

Brigit Eriksson, Christine Le Pape

Deutsch-Französisch. Zweisprachiges Lernen

Am Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich, entwickelt und evaluiert ein Forschungsteam in Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Sekundarstufe I die theoretischen und didaktischen Grundlagen eines zweisprachigen Unterrichts. Die zwei nachfolgenden Beiträge beleuchten speziell die Aspekte des Lesens. (Das Forschungsprojekt "Deutsch - Französisch, Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I" bildet einen Teil des Nationalen Forschungsprogramms 33: Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Die Leitung hat Dr. Otto Stern.)

1. Lesen im Französischunterricht

Wenn Französisch in Sachfächern Fuss fassen soll, muss der Einsatz der grundlegenden Sprachtätigkeiten wie z.B. das Lesen oder das Schreiben neu gestaltet werden. Der folgende Beitrag skizziert diese Neuorientierung für das Lesen.

Aufweichen Leseerfahrungen aus der Erstsprache (L1) kann aufgebaut werden? (L1 = Language 1; L2= Zweitsprache). Beim Leseprozess werden verschiedene Informationsverarbeitungsebenen unterschieden: die Zuordnung von Zeichen (Graphemen) zu Lauten (Phonemen), das Verbinden von Zeichen/Lautgruppen zu Wörtern, das Erkennen der syntaktischen Struktur, die Bedeutungsentnahme, das Einordnen der Bedeutung in den Kontext und das eigene Weltwissen etc. In der Prozesshierarchie spricht man bei der Graphem-Phonem-Zuordnung von einer unteren Verarbeitungsebene, bei der Aktivierung von Weltwissen von einer höheren Verarbeitungsebene. Solange beim Lesen die Tätigkeiten auf den tieferen Verarbeitungsebenen nicht automatisiert sind, verläuft die Verarbeitung sehr stark von unten zu oberen Ebenen (bottom-up); sind die tieferen Prozesse weitgehend automatisiert, werden obere Ebenen vermehrt leitend (top-down).

SekundarschülerInnen bringen aus der Primarschule in der Regel eine gut entwickelte Lesekompetenz in der L1 mit. Das bedeutet, dass sie beim Lesen sprachliche Zeichen sehr schnell und automatisch verarbeiten können, und die Bedeutungsentnahme durch ein gutes Text- und Weltwissen erleichtert wird. Da die Schülerinnen selten auf untere Verarbeitungsebenen absinken, d.h. z.B. Wörter erlesen müssen (Bottom-up-Strategien), kommen vor allem erworbene Top-down-Strategien unter Einsatz des Vorwissens zum Zug, wie z.B. das Bilden von Hypothesen über den Fortgang der Geschichte oder das Einordnen von Einzelheiten in den Kontext. Lesen erfolgt also bei guten Leserinnen hochautomatisiert und ohne bewussten Einsatz von Bottom-up-Strategien. Worin unterscheidet sich das Lesen in der L2 vom Lesen in der L1?

Man könnte sagen, die SekundarschülerInnen beginnen teilweise im L2-Leseprozess wieder von vorne. Zwar wären oben erwähnte Top-down-Strategien durchaus ins Lesen der L2 transferierbar, sie können aber mangels der zu Beginn noch nicht oder ungenügend entwickelten Bottom-up-Strategien nicht eingesetzt werden. Die Schülerinnen werden in der L2 zu schwachen Leserinnen. Es fehlt ihnen vor allem an L2-Sprachkenntnissen und damit an einer genügenden Automatisierung bei der Erkennung der Sprachzeichen in der L2: So müssen L2-LeserInnen u.a. neue Grapheme erwerben (ç, é, è, à usw.), neue Graphem-Phonem-Beziehungen trainieren, d.h. neue Lautwerte bekannten Buchstaben zuordnen (z.B. ch=, ge=), unterscheiden zwischen gesprochenen und geschriebenen Wortformen (z.B. stumme Endungen im gesprochenen Französisch: ils mangent = /il-man- /). Gleiches gilt für neue Buchstabenkombinationen (z.B. eau, que, ou). Weiter müssen die Bedeutungen neuer Wörter im kontextuellen Zusammenhang erkannt, neue Satzmuster, Flexionsmorpheme und

Funktionswörter erworben werden. Die fehlende L2-Sprachkenntnis und die ungenügende Automatisierung, die für eine rasche Sinnentnahme nötig wären, führen zu einem verlangsamten Lesen. Dadurch wird die Gedächtniskapazität so stark belastet, dass für das Herstellen des Textzusammenhangs und für die Bedeutungsentnahme kaum Platz bleibt. Zur Sinnentnahme sind dann Raten und Tolerieren eines ungenauen Verstehens unumgänglich.

Der gängige Fremdsprachenunterricht zieht daraus die Konsequenz, L2-Texte erst dann zu lesen, wenn die nötigen Sprachkenntnisse erworben sind. Die Lesetexte, die den L2-LernerInnen im Lauf ihres L2-Erwerbs begegnen, sind so aufbereitet, dass sie den Lernstand nicht überschreiten. Es kommen also nur Strukturen und Wörter vor, die im Unterricht bereits behandelt worden sind. Solche Texte entsprechen kaum der Wirklichkeit authentischer Texte und bieten weder inhaltliche noch sprachliche Leseanreize.

Die neuere L2-Leseforschung hingegen betont, dass das Lesen authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht die L2-Sprachkompetenz in hohem Masse fördert. Erstens garantieren authentische Texte durch interessante Inhalte eine starke Lesemotivation und damit eine hohe Verarbeitungstiefe. Im Vordergrund steht nicht mehr das Erlernen der L2, sondern das Kennenlernen eines neuen Inhalts. Zweitens gilt das Lesen in der L2 auch wegen der visuellen Unterstützung als effizientes Training der unteren Sprachebenen, nämlich ein Training des Erkennens, Zuordnens, Klassifizierens von sprachlich neuen Formen. Drittens sind L2-Lesetexte ein intensiver sprachlicher Input, bei dem im Gegensatz zum Schreiben Sprachkenntnisse nur rezeptiv eingesetzt werden müssen, d.h. sprachliche Formen müssen nur wiedererkannt werden.

Damit L2-Lesen effektiv gestaltet werden kann, brauchen Leserinnen vor allem zu Beginn des L2-Erwerbs Unterstützung einerseits in der Entwicklung ungewohnter, eher für schlechte L1-Leserinnen üblicher Lesestrategien wie z.B. Raten aus dem Kontext, Tolerieren eines vorläufigen Verstehens. Sie müssen andererseits häufig und zeitlich ausgedehnt die Gelegenheit erhalten, an geeigneten Texten mit einer guten Vor- oder Nachbereitung (Schlüsselwörter, Parallelwörter) den impliziten und expliziten Erwerb von Verarbeitungsstrategien auf unteren Prozessebenen voranzutreiben. Ein bewusstes Kontrastieren der L1 mit der L2 ist dabei hilfreich.

Die im Projekt mitarbeitenden Lehrerinnen und Lehrer sind jetzt daran, zu diesem Lesekonzept didaktische Unterrichtsmodelle zu entwickeln und zu erproben, um diese zu einem späteren Zeitpunkt einem weiteren Kreis von Interessierten zugänglich zu machen. (Siehe dazu den folgenden Beitrag).

Brigit Eriksson

Literatur: Carrell, R./Devine, J./Eskey, D. (Hrsg.) 1988. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: University Press.

Lutjeharms, M. 1992. Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Udo O.H. Jung (Hrsg.) Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bern: Peter Lang. S. 289 - 296.

2. Reziprokes Lehren - eine Lesemethode

Vor ungefähr 15 Jahren haben Al. Brown und A.S. Palincsar, zwei Forscherinnen aus den USA begonnen, eine Lesemethode zu entwickeln, die das sinnentnehmende Lesen fördern soll. Theoretische Impulse gab vor allem der russische Entwicklungspsychologe Wygotski. Mittlerweile haben viele Untersuchungen deren Erfolg im Lesen verschiedener muttersprachlicher Textsorten belegt (siehe Literaturliste).

Ziel der Methode ist, mittels Übernahme von Verantwortung (Hauptschwerpunkt der

Methode) durch die Lernenden sowohl das Verstehen wie das Nichtverstehen gegenseitig und somit schülernäher zu formulieren.

Die Methode ist einfach: Ein Text wird in Gruppen von vier bis sechs Schülerinnen gelesen. Jeder Abschnitt gilt als eine Einheit, in der jeweils ein Schüler oder eine Schülerin die Lehrerrolle übernimmt. Die Lehrerrolle (Diskussionsleitung) muss übernommen werden, zu weiteren Handlungen darf niemand "gezwungen" werden. Die Person in der Lehrerrolle leitet das Lesen des Abschnitts nach bestimmten Vorgaben. Zuerst wird der Abschnitt still gelesen oder vorgelesen. Anschliessend werden in vier Phasen vier Strategien angewendet, deren Reihenfolge nicht stur eingehalten werden muss. Die Person in der Lehrerrolle stellt der Reihe nach je eine Karte vor sich hin, die anzeigt, welche Phase gerade bearbeitet wird. Die vier Phasen sind:

1. Fragen stellen, die aus dem Text heraus beantwortbar sind, z.B. nach den Kernaussagen, wobei die Person in der Lehrerrolle beginnen kann, sie muss aber nicht.
2. Zusammenfassen des Abschnitts: Zusammenfassen heisst nicht nacherzählen. Es können verschiedene Varianten vorgestellt werden. Dabei wird nicht gesagt, etwas sei falsch, sondern man kann ergänzen, vervollständigen, vorschlagen, solange, bis ein Konsens entsteht. Diese Phase dient der Selbstdiagnose: Die Lernenden merken, ob sie den Text zusammenfassen können oder nicht.
3. Klären: Beim Zusammenfassen auftauchende Unklarheiten können in dieser Phase noch geklärt werden. Spezielle Schwierigkeiten müssen isoliert und formuliert werden.
4. Vorhersagen: In der letzten Phase sollen Hypothesen gebildet und formuliert werden. Die Auseinandersetzung erhöht die Erwartung und somit die Spannung.

Am Ende des Abschnitts werden die Karten der nächsten Person weitergegeben, die die Lehrerrolle zu spielen hat.

Dieses Verfahren ermöglicht den Lernenden, das Tempo und den Inhalt der Gespräche selbst zu bestimmen. Das Fragenstellen erhält auch einen Wert und führt relativ leicht zu sozialer Anerkennung, was wiederum die Motivation erhöht. Die Angst vor dem Fehler wird auf ein Minimum reduziert.

Es werden echte Fragen gestellt und der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler ist wesentlich höher als in traditionellen Leseunden. Das gründliche Verständnis des Textes, d.h. Einsicht in Zusammenhänge zwischen den Textteilen, Erklären von Begriffen, Einbettung des neuen Wissens in das Vorwissen usw. wird gemeinsam konstruiert (daher der Begriff 'reziprokes Lehren'). Durch das vermehrte Aussprechen der Gedanken aller Lernenden (Externalisierung) erhalten auch schwächere Schüler und Schülerinnen viele Anregungen und Einblick in die Lernschritte und Strategien anderer.

Das einmal aus Texten erschlossene Wissen sollte festgehalten werden. Dies geschieht am ehesten, wenn aus diesem Wissen wieder etwas gemacht werden muss (Transfer), d.h. wenn das Lesen in einem grösseren Lernzusammenhang steht.

Welches sind die Tätigkeiten der Lehrkräfte? Anfänglich können sie in den Gruppen wie Lernende mitmachen und den Prozess unterstützen. Mit der Zeit werden sie sich zurückziehen, eine Beobachterrolle einnehmen, um z.B. formativ zu evaluieren.

Untersuchungen haben nicht nur ein rasches Ansteigen des Leseverstehens ergeben, sondern auch ein verbessertes soziales Klima in den Klassen und signifikante Fortschritte im Schreiben von Texten.

Weiterentwicklung der Methode für den Fremdsprachenunterricht: Im Nationalfondsprojekt "Deutsch - Französisch, Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1" versuche ich seit Januar 95 in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der sieben Pilotklassen, die Methode auf

das Lesen von authentischen französischen Texten zu übertragen. Bei der Entwicklung erhalte ich Unterstützung durch das Pädagogische Institut der Universität Zürich (Prof. K. Reusser).

Die Lernenden wenden diese Methode mehrheitlich sehr gerne an. Die Gespräche werden dabei auf Deutsch geführt. Es ist erstaunlich, wie intensiv und ausdauernd die Gruppen an einem Text arbeiten. Gross und sichtbar ist die Freude, wenn der Text dann "geknackt" werden konnte.

In der Entwicklung der Methode in der Fremdsprache müssen verschiedene Probleme gelöst werden: z.B.

- das Finden oder Schreiben von adäquaten, authentischen Texten (Geschichten oder Sachtexten)
- die Verbesserung der Aussprache, weil die Lernenden die Texte gerne laut vorlesen
- Es müssen verschiedene Strategien zum Erschliessen von Inhalten vermittelt werden, die in üblichen Lehrmitteln nicht vorkommen
- In der ersten Klasse der Oberstufe haben die Lernenden noch zu wenig Grundlagen, um z.B. Verben im Wörterbuch zu finden. Es muss eine Einführung in das Nachschlagen in Wörterbüchern geben.

Obwohl die Entwicklung der Methode in der Fremdsprache erst am Anfang steht, sind die bisherigen Erfahrungen vielversprechend. Es ist vorgesehen, in nächster Zeit eine Anleitung für Lehrkräfte zu schreiben.

Christine Le Pape

Literatur: Gasser P. (1989). Eine neue Lernkultur. Ders. (1992). Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer Neuen Lernkultur

Aeschbacher, U. (1989). 'Reziprokes Lehren'. Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens. Beiträge zur Lehrerbildung, 7, 194-204.

Krapf B.: (1992). Aufbruch zu einer neuen Lernkultur: Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern: Haupt.

Reusser K., Pauli Ch., Stebler R. (1994). 'Interaktive Lehr-Lernumgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste gründlichen Verstehens'. In: Reusser K., Reusser-Weyeneth M. (Hrsg). Verstehen, Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, S. 227-259

Adresse: Seminar für pädagogische Grundausbildung Abt.2, Rämistr. 58, CH-8032 Zürich