanken assoziieren läßt. Wörter werden (z.B. durch brainstorming-Verfahren) gesammelt und mit Hilfe von Assoziogrammen, Wortrosen, Wortigeln, Derivationsketten (Kopf; Ohren, hören, Augen, sehen, Nase, riechen, Mund, reden), Satellitentechniken usw. gruppiert: sie bilden auf diese Weise eine strukturierte semantische Ladung von Elementen - psycholinguistisch würde man "Konzepte" dafür sagen - die in einer weiteren Etappe zu "Skripten" zusammengefügt werden.

2.

Strukturierung der Gedanken / Organisation des Vorwissens in Kontexte / Erklärung des Vorwissens

Die assoziierten Gedanken werden in sinnstiftenden Wortketten, Wortbündeln, in logischen, faktischen und narrativen Zuordnungen und Textentwürfen geordnet und erläutert (z.B. kann man unter der Fragestellung "Ordne die Wörter von dem für Dich wichtigsten zum unwichtigsten" o.Ä. eine Hierarchie bilden lassen: die darauffolgende Begründung der Zuordnung ist schon ein narrativer Textentwurf; man kann an Ansichten, Geschmack und Interessen des Einzelnen appellieren und die Wörter anhand einer Frage wie "welche Worte sind für Dich positiv, welche negativ, welche überraschend?" gliedern und dann die Begründung erklären lassen usw.)

Psycholinguistisch würde man diese Stufe als

"Skriptbildung" - also Verknüpfung von Begriffen zu semantisch kombinierten Sinnanzahlheiten - bezeichnen.

3.

Vermutungen und Hypothesen zum Inhalt der Einheit - Mutmaßung auf Grund der Durchsicht des Lernmaterials - Aushandlung von Bedeutung.

Die Schüler überfliegen die Arbeitsvorlage (Lehrwerklektion, Erzählung, Textsammlung, Drama usw.) und formulieren ihre ersten Eindrücke ("Es könnte sich um ... handeln", "das scheint mit ... zu tun zu haben", "das ... auf Seite ... scheint interessant" usw.). Dabei werden Lesetechniken wie "skimming" und "scanning" entwickelt, gleichzeitig aber auch Hypothesen über Sinn und Bedeutung aufgestellt, diskutiert und ausgehandelt. Dieser Schritt kann die Gruppenbildung zu Teilthemen oder -aspekten vorbereiten.

4.

Augabengeleitete Erkundungen und Informationsverarbeitung/Hör- und Leseaufgaben/ entdeckendes Lernen, selbstverantwortetes Vorgehen/ partielles Verstehen

Mit diesem Schritt unterscheidet sich der kommunikativ-hermeneutische Ansatz am deutlichsten von anderen Ansätzen: statt einen Text vorzuentlasten und nach dem Lesen und Bearbeiten das Verständnis durch Fragen oder andere Vergewisserungstechniken zu sichern, wird der Text als gegebene Bedeutungseinheit betrachtet, der es - mit Hilfe von Aufgaben - gilt, Sinn zu entnehmen, und zwar durch stilles Lesen der Zeilen (*bottom up*) oder durch Inferenzen, d.h. Zuschreibung von Bedeutungen aus dem Alltags-, Allerwelts- oder Fachwissen (*top down*), wobei Aufgaben so gestellt sind, daß sie den Einsatz beider Verfahren anregen.

Würde in den vorhergehenden Schritten das Vorwissen nicht abgerufen und in sinnstiftenden Einheiten organisiert und würde nicht die Bildung von Vermutungen und Hypothesen vorher angeregt, wäre dieses Sinn-Entnehmen aus dem Text durch das Ineinanderlaufen des *Bottom-up* und *Top-down-Verfahrens* sehr erschwert.

Aufgaben zielen darauf ab, den Lerner als Leser handeln zu lassen, d.h. als jemanden, der seine Aufmerk-

samkeit nicht auf einzelne Vokabeln, Kollokationen oder Grammatikenelemente richtet, sondern der sich aus seiner ganz individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsperspektive und auf dem Hintergrund seines Wissens und seiner Lebenserfahrung auf Inhalte konzentriert, die er interpretiert und "versteht", auch wenn er beim ersten Durchgang nicht die gesamte Aussage erfaßt und deutet, und auch wenn ihm Manches daraus "fremd" bleibt und er sich mit dem Bestehen und Weiterbestehen eines gewissen "Fremdheitsgrades" im Text als Gegenüber abfinden muß.

Mit dieser Fremdheit behutsam umgehen zu lernen, ist der Sinn von *Aufgaben*: sie halten die jeweilige Lerngruppe dazu an, dem Text partielle Informationen zu entnehmen (intensives selektives Lesen/Hören, nicht intensives Wort-für-Wort Lesen/Hören), um sie weiterzuverwenden oder anders darzustellen (durch ein Bild z.B.) oder zu verfremden (z.B. Gedanken aus der Perspektive eines bestimmten Handlungsträgers weiterzuspinnen oder darzustellen).

Aufgaben appellieren geradezu an individuelle Unterschiede in Wahrnehmung, Deutung und Sprachstil: wenn Schüler/innen zu unterschiedlichen Textdeutungen und Aussagen kommen, wird ein fruchtbarer Prozeß von Sinnaushandlung (negotiation of meaning) im Klassenzimmer in Gang gesetzt (classroom discourse!), der wiederum zu einer weiteren Beschäftigung mit dem Text und einer vertieften Einsicht in dessen Intentionen, Botschaft, und Gehalt führt. Was dabei den Schülern - auch schon im Anfangsunterricht - deutlich wird, ist, daß jeder aus seinen Erfahrungen und seinem Weltbild und seiner Wahrnehmungsfähigkeit anders "versteht", daß also "Verstehen" nicht für jeden auf die gleiche Weise abläuft und daß man darüber erst etwas sagen kann, wenn man sich über die eigene Ausgangslage, die eigenen Vorerfahrungen und das eigene Vorwissen im Klaren ist, mit dem man dem Fremden begegnet: insofern bedeutet Verstehen des Fremden auch - oder sogar zuerst - Verdeutlichung des Eigenen.

Würden Schüler durch eine Aufgabenstellung, wie sie oben umrissen und weiter unten noch ausgeführt wird, zur Einsicht gelangen, daß die Bedeutung eines Textes jeglicher Art (oder eines Bildes oder einer menschliche Begegnung) durch die eigene Welterfahrung relativiert und bedingt ist, wäre ein grund-

legendes Bildungs- und Erziehungsziel des Fremdsprachenunterrichts im Sinne einer Erziehung zur Toleranz erreicht.

5. *Kurzberichte: Erstes Zusammentragen der Ergebnisse, Vertiefendes Verstehen*

Sobald die Aufgaben zu einer ersten Textrezeption geführt haben, berichten die Arbeitsgruppen einander oder im Plenum, fassen zusammen, stellen Befunde vor, erörtern Erkenntnisse, vergleichen Notizen, ergänzen sie inhaltlich, - was zugleich Anlaß zur Schulung diskursiven Redens ist, sowie zur logischen und verständlichen Gliederung von Notizen und Textelementen.

In dieser Hinsicht dient das gesamte Vorgehen dem methodischen Training, weil die Schüler lernen, ihre Arbeit zu organisieren, Notizen anzufertigen, Kurzberichte zu verfassen, das Wichtige von Unwichtigem zu trennen, sich kurz zu fassen usw.

6. *Produktion von Berichten und Beschreibungen reflektierter Qualität, Textredaktion, Veröffentlichung von Texten und Collagen*

Die Kurzberichte werden nach ihrer Erörterung und sprachlichen Ausformulierung nun so erweitert und ausgestaltet, daß sie sich später zur "Veröffentlichung" eignen, d.h. dazu, festgehalten zu werden in Posters, Wandfriesen usw. oder im eigenen "Logbuch" (wo jeder Schüler seinen Lernfortschritt einträgt - es können Collagen, Bilder mit Beschriftungen, Textbeispiele o.Ä. sein: "Logbuch" ist eigentlich das Tagebuch auf Seeschiffen, in das alle für die Seefahrt wichtigen Beobachtungen aufgeschrieben werden). In dieser Etappe werden Text-Schemata, Verknüpfungsmittel, grammatische und lexikalische Mittel erkannt, gewonnen, verwendet und erprobt und der Lehrer steht für die Klärung von Begriffen, für die Auswahl lexikalischer Elemente usw. zur Verfügung.

Ohne redaktionelle Beratung durch die Lehrkraft (oder geeigneter Schüler/innen) gewinnen die individuellen Textproduktionen nicht die Qualität, die für die Veröffentlichung notwendig ist. Besonders in dieser Etappe (aber natürlich auch schon in der vor-

hergehenden), wenn sich Schüler mit dem strukturierten Ergebnis ihrer Erkundungen in ihrer unvollkommenen Interimssprache zu Wort gemeldet haben, wird der Übungsbedarf für den Lehrer erkennbar, was ihm die Möglichkeit gibt, im Buch diejenigen Übungsvorlagen auszuwählen, die diesem Bedarf entsprechen (und andere zu überspringen, die an dieser Stelle nicht relevant sind).

Interventionen von Lehrern/innen haben in dieser Phase - wo sie helfend in das Bemühen der Schüler eingreifen, ihre Gedanken und Befunde anschaulich, angemessen und korrekt ⁽²⁾ mitzuteilen - die Chance, wirklich wirksam zu sein: die Sorge vieler Kolleginnen und Kollegen, daß die freie Aufgabenlösung zu viele Fehler generieren könnte, die man gar nicht alle "korrigieren" könne und daß die "Korrektur" in zu vielen Fällen folgenlos bleibe, hängt damit zusammen, daß oft der Eingriff in die Interimssprache und in die Lernstrategien der Schüler nicht in dem Augenblick geschieht, wo der Lerner den Bedarf sieht, und dazu motiviert und bereit ist, diese Hilfe anzunehmen.

Es gibt viele Gründe dafür, daß erst ein sorgfältig durchdachter, durchstrukturierter, in klare Absätze gegliederter, schlüssig aufgebauter und graphisch ordentlich und anschaulich gestalteter Text als Muster im Gedächtnis bleibt. Ob dies im "Logbuch", als Wandzeitung oder Poster oder in sonstiger Form geschieht, spielt dabei kaum eine Rolle: wichtig ist der bewußte und gründliche Bearbeitungsprozeß.

7. *Gedächtnisorganisation: Einfügen von Schemata, Wortschatz und Syntax in das Gedächtnis.*

Um spontan und frei sprechen und schreiben zu können, muß unser Gehirn auf Rede- und Ausdrucksmittel zurückgreifen können, die "geordnet abgelegt" sind: über dieses systematische Speichern und über die Vorgänge des Abrufens beim Reden und Schreiben wissen wir relativ wenig. Dennoch ist die Annahme vielfältig belegt, daß semantisch kombinierte

(2)Die Prinzipien, unter denen Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit zusammengefaßt werden könnten, sind durch den spielerischen Hinweis auf die "fünf A's" - Authentizität, Angemessenheit, Abrufbarkeit, Artikuliertheit, Akkuratheit - schon in FRAGEZEICHEN 1/91 S. 23 angedeutet worden.

Ganzheiten diese abrufbare Ordnung schaffen und daß grammatisches Wissen am ehesten in selbstgefertigten Texten aufgehoben wird, die sich als Modelle im Gedächtnis abbilden.

Grundlegend für einen systematischen Aufbau der Sprachkompetenz ist daher, daß auf die Veröffentlichung der Ergebnisse eine Phase folgt, in der das episodische Sprachmaterial aus Texten und Situationen eingeordnet und auf ein behaltenswirksames Ordnungs- und Orientierungssystem bezogen wird (s. das unten aufgeführte Raster) und wo also die Vokabelgruppierungen, Textschemata, Textverknüpfungsmittel, Satzmuster, Merksätze usw. gesammelt werden, die im Abrufgedächtnis gespeichert werden sollen (ca. 16% des entschlüsselten Sprachbestandes einer Stunde/Lektion gelangt in das Abrufgedächtnis, ca. 40% in das Wiedererkennungsgedächtnis und der Rest wird schlicht vergessen: zu entscheiden, "welche 16%" in das Abrufgedächtnis gelangen sollen, ist Aufgabe von Lehrern und Schülern zusammen).

Konkret bedeutet das, daß der Lehrer in dieser Phase - dem Lerner einerseits bei der Bildung von Merkeinheiten, elementaren Erinnerungstexten, Wortgruppen, Wortgittern, Worttrauben usw. hilft, ihn bei der Gestaltung von Gedächtnisstützen, Eselsbrücken, Textschemata, Grammatiknotizen, Merktexen und -sätzen, modellartigen Minitexten u.ä. unterstützt und ihm durch gezielte mündliche und schriftliche Übungen bei der Festigung sprachlicher Lösungen für bestimmte Probleme beisteht, - dem Lerner andererseits bei der Selbsteinschätzung seines Lernzugewinns und seiner Fortschritte hilft, indem er ihn immer wieder dazu führt, sich darüber bewußt zu werden, was er gelernt hat und was er besser kann, als vor Beginn der Einheit (ob sich der Zuwachs im Sprachlernvorgang in monologischer oder dialogischer Rede niederschlägt, in schriftlich narrativer oder expositorischer Textproduktion oder nur in Wortschatzsammlungen, hängt von der Lernsituation und Lern Gelegenheit ab).

Anhand des hier folgenden Rasters kann sich der Schüler z.B. vergegenwärtigen, worüber er am Ende der Einheit besser und genauer reden/schreiben kann und was er besser als vorher über sich selbst mitteilen kann:

1. Abenteuer	2. Aberglau- be	3. Aus- sehen	4. Beruf	5. Bücher,	6. Eigen- schaften	7. Erholung
8. Familie, Verwandte	9. Freizeit, Zeit	10. Freunde Nachbarn	11. Friede	12. Glaube und Über- zeugung	13. Gemeinde	14. Ge- schmack
15. Hand- werk, Basteln	16. Heim Wohnung	17. Heimat Wohnort	18. Kleidung	19. Kommu- nikations- mittel	20. Krank- heit	21. Krieg
22. Künste	23. Land- schaften	24. Länder & Völker	25. Liebe	26. Menschen- rechte	27. Minder- heiten	28. Nah- rungsmittel, Ernährung
29. Naturwis- senschaft & Technologie	30. Öffentli- che Dienste	31. Polizei, öffentliche Ordnung	32. Spiele, Hobbies	33. Sport	34. Sprachen & Kultur	35. Staat
36. Strafe	37. Streit	38. Schule, Ausbildung	39. Transport	40. Tod	41. Umwelt, Ökologie	42. Unfälle Sicherheit
43. Urlaub, Ferien	44. Verbre- chen, Ver- gehen	45. Verkehr und Wirtschaft	46. Versor- gung, Ein- kaufen	47. Versöh- nung	48. Wald, Natur, Parks	49. Werte und Normen

Um beim Ausgangsbeispiel zu bleiben, kann der Schüler z.B. zum Thema "Schulweg" zusammenfassen, was er Neues gelernt hat: bitte versuchen Sie selbst, das Thema "Schulweg" auf die Themen dieses Rasters zu beziehen: welche werden davon berührt?

Stellen Sie nun fest, mit welchen der 49 Da-seinsbereiche für Sie der Begriff "Zeugnis" zu tun hat! Erklären Sie warum!

Sie werden unschwer erkannt haben, daß wenn Sie anhand eines solchen Rasters Lernerträge thematisieren und mit dem Lebens- und Erfahrungskontext des Schülers verknüpfen lassen, sich auch eine andere Möglichkeit von Unterrichtsplanung ergibt: wenn diese 49 semantisch-mentalen Einheiten am Ende einer Unterrichtseinheit helfen, das Gelernte zu organisieren, bedeutet das auch, daß sie für ein ganzes Curriculum ordnungsleitend sein können. Dies hat wiederum zur Folge, daß nicht die im Lehrmaterial vorgegebenen Themen und Tätigkeiten das Unterrichtsgeschehen bestimmen, sondern die Gelegenheiten, die sich aus den Teilnehmerinteressen und -vorerfahrungen oder aus aktuellen Lokal- und Welt-ereignissen ergeben und die als Gespräch-, Lese-,

Schreib- und Lernerlaß genutzt werden: der Unterricht ufert aber dabei nicht nach einem zügel- und ziellosen Zufallsprinzip aus, sondern wird immer wieder auf ein Ordnungssystem bezogen, wo die 49 Felder nicht als formale Kategorien für eine lineare Organisation der Lernerträge dienen, sondern als Rahmen, innerhalb dessen sich eine kreative, interagierende und teilnehmerorientierte Unterrichtsgestaltung entwickelt, in der die Erfahrungs-, Erlebnis- und Wertewelt der Lerner wesentlicher Denk- und Handlungsansatz ist.

Grundlegend für diese Art von Unterricht ist einerseits die Flexibilität des Lehrers, andererseits seine Fähigkeit, durch die Gestaltung angemessener und gezielter Aufgaben, Lerngelegenheiten zu schaffen und diese zielgerecht zu nutzen.

In den Seiten, die Sie bisher gelesen haben, ist öfters der Begriff *Aufgabe* verwendet worden: listen Sie alle Merkmale auf, die implizit oder explizit dazu genannt worden sind.

Welche *Aufgaben* würden Sie für welche der neun oben angegebenen Etappen vorschlagen? Schreiben Sie sich für jede Etappe ein Beispiel auf, bevor Sie weiterlesen.

3.

Der Begriff "Aufgabe" ist bis hier verwendet worden im Sinne eines denk- und diskursanstoßenden und handlungsleitenden Impulses: er entspricht dem englischen Begriff "task", der seit zehn Jahren in einer reichen didaktischen Literatur dokumentiert ist. Der Leser muß sich mit der am Ende dieses Beitrags dazu angegebenen Bibliographie begnügen, da es nicht möglich ist, die gesamte Forschungslage im Umfang eines Abschnitts vorzustellen.

Der Begriff hat, so wie er in diesem Aufsatz benutzt wurde, eine - in der zitierten Literatur nachweisbare - pädagogisch-didaktische, eine psycholinguistische, eine hermeneutische und eine handlunganregende Komponente (daher auch weiter oben der Hinweis auf Pestalozzis "Lernen mit Kopf, Herz und Hand"): im Folgenden wird noch ein zusammenfassender Überblick über die Merkmale und die Bedeutung von "tasks" versucht, der den Lehren/innen in der eigenen Entwicklung von Aufgaben in ihrer Unterrichtsgestaltung als Anregung dienen soll.

Mit Sicherheit handelt es sich dabei nicht um eine abgeschlossene Abhandlung - dafür ist auch die ganze Materie noch zu jung und mitten im Werden - doch wenigstens um einen ausbaufähigen Ansatz für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts der Neunziger Jahre, an dem jeder der FRAGEZEICHEN-Leser seinen Teil beitragen kann.

Was ist ein "task"?

Ein "Task" ist ein Arbeitsauftrag an einzelne Lerner oder Gruppen, der zu geistiger Tätigkeiten führt, die sich auf fremdsprachliche Informationen gründen und Äußerungen/Handlungen in/mit der Zielsprache auslösen.

Die Auswahl dieser Informationen von seiten des Lehrers und die Formulierung des Arbeitsauftrags aktivieren Neugierde und Vorwissen, steuern mentale Vorgänge und Handlungen und legen bestimmte sprachliche Äußerungen nahe, ohne jedoch wie im "Übungsgeschehen" Inhalt, Versprachlichung und Niveau der Gedanken eng vorzustrukturieren.

Was Schüler/innen im Verlauf einer Aufgabenbearbeitung entdecken, notieren und gestalten, ist nur ihnen bekannt und motiviert daher zur Mitteilung und zum Zuhören.

Im Klassendiskurs über Ergebnisse und Befunde der aufgabengeleiteten Arbeit, werden gemeinsam Bedeutungen erörtert, verglichen, vertieft oder auch verändert. Diese Vorgänge der Vertiefung und Verdeutlichung durch Gespräche, durch erneutes Reflektieren von Texten und durch Bestätigung oder Korrektur von Annahmen ist im Sinne Hunfelds ein hermeneutischer Akt zur Klärung von Text und Sprache als deutlichem Gegenüber - wobei dies den mündlichen und den schriftlichen Aspekt auf gleiche Weise betrifft und "Text" im weitest denkbaren Sinne gefaßt ist.

Dadurch daß Aufgaben und Impulse an das Denken, die Vorerfahrungen, das Vermögen usw. der Lerner appellieren, haben sie unterschiedliche subjektive schul- und sozialisationsbedingte Reaktionen zur Folge. Will man diese Vielfalt reduzieren, muß die Aufgabenstellung entsprechend entweder auf voraus-sagbare Erlebnisse oder auf universelle Sachverhalte anspielen: zuverlässige Lernergebnisse hängen einerseits von der *Deutlichkeit des Ziels* ab und andererseits von der *aktiven Sprachverwendung*. Zwar kann das Ziel der Aufgabe sprachlicher Art sein (die Schüler sollen ja "die Sprache lernen"!), doch wenn das erwartete Ergebnis außersprachlich ist und die Aufmerksamkeit sich auf die Lösung eines außersprachlichen Problems richtet und das ganze Denken und Fühlen des Lerners mit seinen persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen miteinbezogen wird, ist die Aufgabe nicht nur viel interessanter, sondern hat auch die Chance, zu Lernerträgen zu führen, die deshalb zuverlässig und dauerhaft sind, weil sie assoziativ mehrfach verankert sind.

Wenn Klassen oder einzelne Schüler gewohnt sind, Lernen als Regelbefolgung vom Lehrer oder vom Lernbuch zu erfahren, wirken aufgaben-geleitete Verfahren zunächst verunsichernd und befremdend, besonders wenn sie nur im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, während in anderen Fächern vorwiegend frontal unterrichtet wird.

Die Verunsicherung betrifft nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer, weil angesichts der kurzfristigen Scheinerfolge vorwiegend lehrergesteuerten Unterrichts, die andere Progression der Fertigkeiten, das "langsamere Lernen" und die individuellen Unterschiede in den "Ergebnissen" im aufgabengesteuerten Unterricht sehr leicht Kritik bei Eltern, Kollegen und Lehrerergremien auslösen kann.

Untersuchungen haben gezeigt, daß deshalb in einer

Schule nicht ein Lehrer allein, sondern mindestens zwei bis vier Lehrkräfte zusammenarbeiten, gemeinsame Erfahrungen sammeln und sich ständig austauschen müßten, denn jeder, der sich auf einen neuen Arbeitsansatz einläßt, braucht in der Experimentalphase Zuspruch, Vergewisserung und Rückbindung an ein gemeinsames Konzept.

Auf jeden Fall ist *eindeutig gesichert*, daß mittel- und langfristig der hier dargestellte impuls- und aufgaben-gesteuerte Ansatz die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler/innen stärkt, daß die fremdsprachliche Regsamkeit und die aktive Beherrschung von sprachlichen Gestaltungsschemata und -mitteln deutlich zunimmt und die Kooperationsbereitschaft mit unterschiedlichen individuellen Fähigkeiten in Partner- und Gruppenarbeit deutlich verbessert wird.

Wenn man den Unterricht kontinuierlich im Zweijahresrhythmus plant und durchführt und wenn man, im Sinne eines relationalen Curriculums, Kenntnisse und Fähigkeiten durch Wiederholung und konzentrische Erweiterung auf- und ausbaut, werden solidere Ergebnisse in kürzerer Zeit erzielt als im herkömmlichen lehrer- und lehrbuchgelenkten linear anhäufenden Lerngeschehen.

Zusammenfassend kann man sagen

- daß Tasks sich zwar vorrangig auf Bedeutungen und Botschaften richten (z.B., ausgehend aus einer Zeitungsnachricht, Erstellung eines Briefes aus Fremdperspektive), aber auch immer Signale enthalten für die formale Struktur der Lösung (z.B. Schreibe einen Brief, fertige ein Poster an);
- daß Tasks deshalb eindeutig und transparent sind und das erhoffte Arbeitsergebnis ziemlich genau bezeichnen, ohne jedoch die schöpferische Eigenleistung der Schüler/innen auszuschließen;
- daß Tasks von den Schülern erwarten, daß sie handeln als sie selbst und daß ihre Lösungsvorschläge aus ihren Ansichten, Gefühlen, Erfahrungen heraus entwickelt werden;
- daß Tasks der Lehrkraft eine baldige Diagnose erlauben
 1. der Denk- und Deutungsmuster der Schüler/innen
 2. der Art des Umgangs und des Verarbeitens im betreffenden Sinnzusammenhang
 3. des Übungsbedarfs und der notwendigen Interventionen im Lernprozeß;

- daß Tasks mehr sind als in Eile am Schreibtisch ausgedachte didaktische Maßnahmen, die als Teil der täglichen Vorbereitungsroutine aus dem Arsenal sprachpädagogischer Erfahrung gezogen und eingesetzt werden können;
- daß Tasks gründlich durchdacht, klar formuliert und durch ein Lösungsgeländer vorstrukturiert sein müssen und leichter in Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch unter Kollegen entstehen und fruchtbar werden, als in der Einzelarbeit;
- daß Tasks, wenn sie sich einmal als fruchtbar und machbar erwiesen haben, in verschiedenen Klassen wiederholbar sind, da sie immer wieder anders gelöst werden, weil sie in jedem Schüler und in jeder Klasse auf einen anderen Erfahrungskontext oder -hintergrund stossen (deshalb ist es ratsam, zum Lehrwerk oder zu den Lehrermaterialien eine Aufgabenkartei zu entwickeln, die man ständig anreichert, kritisch kommentiert und revidiert, mit der Dokumentation relevanter Ergebnisse integriert, und die als gemeinsamer "pool" dienen kann, aus dem alle beteiligten Kollegen schöpfen können - und wiederum ergänzt wird durch die Eintragung der Erfahrungen aller Beteiligten).

Falls Sie uns bis hier gefolgt sind, dürften Sie nicht irritiert oder enttäuscht sein, wenn nicht alles direkt in Ihre Praxis umsetzbar ist: die "Leerstellen", die Sie in diesem Beitrag finden, betreffen sowohl das Wissen, als auch das Handeln, die theoretische Voraussetzung ebenso wie die Umsetzung im Unterricht, weil wir zunächst Ihre Unterrichtssituation erst kennen müßten, ehe wir daraus gemeinsam praxisleitende Konzepte gewinnen können.

Wir würden uns freuen und versprechen Antwort in dieser Zeitschrift, wenn Sie uns Praxiserfahrungen, Praxisprobleme, Einwände und Fragen zuschicken würden, damit aus dem rhetorischen Dialog ein wahrer wird.

* La concezione del presente articolo è nata dalla collaborazione di anni tra i due autori: nella stesura definitiva però, i capitoli 1, 2 e 3 sono opera di Silvia Serena, mentre i sette schemi sono opera di Hans-Eberhard Piepho.

LESEEMPFEHLUNGEN

- Anderson Richard C.: The notion of schemata and educational enterprise: general discussion of the conference. In: Richard C. Anderson, Rand J. Spiro, Wil E. Montague (eds.): *Schooling and acquisition of knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1977, 415-431.
- Boekaerts Monique: *Towards a theory of learning based on individual differences*. Verlag Communication and Cognition, Gent 1984
- Brindley G.: Factors affecting task difficulty. In: Nunan D.: (ed) *Guidelines for the development of curriculum resources*. National Curriculum Resource Centre, Adelaide 1987
- Buckby M.: *Graded objectives*. CILT, London, 1985
- Buttaroni S., Knapp A.: *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Verband Wiener Volkbildung, Wien, 1988
- Candlin C., Murphy D. (eds): *Language Learning Tasks*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs N.J., 1987
- Carrel P., Eisterhold J.: Schema Theory and ESL reading pedagogy. In: TESOL Quarterly 17 (1983) 4.
- Crombie W.: *Discourse and language learning: a relational approach to syllabus design*. OUP, Oxford, 2/1989
- De Bono Edward: *The use of lateral thinking*. Jonatan Cape 1967, Penguin 1990.
- Desselmann, G.: *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer*. Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1987
- Edelhoff Christoph, Liebau Eckhart (Hg.): *Über die Grenze - praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*. Beltz, Weinheim und Basel, 1988
- Faerch C. (Hrsg.): *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London, 1984
- Hunfeld Hans: *Literatur als Sprachlehre*. Langenscheidt, Berlin - München, 1990
- Kasper G. (Hrsg.): *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus University Press, Aarhus, 1986
- Krashen S.D.: *Writing in a foreign language*. Pergamon, Oxford, 1982
- Mayr E. et al. (Hrsg.): *Fachdidaktik im Dialog. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis schulischer Unterrichtsfächer und universitärer Lehrerbildung*. Schneider, Baltmannsweiler, 1989
- Murphey Tim: Schema Theory. In: EIAS Newsletter 3/3, 1986
- Nunan D.: *Designing tasks for the communicative classroom*. CUP, Cambridge, 1989
- Piepho H.-E.: Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Überlegungen zum Einstieg in die "postkommunikative Epoche". In: Deutsch lernen, 2/1990
- Projektgruppe praktisches Lernen. Bildung durch praktisches lernen? In: Pädagogik 7-8/1988
- Quasthoff Uta M.: *Gliederungs- und Verknüpfungssignale als Kontextualisierungshinweise: Ihre Formen und Verwendungsweisen zur Markierung von Expansionen in deutschen und amerikanischen konversationellen Erzählungen*. L.A.U.T. (Linguistic Agency University of Trier), Series A, Paper No.62, Jan.1979
- Rivers W.(ed): *Interactive Language Teaching*. CUP, Cambridge, 1987
- Shank Roger C., Abelson Robert P.: *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1977
- Skowronek B.: Der sprachliche Fehler im gesteuerten Fremdsprachenunterricht im Gefüge der Interimsprache und der Sprachnorm. In: Glottodidaktik 17 (1984), S. 39-46.
- Thorndyke Perry W., Hayes-Roth Barbara: The use of Schemata in the acquisition and transfer of knowledge. In: Cognitive psychology 11,82-106 (1979)
- Ulijn J.M.: *Cross-language transfer in reading vs. writing: the CAH Revisited in an Psycholinguistic Perspective*. Duisburg, L.A.U.D. 1987
- Wolff Dieter: Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 89: 6 (1990) 610-625