

Umgang mit Schrift beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule Hilfreiche Grundeinsichten

Wie gerne hätte gerade der Lehrer beim Unterrichten einer Fremdsprache festen Boden unter den Füßen! Ist da Sprache in ihrer Schriftform nicht etwas über den Augenblick hinaus Faßbareres, etwas, das eine stabilere Orientierung erlaubt, worauf man sich immer wieder unmißverständlich beziehen kann?

Oder stimmt der Eindruck: Je unsicherer sich Lehrer im spontanen Umgang mit der Fremdsprache fühlen, desto mehr betreiben sie Grammatikunterricht¹ und desto mehr versuchen sie, sich im Unterricht auf die Schrift abzustützen?

Vielleicht verschafft die Kenntnis *einiger Grundfakten* eine gewisse didaktische Sicherheit.

1. Der Umgang mit Schrift in der Schule ist heutzutage alles andere als eine Erfolgsgeschichte:

- In Deutschland beläuft sich die Zahl der funktionalen Analphabeten auf etwa vier Millionen Menschen, Vorschuljahrgänge nicht einbezogen. (In Großbritannien ist der Prozentanteil solcher Analphabeten noch höher.)
- Die PISA-Befunde sagen uns, daß etwa 20% unser Fünfzehnjährigen einen einfachen deutschen Text nicht verstehen.
- Die Befunde der DESI-Studie, die jüngst erstmals die Englischkenntnisse deutscher Schüler nach wissenschaftlichen Kriterien empirisch erhob, sagen uns, daß bei der Überprüfung der Lesefertigkeit 44% (!) der Englischschüler der 9. Klasse die „Aufgaben des ersten Kompetenzniveaus nicht hinreichend sicher lösen können“² (Schröder u.a. 2006: 21f.).

Feststellung: *Der Umgang mit schriftlicher Sprache* scheint *keine triviale Angelegenheit* zu sein.

Da gerade die Schüler der Haupt-, Gesamtschul- und z.T. auch der Realschulen in der DESI-Untersuchung besonders schlecht abschneiden, ist es auf keinen Fall gerechtfertigt, sich unbesehen methodisch an dem bisher in diesen Schularten gepflogenen Umgang mit Schrift zu orientieren. (Die jüngeren Untersuchungen der Leseforschung weisen aus, daß Lesen und sozialer Bildungshintergrund sehr hoch miteinander korrelieren. Selbstkritisch müssen sich Lehrer deswegen fragen, ob unsere guten Leser wirklich so ohne weiteres als das Ergebnis unseres guten Unterrichts zu werten sind.)

2. **Mündliche Sprache** und **Schriftsprache** sind sprachwissenschaftlich, historisch und funktional *zwei verschiedene Sprachsysteme*. Die *mündliche Sprache* ist primär, in der

¹ Zur beschränkten Wirksamkeit der Grammatikinstruktion vgl. Bleyhl (2005, 2006). Stichwort: Die durch Unterricht mittel- und langfristig nicht veränderbare Reihenfolge des Erwerbs grammatischer Strukturen hängt ab von der Anzahl der verinnerlichten lexikalischen Einheiten. In der neueren Linguistik herrscht Konsens: „*Grammar is lexicon driven*.“ Optimales Fremdsprachenlernen hängt also ab von den Gelegenheiten, sich einen reichen Wortschatz (in immer wieder verschiedenen Kontexten) anzueignen.

² Dieses Niveau A entspricht den durch ministerielle Lehrpläne bzw. Richtlinien vorgegebenen curricularen Mindestanforderungen. - Traditionell hatte sich der Anfangsunterricht bei den in der 5. Klasse beginnenden Lernern einer Fremdsprache auf die Unterstützung durch die Schrift verlassen.

Geschichte der Menschheit, wie in der eines Individuums. Man braucht (und lernt) sie in der direkten, persönlichen Kommunikation. Die *Schriftsprache* ist das Medium des Sich-Vergewisserns, des Denkens, des Festhaltens von Inhalten, die später *gelesen* werden können. Sie ist das Medium, mit dem Gedanken über die Zeit „festgehalten“ werden können. Die Schriftsprache braucht Präzision und Konventionen (Orthographie, Zeichensetzung etc.), damit die Lesbarkeit *für den Leser* gewährleistet ist.

3. **Der Erwerb der Schriftsprache setzt die verinnerlichte Lautsprache**, zumindest in ihrer Struktur und ihrem Kategoriensystem (phonetische Bewußtheit) **voraus**. Das zeigt sich schon daran, daß wenn (etwa bei einer Lehrerfortbildung) die gedruckte Form eines deutschen Mundartgedichtes gezeigt wird, alsbald ein Gemurmel anfängt: Jeder, bewußt oder unbewußt, versucht sich selbst der Lautform zu vergewissern, um den Sinn zu verstehen. Die methodische Konsequenz ist, daß diesbezüglich der Anfangsunterricht einer lebenden Sprache *erst das Hörverstehen ausbilden* muß.
4. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht steht - ohne daß sich Lehrer und Didaktiker dessen bewußt sind - mit seiner Liebe zur geschriebenen Sprache noch ganz in der *Folge des altsprachlichen Unterrichts*. Da niemand mehr klassisches Latein oder klassisches Griechisch spricht, gibt es keinen altsprachlichen Unterricht ohne Schrift. (*Nulla hora sine linea*, wie Comenius hierfür verlangte.) Doch von der Schrift geht nicht nur Hilfe aus³.

Natürlich können sprachliche Erscheinungen über die Schrift bewußt werden, etwa daß eine „S-Bahn“ keine Bahn ist, in der man ißt. - Doch Lautung und Schrift stehen im Deutschen, und noch weniger in Englischen und Französischen, keineswegs in einem 1:1-Verhältnis. -

Mitnichten lernerleichternd ist die seit Jahren gepflogene Sitte, die schriftlichen Texte als nahezu identisch mit der mündlichen (Aus-)Sprache erscheinen zu lassen. So wirkt sich beispielsweise etwa die in fast allen Englischlehrbüchern vorgenommene und von Didaktikern oft noch geforderte Apostrophierung „‘s“ fatal und kontraproduktiv, weil verunsichernd, aus. Einer nicht repräsentative Umfrage unter studentischen Nachhilfelehrern ergab: Fast alle der Nachhilfeschüler wußten in Texten auftretendes „‘s“ durchweg nicht zu erklären. Auf gut Glück setzten sie auslautendes -s mit Apostroph ab. Dabei ist einer der hehren Begriffe in der Fremdsprachendidaktik der letzten Jahre „Sprachbewußtheit“, „*language awareness*“! Wenn unbetonte Wörtchen wie *is, has, was*, gelegentlich sogar *does* auch in der Schrift zu ‘s reduziert werden und damit genau dasselbe Erscheinungsbild bekommen wie bei *Peter’s book*, wie sollen gerade die Schwächeren hier ein grammatisches Verständnis erlangen? Letztlich hält der Schüler sich an die Strategie: Das mit Apostroph abgesetzte „‘s“ sieht so schön englisch aus. (Es braucht nicht groß darauf hingewiesen zu werden, wie erfolgreich sich diese Strategie inzwischen auch im Deutschen breit gemacht hat.) Es rächt sich, daß im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht die Fixierung auf die Sprachform zu oft primär wird, und die Sprachform nicht als Mittel zur Präsentation von Inhalt, von Bedeutung erlebt wird.

5. Außer der grundsätzlichen Unterscheidung der beiden - sich natürlich mehr oder weniger überlappenden - Sprachsysteme mündliche und schriftliche Sprache besteht nun speziell

³ Gerade in den ersten Klassen gibt es immer wieder Kinder, deren physiologische Lernbehinderung auf Grund unzureichenden Sehens nicht erkannt wird, eine Lernbehinderung, die ihnen das Lesen (auch in der Muttersprache) faktisch unmöglich macht. Erst vor wenigen Wochen wurde mir der Fall einer Grundschülerin bekannt, deren Winkelfehlsichtigkeit (eine Beeinträchtigung, die nur von acht Augenärzten und Optikern in Deutschland diagnostizierbar sein soll) erst im Alter von neun Jahren erkannt wurde. Als das Kind die Brille zum ersten Mal aufsetzte, waren ihre ersten Worte: „Mama, ich seh’ dich ja nicht mehr zweimal!“

im Englischen und Französischen ein *recht vertracktes Verhältnis zwischen Lautform und Schriftform*, zwischen Phonemen und Graphemen (vgl. Bleyhl 2000). Beispielsweise muß der Lerner damit zurecht kommen, daß dieselbe Schreibung für unterschiedlich Lautung stehen kann. Beispiel: *to house* [..z] (dt.: *hausen*), *a house* [..s] (*ein Haus*), *houses* [..ziz] (*Häuser*); *to use* [ju:z] (*gebrauchen*), *the use* [ju:s] (*der Gebrauch*). Das sind Unterschiede, die selbst angehenden Lehrerstudenten des Englischen oft nicht geläufig sind, wohl weil dieselbe Schreibung sie die unterschiedliche Lautung gar nicht mehr wahrnehmen ließ. Wie oft ist gerade in diesem Bereich Gleiches ungleich und Ungleiches gleich (vgl. *read* [ri:d] - *read* [red] - *red* [red])! - Spätestens hier muß **klar** werden, **daß der Schlüssel zur Sprache und den Sprachzeichen im Inhaltlichen, in der Erfassung der Bedeutung liegt und nicht in der Sprachform.**

Ein wohl jeden überzeugendes Beispiel für die (letztlich Schüler wie Lehrer) frustrierende Wirkung von zu früh präsentierter Schrift ist Elke Heidenreichs (1987) Kurzdrama „*Mutter lernt Englisch*“, mit dem sie sarkastisch einen Fremdsprachenlernweg darstellt, wie er sicher nicht erfolgreich ist:

Mutter lernt Englisch - Ein Drama

Mutter sitzt am Tisch vor einem Buch, liest sehr gedehnt vor. Die Tochter im Sessel, Füße auf dem Tisch, raucht.

MUTTER Sag, wenn was falsch ist, ich muß ja üben. Ooohh - Henry... what are you doing? *Sie sieht hoch.*

TOCHTER *schüttelt den Kopf* Es heißt du-ing.

MUTTER *schiebt ihr das Buch hin* Nein. Es schreibt sich mit o.

TOCHTER Trotzdem. Man sagt du-ing.

MUTTER Ach. Und warum schreiben sie es mit o, wenn sie u meinen?

TOCHTER Weiß ich nicht, ist aber so.

MUTTER Hm. Na gut. Ooohh - Henry... what are you du-ing. Richtig?

TOCHTER Richtig. Weiter.

MUTTER Ooohh - Elizabeth... where are you... *Pause.* Where are you... gu-ing.

TOCHTER Jetzt heißt es go-ing.

Die Mutter sieht sie lange an, klappt das Buch zu, steht auf.

MUTTER Wenn man dich schon mal um was bittet. Nur blöde Antworten.

Eindrücklicher kann kaum auf den Punkt gebracht werden, daß der Lerner erst die Lautform verinnerlicht haben muß, ehe ihm die Schrift eine Hilfe ist.

6. Aus der Perspektive des Lerners schildert Cameron den Dachverhalt:

„Learning to read and write in English is not simple, and when classroom teaching and learning depend on being able to read and write, some children will always begin to fall behind or fail - not because they cannot learn to speak English, but because they need more time to master the complications of reading and writing“ (Cameron 2003: 106).

„It takes time for reading and writing to reach a level at which they can support foreign language learning. Before that point is reached, there is what we may call a ‘literacy skills lag’, in which the written form of English creates such high cognitive and motor skill demands for pupils that the oral component of a task may have to be backgrounded to cope with the written demands“ (ebd. S. 108).

7. Grundschullehrerinnen wissen, daß Sprachunterricht nicht nach der Devise funktioniert „im Gleichschritt, Marsch!“ Sie haben die Kompetenz, ihren Unterricht mit Schülern zu gestalten, die sprachlich, auch in der Kenntnis ihrer Schreibfähigkeit, unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Diese Kompetenz und Sensibilität brauchen sie auch beim Unterrichten in der Fremdsprache. Das methodische Arsenal, mit dem sie die Kinder sachte an die Schrift in der Muttersprache heranzuführen, steht ihnen auch beim Fremdsprachenlehren zur Verfügung, wobei ihnen sehr wohl bewußt sein dürfte, daß bei der Fremdsprache erst die Bedeutung und die Lautung gesichert sein müssen. Es gilt zu vermeiden, daß für - und seien es nur einzelne - Schüler die Begegnung mit der Schrift zu einem ihr Selbstvertrauen herabsetzenden Niederlagenbereich wird. Daß Wörter schriftlich immer wieder im Unterricht auftauchen oder daß Schüler sich - erkundend und probierend - in dieses Mienenfeld begeben und hierbei **Erfahrungen sammeln**, dem steht nichts im Wege. Die **unumgänglich auftretenden Fehler dürfen ihnen aber nicht angekreidet werden**.
8. Es gilt für alle: Wer kein **Hörverstehen** entwickelt hat, entwickelt keine **Lesevermögen**, und wer kein Lesevermögen entwickelt hat, gelangt nicht zur **Schreibsicherheit**. Schulversager zu „produzieren“ ist sehr leicht. Wie sagte doch der amerikanische Leseforscher Frank Smith (1978)? „*It is so easy to make learning to read difficult.*“ - Für das frühe Fremdsprachenlernen kommt die internationale Forschungsgruppe um Coyle et al. (2001: 160) zu dem Schluß: „*important... is the need to avoid the premature introduction of the written word before the children have fully assimilated the language orally*“.

Literatur:

- Bleyhl, Werner (2000). (Hrsg.) *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- ders. (2005), „Fremdsprachenlernen - ‘gesteuert’ oder nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs?“, in: *PraxisFSU 2*: 3, S. 2-7.
- ders. (2006), „Weshalb Lehrer und Didaktiker mehr als eine Ahnung über Spracherwerb haben sollten oder Vom Sinn und Unsinn einer Übergangsdidaktik.“ In: Schlüter, Norbert (Hrsg.). *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004*. Berlin: Cornelsen, S. 90-100.
- Cameron, Lynne (2003), „Challenges for ELT from the expansion in teaching children“, in: *English Language Teaching Journal*, 57: 2, S. 105-112.
- Coyle, Yvette/ Marisol Valcárcel/ Mercedes Verdú (2001), „Teaching strategies in primary EFL“, in: Jiménez, Manuel Raya, Pamela Faber, Wolf Gewehr, Antony J. Peck (eds.) (2001). *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 141-161.
- Heidenreich, Elke (1987). „Mutter lernt Englisch. Ein Drama“, in: Karlheinz Braun (Hrsg.). *MiniDramen*. Frankfurt/M.: Verlag der Autoren, S. 173.
- Schröder, Konrad, Claudia Harsch, Günter Nold (2006), „DESI - Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde“, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 59: 3, 11-32.
- Smith, Frank (1978). *Reading*. Cambridge: CUP.