

# ANFORDERUNGEN<sup>1</sup> AN EINEN ZEITGEMÄßEN ANFANGSUNTERRICHT IM FACH SPANISCH IN LERNGRUPPEN JUNGER ERWACHSENER: INHALTSBEZUG – AUTONOMIE – AUTHENTIZITÄT

Hella Klink, Bergheim

## 1 Kommunikative Kompetenz und Handlungsfähigkeit in komplexen Situationen

Seit der kommunikativen Wende in den siebziger Jahren ist der Fremdsprachenunterricht der Schulung der kommunikativen Kompetenz verpflichtet. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen<sup>2</sup> schreibt diese Tradition fort und bildet auf sechs Kompetenzstufen (A1 bis C2) den Grad der Beherrschung der sprachlichen Teilkompetenzen ab. Sowohl die EPA<sup>3</sup> als auch die landesspezifischen Fremdsprachenlehrpläne weisen die jeweils zu erreichenden Kompetenzstufen als Standards aus.

Der Lehrplan NRW legt als Grundlage und Zielvorstellung des Spanischunterrichts den Erwerb von „Handlungsfähigkeit für komplexe Situationen der heutigen Lebenswirklichkeit“<sup>4</sup> (Lehrplan 99, 10) fest. Der Unterricht spiegelt diese Komplexität wider durch die Integration der vier Bereiche des Faches. Die verpflichtenden Standards nach den Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmes erfahren eine Erweiterung durch Standards auf der Ebene von Sach-

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Aufsatz ist erschienen in: Fehrmann/Klein (Hrsg.) (2004): *Standards im Fremdsprachenunterricht – theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit*. Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik (ASFD) 7; Bonn (Romanistischer Verlag) 237-253

<sup>2</sup> [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_04.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm) (02.04.04) [Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheid.]

<sup>3</sup> Einheitliche Prüfungsanforderungen.

<sup>4</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): *Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne Spanisch*. Frechen: Ritterbach, 10.

und Methodenkompetenz.<sup>5</sup> Diese ergeben sich aus der o.g. grundlegenden Zielvorstellung des Spanischunterrichts und den spezifischen Bedingungen für die neu einsetzende Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe:

#### Die jungen Erwachsenen

- bringen aus Weltwissen und Unterricht Kenntnisse über Spanien und das spanischsprachige Amerika mit und haben Interesse an Inhalten und Themen;
- weisen aufgrund individueller und schulischer Sprachbiographie ein besonderes Fremdsprachenprofil auf, das sie zu ökonomischem Sprachenlernen befähigt;
- verfügen über Strategien des Sprachenlernens und allgemeine Lernstrategien, die den Zugang zur neuen Sprache erleichtern.

#### Die Inhalte

- sind bedeutsam für Gegenwart und Zukunft der Lernenden;
- sind repräsentativ für Kultur und Zivilisation der Zielländer;
- werden erfahrbar über authentische Materialien, die einen weitgehend ungefilterten Blick auf die fremde Wirklichkeit zulassen;
- führen durch Perspektivenwechsel zurück auf die eigene Kultur.

## 2 Das didaktische Prinzip des integrierten Sprach- und Sachunterrichts

Schon die ersten vorläufigen Richtlinien der siebziger Jahre legen Zeugnis davon ab, dass die oben genannten Faktoren für das didaktische Prinzip der Integration von Sprache, Inhalt und Methode bestimmend waren: Explizit wurde der Text als „integrierende[s] Element des Spanischunterrichts“<sup>6</sup> bezeichnet, wobei im 11. Jahrgang der Text authentisch, adaptiert oder auch für Unterrichtszwecke eigens verfasst sein konnte. Folgende Praxis bildete sich gemäß den von Ingeborg Christ dargelegten Prinzipien der Ergänzung, Raffung und Systematisierung<sup>7</sup> aus: Im ersten Lernjahr wurden die Lektionen durch motivierende authentische Texte ergänzt, was dazu führte, dass trotz der nur wenig geeigneten Lehrbücher, trotz der Probleme bei der Beschaffung von Material und trotz der ge-

---

<sup>5</sup> Vgl. die Ausführungen von Erwin Klein in diesem Band.

<sup>6</sup> Schule in Nordrhein-Westfalen (1981). *Richtlinien Spanisch*, Köln, 31.

<sup>7</sup> Christ, I (1986): „Zur Lehrbucharbeit im Spanischunterricht ab Jahrgang 11: Raffung - Systematisierung – Ergänzung“. In: NM, 2.

ringen technischen Möglichkeiten der schulische Spanischunterricht von Kreativität, Aktualität und Authentizität gekennzeichnet war.<sup>8</sup>

Im Jahre 2004 haben sich die äußeren Bedingungen sehr geändert: In den siebziger Jahren waren die Lehrbücher wenig geeignet, und die Materialbeschaffung und -vervielfältigung bereitete Schwierigkeiten. Die Lehrbücher sind aktueller und zielgruppenorientierter geworden; sie scheinen auf den ersten Blick der Ergänzung nicht mehr zu bedürfen. Gleichwohl ist zu beobachten, dass Schülerinnen und Schüler über alle Maßen mit Kopien unterschiedlichster Provenienz versorgt werden. Heute ist mithin eher die Fülle an Material ein Problem. Ebenso wie in den 70er und 80er Jahren ist auf diese Art und Weise ein Parallel- oder Koppellehrwerk entsteht, das ständig eine quantitative, seltener eine qualitative, Erweiterung erfährt.

### **3 Kommunikative Angemessenheit statt „korrektheitsbesessene[r] Satzleichenproduktion“**

Trotz der postulierten Kommunikationsorientierung im modernen Fremdsprachenunterricht bestimmen grammatische Paradigmen und isolierte grammatische Übungen vielfach das Unterrichtsgeschehen. Anfragen im „Forum Spanisch“ (<http://www.lehrer-online.de>) zeugen vom Bedürfnis der Lehrkräfte, sprachliche Übungen zu erhalten. Der fehlende Hinweis in den Anfragen auf den inhaltlichen Zusammenhang zeigt, dass ein solcher trotz des Prinzips der Inhaltsorientierung nicht im Blick ist. Unstrittig ist, dass Grammatik unverzichtbarer Bestandteil des Sprachunterrichts ist, strittig sind in Stunden mit grammatischem Schwerpunkt die fachlichen Methoden und Unterrichtsmethoden.

Die vielfach noch eingesetzten unverbundenen Einzelsätze haben kaum Lernwert, denn sie finden wegen fehlender oder geringer Vernetzungsmöglichkeiten keine Andockstelle im Gehirn. So kann es nicht zu effektivem Lernen kommen. Kieweg beklagt im Zusammenhang mit den grammatischen Übungssequenzen die „rein korrekttheitsbesessene Satzleichenproduktion“,<sup>9</sup> zu denen diese entarten würden. Die Effektivität gängiger Übungstypen stellt auch Ralf Weskamp in Frage: Schülerinnen und Schüler seien in der Lage, „die grammati-

---

<sup>8</sup> Im fortgeschrittenen Spanischunterricht der Stufe 12 wurden Dossiers zusammengestellt, in denen ein Gegenstand durch wohlüberlegte Progression inhaltliche und sprachliche Entfaltung erfuhr. Der fabrizierte Text hatte in diesem Zusammenhang keinen Platz mehr, sondern wurde durch den authentischen, bisweilen leicht adaptierten und gekürzten Text ersetzt.

<sup>9</sup> Werner Kieweg (1996): „Alternative Konzepte zur Vermittlung der Grammatik“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 4, 5.

sche Struktur in einem Grammatiktest z.B. anhand von Einsetzübungen zu reproduzieren, eine Aufnahme in den aktiven Sprachgebrauch“<sup>10</sup> erfolge jedoch nicht. Weskamp beobachtet sogar, dass Schüler Kommunikationssituationen vermeiden, in denen die gelernte Struktur sinnvollerweise anzuwenden wäre. Die Befunde haben Eingang gefunden in die Aufgabenbeispiele Spanisch für die gymnasiale Oberstufe NRW<sup>11</sup>, in denen gebundene Übungen als ungeeigneter Bestandteil<sup>12</sup> von Oberstufenklausuren gekennzeichnet werden.

In der Vorstellung von Eltern und Schülerinnen und Schülern spielt das ‚Grammatik-Pauken‘ beim Fremdsprachenlernen eine große Rolle. Es ist zu vermuten, dass das Konzept von Sprachunterricht, das auch vielen Lehrbüchern zugrunde liegt, von einem (obsoleten) formenorientierten Latein(grammarik)-unterricht beeinflusst ist.

## 4 Das Prinzip der Inhaltsorientierung in der Fremdsprachendidaktik

### 4.1 Der Lehrplan Spanisch NRW

Der seit 1999 gültige Lehrplan NRW<sup>13</sup> zusammen mit den Aufgabenbeispielen schreibt die in den frühen Richtlinien ausgewiesenen Prinzipien fort und entwickelt sie weiter. Dabei fokussiert er besonders die Rolle des authentischen Textes, die Inhaltsorientierung (Lehrplan S. 30, 51; Aufgabenbeispiele S. 17) und die Standarddiskussion etwa durch den europäischen Referenzrahmen. Lehrplan und Aufgabenbeispiele spiegeln damit die aktuellen Erkenntnisse der fremdsprachendidaktischen Forschung und der Lernforschung.

Trotz der ausgewiesenen Prinzipien klaffen Ansprüche und unterrichtliche Wirklichkeit noch auseinander. Die didaktische Forschung sowie die lernpsychologischen und -biologischen Erkenntnisse gehen, wenn überhaupt, nur sehr zögerlich in die Konzeption von Lehrbüchern ein. Diese weisen infolgedessen weiterhin grundlegende Defizite auf, von denen später die Rede sein soll.

---

<sup>10</sup> Ralf Weskamp (1999): „Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: Edelhoff und Weskamp (Hrsg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 11f.

<sup>11</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000): *Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – Aufgabenbeispiele für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen*. Spanisch. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 4707/1 Frechen: Ritterbach.

<sup>12</sup> Aufgabenbeispiele: Seite 16, Fußnoten 1 und 2.

<sup>13</sup> *Richtlinien und Lehrpläne Spanisch 1999*, a.a.O.

## 4.2 Anleihen an den bilingualen Sachunterricht im herkömmlichen Sprachunterricht?

Im Zentrum der Kritik an den herkömmlichen Lehrbüchern steht die „*improved diet*“ (Praxis 1/03 17), wie sie De Florio-Hansen<sup>14</sup> nennt. Sie verweist auf die Erfolge im bilingualen Lernen. Einige Charakteristika des bilingualen Unterrichts sollten den ‚normalen‘ Fremdsprachenlehrkräften zu denken geben:

- Der andersartige Umgang mit Sprache(n) führt dazu, dass die Lernenden sich der Fremdsprache ungezwungener und angstfreier bedienen.
- Da die Fehlertoleranz größer ist als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, wächst die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich in der Fremdsprache zu äußern.
- Die Ausrichtung auf Inhalte schafft authentische, weniger künstliche Sprechanlässe, als es vielleicht im Fremdsprachenunterricht der Fall ist (De Florio-Hansen 2003, 17).

In seinem höchst interessanten Aufsatz „Fremdsprachenlernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien“<sup>15</sup> führt Reinhold Freudenstein aus, dass sich im Grunde, seit Comenius 1658 den *Orbis Pictus* veröffentlichte, nicht mehr viel in der Konzeption von Lehrwerken geändert habe.

Im Zusammenhang mit der Darstellung neuer Wege im Fremdsprachenunterricht lenkt Freudenstein den Blick ebenfalls auf den bilingualen Sachunterricht, in dem es zu gelingen scheint, den Sachunterricht für den Grammatikunterricht zu funktionalisieren. „Wenn sich fremdsprachliches Lernen auf wissenswerte geographische, [...] oder geschichtliche Inhalte bezieht, werden die verwendeten sprachlichen Ausdrucksmittel schnell zu einer selbstverständlichen Nebensächlichkeit und authentische Texte in einer fremden Sprache werden vorbehaltlos [...] akzeptiert“ (Freudenstein 2001, 16).

Sehr nachvollziehbar wird in den Plädoyers De Florio-Hansens und Freudensteins der Vorrang der Inhalte vor den Formen begründet. Man kann sich der

---

<sup>14</sup> Inez De Florio-Hansen (2003): „Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand“. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 50, 1, 11ff.

<sup>15</sup> Reinhold Freudenstein (2001): „Fremdsprachenlernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien“. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 48/1, 8-19.

Forderung, dass Prinzipien des bilingualen Lernens für den regulären Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden müssen, nur anschließen.

Konrad Schröder hebt in seinem Aufsatz „Schlüsselqualifikation Sprache“<sup>16</sup> darauf ab, dass die „Devise für die Zukunft [...] mehr Basiswissen, mehr Überblickswissen, mehr (besonders kulturelles) Hintergrundwissen und breitere historische Kenntnisse“ (S. 27) sein müsse. „Fremdsprachenlernen ist in der Regel anstrengungsorientiertes Lernen, das angelsächsische *learning-for-fun*-Prinzip stellt eine Fehlorientierung der nachwachsenden Generation dar.“ (S. 28). Schröder führt aus, dass die junge Generation viele Lernleistungen vollbringe, die an sich mit großer Anstrengung verbunden seien. In der Tat beobachtet man, dass junge Leute höchst interessiert und engagiert umgehen mit allem, was mit dem Computer und dem sachgerechten Umgang mit ihm zusammenhängt. Hier wird durch Ausprobieren, Scheitern, Erfolg viel, freiwillig und autonom gelernt. Das Brennen und die Archivierung von CDs sind mit beträchtlichem Arbeitsaufwand verbunden, den man sich manchmal wünschte für die Inhalte der Fächer, die Vokabelarchivierung und die Arbeit an grammatischen Kenntnissen.

### 4.3 Inhalte statt Formen

Die **Inhaltsarmut** in den herkömmlichen Lehrbüchern beklagt auch Edelhoff: Lehrwerkfiguren agieren wie „*puppets on a string*“ und führen „an Schauplätzen englischer Bedeutung eine Basisgrammatik“ vor<sup>17</sup>. Augenscheinlich glauben Lehrbuchverfasser, dass sich Spracherwerb am besten über Texte vollziehe, die eigens als Vehikel für grammatische Phänomene fabriziert wurden. Dies ist missverstandene Progression oder auch missverstandene didaktische Reduktion.

Das herkömmliche Lehrbuch erzeugt eine für Lernende und Lehrende trügerische Sicherheit: man arbeitet die Seiten ab, ‚schafft‘ in einem Jahr ein Buch und hat vielleicht ein festgelegtes Corpus an Vokabeln und Grammatik gelernt. Aber: „Nicht der Dativ oder das Passiv sind ein Produkt, sondern der Inhalt“<sup>18</sup>. Die gerade auch im Anfangsunterricht in erwachsenen Lerngruppen wichtige

---

<sup>16</sup> Schröder, Konrad (2000): „Schlüsselqualifikation Sprache“. In: *FMF Mitteilungsblatt der Landesverbände Hessen / Thüringen*. Nr. 15 Oktober, 22-29.

<sup>17</sup> Christoph Edelhoff (1999): „Lehrwerke und Autonomie“ In: Edelhoff und Weskamp (Hrsg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 72.

<sup>18</sup> Michael Müller-Verweyen (1999): „Selbstlernsysteme – Beschreibung eines Konzepts“. In: Edelhoff und Weskamp (Hrsg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 83.

breite thematische Entfaltung und das Eintauchen in die fremde Welt werden durch sprachliche Engführung verhindert. Die Überbetonung formaler Richtigkeit verhindert zudem, dass Lehrende und Lernende Fehlertoleranz entwickeln und sich eine Balance herausbildet zwischen kommunikativ (noch) Akzeptablem, semantisch-inhaltlich Richtigem und grammatisch Tolerablem. Der Erfolg der Originalfassung von Harry Potter bei Deutschlands Kindern und Jugendlichen, der tägliche Kontakt mit englischsprachigen *songs* und das Internet sollten Anlass genug sein, den Umgang mit den herkömmlichen Lehrwerken zu überdenken.

#### 4.4 Komplexität statt Zerstückelung

In der Bildungsdebatte wird seit längerem die Abkehr von „einer linearisierten, zerstückelten Präsentation von Lernzielen und Lerninhalten“ gefordert zu Gunsten von „komplexen Lern- und Lehrarrangements“<sup>19</sup>. Die Vertreter des Konzepts der Lernerautonomie und damit der Forderung nach weitgehend selbständiger Steuerung des Lerngeschehens durch die Lernenden selbst weisen darauf hin, dass nicht nur die Lehrkräfte einen Paradigmenwechsel einleiten müssen, sondern auch die Lernenden, die „durch bestimmte Lernmuster sozialisiert“ seien und „eine Reihe der ihnen vertrauten Arbeitsweisen aufgeben müssen (wie z.B. das Ausfüllen von Lückentexten, das Sprechen von Satzmustern, das Lernen von Grammatikregeln, das unreflektierte Durcharbeiten einer Lektion nach der anderen), um sich auf etwas Neues einzulassen“ (Weskamp, S. 16). Diese Beobachtung kann bestätigt werden: die erste Reaktion etwa nach dem Lesen eines unbekanntes Textes ist in der Regel: Ich habe dieses und jenes **nicht** verstanden und nicht umgekehrt! Die schulische Sozialisierung lässt es nicht zu, das Risiko einzugehen, etwas vielleicht nur teilweise Richtiges oder gar Falsches zu sagen.

Für Udo Wolff etwa sollten Lerninhalte „in das Klassenzimmer in all ihrer Komplexität eingebracht werden. Eine inhaltliche Reduktion, eine zu starke Systematisierung und eine zu stringente Progression reduzieren die Möglichkeit des Lerners, sein bereits vorhandenes Wissen sinnvoll einzusetzen.“<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Zitiert nach: Weskamp (a.a.O., 8); Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.

<sup>20</sup> Dieter Wolff (1999): „Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie“. In Edelhoff und Weskamp (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 45.

Ein erfolgreicher Fremdsprachenlerner, so Marianne Häuple-Barceló, lässt sich leichter auf das Konzept der Selbststeuerung ein als ein weniger erfolgreicher. Ersteren kann man dadurch charakterisieren, dass er „bereitwillig Bedeutungen aus dem Kontext errät, kommunikationsfreudig ist und risikofreudig, was das Erproben neuer Strukturen und neuen Wortschatzes angeht. [...] Beim Umgang mit Texten konzentriert er sich zunächst darauf, den Inhalt zu erfassen.“<sup>21</sup> Die weniger Erfolgreichen „neigen [...] beim Versuch, einen unbekanntem Text zu verstehen, dazu, jedes Wort verstehen zu wollen. Dabei ermüden sie schnell, die Konzentrationsfähigkeit lässt nach, sie verlieren den Überblick und häufig auch die Bereitschaft weiter zu lernen“ (Häuple-Barceló, 52). Erwerb und Bewusstmachung von Lernstrategien könnten entsprechend gerade den Schwächeren helfen, ihren Lernprozess besser zu organisieren.

Udo Henning fordert in seinem Aufsatz mit dem provozierenden Titel: „Wann endlich wird das Läuten diese Qual beenden?“ schon für die Orientierungsstufe *course-books* als Lern- und nicht als Lehrwerk (Praxis 1999, 46, 4, 407), das aus „überschaubaren inhaltsbestimmten Lerneinheiten besteht, in denen auf vernetzte Art und Weise komplexe Inhalte vorzufinden sind“. „Wichtig ist“, so Henning, dass „inhaltliche und sprachliche Aneignung sich gegenseitig positiv beeinflussen, wobei der visuellen Gestaltung mit Blick auf die Sinnkonstruktion eine herausragende Funktion zukommt“. Es ist Henning zuzustimmen, wenn er auch die graphische Gestaltung als funktional für den Inhalt herausstellt. Es erstaunt immer wieder, mit welcher schlichten Bildchen oder Bildsequenzen die Lehrbücher ausgestattet sind, und das, obwohl man weiß, dass Kinder und Jugendliche besonders auf optische Reize reagieren. Die Lehrbuchgrafiker könnten von professionellen Werbefachleuten viel lernen, aber nicht nur von denen: Jugendliche gestalten ihre *Homepages* selbst und verwenden dazu souverän Grafikprogramme.

Auch Henning Frederhausen nimmt die „inhaltliche Armut der Lektionstexte“<sup>22</sup> aufs Korn. Er führt aus, dass bei Schülerinnen und Schülern eine Erwartungshaltung vorhanden sein muss, die darin besteht, dass die Lektüre oder die Beschäftigung mit dem Text als lohnend angesehen wird. Lohnend kann heißen neu, interessant, lustig, kontrovers, ergänzungsbedürftig, zur Reaktion heraus-

---

<sup>21</sup> Marianne Häuple-Barceló (1999): „Lernstrategien und autonomes Lernen“ In: Edelhoff und Weskamp (Hrsg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 52.

<sup>22</sup> Henning Frederhausen (1998): „Sprach- und inhaltverarbeitende Rezeption in der Lehrbuchphase des Spanischunterrichts“. Voigt, Burkhard (Hrsg.) *Spanischunterricht heute Beiträge zur spanischen Fachdidaktik* Bonn: Romanistischer Verlag, 285 – 300.

fordernd (285). Es wäre schon eine Menge gewonnen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler auf die Frage, was sie denn in Spanisch machen, nicht antwortete „Lektion 8 Seite 30“, sondern vielleicht „Kindererziehung bei den Azteken“.

Kirsten Segermann plädiert für ein Werk für die Lehrkraft und eine Materialiensammlung in Form eines Lesebuches für die Lernenden. In ihrem Aufsatz „Eine neue Lehrwerkkonzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler“<sup>23</sup> empfiehlt sie, das alte Lehrbuch abzulösen durch eine Sammlung von thematisch zusammenhängenden Texten für Schülerinnen und Schüler. Diese sollte reich sein an authentischem Bildmaterial und an in innerem Zusammenhang stehenden Texten. Dabei sei es, so Segermann, nicht unbedingt erforderlich, dass alle Texte authentisch sind, sondern es könnten auch solche darunter sein, die von spanischsprachigen Autorinnen und Autoren für fremdsprachige Zielgruppen verfasst sein. Segermann drückt es provozierend aus: Jeder veröffentlichte Text erfasst seine Zielgruppe genauer als die Autoren der Lehrwerke. – Dem ist nur zuzustimmen: wie viele den Rotwein schätzende Französischlehrer haben Textchen zur Weinlese irgendwo in Frankreich geschrieben, die völlig am Interesse der Fünfzehnjährigen vorbeizielten und die deshalb kaum von Behaltenswert für diese sind.

#### 4.5 Realität der Lehrbücher

Die Erkenntnisse der Fremdsprachdidaktik haben Eingang gefunden in den Lehrplan, leider aber nicht in die Lehrbuchproduktion,<sup>24</sup> und das, obwohl man annehmen sollte, dass inhaltsbasiertes Lernen mit authentischen Texten bei jungen Erwachsenen der Sekundarstufe II eine Selbstverständlichkeit wäre. Das Gegenteil ist der Fall. Alle Anfängerlehrbücher der großen Verlage (Klett, Cornelsen, Schöningh) arbeiten mit fabrizierten Texten. Der vereinzelte (teil-) authentische Text ist Beiwerk. Der postulierte Paradigmenwechsel vom authentischen Text als Ergänzung hin **zum authentischen Text als Zentrum** hat keinen Eingang in die Lehrbuchkonzeption gefunden.

Konsens besteht bei Fachdidaktikern und Lehrbuchverfassern darin, dass authentisches Spanisch gelernt und gelehrt wird. Interessanterweise fehlt der Konsens auf der Ebene des Sachwissens und dem dafür notwendigen Medium des authentischen Textes. Obwohl der Inhaltsbezug, wie ausgeführt, deutlich und nachvollziehbar angemahnt wird, sind die thematischen Zusammenhänge in

---

<sup>23</sup> In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 47 (2000) 4, 339 - 348.

<sup>24</sup> Eine Ausnahme bildet das Lehrwerk *Horizonte* (2002).

den Spanischlehrbüchern für den Anfangsunterricht konstruiert und kleinschrittig.

Die kommunikative Wende der siebziger Jahre, nach der der Unterricht auf die Bewältigung von Alltagssituationen vorbereiten soll, ist in den Lehrwerken angekommen. Aber diese Situationen, die nur einen überschaubaren Bereich ausmachen sollten, werden zentral und lassen keinen Raum für bedeutsame Inhalte. Es ist im Gegenteil eine Trivialisierung und Banalisierung zu beobachten. Folgendes bleibt für die herkömmlichen Lehrbücher festzuhalten:

- Authentische Texte, sofern überhaupt vorhanden, sind zumeist fakultatives Beiwerk:

Beispiel:<sup>25</sup> ein Textauszug aus dem Drehbuch zum Film „Quiero ser“ des deutschen Oskarpreisträgers Florian Gallenberger reduziert diesen auf eine syntaktische Übung. Das Potential dieses einzigartigen Kurzfilms kann nicht annähernd ausgeschöpft werden. Dem Dialog folgen banale Übungen vom Typ: *No pongas la mesa todavía.*

- Alltagssituationen und Alltagsgespräche bestimmen die Inhaltsseite  
Die Inhaltsverzeichnisse weisen vorwiegend Alltagssituationen und Sprechabsichten aus, aber kaum Sachthemen, obwohl manche Lektionsüberschrift suggeriert, dass es um Wissenserwerb geht.
  - **Puente (nuevo):** Uhrzeit erfragen, Zeitpunkt erfragen, Telefonieren; Lebensmittel einkaufen, etwas essen und trinken gehen, Weg beschreiben usw., erstes ausgewiesenes Sachthema S. 90 (!) *El Camino de Santiago*. Hinter „Elena en Madrid“ verbergen sich die Alltagssituationen *comer* und *hacer compras*
  - **Encuentros:** Uhrzeit erfragen, Telefonieren, Hobbies und Vorlieben, Lebensmittel einkaufen, Essen und trinken, Weg beschreiben; erstes ausgewiesenes Sachthema: Sehenswürdigkeiten in Madrid (S. 70).
  - **Línea Uno:** Besichtigungen, Pläne fürs Wochenende, Zimmer beschreiben, Jobsuche; erstes ausgewiesenes Sachthema: Sehenswürdigkeiten von Salamanca (S. 16), 2. Sachthema: Ein Peruaner berichtet über seine Heimat (S. 84).
- Bedeutende Inhalte, transportiert etwa über authentische Bilder, werden banalisiert:

---

<sup>25</sup> *Encuentros* (nueva edición) 1, 136.

Die telefonische Unterhaltung<sup>26</sup> einer chilenischen Schülerin mit ihrer Mutter dient vor allem dazu, Uhrzeiten und Tagesablauf in den Blick zu nehmen. Fotos von *barriadas* oder Straßenmusikanten in Lima sind im Grunde kontextfreies Beiwerk: Man springt direkt von den *barriadas* ins Wohnzimmer der Mittelstandfamilie.

- Texte werden um das einzuführende grammatische Phänomen herum konstruiert.
- Bei den Übungen überwiegt trotz Bemühens um Kontextualisierung die Einzelsatz-Einsetzübung, der nur noch isolierte sprachliche Elemente hinzugefügt werden müssen.

Blickt man auf das erste Lernjahr mit herkömmlichen Lehrbüchern und den Ertrag auf der inhaltlich-thematischen Ebene, so ist kein gesichertes Wissen aufgebaut worden, sondern unvernetzte Einzelelemente, die schnell in Vergessenheit geraten. Die Ausbeute auf der Ebene der Methode ist trotz Lerntipps (!) gering, weil keine systematische Schulung stattfindet. Die Entwicklung mündlicher Basiskompetenzen wie etwa das Präsentieren oder auch Moderieren ist nicht im Blick der Lehrbuchverfasser. Da auch die Lehrkräfte mit dem Ist-Zustand nicht zufrieden sind, entsteht im Laufe der Berufsjahre ein **Parallel- oder Koppellehrbuch** mit unterschiedlichsten kopierten Texten sowie selbst erstellten Arbeitsblättern und Kopien zumeist von Übungen aus anderen Lehrbüchern.

## 5 Alternativen zum herkömmlichen Anfangsunterricht Spanisch

### 5.1 Mit thematisch zusammenhängenden und in sich abgeschlossenen Teilsequenzen auf der Basis authentischer Texte das Wissen erweitern und gleichzeitig die Sprache lernen<sup>27</sup>

Es ist im Sinne einer Erwachsenenpädagogik im spät einsetzenden Spanischunterricht erforderlich, dass bereits im ersten Lernjahr in größeren thematischen Zusammenhängen bei gleichzeitiger klarer Zielsetzung im Methodenerwerb gearbeitet wird, denn es verbleibt in drei Jahren wenig Zeit zum Aufbau von Sachwissen und zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Aus den Kognitionswissenschaften weiß man, dass nachhaltige Verankerung und Vernetzung um so besser gelingen, je mehr Andockmöglichkeiten für das Neue bereits

---

<sup>26</sup> *Puente Nuevo*, 1, 33.

<sup>27</sup> Nach diesem Prinzip ist das Lehrwerk *Horizonte* (2002) von Hella Klink und Petra Schattschneider unter Mitarbeit von Birgit Willenbrink erstellt.

vorhanden sind, je motivierter man an den Gegenstand herangeht und je mehr Strategien für einen effektiven Umgang mit dem Neuen zur Verfügung stehen.

Als ein Einwand gegen die inhaltlich zusammenhängenden Teilsequenzen schon in der 11 wird das Suchen nach geeigneten authentischen Texten angeführt. Ein weiterer Einwand betrifft deren lexikalische Komplexität, da man kaum Texte fände, die dem Sprachstand der Schülerinnen und Schüler auch entsprechen. Dem sei entgegengehalten, dass dies als Chance zu nutzen ist. Dem Aufbau des aktiven und passiven Wortschatzes ist unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung des Sprechens und des Verstehens deutlich mehr Raum zu geben, als es bislang der Fall ist, denn das Verstehen von Wörtern trägt in viel höherem Maße zum Verständnis bei als z.B. das einer grammatischen Struktur. Es hilft wenig, wenn man die grammatische Struktur identifiziert, aber den Sinn einer Äußerung nicht mitbekommt. Man wird sich von dem Gedanken lösen, dass in Texten nur das vorkommen darf, was schon gelernt worden ist bzw. in der entsprechenden Lektion gelernt werden soll. Neben einem breiteren Wortschatz finden sich in vielen Texten, die schon zu einem frühen Zeitpunkt eingesetzt werden könnten, unbekannte grammatische Strukturen. Häufig ist der Zusammenhang zu verstehen, aber die Morphologie ist unbekannt. Es steht den Lernenden frei, die Grammatik zu konsultieren und sich selbständig mit den Modi oder den Tempora zu befassen und sich eine Interimsgrammatik anzueignen.

## **5.2 Projekte als mögliche Unterrichtsform für die Arbeit an kommunikativen Grundsituationen**

Es ist legitim, dass Schülerinnen und Schüler sich die unterrichtliche Behandlung von Alltagssituationen wünschen, weil sie sich davon versprechen, im Urlaub besser zurecht zu kommen. Hier wäre ein Verfahren zu favorisieren, das diese Situationen in einem zusammenhängenden Zeitraum als größere Unterrichtsvorhaben behandelt, etwa als Projekte.

1. Erstellung einer Seite für die schulische Homepage, auf der in spanischer Sprache für potentielle Partnerschaften das Umfeld, in dem die Jugendlichen wohnen, vorgestellt wird. Hier wären problemlos etwa Wegbeschreibungen, Einkaufssituationen, Erläuterungen typischer Essengewohnheiten, auch Restaurantbesuche, einzubetten.
2. Abfassung einer kleinen Broschüre mit dem Titel „Español para defenderse“ für den eigenen Urlaub. Diese hätte drei Vorteile:

- a) die Situationen sind gebündelt und nicht über ein Lehrwerk verstreut und können zur Urlaubszeit hervorgeholt werden.
- b) Schülerinnen und Schüler stellen sich ihre Broschüre nach individuellen Wünschen und der Art der wahrscheinlichen kommunikativen Tätigkeiten zusammen, denn die Schülerin, die in Asturias zelten will, hat andere Bedürfnisse als der Schüler, der auf Mallorca im Hotel Urlaub macht.
- c) Die Individualisierung ist motivierend und deshalb nachhaltiger.

### 5.3 Eine Erzählung lesen und über die Textfiguren, ihre Motive und Handlungsweisen sprechen statt über Lehrbuchpersonal

Wie viele Spanischkurse haben äußerst motiviert mit der kurzen, aber höchst lesenswerten, für Spanischlernende von der spanischen Autorin Rosana Acquaroni verfassten Ganzschrift *Soñar un crimen*<sup>28</sup> gearbeitet! Die langjährige Erfahrung mit der Erzählung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der elften Jahrgänge einen interessanten Text durchaus schätzen. *Soñar un crimen* ist zwar für Spanischlernende geschrieben und insofern nur semi-authentisch, aber er stammt von einer Könnlerin, der es gelingt, trotz eines äußerst begrenzten sprachlichen Repertoires eine spannende Handlung mit überzeugenden Charakteren zu erzählen, über die zu sprechen es sich lohnt.

Wer *Soñar un crimen* las, nahm Abschied vom Lehrbuch und reagierte gleichzeitig auf dessen Defizite, etwa dem, dass im ersten Lernjahr keine Tempora der Vergangenheit<sup>29</sup> behandelt werden. Aus einem Mitteilungsbedürfnis von Schülerinnen und Schülern, das darin liegt, über die Vergangenheit der Protagonistin zu sprechen, entwickelt sich organisch und funktional die Behandlung von *indefinido* und *imperfecto*. Von *Soñar un crimen* ist es nicht mehr weit zu Teilsequenzen, in denen Grammatik Hilfsmittel ist zur Erschließung von bedeutsamen und wissenswerten Inhalten. So bieten sich Biographien berühmter Persönlichkeiten an – man denke beispielsweise an Frida Kahlo –, um den Sachzusammenhang mit den Vergangenheitstempora zu koppeln. An dieser Stelle sei

---

<sup>28</sup> Rosana Acquaroni (1991): *Soñar un crimen*. Madrid: Universidad de Salamanca y Santillana, S.A.

<sup>29</sup> Vgl. auch: Hella Klink (1996): „Der Aufbau grammatischer Kompetenz im späteinsetzenden Spanischunterricht der Sekundarstufe II“. In: Buchloh, Ingrid/Christ, Herbert/Klein, Erwin/Mäsch, Nando (Hg) *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages*. Gunther Narr Verlag. Tübingen, 214-241.

noch einmal auf ein wichtiges Prinzip bei der Auswahl authentischer Texte hingewiesen: bestimmte Textsorten haben eine vorherrschende Sprachfunktion, die ihrerseits die Verwendung besonderer sprachlicher Mittel notwendig machen: In Werbetexten mit vorwiegend appellativer Funktion stehen hauptsächlich Imperative, Erzähltexte wie Märchen kommen ohne Vergangenheitstempora nicht aus, Adjektive in Funktion findet man in Beschreibungen etwa berühmter Personen aus der Popkultur.

## **6 Forderungen für den Spanischanfangsunterricht in Gruppen junger Erwachsener**

Aus den obigen Ausführungen ergeben sich folgende Forderungen an einen zeitgemäßen Spanischunterricht in Gruppen junger Erwachsener:

- Der Spanischunterricht ist von Beginn an integrierter Sprach-, Sach- **und** Methodenunterricht. Er wird bestimmt durch thematisch zusammenhängende Teilsequenzen oder Module.
- Ihre Inhalte orientieren sich einerseits an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen, andererseits vermitteln sie Basis- und Überblickswissen sowie kulturelles Hintergrundwissen und breitere historische Kenntnisse<sup>30</sup>. Die Inhalte sind repräsentativ für die spanischsprachige Welt.
- Die Teilsequenzen bestehen aus authentischen Texten, Hördokumenten, Statistiken, Fotos, Filmauszügen u.a. zur Aneignung von Sachwissen, Sprache und Methoden.
- Sie sind didaktisch so aufbereitet, dass sich selbständige Konstruktion und geleitete Instruktion ergänzen.
- Aus den Inhalten erwächst mitteilungs- und sachbezogene Kommunikation.
- Die Texte eignen sich für den Erwerb von Methoden auf den unterschiedlichen Ebenen, etwa für den Erwerb von Lesestrategien, für die mündliche Präsentation eines Themas o.ä.

---

<sup>30</sup> Vgl. Konrad Schröder, a.a.O.

- Sie greifen auf allgemeine Methoden und Strategien zurück und vermitteln fachbezogene Methoden.
- Die Teilsequenzen erfahren Aktualisierungen, Modifikationen oder Revisionen durch unterschiedliche Evaluationsverfahren.
- Die Sprache ist so beschaffen, dass sie den Sprachstand der Lerngruppe trifft, aber gleichzeitig die gut ausgeprägte Rezeptionsfähigkeit berücksichtigt.
- Grammatik wird als Hilfsmittel verstanden, um gehaltvolle Inhalte zu erschließen. Bei der Erstellung von Teilsequenzen macht man sich die Tatsache zunutze, dass bestimmte grammatische Phänomene natürlich, häufig und funktional in ganz bestimmten Textzusammenhängen<sup>31</sup> erscheinen.
- Dem Aufbau des passiven und aktiven Wortschatzes kommt hohe Priorität zu. Der Inhaltsbezug in zusammenhängenden Teilsequenzen schafft Vernetzungsmöglichkeiten, die für die sichere Verankerung im Gedächtnis förderlich sind.
- Unterschiedliche Methoden für den Aufbau des Wortschatzes bringen den Lernenden Erkenntnisse, die ihr individuelles Lernen optimieren.

Die Verkürzung der Schulzeit auf dem Gymnasium wird eine Straffung und Konzentration auf Seiten der Unterrichtenden erforderlich machen, wodurch die Lern- und Anstrengungsbereitschaft gefördert werden. Größere Transparenz des unterrichtlichen Geschehens sowie Instrumentarien wie der gemeinsame europäische Referenzrahmen machen für Schülerinnen und Schüler die Leistungserwartungen und die zu erreichenden Standards auf der Inhalts-, Sprach- und Methodenebene besser erkennbar. Es wäre zu hoffen, dass eine breit geführte Diskussion der Standards auf der Inhaltsseite zu einem Konsens führt, der auch in den Lehrbüchern und Lernmaterialien seinen Niederschlag findet.

---

<sup>31</sup> Hierauf wurde schon an anderer Stelle hingewiesen.

**Bibliographie**

- Acquaroni, Rosana (1991): *Soñar un crimen*. Madrid: Universidad de Salamanca y Santillana, S.A.
- Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Christ, Ingeborg (1986): „Zur Lehrbucharbeit im Spanischunterricht ab Jahrgang 11: Raffung – Systematisierung – Ergänzung“. NM 2.
- De Florio-Hansen, Inez (2003): „Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50/1, 11ff.
- Edelhoff, Christoph (1999): „Lehrwerke und Autonomie“ In Edelhoff/Weskamp, 72.
- Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.
- Encuentros* (2003). Nueva edición. Berlin: Cornelsen.
- Frederhausen, Henning (1998): „Sprach- und inhaltverarbeitende Rezeption in der Lehrbuchphase des Spanischunterrichts“. In: Voigt, Burkhard (Hrsg.) *Spanischunterricht heute Beiträge zur spanischen Fachdidaktik* Bonn: Romanistischer Verlag, 285 - 300.
- Freudenstein, Reinhold (2001): „Fremdsprachenlernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48 /1, 8-19.
- Häuptle-Barceló, Marianne (1999): „Lernstrategien und autonomes Lernen“ In: Edelhoff und Weskamp (Hrsg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 52.
- Horizonte* (2002): Bonn: Romanistischer Verlag.
- Kieweg, Werner (1996): „Alternative Konzepte zur Vermittlung der Grammatik“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 4, 5.
- Klink, Hella (1996): „Der Aufbau grammatischer Kompetenz im späteinsetzenden Spanischunterricht der Sekundarstufe II“. In: Buchloh, Ingrid/ Christ, Herbert/ Klein, Erwin/Mäsch, Nando (Hgg.): *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, 214-241.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): *Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne Spanisch*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000): *Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – Aufgabenbeispiele für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen*. Spanisch. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 4707/1 Frechen (Ritterbach).
- Müller-Verweyen, Michael (1999): „Selbstlernsysteme – Beschreibung eines Konzepts“. In: Edelhoff und Weskamp (Hrsg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 83.
- Puente Nuevo* (2002): Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Richtlinien Spanisch* (1981). Köln, (Schule in Nordrhein-Westfalen – Eine Schriftenreihe des Kultusministers, 31).
- Schröder, Konrad (2000): „Schlüsselqualifikation Sprache“ In: *FMF Mitteilungsblatt der Landesverbände Hessen / Thüringen*, Nr. 15 Oktober, 22 - 29.

- Segermann, Kirsten (2000): „Eine neue Lehrwerkkonzeption: Lehrbuch für Lehrer – Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* . 47/4, 339 - 348.
- Weskamp, Ralf (1999): „Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht“ In Edelhoff/Weskamp, 11f.
- Wolff, Dieter (1999): „Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie“. In Edelhoff/Weskamp, 45.
- Europarat (Hg.) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheid 2001. S. auch die spanische Version im Internet: [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_04.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm)