

GÖPPINGER ARBEITEN ZUR GERMANISTIK

herausgegeben von

Ulrich Müller, Franz Hundsnurscher und Cornelius Sommer

Sonderdruck aus:

Nr. 409

BEITRÄGE ZUR BAIRISCHEN UND OSTFRÄNKISCHEN DIALEKTOLOGIE

Ergebnisse der Zweiten Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung
Wien, 27. bis 30. September 1983

Herausgegeben

von

Peter Wiesinger



KÜMMERLE VERLAG
GÖPPINGEN 1984

SPRACHFÖRDERUNG DIALEKTSPRECHENDER STEIRISCHER KINDER

BERICHT ÜBER EIN UNTERRICHTSPROJEKT

von

Rudolf Muhr, Graz

0. Vorbemerkung

Der folgende Bericht stellt einen ersten Versuch der Darstellung des oben genannten Unterrichtsprojekts dar. Da die Herausgabe weiterer Publikationen über das Projekt geplant ist, wird im folgenden nur in sehr allgemeiner Form berichtet.

1. Einleitung

1. 1. Situierung und Ziele des Unterrichtsprojektes

Bei dem in der Folge beschriebenen Unterrichtsprojekt handelt es sich einerseits um den Versuch, die sprachdidaktische Situation im Deutschunterricht an österreichischen Hauptschulen aufzuarbeiten und andererseits Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten, die zur Kompetenzförderung der Schüler beitragen, sowie die in vielfacher Hinsicht unerträglichen Zustände in Richtung auf eine Verbesserung zu führen. Für eine spätere Phase ist auch die Einbeziehung von Ergebnissen aus den Mittelschulen (= Gymnasien) geplant.

Das Projekt begann im Februar 1983 aufgrund einer Privatinitiative von mir und einer Kollegin. Mittlerweile hat sich eine weitere Kollegin dem Projekt angeschlossen. Beide unterrichten in sogenannten "2. Klassenzügen" an Hauptschulen, wo eine Konzentration sprachdidaktischer Probleme festzustellen ist. Da unsere finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten beschränkt sind, wurde die Anzahl der beteiligten Lehrer bewußt klein gehalten, um nicht in Organisationsschwierigkeiten zu kommen. Bei den Versuchsklassen handelt es sich um solche im Einzugsgebiet von Graz. Die Primärsprache der Schüler weicht in den meisten Fällen erheblich von den Normen der Standardsprache ab. Im Unterricht wird diesem Faktum didaktisch jedoch nicht Rechnung getragen. Die Folge davon ist das massive Auftreten von sogenannten "Lernschwächen", "Verhaltensauffälligkeiten" und einer großen Anzahl von Normverstößen in den schriftlichen Arbeiten der Schüler. Die 2. Klassenzüge werden dadurch quasi zum "Abfallkorb", wo all das hineinkommt, was "lästig" und/oder "schwierig" ist. Es ist daher

die Überlegung zulässig, daß sich dort ein Unterrichtsmodell bewähren muß, das einem äußerst komplexen Bedingungsgefüge Rechnung zu tragen hat. Bewährt sich das Unterrichtsmodell und das verwendete Material unter derart schwierigen Bedingungen, kann man davon ausgehen, daß es auch unter günstigeren Voraussetzungen brauchbar sein wird. Dies gilt um so mehr, als die primärsprachlichen Voraussetzungen der Schüler an allen Schultypen ziemlich einheitlich sind, sofern man von den Besonderheiten an manchen Gymnasien in Großstädten einmal absieht. Die große Anzahl sprachlicher Normabweichungen wie sie im 2. Klassenzug auftreten, sind für die Erstellung von Fehlertypologien und Therapiemaßnahmen ein Vorteil, da man hier die sonst nur potentiell vorhandenen Fehlerquellen aktualisiert vorfindet. Schüler, die die Regeln der Standardsprache in größerem Ausmaß beherrschen und daher weniger Fehler machen, haben demnach die sprachlichen Probleme der Schüler des 2. Klassenzugs quantitativ in reduziertem Ausmaß, qualitativ jedoch in derselben Form. Man braucht also nicht - wie dies in der Diskussion verlangt wurde - einen fiktiven "Durchschnittsschüler" zu erfinden, wenn es darum geht, etwas für die Förderung der standardsprachlichen Kompetenz österreichischer Schüler zu tun. Der Ansatz ist darüber hinaus noch aus humanitären Gründen zu rechtfertigen, da man jenen am meisten helfen muß, die die Hilfe am dringendsten benötigen - und dazu gehören die Schüler des 2. Klassenzuges auf alle Fälle.

1. 2. Überblick über die auftretenden Probleme

Die Schüler des 2. Klassenzuges haben ihre (ansatzweise bereits weiter oben beschriebene) schulische Situation und die daraus resultierenden Konsequenzen sehr genau erfaßt. Sie wissen, daß sie schulisch und sozial auf einem "Abstellgleis" stehen und verhalten sich auch danach. Daraus ergeben sich eine Reihe zusätzlicher Probleme, die anschließend zusammen mit den sprachdidaktischen Schwierigkeiten aufgelistet werden sollen:

- a) Der Unterrichtsverlauf wird durch eine Unzahl von Störungen behindert, die nicht selten aus dem offenen Ignorieren der Handlungsanweisungen der Lehrer bestehen. Ein Großteil der Unterrichtszeit wird für Interventionen zum Zwecke der Verhaltensregulierung verwendet. Der Unterrichtsertrag ist nicht zuletzt deswegen gering. Es wäre schon viel geholfen, wenn sich die Lehrer einer Klasse zu Beginn des Schuljahres zusammentun würden und in den ersten Wochen intensives Kommunikationstraining betrieben.
- b) Die sprachlichen Produktionsleistungen der Schüler sind vor allem im

schriftlichen Bereich mangelhaft. Teilweise - insbesondere bei introvertierten Schülern - gilt das auch für die mündlichen Fertigkeiten. Besonders auffallend ist das Ausmaß der Normabweichungen im Bereich der Orthographie, da 50 Fehler pro 50 geschriebenen Wörtern keine Seltenheit sind. Nicht minder zahlreich sind die Abweichungen im Bereich der Textstruktur, die sich besonders störend bemerkbar machen.

c) Die Reaktionen der Lehrer sind in den meisten Fällen gekennzeichnet durch Aggressivität, Hilflosigkeit bzw. Resignation - oder allem zugleich. Sie sind weder linguistisch, noch pädagogisch ausreichend ausgebildet, um den zahlreichen Problemen wirkungsvolle Maßnahmen entgegensetzen zu können. Die Schuldzuweisung erfolgt daher - wen wundert es - meistens in Richtung der Schüler.

d) Zur Phänomenologie des Deutschunterrichts bzw. des Unterrichts an österreichischen Schulen überhaupt, gehört zweifellos auch, daß fast jeder Schüler im Laufe seiner Schulzeit ein- oder mehrmals Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen muß. Wie mir die Mutter eines Volksschülers erzählt hat, soll dies bereits auch bei Schülern der Grundschule der Fall sein, insbesondere dann, wenn sie den Übertritt in die Mittelschule oder in den 1. Klassenzug schaffen wollen.

Das Gesamtbild wird durch zwei empirische Untersuchungen gestützt, die am Institut durchgeführt wurden. Sie (DAMM 1982; HEUBERGER 1982) ergaben beide eindeutig, daß der Sprachunterricht im allgemeinen, der Rechtschreibunterricht jedoch im besonderen ziemlich wirkungslos sind. Es stellte sich nämlich heraus, daß weder die Fehlerhäufigkeit, noch die Fehlerkategorien sich von der ersten bis zur vierten Klasse signifikant änderten. Die Fehlerquote blieb, berechnet an der Gesamtzahl der geschriebenen Wörter, konstant. Das Ergebnis erklärt sich daraus, daß aufgrund der Nichtbewältigung der Grundregeln der Orthographie bei einer Ausweitung des Wortschatzes zwar die einfacheren Fälle beherrscht werden, nicht jedoch die komplizierteren.

2. Durchführungsmaßnahmen im Rahmen des Projektes

Die Durchführungsmaßnahmen zerfallen im Sinne der unter 1. 1 genannten Ziele des Projektes in a) vorbereitete und b) materialerstellende. An vorbereiteten Arbeiten wurde durchgeführt:

1. Eine Bestandsaufnahme des österreichischen Schulsystems und der zugrunde liegenden pädagogischen Leitlinien. In diesem Zusammenhang stellte sich

beispielsweise heraus, daß in der 5. Schulstufe für die Schüler aller Schultypen von seiten des Lehrplans dieselben Anforderungen gelten, was seine Ursache im Dogma von der Übertrittsmöglichkeit zwischen den Schultypen hat.

2. Eine Bestandsaufnahme und Analyse der sprachdidaktischen und lerntheoretischen Grundlagen des derzeit gültigen Lehrplans für den Deutschunterricht an Hauptschulen. Das Ergebnis davon ist kurz gesagt, daß weder auf die Diglossiesituation (Österreichische Alltagssprache - Standardsprache) in Österreich, noch auf neuere Entwicklungen in der Sprachdidaktik eingegangen wird.

3. Die Analyse der derzeit im Unterricht verwendeten Sprachlehrbücher. Da diese von den Lehrplänen, vermittelt durch das Approbationsverfahren, stark abhängig sind, gilt für sie dasselbe, wie unter Punkt 2.

4. Die Bestandsaufnahme und Analyse der Übungstypologien, die in den Sprachbüchern Verwendung finden. Besonderes Augenmerk wurde dabei den lerntheoretischen Grundlagen der Übungen geschenkt. Das Ergebnis ist auch hier, daß die Übungstypologien in der Regel monoton und einseitig sind, sowie in nicht wenigen Fällen grundlegende Prinzipien erfolgreichen Lernens verletzen.

5. Die Beschreibung der Primärsprache und des sozio-kulturellen Hintergrundes der Schüler. Das Ergebnis dieses Schrittes wurde bereits mehrmals erwähnt. Die Verschiedenheiten zwischen den in Frage stehenden Sprachsystemen sind auf allen strukturellen Ebenen vorhanden, ganz besonders stark jedoch auf der phonologischen, lexikalischen und textuellen Ebene.

6. Die Bestandsaufnahme der Diskussion rund um "Dialekt-Standardsprache kontrastiv" und der damit verbundenen Unterrichtsmaßnahmen. Auf Details wird später noch eingegangen. Hier sei nur gesagt, daß seit 1981 keine Arbeiten zum Thema mehr erschienen sind, und es hat den Anschein, als ob der Titel des Buches von ERMERT (1979) "Gibt es die Sprachbarriere noch?" zumindestens wissenschaftsintern seine Berechtigung hätte.

7. Eine genaue Sprachstandsanalyse, um eine empirische Grundlage für die Unterrichtsmaßnahmen zu haben. Diese Erhebungen werden in regelmäßigen Abständen wiederholt. Sie ermöglichen es uns, den Unterrichtserfolg und die Effektivität der Materialien zu überprüfen.

8. Die Erarbeitung von Fehlertypologien, die gleichzeitig den Handlungsraster der Unterrichtsmodelle ergeben, da nur das geübt werden muß, was als Problembereich erkannt wurde.

Auf der Basis dieser Vorarbeiten wurden dann ein Unterrichtsmodell und entsprechende Unterrichtsmaterialien erarbeitet, die sich in Erprobung befinden. Die Evaluation der Materialien findet laufend statt, da die Unterrichtsunter-

lagen in der Regel recht kurzfristig erstellt werden, sodaß die gewonnenen Erfahrungen gleich eingebaut werden können.

3. Die Ergebnisse der Sprachstandsanalyse im Überblick

1. Abweichungen im Bereich der orthographischen Norm

Im Bereich a) der Längen- und Kürzenbezeichnungen, b) der Plosivschreibung, c) der Groß- und Kleinschreibung, d) der Zeichensetzung und e) Abweichungen, die durch Assimilationen verursacht werden.

2. Abweichungen im Bereich der grammatischen Normen

Hier kommen vor allem Abweichungen a) bei der Bildung der schwachen Präteritumsformen, b) der Kasusmorphologie (Dativ/Akkusativ), c) der Tempusfolge, d) dem Gebrauch der Konjunktionen und Konnexionswörter, e) der Rektion der Präpositionen, f) dem Bau der Verbgruppen und bestimmter Substantivgruppen, g) dem Bau der Nebensätze und h) im Bereich der Satzgliedstellung vor.

3. Abweichungen im Bereich des Textaufbaus

Auf der Makroebene des Textes lassen sich generell a) das Mißachten der Konversationsmaximen (GRICE 1975) b) das Fehlen der Einleitungsangaben (handelnde Personen, örtliche und zeitliche Umstände etc.), c) das Nichtbeachten der Pointe bzw. bei erzählenden Arbeiten das Fehlen des notwendigen Spannungsaufbaus, d) die mangelnde Präzisierung handlungstragender Elemente und e) das Überspringen wichtiger Einzelinformationen feststellen. Analysiert man die Texte mit Hilfe der Thema-Rhema-Gliederung, kann man Thema/Rhemalücken, Mehrfachcharakterisierungen und vielfach gebrochene Sinnkontinuität feststellen. Parallel dazu sind Abweichungen im Mikrobereich vorhanden, die a) Pronominalisierungs- und Anaphorisierungsfehler, b) die temporale Progression, c) die Verwendung der Konnexionswörter und d) vor allem Rekurrenzfehler durch mangelnde lexikalische und syntaktische Varianz umfassen. Im Textsortenbereich schließlich mangelt es an Kenntnissen und Fertigkeiten hinsichtlich der typischen Merkmale einzelner Texttypen und deren Gestaltung in bezug auf unterschiedliche Kommunikationsfaktoren. Eine detaillierte Darstellung der Abweichungen ist aus Platzgründen leider nicht möglich und einer späteren Publikation vorbehalten.

4. Skizze des Unterrichtsmodells

4. 1. Vorüberlegungen

Bevor noch auf das Unterrichtsmodell eingegangen wird, seien zuvor noch die wichtigsten Ergebnisse der Bestandsaufnahme rekapituliert. Zwischen der

Erstsprache und der in der Schule zu erlernenden Standardsprache besteht im wesentlichen dasselbe Verhältnis wie zwischen einer sog. Muttersprache und einer Fremdsprache. Diese Behauptung kann einerseits mit den starken Strukturunterschieden und andererseits mit dem tatsächlichen Gebrauch der Standardsprache in der alltäglichen Kommunikation begründet werden. Die Standardsprache wird aktiv ausschließlich im schulischen Kontext und so gut wie ausschließlich in ihrer geschriebenen Form verwendet. Passive Kenntnisse sind vor allem durch den Medienkonsum vorhanden. Was die Verwendung der Standardsprache anbelangt, gilt dasselbe im wesentlichen auch für die Lehrer, die sobald sie das Klassenzimmer verlassen haben, vom "Lehrerhochdeutsch" zum "Alltagsösterreichisch" überwechseln. Im Unterricht ist deutliches Codeswitching zwischen diesen beiden Varianten festzustellen, da Lehreräußerungen zum Zwecke der Verhaltensregulierung in der österreichischen Alltagssprache erfolgen, während alle Äußerungen, die dem Unterrichtsthema gelten, in einer standardsprachlich nahen Variante geäußert werden.

Die Kommunikationssituation beim Erlernen der deutschen Standardsprache unterscheidet sich strukturell nicht vom Erlernen einer "echten" Fremdsprache, da die Zielsprache in beiden Fällen außerhalb natürlicher Kommunikationssituationen (in der Schule) erlernt wird. Was die strukturellen Unterschiede zwischen der Ausgangssprache der Schüler und der Standardsprache anbelangt, finden sich diese vor allem im phonologischen (Aufhebung der Fortis-Lenisopposition, zahlreiche Diphthonge, unterschiedliche Längen- und Kürzenverhältnisse, andere Silbenstrukturen und unterschiedliche Distribution der Phoneme), morphologischen (unterschiedliche Pluralmorpheme, unterschiedliche Konjugationsmorpheme, unterschiedlicher Gebrauch der Tempora und Genera, unterschiedliche Rektionen der Präpositionen etc.), lexikalischen und syntaktischen Bereich. Die Unterschiede sind sehr zahlreich und finden dementsprechend ihren Niederschlag in der Fehlerübersicht. Es ist daher durchaus gerechtfertigt, die Sprachsituation in Österreich als Diglossie im Sinne von KUFNER (1961) zu betrachten.

Aufgrund der vorliegenden Sachlage erscheint es daher sinnvoll, den Deutschunterricht mit dialektsprechenden Kindern im Prinzip genauso zu gestalten wie dies im Fremdsprachunterricht üblich ist. Der wesentlichste Unterschied zwischen der sog. "Muttersprachdidaktik" und der "Fremdsprachendidaktik" besteht vor allem darin, daß man im ersteren Fall davon ausgeht, daß die Lerner bereits Vorkenntnisse und Fertigkeiten in der Ziel-

sprache hätten, im zweiten Fall jedoch nicht. Der Fremdsprachenunterricht verfolgt daher die didaktische Strategie, die Zielsprache zusammen mit der Benennung der Bauteile und Bauprinzipien zu vermitteln. Die Unterrichtskommunikation verläuft (je nach Methode) entweder in der Fremdsprache und/oder in der Erstsprache. In der Erstsprachendidaktik wird dagegen davon ausgegangen, daß die Kinder bereits die Grundlagen der Erstsprache erworben hätten und es nur der Ergänzung und Ausweitung der Kompetenz bedürfe. Tatsächlich sind die in Frage stehenden Kinder durch den Medienkonsum auch in der Lage, die gesprochene Standardsprache zu verstehen, da bereits früh eine ausgeprägte Verstehenskompetenz entwickelt wird. Sie sind aber nicht in der Lage, die Standardsprache zu sprechen und zu schreiben. Der oben geschilderte Sprachunterricht negiert jedoch die beschriebenen Unterschiede zwischen der österreichischen Alltagssprache und der Standardsprache und vernachlässigt die Hauptursachen für die Probleme im Deutschunterricht. Während die dialektbezogene Didaktik anderswo schon längst mehr kein Diskussionsthema ist, ist man sich hierorts anscheinend des Problems überhaupt nicht bewußt und hält traditionellen Grammatikunterricht für das probate Mittel, um die Standardsprache zu vermitteln. Dabei geht die gegenwärtige Sprachdidaktik von drei falschen Annahmen aus: 1) Das Deutsche sei auf der Ebene des Sprachsystems eine einheitliche Sprache; 2) Davon ausgehend wird der Grammatikunterricht als Mittel gesehen, um fehlendes Regelwissen zu erwerben. Dabei wird übersehen, daß immer nur Informationsbrocken angeboten werden, die nicht in Fertigkeiten zur Textproduktion umschlagen, da kein Transfer zwischen dem grammatischen Regelwissen und der Sprachproduktion möglich ist; 3) Der gravierendste Fehler ist aber die deduktive Darbietungsweise der standardsprachlichen Grammatik in den meisten Sprachlehrbüchern, da die Schüler aufgrund der fehlenden standardsprachlichen Kompetenz gar nicht in der Lage sind, die Analyse des angebotenen Unterrichtsmaterials durchzuführen bzw. den Sinn der Analyse zu verstehen. Dabei wird davon ausgegangen, daß es nur mehr gelte, der unreflektierten Schülerkompetenz quasi ein Beschreibungssystem "überzustülpen" bzw. fehlendes Regelwissen zu ergänzen. Ein derartiger Unterricht muß über weite Strecken wirkungslos bleiben, da er eine sprachliche Kompetenz voraussetzt, die die Schüler noch gar nicht haben. Die standardsprachliche Kompetenz unserer Schüler (im schriftlichen Bereich) ist vergleichbar mit jener eines ausländischen Lerners auf der Mittelstufe II. Meine Kritik läßt sich auch durch neuere Ergebnisse aus der Lernpsychologie untermauern (vgl. GEUSS 1981: 83),

da der Erwerb einer Metakompetenz (= Regelwissen), das Vorhandensein einer Wissensbasis (= unreflektierte sprachliche Kompetenz) samt entsprechender Erwerbsstrategien zur Voraussetzung hat. Da die Wissensbasis in nicht ausreichendem Maße vorhanden ist, kann auch keine Metakompetenz erarbeitet werden.

4. 2. Analyse und Kritik des kontrastiv ausgerichteten Sprachunterrichts Dialekt/Standardsprache

Für die weiter oben geschilderten Problemstellungen wurden in den letzten Jahren der "kontrastive Sprachunterricht" und der "kommunikative Sprachunterricht" als Lösungswege vorgeschlagen. Beide Ansätze finden sich sowohl im MJ als auch im FU Anwendung, wobei der kontrastive Sprachunterricht "Dialekt/Standardsprache" besonders durch die gleichnamige Reihe (BESCH et.al., 1976ff) gefördert wurde, während der zweite Ansatz vor allem im Sprachlehrbuch "Thema Sprache" seine Ausformung fand. Die Arbeiten der Reihe "Dialekt/Hochsprache - kontrastiv" sollen im folgenden hinsichtlich der vorgeschlagenen Unterrichtsmaßnahmen näher untersucht werden, da auch unser Projekt kontrastiv verfährt. Ein Überblick über die vorgeschlagene Unterrichtsmethodik ergibt:

- 1) Einzelne Schwierigkeiten sollen isoliert und dafür Lernaufgaben entwickelt werden. Lösung der Probleme durch bewußtes Üben.
- 2) Keine Sprachübungen nach dem "Gießkannenprinzip" durchzuführen, sondern differenziertes Vorgehen nach den spezifischen Problemen der Schüler durch neutrales, nicht korrigierendes, kontrastives Vergleichen.
- 3) Die Diskriminierung des Dialekts soll vermieden werden, aber auch, daß Mundart geschrieben wird.
- 4) Aussprache- und Hörübungen, sowie Einprägen von Wortbildern für das Erlernen der Orthographie.
- 5) Dabei sollen Minimalpaarreihen verwendet und auffällige Laut- bzw. Systemunterschiede zum Gegenstand gesonderter Unterrichtseinheiten gemacht werden.
- 6) Für morphologische Abweichungen werden Übungen an Hand von Wortlisten vorgeschlagen.

In dem von KLEIN et.al. (1978) herausgegebenen Heft zum Rheinischen werden vor allem die Übungsformen noch zusätzlich variiert. Zusammenfassend gesagt, basiert das Lernkonzept des kontrastiven Sprachunterrichts Dialekt/Standardsprache im wesentlichen auf der Bewußtmachung der Unterschiede zwischen den beiden Sprachsystemen, indem davon ausgegangen wird, daß sich diese miteinander vergleichen lassen. Meine Kritik an den vorgeschlagenen Lern-

formen richtet sich vor allem gegen die stillschweigende Zusatzannahme, daß das Üben von isolierten Teilen des Sprachsystems - Regelmäßigkeiten der langue - automatisch in Fertigkeiten zur Textproduktion - parole also - umschlagen wird. Ich glaube, daß das nicht der Fall ist und auch nicht der Fall sein kann, da die Textebene eigene Gesetzmäßigkeiten hat, die jedoch zwischen gesprochener Sprache (= vorwiegend dialogisch) und geschriebener Sprache (= vorwiegend monologisch) so verschieden sind, daß sie sich für Unterrichtszwecke der praktikablen Systematisierung entziehen. Gerade auf der Textebene werden von den Schülern jedoch die gravierendsten Fehler gemacht, die den Textsinn in vielen Fällen nicht mehr nachvollziehbar machen. Man kann also nicht von einem kontrastiven Textvergleich ausgehen, da monologischen und dialogischen (= gesprochenen) Texten grundsätzlich andere Kommunikationsbedingungen zugrunde liegen. Fairerweise muß erwähnt werden, daß in den Heften der Reihe wiederholt darauf hingewiesen wird, daß es sich bei den vorgeschlagenen Maßnahmen bestenfalls um Unterrichtsfragmente handelt, und daß eigentlich noch viel mehr gegenüber gestellt werden müßte. Dennoch ähnelt der vorgeschlagene Sprachunterricht aber einer systemlinguistischen Reparaturwerkstatt, wo bestimmte Teile der Grammatik ausgetauscht werden, da sie nicht dazu passen. Anzumerken ist schließlich das fehlende Kompetenzmodell und das Nichterwähnen des Konzepts der "Interlanguage", sowie die Orientierung der Übungstypologie am älteren Modell des strukturalistisch orientierten FU.

4. 3. Skizze eines alternativen Unterrichtsmodells

- 1) Wenn sprachliche Kommunikation in Form von Texten abläuft und die Textualität der Texte über das Zustandekommen der Kommunikation entscheidet, ist die Annahme gerechtfertigt, daß dieser Ebene der Sprache der zentrale Stellenwert zukommt. Die Textebene muß demnach im Mittelpunkt des Sprachunterrichts stehen, alle Unterrichtsaktivitäten müssen auf sie bezogen sein.
- 2) Da gerade auf der Textebene besonders schwerwiegende Verstöße festgestellt werden, die Kontrastierung von Texten gesprochener österreichischer Alltagssprache mit jenen der Standardsprache aufgrund der unterschiedlichen Kommunikationssituation, die beiden Texttypen zugrundeliegt, auf Schwierigkeiten stößt, muß eine strukturelle Einheit gefunden werden, die als Ausgangspunkt des Sprachunterrichts dienen kann und zugleich kontrastive Vergleiche zuläßt. Es ist dies die Ebene der Textsorten.
- 3) Textsorten sind "gesellschaftlich normierte und historisch verfestigte

Formen von Sprache" und kommen in der Regel sowohl gesprochen als auch geschrieben vor. Textsorten können aufgrund der jeweils dominant vorkommenden Sprechakte zu Textsortenklassen gruppiert werden.

4) Als Ergebnis dieser Gruppierung läßt sich eine interne Hierarchie der Lernschwierigkeiten innerhalb der Textsortenklassen und Subklassen feststellen. Damit hätte man eine didaktisch verwertbare Textsortenprogression zur Verfügung.

5) Das Ausgehen von Textsorten hat weiters den erfreulichen Nebeneffekt, daß zugleich die Handlungskompetenz gefördert wird, da zusammen mit der jeweiligen Textsorte spezifische Sprechakte gezielt geübt werden. Noch wichtiger aber ist die funktionale Einbindung der Grammatik in den Erarbeitungsprozeß der Textsorte. Damit wird die didaktische Isoliertheit grammatischer Phänomene aufgehoben und eine harmonische Verbindung zwischen den Unterrichtsaktivitäten zur Textproduktion, zur Förderung der Handlungskompetenz und dem Erwerb der dazu notwendigen sprachlichen Mittel, geschaffen.

6) Die Handlungen (Sprechakte), die in den jeweiligen Textsorten dominieren, lassen sich in grundlegende und abgeleitete unterteilen. Im Unterricht werden dabei nicht Einzelsprechakte in den Mittelpunkt des didaktischen Geschehens gestellt (vgl. etwa "Thema Sprache"), sondern immer nur Sprechaktbündel, wie sie für die Textproduktion relevant sind.

7) Zentral ist dabei das Ziel, innengeleitetes Handeln zu fördern, Fremdbestimmtheit zu erkennen und zu lernen, darauf zu reagieren. Das Sprachlehrmodell legt den Schwerpunkt daher auf die Sprachproduktion und stellt das Problem der Textverflechtung (Kohäsion und Kohärenz), das Erkennen und Variieren der textexternen Bedingungen (Konversationspostulate und Konstanten der Kommunikation) sowie textinterner Strukturelemente in den Mittelpunkt des Unterrichts.

8) Diese Ziele werden durch das Konzept des Lernens am Modell - am fertigen sprachlichen Text - und einer damit verbundenen Progression von Fertigkeiten, die von rezeptiv über reproduktiv zu produktiv reagierenden und produktiv agierenden Tätigkeiten verläuft, erreicht. Diese Skala stellt neben der Textsortenprogression eine zweite Hierarchie sprachdidaktischer Maßnahmen dar.

9) Darauf basiert eine entsprechende Übungstypologie, die im wesentlichen für den FU entwickelt wurde (vgl. NEUNER et.al., 1981) und für unsere Zwecke adaptiert werden kann. Punktuell eingesetzte Übungen werden dadurch nicht gänzlich überflüssig, da sie zur Festigung von Einzelfertigkeiten nach wie

vor sinnvoll sind. Entscheidend ist aber, daß die Übungen in funktionalem Zusammenhang mit der Textproduktion stehen. Es werden daher nur jeweils jene Übungen angeboten, die die für die Erarbeitung einer bestimmten Textsorte notwendigen sprachlichen Mittel zum Inhalt haben, wodurch deren Sinn transparent wird.

10) Die sogenannten Grammatikprobleme werden damit zu Verflechtungsproblemen und sind daher im Rahmen der Textproduktion zu lösen. Dabei findet das Prinzip der kontrastiven Analyse und Bewußtmachung von Unterschieden zwischen Dialekt/Standardsprache prinzipiell seine Anwendung. Es ist jedoch eher ein Mittel zur Erstellung der Unterrichtsmaterialien als eine didaktische Methode.

11) Die Erarbeitung von automatisierten Formulierungsfertigkeiten und von Regelwissen (Metawissen) samt den nötigen Erwerbsstrategien sind gleichrangige Ziele unseres Unterrichts, da sie lerntheoretisch notwendig sind (vgl. GEUSS 1981).

12) Für den Rechtschreibunterricht gilt, daß er möglichst in die Textarbeit zu integrieren ist, was nach den vorliegenden Erfahrungen besonders im Bereich der Groß- und Kleinschreibung möglich ist. Für die Graphem-/Phonemebene sind Abhör- und Ausspracheübungen in Verwendung, wie sie auch von den Autoren der Reihe "Dialekt/Standardsprache kontrastiv" vorgeschlagen wurden.

5. Ein Unterrichtsbeispiel

In der Folge soll nun Unterrichtsmaterial präsentiert werden, das als Beispiel für die vorgeschlagene Unterrichtsstrategie zu verstehen ist. Ausgegangen wird zuerst von beschreibenden Textsorten, da diese die Voraussetzung zum Bewältigen von bewertenden und auffordernden Texten sind. Eine genauere Darstellung dieses Konzeptes wird einer späteren Publikation vorbehalten sein, doch wird aus dem Unterrichtsbeispiel bereits einiges ersichtlich sein.

Das Beschreiben von Personen und Ereignissen

Ihr habt vor kurzem Euer Fahrrad und andere Gegenstände beschrieben, die gestohlen wurden. Diese Übung wird nun durch die BESCHREIBUNG von PERSONEN und EREIGNISSEN fortgesetzt. Dabei geht es darum, daß Ihr bei der Beschreibung von PERSONEN herausfindet, welche MERKMALE sie haben. Bei der Beschreibung von EREIGNISSEN müßt Ihr hingegen darauf achten, daß die Ereignisse in der richtigen REIHENFOLGE geschildert werden. Außerdem müßt Ihr das Ereignis so beschreiben, daß sich

der LESER darunter etwas VORSTELLEN kann. Ihr müßt immer daran denken, daß der Leser ja nicht dabei war, als der Vorfall geschah!

1. ÜBUNG

Lest den folgenden Text genau durch und streicht alle wichtigen Informationen (mit Farbstift) an.

WICHTIG ist eine Information dann, wenn es sich

- a) um ein MERKMAL EINER PERSON handelt und
- b) wenn gesagt wird, WAS GESCHEHEN IST oder GESCHEHEN SOLL!

Im RADIO hört man folgende MELDUNG:

Sprecher: *Eine Suchmeldung*

Seit gestern Abend sind zwei Kinder verschwunden. Es sind die Geschwister Hans und Maria Bernauer. Hans ist 10 Jahre alt, seine Schwester 9 Jahre. Die Kinder stammen aus Kalsdorf bei Graz. Sie wurden gestern Abend um ca. 18 Uhr das letzte Mal in der Kalsdorfer Allee gesehen. Seither fehlt von den beiden jede Spur.

Hans Bernauer trug eine grüne Weste, eine braune Hose und ein blau-kariertes Hemd. Die Schuhe sind braun mit weißer Sohle. Hans ist ca. 1,30m groß, hat hellblonde Haare und blaue Augen. Sein Gesicht ist oval. Maria Bernauer ist mit einem hellblauen Kleid, weißen Strümpfen und dunkelblauen Schuhen bekleidet. Sie trägt außerdem eine weiße Bluse, eine hellrote Weste und eine weiße Lodenjacke. Maria Bernauer ist ca. 1,20m groß, hat dunkelbraunes Haar und dunkelbraune Augen. Ihr Gesicht ist oval. An der rechten Augenbraue hat sie eine kleine Narbe.

Hinweise sind an jede Polizei- oder Gendameriedienststelle erbeten.

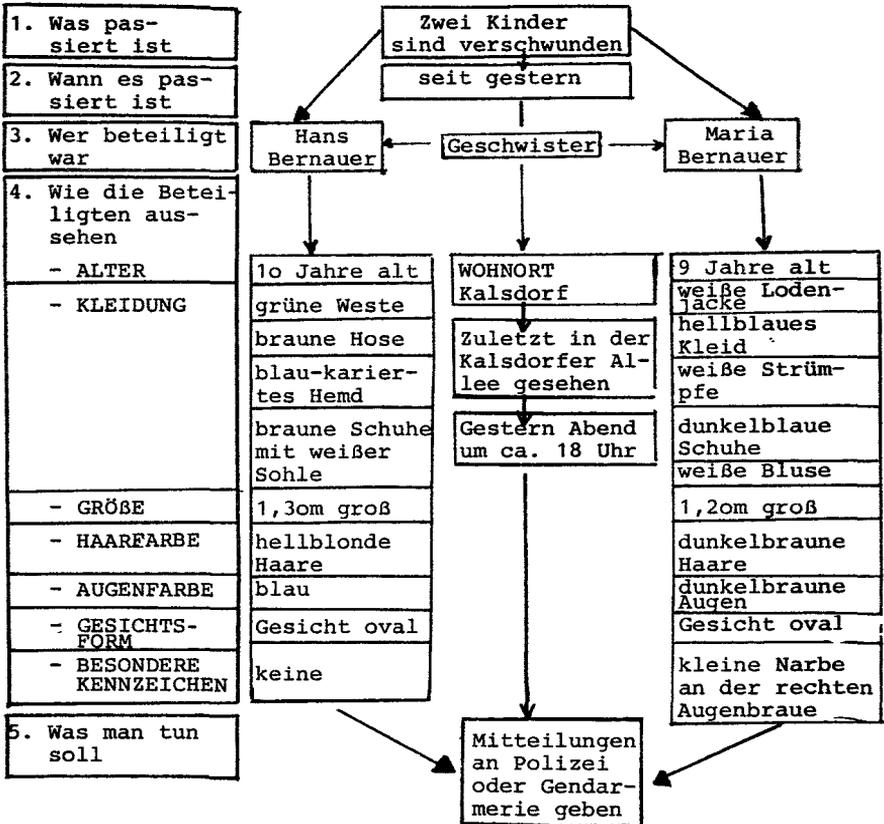
Tragt nun die gefundenen Informationen in das folgende Schema ein:

- | | | |
|---|--|---|
| 1. Hier sagt man, was passiert ist | 2. Hier sagt man, mit wem etwas passiert ist | 3. Hier sagt man, wo etwas passiert ist |
| 4. Hier sagt man, wie die Person aussieht | 5. Hier sagt man, wie die Person angezogen ist | |

(Aus Platzgründen wurde das Schema nicht untereinander geschrieben, wie dies in den Materialien der Fall ist.)

Auf diese erste gemeinsame bzw. in Gruppenarbeit erfolgte Erarbeitungsphase folgte dann die Besprechung des folgenden Schemas, das die Überprüfung der von den Schülern erarbeiteten Textstruktur zum Inhalt hat.

An diesem Schema könnt Ihr überprüfen, ob Ihr alle Informationen gefunden habt:



Der nächste Schritt in diesem Programm ist eine Textreproduktionsübung, die die Textstruktur gleich läßt, jedoch mit anderen Informationen auffüllt. Ziel dieser Übung ist es, die rezeptiven Fertigkeiten zu festigen und anhand eines Modells langsam in produktive Fertigkeiten überzuführen. Aus Platzgründen wird lediglich ein Ausschnitt aus der Übung dargestellt.

2. Übung

Vesucht nun die Lücken in dem folgenden Text zu ergänzen. Die dazu notwendigen Informationen findet ihr in dem Schema darunter bzw. auf dem nächsten Blatt.

Seit gestern Abend verschwunden. Es handelt sich um Karl Bauer ist, sein Bruder Die Kinder stammen Sie zuletzt um vor der gesehen. usw.

Ergänzend dazu wurde ein Schema angeboten, wie es bereits aus Übung 1) bekannt ist. In einer 3. und 4. Übung wurden die Schüler aufgefordert, einen guten Freund/Freundin zu beschreiben, der entführt wurde bzw. vermißt ist. Anschließend war wiederum ein Informationsgerüst zu machen, bei dem jedoch die Namen nicht angeführt werden sollten. Die Mitschüler sollten dann die betreffende Person erraten.

Die Vermißtenmeldung wurde durch eine weitere Rundfunkmeldung fortgesetzt, die mitteilte, daß die Kinder gefunden worden waren und irrtümlich entführt wurden. Auch hier waren wiederum die wichtigsten Informationen aus dem Text zu entnehmen und aufzulisten. Anschließend wurde ein Gespräch zwischen dem untersuchenden Kriminalinspektor und den beiden Kindern präsentiert, das die Textsorte Interview bzw. die Beschreibung eines Erlebnisses übt. Ein Ausschnitt daraus sieht folgendermaßen aus:

Übung 6:

Die Radiomeldung ist eine ZUSAMMENFASSUNG der Entführung . Sie ist entstanden, indem man nur die wichtigsten Informationen aus der Schilderung der Kinder mitgeteilt hat. Was die Kinder alles erzählt haben, zeigt der folgende Text. Es ist ein Verhör, das zwischen dem Kriminalinspektor und den Kindern gemacht wurde. Notiert Euch auf der Seite wieder die wichtigsten Informationen.

I: Wo seid ihr entführt worden?

K: In der Kalsdorfer Allee.

I: Und wie ist das vor sich gegangen?

K: Wir sind in der Kalsdorfer Allee gegangen. An der Kreuzung ist plötzlich ein Auto neben uns stehengeblieben.

I: Was ist dann passiert?

K: Die Türen sind aufgerissen worden, zwei Männer sind herausgesprungen, haben uns gepackt und ins Auto gezerrt. usw.

Dieser gesprochene Text wurde dann in einer Folgeübung anhand vorgegebener Satzrahmen (z.B. Wir - gehen - in - Kalsdorfer Allee) unter Zuhilfenahme von Konnexionswörtern rekonstruiert und dabei gleichzeitig in einen schriftlichen Text umgewandelt. Als Ergänzung wurden Grammatikübungen (Transformationsübungen) und Rechtschreibübungen zu den Bereichen Passiv, attributive Adjektive, starke Präteritumformen der Verben und der temporalen Progression von Texten durchgeführt. Da es bei den Attributen sehr viele Fehlschreibungen gibt, ebenso bei den Infinitiven und Verbzusätzen, paßten diese Übungen nahtlos zu den Textproduktionsarbeiten.

6. Schlußbemerkung

Gegenwärtig sind wir emsig dabei, weitere Unterrichtsmaterialien auszuarbeiten, da uns der bisherige Verlauf des Projekts ermutigt hat, in der bisherigen Form weiterzumachen. Die schriftlichen Arbeiten sind bereits deutlich besser geworden, wenngleich wir selbstkritisch zugeben müssen, daß es uns noch nicht gelungen ist, die zahlreichen Unterrichtsstörungen in den Griff zu bekommen, die sich für den Unterrichtserfolg nach wie vor äußerst negativ auswirken. Insgesamt haben wir aber den Eindruck, auf dem richtigen Weg zu sein, was uns durch die Sprachstandsanalysen bestätigt wird. Wir hoffen, das Projekt bis in die Abschlußklasse durchziehen zu können.

BIBLIOGRAPHIE (AUSWAHL):

- BESCH, Werner/LÖFFLER, Heinrich/REICH, Hans (Hrsg., 1976ff): Dialekt/Hochsprache - kontrastiv. Sprachhefte für den Deutsch-Unterricht. Düsseldorf.
- DAMM, Wolfgang (1982): Satzstrukturen in Schüleraufsätzen. Ein Beitrag zur Förderung der sprachlichen Kompetenz von Pflichtschülern. Diplomarbeit (masch.): Pädag. Inst. d. Bundes in d. Steiermark. Graz.
- ERMERT, Karl (Hrsg., 1979): Gibt es die "Sprachbarriere" noch? Düsseldorf.
- GEUSS, Herbert (1981): Was hat Lernen mit Gedächtnis zu tun? In: Zs. für erziehungswiss. Forschung 15, S.72-88.
- GRICE, Paul (1975): Logic and Conversation. In: Syntax and Semantics. Hrsg. v. P. COLE und J. MORGAN. Bd. 3. New York - San Francisco - London, S.41-58.
- HEUBERGER, Johann (1982): Deskriptive Erfassung der Rechtschreibfehler von Pflichtschülern. Diplomarbeit (masch.): Pädag. Inst. d. Bundes in d. Steiermark. Graz.

- KLEIN, Eva/MATTHEIER, Klaus J./MICKARTZ, Heinz (1978): Rheinisch.
Düsseldorf (= Dialekt/Hochsprache - kontrastiv 6).
- KUFNER, Hans (1961): Strukturelle Grammatik der Münchner Stadtmundart.
München.
- NEUNER, Gerd/KRÜGER, Michael/GREWER, Ulrich (1981): Übungstypologie zum
kommunikativen Deutschunterricht. München.

In der Reihe „GÖPPINGER ARBEITEN ZUR GERMANISTIK“
erscheinen ab Band 160 ausschließlich Veröffentlichungen
aus dem Gebiet der Altgermanistik und der Sprachwissenschaft.

Die neugermanistische Fortsetzung der Reihe erfolgt in
„STUTTGARTER ARBEITEN ZUR GERMANISTIK“,
Akad. Verlag Hans-Dieter Heinz, Stuttgart.

Alle Rechte vorbehalten, auch die des Nachdrucks von Auszügen,
der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung

Kümmerle Verlag, Göppingen 1984
Postanschrift: Burgweg 3 · D-7320 Göppingen
Druck: Offset-Sofort-Druck Geislingen
ISBN 3-87452-631-3
Printed in Germany