

Annemarie von der Groeben

## Umgang mit Sprache – nicht nur im Deutschunterricht

Oder: Deutschunterricht „entschult“

Vortrag am Donnerstag, dem 1. März 12 – 13 Uhr im Rahmen des Symposiums „Fördern und Fordern – Unterschiede sehen, akzeptieren, nutzen“

Über die allgemeinen Ziele des Deutschunterrichts könnten wir uns vermutlich schnell verständigen. Sie klingen in den Lehrplänen ähnlich, für Schulen in Nordrhein-Westfalen z.B. so:

*Die Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der Sekundarstufe I in der Lage sein, ihre Sprache schriftlich und mündlich bewusst und differenziert zu gebrauchen. Sie sollen sach-, situations- und adressatengerecht sprechen und schreiben und die Wirkung der Sprache einschätzen können. Sie sollen über unterschiedliche Schreibformen verfügen, deren Funktion kennen und mit ihrer Hilfe ihre Argumentations- und Analysefähigkeiten entwickeln. Es ist aber ebenso wichtig, Schreibformen zu lernen, die die kreativen Anlagen entwickeln.*

Diese Zielbeschreibung ist nicht neu. Neu ist aber eine zusätzliche Bestimmung. Sie lautet: „Die Förderung in der deutschen Sprache ist Aufgabe aller Lehrkräfte einer Schule.“

Das hat es früher so nicht gegeben, so ausdrücklich wurden die übrigen Fächer nicht in die Pflicht genommen. Grund dafür sind die aus PISA und anderen Untersuchungen ermittelten Sprach-Defizite, insbesondere von Schülerinnen und Schülern aus sogenannten bildungsfernen Schichten.

Auch dieses Problem ist seit langem bekannt. Die große Reformdiskussion der 70er Jahre mit dem Ziel größerer Chancengerechtigkeit (damals war man noch so mutig, von Chancengleichheit zu reden), war zu wesentlichen Teilen eine Diskussion um die Rolle der Sprache im Bildungsprozess und um einen veränderten Sprachunterricht. Vor dem Hintergrund heutiger Testergebnisse sieht die Bilanz der damals begonnenen langjährigen und intensiven Bemühungen nicht sehr ermutigend aus.

Was also ist zu tun? Frühkindliche Förderung, Sprachkurse für Migranten, Einführung der Ganztagschule – das sind alles wichtige Reformschritte. Aber was im Unterricht geschieht, ändert sich davon noch nicht. Es würde nach meiner Überzeugung auch nicht genügen, die Zahl der Deutschstunden zu erhöhen. Im Gegenteil: Das könnte ein Schritt in die falsche Richtung sein. Meine These: Nur wenn die gesamte Schule an dem Problem arbeitet, wenn Sprachunterricht systematisch im Unterricht aller Fächer verankert wird, haben wir eine Chance, die sprachlich bedingte Chancenungleichheit zu minimieren.

Ich möchte hier in Umrissen einen solchen umfassenden Sprachunterricht vorstellen, wie ihn die Lehrpläne vorsehen. An der Bielefelder Laborschule haben wir dieses Konzept in Teilen verwirklicht. Wir haben die Zahl der regulären Deutschstunden in der Jahrgängen 5-10 auf zwei reduziert und das

Sprachlernen dafür auf vielfältige Weise im Schulleben und im Unterricht anderer Fächer verankert. Wir können gute Ergebnisse vorweisen. Aber wir können uns damit nicht begnügen; immer noch zu groß ist auch bei uns die „Sozialschere“. Wir müssten, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, ein solches umfassendes Sprachkonzept noch viel konsequenter verwirklichen. Die hier vorgestellten „Bausteine“ sind also solche, die von allen Schulen entwickelt werden können und müssen, deren Realisierung aber noch großer Anstrengungen bedarf.

Ich möchte in einem ersten Abschnitt Praxisbeispiele vorstellen, die das Problem der Sprachdefizite exemplarisch beleuchten, dann kurz darauf eingehen, was aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse dazu zu sagen ist, um anschließend aus Unterrichtsbeispielen die Umrisse einer gedachten Schule abzuleiten, wo das Konzept eines umfassenden Sprachunterrichts konsequent verwirklicht ist.

## 1. Was finden wir vor?

Die folgenden Praxisbeispiele stammen aus einem Abschlusstraining Deutsch für Hauptschüler. Es findet außerhalb des regulären Unterrichts statt, und die Jugendlichen nehmen freiwillig daran teil, sind also leistungsbereit und motiviert.

### Beispiel 1

Ein Text aus einem der von den Verlagen angebotenen Trainingshefte soll gelesen und analysiert werden.

Es handelt sich um einen Kommentar, der sich gegen die Verharmlosung von rechtsextremistischen Straftaten richtet. Die Überschrift lautet: „Nur Mord, sonst ist alles in Ordnung“.

Der Schüler D., mit dem ich arbeite (er strebt einen qualifizierten Abschluss an), versteht den Satz so: Der Autor ist froh darüber, dass nur ein Mord passiert ist und dass sonst alles in Ordnung ist. Es bedarf einer ausführlichen Erklärung und einiger Beispiele, um ihm klar zu machen, dass der Satz ironisch gemeint ist; auch der Begriff Ironie ist ihm fremd.

Der Übungstext endet wie folgt:

*Es ist ein lange geübtes Wegsehen bei Polizei und Gemeinden, ein Mangel an Zivilcourage, der an Dienstpflichtverletzung grenzt. Solche Staatsdiener nehmen in Kauf, dass sich die rechtsradikalen Schläger sicher fühlen, gedeckt von Biedermännern, die immer nur das Eine wollen: ihre Ruhe.*

Folgende Wörter müssen ausführlich geklärt werden: Wegsehen, Zivilcourage, Dienstpflichtverletzung, Staatsdiener, in Kauf nehmen, decken, Biedermann. Aber auch dann ist der Satz noch lange nicht verstanden. Er muss in kleine Sinneinheiten unterteilt werden, die der Schüler jeweils mit eigenen Worten wiedergibt: „Ich habe verstanden...“. Das größte Hindernis ist der Ausdruck „in Kauf nehmen“.

Was sich hier zeigt, sind manifeste und massive Probleme beim Verstehen

von Texten. Für Schüler wie D., die noch nicht lange in Deutschland leben und Deutsch als Fremdsprache lernen mussten, stellt eine solche Aufgabe eine massive Überforderung dar. Aber auch für andere aus sogenannten bildungsfernen Familien, denen ein solches Sprachniveau völlig fremd ist.

Die Verstehensprobleme sind jedoch nicht nur auf besondere Schwierigkeiten des Textes zurückzuführen, sondern viel grundsätzlicher Art, wie die folgenden Beispiele zeigen.

### Beispiel 2:

In einer Trainingsaufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler Sätze als richtig oder falsch einstufen. Ein Satz lautet: „Wir kennen die Schweiz aus Urlaubsparadiesen“. Alle Jugendlichen sind der Meinung, der Satz sei richtig. Als der Lehrer korrigiert, es müsse heißen „Wie kennen die Schweiz als Urlaubsparadies“, bricht beinahe ein Aufstand aus. Die Jugendlichen empören sich über Pingeligkeit des Lehrers: zwischen „aus“ und „als“ gebe es doch nur einen einzigen Buchstaben als Unterschied, jeder wisse doch, was gemeint sei, wieso man sich über eine solche Kleinigkeit so aufrege. Diese Jugendlichen kennen offenbar das Wort „als“ nur als Konjunktion, nicht aber in seiner Funktion in prädikativen Aussagen vom Typ „Ich erkenne etwas als etwas“, die eine logische Zuordnung ausdrücken. Das legt nahe, dass ihnen diese logische Zuordnung entweder überhaupt unbekannt ist oder dass sie sie zumindest sprachlich nicht ausdrücken können.

Spiegeln diese Defizite die besonderen Probleme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wider? Ja und nein. In der Trainingsgruppe sind überwiegend Migranten, die erst seit einigen Jahren in Deutschland leben. Sie sind hoch motiviert, sie wollen lernen. Die deutschen Mitschülerinnen und -schüler haben es mit den Texten jedoch nicht leichter. Zusätzlich sind sie viel weniger motiviert, sich ernsthaft auf solche intensive Verstehensarbeit einzulassen. Sie halten sich an Bruchstücken fest, die unmittelbar zugänglich sind, und lassen den Rest weg. Sie verstehen „Schweiz“ und „Urlaubsparadies“, aber die logische Struktur des Satzes ist ihnen völlig unwichtig. Vermutlich wird für sie die Beziehung zwischen Begriffen durch den jeweiligen kommunikativen Zusammenhang definiert, nicht durch die Satzstruktur. Man könnte sagen: Sie haben sich im Nichtverstehen, freundlicher gesagt: im alltagssprachlichen Halbverstehen eingerichtet. Sie halten ein Sprachniveau, das für die in ihrem Alltag wichtige Kommunikation ausreicht und verstehen vielfach nicht, was die Schule eigentlich von ihnen will und warum das, was sie können, in der Schule eben nicht reicht.

## **2. Welche Erkenntnisse können uns helfen, Sprachprobleme besser zu verstehen?**

Die geschilderten Beispiele lassen zweierlei erkennen: zum einen die Art und das Ausmaß von Defiziten, zum anderen die Schwierigkeit, im

Deutschunterricht darauf einzugehen. Ein Lehrer, der 30 Schülerinnen und Schüler vor sich hat, kann solche individuellen Bedürfnisse nicht oder nicht genügend berücksichtigen. Schlimmer noch: Er wird die Probleme vielfach nicht sehen und nicht verstehen, weil – so fasse ich verkürzt zusammen – Lehrer und Schüler nicht die gleiche Sprache sprechen.

In einem Aufsatz von Elsbeth Stern heißt es dazu: „Ein entscheidender Grund für soboptimale Kommunikation zwischen Menschen, insbesondere die zwischen Lehrern und Schülern, besteht darin, dass die gleichen Begriffe verwendet werden, während die Netzwerke, in die sie eingebettet sind, sehr unterschiedlich sind“ (2006, S. 48)

Als prominente Beispiele für diese These könnte man PISA-Aufgaben anführen, zum Beispiel die zu einem Text über Turnschuhe (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 93). In dem vorgegebenen Text heißt es: „Um kleinere, aber schmerzhaft Beschwerden... zu verhindern, muss der Schuh das Verdunsten von Schweiß ermöglichen und äußere Feuchtigkeit am Eindringen hindern.“ Die Schüler sollen die logische Beziehung zwischen den beiden Teilsätzen bestimmen, genauer: angeben, in welchem Verhältnis der zweite Teil zum ersten steht. Vorgaben:

Der zweite Teil

- A widerspricht dem ersten Teil
- B wiederholt den ersten Teil
- C veranschaulicht das Problem, das im ersten Teil beschrieben wird
- D bietet die Lösung für das Problem, das im ersten Teil beschrieben wird

Ich habe diese Aufgabe mehrmals lernschwachen Schülerinnen und Schülern vorgelegt, immer mit dem gleichen Ergebnis. Sie sagten: „Ich weiß nicht, wie das geht.“ Und meinten: Ich verstehe die Aufgabe nicht. Sie hatten kein Sachproblem, sondern ein Sprachproblem. Die Benennung von logischen Beziehungen ist in ihrem begrifflichen Netzwerk nicht oder nur defizitär vorhanden. Ein sehr hoher Anteil an sogenannten schlechten Leistungen – ich vermute 50% oder mehr – dürfte darauf zurückzuführen sein, dass Schülerinnen und Schüler auf diese Weise sprachlich ausgeschlossen werden. Zugespitzt gesagt: Die Schule selbst trägt beträchtlich dazu bei, die Probleme zu erzeugen, deren Lösung Aufgabe jedes Unterrichts ist.

An der Stelle, wo bei uns Begriffe wie „veranschaulichen“, „widersprechen“ oder, allgemeiner, solche wie Voraussetzung und Folge, Ursache und Wirkung verankert sind – erworben und verfestigt in vielen Denkopoperationen – gibt es bei solchen Schülern eine Leerstelle, die bei Migranten auch durch die muttersprachliche Übersetzung nicht zu füllen ist. Das Problem liegt nicht darin, dass sie ihre beiden Sprachen nur teilweise beherrschen. Das Problem liegt darin, dass sie einen Schritt ihrer intellektuellen Entwicklung, an dessen Ende die Bildung dieses Begriffs gestanden hätte, nicht vollzogen haben, darum in keiner der beiden Sprachen einen Begriff dafür bilden konnten und darum – wenn man diese Beispiele als Symptom einer generellen Entwicklung

ansehen kann – doppelt halbsprachig sind.

Die Sprachlernforschung bestätigt diesen Zusammenhang zwischen sprachlicher Entwicklung und sozialem Kontext. Sie ist mehrheitlich in ihren theoretischen Grundhypothesen von Chomsky und seinem Konzept der universalen Grammatik abgerückt. Sprache wird demnach nicht mehr als primär vorgegebener „Apparat“ verstanden, der strukturell gleich ist und in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Varianten entwickelt, sondern – nach Bruner – primär als soziales Produkt, oder, wie der Sprachdidaktiker Feilke sagt, als „soziale Gestalt“ (1996). Begriffe und Begriffsverbindungen, so sieht es die Lernforschung generell, sind so etwas wie zu Sprache geronnene Erfahrungen. Der Aufbau von sprachlichen Netzwerken geschieht demnach grundsätzlich in Abhängigkeit von Erfahrungen, erfolgt „by doing“ und kann durch Belehrung nur minimal beeinflusst werden. Sprachliches Lernen ist – wie alles Lernen – gekennzeichnet durch Versuch und Irrtum, durch fortgesetzte Dekomponierung neuer Sprachelemente, die auf der Grundlage der vorhandenen eingeordnet, erprobt und kreativ rekombiniert werden. Wo keine Erfahrungen gemacht werden, gibt es keine Begriffsbildung. Wo es nichts zu erproben gibt, findet kein Sprachlernen statt. Wenn diese Voraussetzung richtig ist, wenn Sprache also ein Extrakt sozialer Beziehungen ist, wird auch der Spracherwerb des einzelnen Individuums entscheidend von der umgebenden Sozialstruktur geprägt. Menschen leben demnach nicht in der gleichen Wirklichkeit, die sie sprachlich unterschiedlich artikulieren, sondern sie leben in *verschiedenen* Wirklichkeiten.

Wie sich diese verschiedenen Lebenswirklichkeiten in schulischen Leistungen niederschlagen, haben vergleichende Leistungsstudien in den letzten Jahren mit sehr eindeutigen Ergebnissen belegt. So wird in der von Lehmann und anderen in Hamburg durchgeführten LAU-Studie herausgearbeitet, dass der deutlichste Korrelationsfaktor zwischen Schulleistungen und sozialem Kontext die Zahl der Bücher ist, die ein Kind zu Hause vorfindet (Lehmann et al. 1998). Kinder, die mit Geschichten und Büchern aufwachsen, die sich die Welt in einem anregenden Umfeld und im Gespräch mit Erwachsenen erschließen, werden keine Mühe haben, Wörter wie „Biedermann“ oder „veranschaulichen“ oder „Voraussetzung“ zu verstehen. Ja, sie werden, die ihre Lehrer, wie wir mehr oder weniger alle, kaum nachvollziehen können, warum intelligente Menschen nicht in der Lage sind, solche Sätze oder Aufgaben zu verstehen. Die Ursache, dass Menschen so erfahrungsarm aufwachsen können, dass es in ihrem Leben nie zur Ausbildung solcher Begriffe gekommen ist, ist uns „Gebildeten“ sehr fremd. Bildungsarmut, hier verstanden als Spracharmut, ist auch eine Verstehensarmut von Seiten der Schule. Es ist darum auch nicht so einfach, wie man noch in den 70er Jahren glaubte, den sogenannten „restringierten Code“ dem „elaborierten“ anzunähern, als ginge es darum, eine Sprache in die andere zu übersetzen. Es geht vielmehr darum, für alle Schülerinnen und Schüler eine Erfahrungswelt zu schaffen, in der sie ihre sprachlichen Möglichkeiten entwickeln und ausbilden können.

Bezogen auf Unterricht heißt das: Durch noch so viel Belehrung können fehlende Erfahrungen nicht oder nur in sehr geringem Maße ersetzt werden.

Schulen sind in dem Maße förderlich, wie sie selbst zum sprachlichen Umfeld werden, das reich an Anregungen, Lernmöglichkeiten und -herausforderungen ist. Diesen Anspruch umzusetzen setzt eine sehr systematische Unterrichtsentwicklung voraus, die alle Fächer umfasst. Sprache ist das wichtigste Medium zur „Aneignung von Welt“, Sprachlernen ein aktiver, konstruktiver Prozess, der jedoch nicht „von allein“ gelingt, sondern durch herausfordernde Lerngelegenheiten induziert wird. Noch einmal Stern: „Der Erwerb einer flexiblen Wissensbasis... wird durch die Bewältigung von Anforderungen... erworben. 'Learning by doing' ist der Schlüssel zum Erfolg, und die Professionalität von Lehrern zeigt sich darin, in welche Aktivitäten sie ihre Schüler verwickeln“ (S. 49).

Die größte Leerstelle in der Unterrichtsentwicklung scheint mir zu sein, dass eine fächerübergreifende Systematik von sprachlichen Aneignungsprozessen, die der Forderung, Sprachunterricht sei Aufgabe aller Fächer, eine curriculare Struktur geben könnte, noch gar nicht oder nur in Ansätzen vorhanden ist. Ich meine grundlegende Fähigkeiten wie argumentieren, experimentieren, erfinden, modellieren, verfremden, imaginieren usw..., die zwar in den Fachdidaktiken ihren je unterschiedlichen Platz haben, die aber eigentlich Grundfiguren geistiger Tätigkeiten darstellen, die sich alle im Medium Sprache vollziehen. Sie systematisch in einem gestuften Curriculum aufzubauen wäre Aufgabe einer noch zu entwickelnden fächerübergreifenden Sprachdidaktik. Ein solches Curriculum wäre aus meiner Sicht zugleich eine notwendige Voraussetzung dafür, dass wir individuelle Lernwege besser verstehen und begleiten. Am Beispiel argumentieren: Jeder Mensch lernt es im Kleinkindalter. Ob und wie die sprachlichen Fähigkeiten an dieser Anforderung wachsen, hängt davon ab, wie und in welcher Stufung sie auftreten. Es ist aus dieser Sicht unsinnig, Argumentieren als ein Pensum des Deutschunterrichts im 8. Schuljahr anzusiedeln. Viele sich bietende Gelegenheiten im Schulleben und viele Aufgaben im Sachunterricht müssen genutzt werden, um diese Fähigkeit systematisch zu entwickeln. Das reicht von Diskussionen in der Stammgruppe über inszenierte Planspiele zu kontroversen Problemen bis hin zu öffentlichen Debatten, beispielsweise mit Politikern. Die dabei erworbenen Sprachmittel sind zugleich das Material für die sich ebenfalls in Stufen entwickelnde Textproduktion. Auch in der Entwicklung der Textualität kommt es darauf an, dass Grundfertigkeiten in der Art eines Spiralcurriculums aufgebaut und nicht als geballtes Pensum, für alle gleich, gelehrt werden.

### **3. Schule als sprachliches Lernumfeld - Bausteine zur Entwicklung eines umfassenden Sprachunterrichts**

Wenn wir das Konzept eines solchen umfassenden Sprachunterrichts umsetzen wollen, ergeben sich daraus weit reichende Folgen. An der Laborschule orientieren wir uns an der Vorgabe:

Die besondere Chance und die besondere Schwierigkeit einer solchen Didaktik liegt darin, Lernen möglichst „echt“, das heißt erfahrungsnah und „unver-

schult“ zu gestalten, zugleich aber auch systematisch anzulegen und zu begleiten.

In einer Studie mit dem Titel „Literalität und Leistung“ haben wir analysiert, ob und wie diese Grundsätze im Unterricht aller Altersstufen verwirklicht werden, welche Chancen und welche Probleme mit einer so weit gefassten Sprachdidaktik verbunden sind und welche Gelingensbedingungen daraus abgeleitet werden können. Es würde zu weit gehen, sie hier im Einzelnen aufzuführen. Ich schildere statt dessen in Form einer konkreten Utopie eine gedachte Schule, wo ein solcher umfassender Sprachunterricht konsequent verwirklicht ist. Es wird Sie nicht wundern, dass diese Beschreibung in vielen Einzelheiten auf Erfahrungen der Laborschule zurückgeht. Sie umfasst aber mehr als das, was an dieser Schule verwirklicht wurde und ist gedacht als Entwicklungsvorgabe für alle Schulen.

*Kinder werden mit 5 Jahren eingeschult. Sie leben und lernen in den ersten Jahren in einer altersgemischten Gruppe. Sie wachsen, ähnlich wie in einer Familie, in das gemeinsame Leben hinein und ebenso in die Sprachkultur. Jeder Morgen beginnt mit einer Versammlung: Dort wird erzählt, vorgelesen, diskutiert, der Tag geplant. Dort lernen sie, elementare Gesprächsregeln einzuhalten und einzusehen, weil sie selbst auf das geordnete Gespräch angewiesen sind. Dort werden die Dinge des gemeinsamen Lebens verhandelt. Dort lernen sie, ihren Standpunkt begründet zu vertreten und den anderer zu achten, Lösungen gemeinsam auszuhandeln, Beschlüsse zu fassen und einzuhalten. Bei den Größeren liegt die Vorbereitung und Leitung dieser Versammlungen in Schülerhand.*

*Die Gruppe ist auch der Ort, wo Arbeitsergebnisse und besondere Leistungen vorgestellt werden, wo alle lernen, Feed Back zu geben und entgegenzunehmen. Darum wird großer Wert auf ein gutes Gruppenklima und auf ein sprachlich bewusstes und inhaltlich konstruktives Gesprächsverhalten gelegt.*

*Literatur begleitet die Schülerinnen und Schüler von klein auf. Sie sind von Büchern umgeben, in der Gruppe wird viel vorgelesen, mehrmals in der Woche gibt es feste Lesezeiten in der Bibliothek, wo alle Kinder ihre Bücher ausleihen. Bei den Größeren wird eine Gruppenkartei der Lieblingsbücher geführt; jeder stellt mindestens zweimal im Jahr ein Buch seiner Wahl vor. Öffentliche Lesungen von eigenen Geschichten haben ebenso ihren festen Platz im Jahresplan wie Lesenächte oder die Präsentationen von Kurs- und Unterrichtsergebnissen der Größeren (Geschichten- und Gedichtsammlungen, selbst gestaltete Kalender, Jahresarbeiten).*

*Bei vielen Gelegenheiten verlassen die Schülerinnen und Schüler die Schule. Was sie dort tun und erfahren, ist in vielen Fällen zugleich der Ernstfall für das, was sie zuvor gelernt haben. Das gilt auch und besonders für das sprachliche Lernen. Der Erfolg solcher Unternehmungen hängt entscheidend davon ab, ob sie sie sprachlich angemessen verhalten, wie sie z. B. Menschen befragen,*

*ein Interview durchführen und auswerten, sich in einem Vorstellungsgespräch verhalten oder mit Politikern debattieren.*

*Solche Lerngelegenheiten ergeben sich aus dem Sachunterricht, der immer zugleich auch Sprachunterricht ist. Der Sachunterricht wird darum als das größte und anspruchsvollste Entwicklungsgebiet sprachlichen Lernens verstanden. Idealerweise müssten alle Fachlehrerinnen und –lehrer auch eine sprachdidaktische Zusatzausbildung gemacht haben. Da das in der Realität selten der Fall ist, hat die Schule generell festgelegt, dass Deutsch nicht isoliert unterrichtet wird, sondern in Kombination mit Sozialwissenschaft oder einem anderen Fach.*

*Im Jahrgangsteam wird geplant, welche Themen für das Jahr vorgesehen sind, wie die Fächer dabei zusammenwirken und welchen Anteil das sprachliche Lernen daran hat. Aufgabe der Deutschlehrerinnen und –lehrer ist es, den „roten Faden“ sprachlichen Lernens systematisch zu verankern. So werden Textsorten und Aneignungsformen, die üblicherweise dem Deutschunterricht vorbehalten sind, im Zusammenhang mit Sachen gelernt, für die sie wichtig sind. In Mathematik lernen die Schülerinnen und Schüler, wie man logische Zuordnungen sprachlich ausdrückt, in den Naturwissenschaften, wie man Versuchsanordnungen beschreibt und Ergebnisse darstellt. Im Geografie-Unterricht eines 5. Schuljahrs stellen die Kinder Spiele her, in denen das erworbene Wissen auf spannende, ansprechende und unterhaltsame Weise weitergegeben werden soll. Ein sehr wichtiges Qualitätskriterium ist die Spielanleitung. Sie muss klar und verständlich sein, dabei ansprechend und genau. Im 7. Schuljahr soll während eines Aufenthalts in einer Berghütte die Problematik des Skitourismus vor Ort erforscht werden. Also werden Interviews vorbereitet – mit dem Bürgermeister, mit Umweltschützern und Liftbesitzern. Was will man herausbekommen, wie fragt man, wie hält man Ergebnisse fest, wie wertet man sie aus? Wie portraitiert man ein Kind während des Kita-Praktikums? Wie stellt man den Aufbau eines Betriebs oder die Produktionsverfahren während eines Praktikums dar? Wie kann man die unterschiedlichen Positionen in einer Ethik-Streitfrage im Planspiel zu Wort kommen lassen und kontrovers debattieren? Wie die Ereignisse der Französischen Revolution in einem nachträglich erstellten zeitgenössischen Journal darstellen?*

*Selbstverständlich wird an dieser Schule auch viel und systematisch geübt, aber die Systematik wird in die Prozesse verlagert, geschieht also nicht an Aufgaben, die für alle gleich sind. Alle trainieren Rechtschreibung – aber auf unterschiedliche Weise und an unterschiedlichen Übungen. Alle erwerben ein grammatisches Grundwissen oder trainieren bestimmte Verfahren der Textanalyse und –produktion, aber die Aufgaben und Texte, an denen das geschieht, sind von unterschiedlicher Art und Schwierigkeit. Großer Wert wird auf ein systematisches Lesetraining gelegt. In zwei Altersstufen – Jg. 6 und Jg. 9 – findet ein Lehrgang nach der Methode des reading apprenticeship statt. Hier wie bei allen anderen Übungsformen kommt es darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler an der Auswahl der Inhalte beteiligt sind, sich Ziele*

*setzen, ihr Lernen planen, dokumentieren und im Dialog mit den Lehrerinnen und Lehrern bewerten, um daraus die nächsten Schritte und Ziele abzuleiten.*

*In der Schule kommen viele Nationalitäten und Kulturen zusammen. Das Problem der doppelten Halbsprachigkeit betrifft viele Schülerinnen und Schüler. Die Schule arbeitet darauf hin, dass daraus eine reflektierte Zweisprachigkeit werden kann: mit Sprachkursen für Eltern, mit Unterricht in der jeweiligen Erstsprache, der möglichst von Native Speakern erteilt wird, mit systematischem Sprachvergleich an exemplarischen Beispielen.*

*Literatur gilt als dieser Schule als Erkenntnis- und Lernquelle, die in vielfältiger Weise genutzt wird. Eine große Bibliothek ist das Zentrum der Schule. Die Begegnung unterschiedlicher Kulturen geschieht auch in der Form, dass Texte aus unterschiedlichen Literaturen gelesen werden. Ebenso die Begegnung mit der Geschichte: Beim Thema Faschismus werden nicht nur Quellentexte gelesen, sondern auch Filme herangezogen, Tagebücher, autobiografische Texte und literarische Klassiker wie „Andorra“, „Biedermann und die Branstifter“ oder neuere Texte wie „Am Beispiel meines Bruders“ oder „Roman eines Schicksallosen“. Es gibt einen umfassenden Literaturkanon – nicht als Vorschrift, was alle zur gleichen Zeit zu lesen haben, sondern als Fundus, der im Schulcurriculum verankert ist.*

So weit diese Beschreibung.

Diese Schule kann zeigen und nachweisen: Wenn sprachliches Lernen konsequent an den Sachen geschieht und zugleich systematisch begleitet wird, bleiben Begriffe wie Ursache und Wirkung, Voraussetzung und Folge, Konjunktionen wie „damit“, „so dass“, „obwohl“ und „nachdem“ auch für lernschwache Schülerinnen und Schüler keine Fremdwörter.

Diese gedachte Schule ist nicht gedacht als realitätsferne Vision, die vielleicht in einer späteren Zukunft teilweise verwirklicht werden könnte, sie ist also nicht maximalistisch gedacht, sondern minimalistisch.

Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Ich glaube nicht, dass diese Schule oder irgend eine Schule das Problem der Chancenungleichheit wirklich beheben kann (wenn das überhaupt möglich ist). Allein um es zu verringern, wären ungleich größere Anstrengungen nötig, die Schulen allein nicht leisten können. Aber Schulen können zu ihrem Teil dazu beitragen, und ein anderer Sprachunterricht kann und muss dabei eine entscheidende Rolle spielen. Nach meiner Einschätzung sind wir noch weit entfernt davon, diesen Auftrag konsequent einzulösen. Aber das zumindest wären wir unseren Schülerinnen und Schülern schuldig.

### **Literatur:**

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Feilke, Helmuth: Sprache als soziale Gestalt. Suhrkamp: Frankfurt a.M., 1999

Stern, Elsbeth: Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In:  
PÄDAGOGIK, Heft 1/2006, S. 45-49