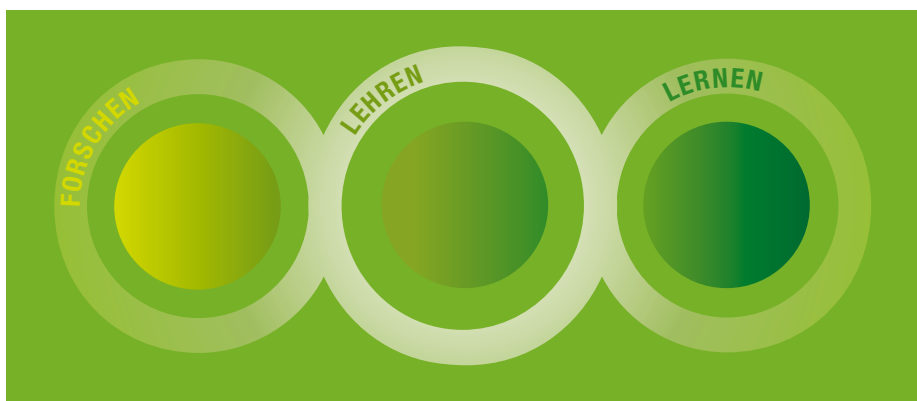


Monika Clalüna / Barbara Etterich (Hrsg.)

Spracherwerb DaF / DaZ Forschen – Lehren – Lernen

Akten der Dritten Gesamtschweizerischen Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
11. und 12. Juni 2010 – Universität Bern



Sondernummer Rundbrief AkDaF

www.akdaf.ch

www.ledafids.ch



MENSCHEN bewegen.

- Für Lernende in der Grundstufe ab 16 Jahren
- Für die Niveaustufen A1 bis B1
- Wahlweise erhältlich als Ausgabe in drei oder sechs Bänden
- Kursbuch mit eingelegerter Lerner-DVD-ROM
- Separates Arbeitsbuch mit eingelegerter Audio-CD
- Breites Angebot an Zusatzmaterialien für Kursleiter/innen und Lernende wie z.B. Lehrer-DVD mit Filmen zum Hör-Sehverstehen

**Das neue Grundstufenlehrwerk für
Deutsch als Fremdsprache kommt:
Ab Frühjahr 2012 geht es los!**

Probelektionen und
Filmsequenzen unter
www.hueber.de/menschen



Hueber

Spracherwerb DaF / DaZ

Forschen – Lehren – Lernen

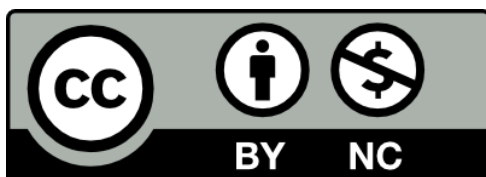
Akten der Dritten Gesamtschweizerischen Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
11. und 12. Juni 2010 – Universität Bern

herausgegeben von

Monika Clalüna

Barbara Etterich

© Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (AkDaF) / Verein der Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids), 2011



Dieses Werk ist lizenziert mit einer CC BY-NC 4.0 International Lizenz:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Herausgegeben von: Monika Clalüna und Barbara Etterich
Ursprünglich erschienen als Sondernummer des Rundbrief AkDaF

DOI: <https://doi.org/10.51363/unifr.lrp.mhrmxh>

ISBN: 978-3-033-031582-8

ISSN: 3042-7460 (Online)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|----------------|---|
| Vorwort | 5 |
|----------------|---|

Spracherwerb DaF / DaZ: Forschung und Unterrichtspraxis

| | |
|--|----|
| Isabell Wartenburger: <i>Gehirn und Sprache - Wie wir Sprache(n) erlernen und verarbeiten</i> | 9 |
| Hans Barkowski: <i>Processability - Words & Rules - Konnektionismus: Drei Modellierungen der Sprachverarbeitung und ihre Bedeutung für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen</i> | 17 |
| Klaus-Börge Boeckmann: <i>Spracherwerbstheorie und Sprachunterrichtspraxis</i> | 33 |
| Gabriela Perrig / Klaus Peter: <i>Berührungspunkte zwischen Kognitiver Grammatik und DaF-Praxis</i> | 45 |
| Adelheid Joller-Voss: <i>Sprache und Spiegelneuronen</i> | 53 |

Spracherwerb DaF / DaZ: Beispiele aus der Unterrichtspraxis

| | |
|---|----|
| Manuela Macedonia: <i>Fremdsprachen lernen durch Voice Movements Icons</i> | 59 |
| Cornelia Gick: <i>Aufbau und Förderung von Hörverstehenskompetenz</i> | 67 |
| Sabine Dinsel: <i>Erfolgreiches Üben für alle – Wie geht das und warum so?</i> | 75 |
| Irma Endres: <i>Interkulturelles / transkulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht</i> | 81 |
| Monika Lanz: <i>Wertvolle Interaktion im DaF-/DaZ-Unterricht</i> | 89 |

Spracherwerb DaF/DaZ: Unterricht in speziellen Gruppen

Jürgen Schweckendiek: *Zur Förderung von Lernenden mit fossilisierten Fehlern* 97

Willy Germann: *Sprach- und Lesefreude mit Spielgeschichten und Musik* 113

Cornelia Steinmann: *Spracherwerb im Fachunterricht: Wortschatzarbeit* 121

Peter Lenz: *Das Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz* 129

Autorinnen und Autoren 141

Spracherwerb DaF / DaZ: Forschen – Lehren – Lernen

Wie lernen Erwachsene, Jugendliche und Kinder Deutsch als Fremd- oder als Zweitsprache? Wie finden Lernprozesse statt und welche Rolle spielt der Unterricht dabei? Welche Techniken, Strategien und Übungen können beim Lernen unterstützen? Welche Progression ist dabei wirksam und richtig? Und nicht zuletzt: Wie muss eine Lernumgebung gestaltet sein, die den Spracherwerb unterstützt, und welchen Einfluss hat die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden?

Diese Fragen standen im Zentrum der Dritten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die am 11. und 12. Juni 2010 an der Universität Bern stattfand. Wie schon an den vorangegangenen Tagungen war es uns ein besonderes Anliegen, sowohl neuere Erkenntnisse aus der Forschung - hier insbesondere aus der Gehirnforschung, der Linguistik und der Mehrsprachigkeitsforschung - zu thematisieren, als auch Möglichkeiten zu zeigen, wie diese Erkenntnisse in den Deutsch als Fremdsprache-/Deutsch als Zweitsprache-Unterricht einfließen können, und welche Erfahrungen damit in der Praxis gemacht wurden.

Der vorliegenden Sammelband dokumentiert einerseits die Vorträge, die an der Tagung gehalten wurden; er enthält aber auch einige Beiträge aus den Workshops, die mit ausgewählten Beispielen die praktische Umsetzung von Erkenntnissen zum Spracherwerb zeigen. Damit soll die Breite gezeigt werden, mit der das Thema an der Tagung konzipiert und diskutiert wurde.

Die Beiträge sind nach drei Schwerpunkten unterteilt.

Im ersten Teil: *Spracherwerb DaF / DaZ: Forschung und Unterrichtspraxis* liegt der Schwerpunkt auf den Forschungsergebnissen des jeweiligen Themas, es werden aber ebenfalls Berührungspunkte und Verbindungen zur Praxis aufgezeigt.

Im zweiten Teil: *Spracherwerb DaF / DaZ: Beispiele aus der Unterrichtspraxis* stehen die Unterrichtspraxis und der Aufbau von bestimmten Fertigkeiten im Vordergrund.

Im dritten Teil: *Spracherwerb DaF / DaZ und Unterrichtspraxis in speziellen Gruppen* geht es schliesslich um spezifische Schwierigkeiten die bestimmte Gruppen beim Spracherwerb haben. Das Spektrum reicht von meist älteren Lernern mit fossilisierten Sprachkenntnissen bis zu Kindern im DaZ-Unterricht.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich für Ihre Mitarbeit an diesem Band. Den Verbänden AkDaF und Ledafids sei an dieser Stelle für die finanzielle Unterstützung der Publikation gedankt.

Die Herausgeberinnen

Monika Clalüna
Barbara Etterich

Oktober 2011

Manche der internationalen Autoren und Autoren folgen der neuen Rechtschreibung, manche nicht. Auch ihr Umgang mit männlichen/weiblichen Formen der Personenbezeichnungen ist unterschiedlich. Wir haben dies ihrer persönlichen Verantwortung überlassen.

Spracherwerb DaF / DaZ:
Forschung und Unterrichtspraxis

Gehirn und Sprache – Wie wir Sprache(n) erlernen und verarbeiten¹

Die Sprache ist ein komplexes und spezifisch menschliches System mit verschiedenen sprachlichen Ebenen (z.B. Phonologie, Semantik, Syntax) und verschiedenen Modalitäten (z.B. Rezeption, Produktion). Trotz der enormen Komplexität erwerben Kinder eine oder auch mehrere Sprachen außerordentlich rasch und ohne formales Training. Wie sich die Fähigkeit zur Sprache im Kleinkind entwickelt und wie die sprachlichen Ebenen organisiert sind kann mit Hilfe von Verhaltensexperimenten erforscht werden (z.B. Höhle 2009). So zeigt z.B. die *Head-Turn-Preference-Methode*, welche sprachlichen Reize vom Kind bevorzugt werden und welche das Kind diskriminieren kann (z.B. Jusczyk 1997). Auch die Erfassung der Augenbewegungen lässt darauf schließen, welche Verarbeitungsschritte der Sprachverarbeitung zugrunde liegen (z.B. Sekerina et al. 2008). Bei Patienten mit Hirnschädigung kann man aus der Art und Weise der sprachlichen Fehlleistungen nach einer bestimmten Hirnschädigung, z.B. durch einen Schlaganfall, Rückschlüsse auf die Art und Weise und den Ort der Repräsentation dieser Fähigkeit im Gehirn schließen. Neurowissenschaftliche Techniken, wie z.B. das Elektroenzephalogramm (EEG), die funktionelle Magnet-Resonanz-Tomographie (fMRT, auch Kernspintomographie genannt) oder optische Verfahren wie die Nahinfrarot-Spektroskopie (NIRS), erlauben es, die Sprachverarbeitung im Gehirn „online“ zu beobachten und unser Verständnis der zerebralen Repräsentation der Sprache zu verbessern.

1. Sprache im Gehirn

Sprachliche Leistungen sind zum größten Teil in der linken Hirnhälfte verankert (Hickok & Poeppel 2007; Friederici & Wartenburger 2010). Erstmals wurde dies am Ende des 19. Jahrhunderts anhand der detaillierten Beschreibung aphasischer Patienten durch die Arbeiten von Paul Broca und Carl Wernicke gezeigt, welche post-mortem die Gehirne von Patienten mit erworbener Sprachstörung analysiert und beschrieben haben. Diese Pionierarbeit hat dazu geführt, dass auch heute die beiden Areale in der linken Hirnhälfte nach ihren beiden Entdeckern als „*Broca-Areal*“ (links inferior frontal) und „*Wernicke-Areal*“ (links superior temporal) benannt werden. Interessanterweise stehen diese frühen Befunde in großer Übereinstimmung mit neueren Läsions- und Stimulationsstudien sowie zahlrei-

¹ Der Artikel ist zuerst erschienen in: Barkowski, Hans /Demmig, Silvia /Funk, Hermann / Würz, Ulrike (Hrsg.) (2010): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.

chen funktionell bildgebenden Untersuchungen. Heute weiß man jedoch, dass auch die rechte Hirnhälfte zur Sprachverarbeitung beiträgt. In der linken Hirnhälfte werden vor allem syntaktische und semantische Informationen, die durch die Worte und ihre Kombination bestimmt werden, verarbeitet. Die rechte Hirnhälfte hingegen scheint in stärkerem Maße für die Verarbeitung langsamerer, suprasegmentaler akustischer Informationen, wie der Prosodie oder Sprachmelodie, verantwortlich zu sein.

Das *Dual-Pathway-Modell* der auditiven Sprachverarbeitung (Friederici & Alter 2004) nimmt an, dass prosodische Information in Isolation (also die reine Satzmelodie ohne inhaltliche oder syntaktische Information wie z.B. in einem gesumzten Satz) stärker in der rechten Hirnhälfte verarbeitet wird. Sobald aber segmentale, syntaktische und/oder semantische Information hinzukommt, übernimmt die linke Hirnhälfte die dominante Rolle. Dieses Modell konnte sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern bestätigt werden (z.B. Meyer et al. 2003; Wartenburger et al. 2007). Wichtig ist jedoch, dass es sich hierbei um ein „mehr oder weniger“ und nicht um eine strenge Lateralisierung auf die eine oder andere Hirnhälfte handelt. Ähnliche Vorhersagen wie das *Dual-Pathway-Modell* macht das *Multi-Time-Resolution-Modell* von Poeppel und Kollegen (Poeppel et al. 2008), in dem angenommen wird, dass die beiden Hirnhälften unterschiedlich sensitiv für die temporale Struktur jeglicher Art akustischer Informationen sind. Langsamere akustische Veränderungen (mit einer zeitlichen Frequenz wie sie z.B. die Satzmelodie hat) werden demnach stärker in der rechten Hirnhälfte verarbeitet wohingegen schnellere akustische Veränderungen (mit einer zeitlichen Frequenz wie sie z.B. der Wechsel von Phonemen, Konsonanten oder Vokalen hat) mehr bilateral verarbeitet werden. Auch dieses Modell konnte bestätigt werden (z.B. Boemio et al. 2005; Telkemeyer et al. 2009). Eine Übersicht zu den neuronalen Grundlagen der Sprache findet sich auch in Friederici (2002) und Friederici & Wartenburger (2010).

2. Entwicklung der Sprache

Die Entwicklung der Sprache beginnt schon vor der Geburt. Neugeborene können die Stimme der Mutter von anderen Stimmen unterscheiden und bevorzugen die Stimme der Mutter (DeCasper & Fifer 1980). Mit Hilfe von EEG-Messungen konnte gezeigt werden, dass Säuglinge relevante Phone-me – (das sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Lauteinheiten der Sprache) - identifizieren und diskriminieren können (z.B. Dehaene-Lambertz & Dehaene 1994; Dehaene-Lambertz & Peña 2001; Friederici 2005). Sprachliche Betonungsmuster werden ab dem 5. Lebensmonat diskriminiert (z.B. Weber et al. 2004; Friedrich et al. 2008). Die Befunde aus verschiedenen Studien weisen auf eine Ähnlichkeit der Verarbeitungsmuster bei Kindern und Erwachsenen hin; man geht daher von einer kontinuierlichen Entwicklung der Sprache und ihrer neurobiologischen Grundlagen aus (Peña et al. 2003; Dehaene-Lambertz et al. 2002; Kuhl 2004; Friederici 2005).

Mit der Sprachproduktion beginnen Säuglinge über das sogenannte „babbeln“ von Vokalen, nach 6 Monaten werden Konsonanten und komplexere Lautkombinationen produziert. Ab dem ersten Lebensjahr werden erste bedeutungsvolle Worte artikuliert, Wortkombinationen kommen im Alter von 18 bis 20 Monaten hinzu (z.B. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001).

Bei der Sprachentwicklung wird seit langem diskutiert, ob die ersten Lebensjahre eine kritische oder sensible Phase darstellen, in der wir biologisch sensibilisiert sind, Sprache zu erlernen und nach deren Ende ein Spracherwerb nicht mehr oder nur teilweise möglich ist (Lenneberg 1967). Offensichtlich fällt es Kindern wesentlich leichter eine neue Sprache zu erlernen als es bei Erwachsenen der Fall ist. Die mögliche „kritische Periode“ scheint sich insbesondere auf den Erwerb der Grammatik auszuwirken, dafür sprechen zum Beispiel die Befunde der sogenannten „wilden Kinder“ oder der Kinder, deren Hörbeeinträchtigung zu spät diagnostiziert wurde. Diese sprachdepriviert aufgewachsenen Kinder sind zwar später in der Lage, semantisch-lexikalisches Vokabelwissen zu erwerben, jedoch bleibt die Fähigkeit, grammatikalisch komplexe Sätze zu verstehen oder zu produzieren beeinträchtigt (z.B. Singh 1964; Curtiss 1977; Lebrun 1978; Lebrun 1980; Grimshaw et al. 1998; DeKeyser 2000). Die Hinweise auf eine kritische Periode beim Spracherwerb kommen also größtenteils aus einzelnen (klinischen) Fallberichten und theoretischen Überlegungen.

3. Zweitspracherwerb als Modell für die Entwicklung der Sprache

Der Zweitspracherwerb ist daher ein etabliertes Modell, welches erlaubt, generelle Theorien und Fragestellungen zu Sprachentwicklung und Spracherwerb zu überprüfen. So kann der Einfluss des Spracherwerbsalters systematisch untersucht werden, indem Personen miteinander verglichen werden, welche die Zweitsprache in unterschiedlichen Altersstufen erlernt haben. Aufgrund der Hypothese der kritischen Periode beim Erstspracherwerb wurde der Einfluss des Alters auf den Zweitspracherwerb viel und kontrovers diskutiert. Hakuta und Kollegen (2003) konnten bei einer sehr großen Fragebogenstudie zwar einen linearen Zusammenhang von Erwerbsalter und Leistungsniveau zeigen (je früher damit begonnen wurde eine Sprache zu erlernen, desto besser wurde das eigene Leistungsniveau eingeschätzt). Jedoch zeigte sich in dieser Studie kein Hinweis auf eine „wirkliche“ kritische Periode, d.h., ein frühes Erwerbsalter hatte keinen größeren Einfluss als das spätere Erwerbsalter auf das Leistungsniveau; der Zusammenhang war strikt linear (Hakuta et al. 2003). Eine sehr gute Übersicht geben dazu Clahsen und Felser (2006).

4. EEG-Befunde

Auf der Ebene der neuronalen Prozesse wurde und wird die Frage nach einer kritischen Periode jedoch weiterhin diskutiert. Es wird dabei der Frage nachgegangen, ob bei der Verarbeitung der Zweitsprache die gleichen zerebralen Prozesse genutzt werden wie bei einem Muttersprachler. Kernfrage ist, ob die „muttersprachliche“ zerebrale Organisation davon abhängt, dass die Zweitsprache früh erworben wurde oder ob sie auch bei spätem Spracherwerb möglich ist, wenn nur intensiv genug gelernt wurde. In einer frühen EEG-Studie untersuchten Weber-Fox und Neville (1996) bei bilingualen Probanden mit unterschiedlichem Alter beim Zweitspracherwerb evozierte elektrophysiologische Potentiale und Reaktionszeiten bei grammatikalischen und semantischen Entscheidungsaufgaben. Die Studie konnte zeigen, dass Semantik und Grammatik unterschiedlich stark durch das Alter beim Zweitspracherwerb beeinflusst werden. Die grammatikalische Verarbeitung ist stärker vom Alter beim Zweitspracherwerb abhängig als die semantische Verarbeitung. Bei grammatikalischen Aufgaben führt bereits ein Erwerbsalter von drei Jahren zu veränderten elektrophysiologischen Komponenten im Vergleich zu monolingualen Muttersprachlern. Bei semantischen Aufgaben hingegen zeigt sich dies nur bei Probanden mit einem Erwerbsalter nach dem 11. Lebensjahr. Diese Pionier-Studie lieferte somit erste experimentelle Hinweise für einen differentiellen Einfluss des Erwerbsalters auf die semantische und grammatikalische Verarbeitung der Zweitsprache und für die Existenz einer möglichen kritischen Periode für die Grammatik einer Sprache. Diese Befunde konnten durch zahlreiche weitere EEG-Studien bestätigt werden, die bei Probanden mit spätem Spracherwerb insbesondere bei der Grammatikverarbeitung, jedoch nicht bei der Semantikverarbeitung, veränderte oder nicht normal ausgebildete EEG-Komponenten fanden (z.B. Hahne & Friederici, 2001; Hahne 2001). Jedoch konnte die Annahme einer kritischen Periode für die Grammatik von einer weiteren EEG-Studie verworfen werden. Rossi und Kollegen untersuchten Probanden mit spätem Spracherwerb aber extrem hohem Leistungsniveau und konnten normale elektrophysiologische Komponenten ähnlich einem Muttersprachler auch bei der Verarbeitung grammatikalischer Verletzungen in Sätzen finden (Rossi et al. 2006). Das bedeutet, dass die Intensität des Lernens bzw. das erreichte Leistungsniveau wichtiger ist als das Alter beim Spracherwerb. Für eine aktuelle Übersicht dazu siehe Kotz (2009).

5. FMRT-Befunde

In der Vergangenheit wurden zahlreiche funktionell bildgebende Studien durchgeführt, um den Einfluss des Spracherwerbsalters und des Leistungsniveaus auf die Repräsentation der Sprache im Gehirn zu untersuchen. Die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT) ist eine Methode, welche die Konzentrationsänderungen des Sauerstoffgehalts im Blut in Reaktion auf wiederholte Stimulation (z.B. durch kognitive Anfor-

derungen) messen kann. Das gemessene Signal wird als BOLD-Signal (aus dem Englischen für Blood-Oxygen-Level-Dependent-Signal) bezeichnet. Mit der fMRT lässt sich also indirekt auf die zerebrale Lokalisation kognitiver Prozesse und Funktionen schließen. Ein generelles Ergebnis zahlreicher Studien ist, dass ein geringeres Leistungsniveau mit erhöhter Hirnaktivität einhergeht: Je schlechter die Sprache beherrscht wird, je kontrollierter sie verarbeitet werden muss, je schwieriger die Aufgabe ist, desto größer sind die kognitiven Ressourcen, die eingesetzt werden müssen und dies geht in der Regel mit einem erhöhten BOLD-Signal einher. Beispielstudien finden sich hier: Yetkin et al. (1996); Chee et al. (2001); Luke et al. (2002); Wartenburger et al. (2003); aber Perani et al. (1996).

Um den Einfluss des Erwerbsalters zu untersuchen, werden typischerweise experimentelle Designs gewählt, bei denen die Muster der Hirnaktivierung bei Probanden mit frühem Spracherwerb mit denen von Probanden mit spätem Spracherwerb während der Verarbeitung der Sprachen verglichen werden. Die generellen Befunde zum Erwerbsalter zeigen, dass insbesondere bei der Verarbeitung der Grammatik das Alter beim Spracherwerb eine Rolle zu spielen scheint. Diejenigen Probanden, die eine Sprache spät (z.B. nach dem 6. Lebensjahr) erlernt haben, zeigen in der Regel ein stärkeres BOLD-Signal in den sprachrelevanten Hirnregionen als diejenigen mit frühem Spracherwerb. Dieses Muster zeigt sich auch, wenn das Leistungsniveau bei beiden Gruppen gleich ist. Das bedeutet, dass die Spätlerner mehr Ressourcen (d.h. mehr Hirnaktivierung) einsetzen müssen, um auf Verhaltensebene ein vergleichbares Leistungsniveau (im Sinne von Fehlerrate und Reaktionsgeschwindigkeit) zu zeigen wie die Frühlerner. Dieses Muster ist jedoch auch abhängig von der Aufgabe (siehe Perani et al. 1998; Chee et al. 1999; Wartenburger et al. 2003; Hernandez et al. 2007; Saur et al. 2009).

Diese fMRT-Ergebnisse weisen darauf hin, dass sowohl das Spracherwerbsalter als auch das Sprachleistungsniveau einen Einfluss auf die neuronalen Mechanismen der Verarbeitung der Zweitsprache haben, jedoch mit einem unterschiedlichen Effekt auf grammatikalische und semantische Verarbeitungsprozesse. Festzuhalten ist jedoch, dass die zweite Sprache offensichtlich nicht in anderen Hirnregionen verarbeitet wird, sondern ein später Spracherwerb und/oder ein geringes Leistungsniveau zur verstärkten Rekrutierung der Hirnregionen führt, die auch für die Verarbeitung der Erstsprache verantwortlich sind (d.h. vor allem frontotemporale Regionen der linken Hirnhälfte). Diese „Mehraktivierung“ kann begründet sein durch die verstärkte Nutzung von Kontroll- und Aufmerksamkeitsprozessen (siehe Green et al. 2006; Abutalebi 2008; Abutalebi et al. 2009). Wichtig ist jedoch auch, dass die beiden untersuchten Variablen Leistungsniveau und Erwerbsalter nicht vollkommen unabhängig voneinander sind. Es besteht ein geradezu natürlicher Zusammenhang zwischen frühem Alter beim Zweitspracherwerb und einem hohen Leistungsniveau: Je früher der Spracherwerb desto besser ist in der Regel auch das Leistungsniveau (siehe auch Hakuta et al. 2003). Dies kann an verschiedenen Faktoren liegen; so beeinflusst die Zeitspanne, in der man lernt, die

Anzahl der möglichen Wiederholungen und Verknüpfungen des Gelernten an bereits vorhandenes Wissen. Dies geht nicht nur beim Spracherwerb, sondern auch bei anderen Fähigkeiten mit einer verbesserten Verhaltensleistung einher. Ein früheres Erwerbsalter vergrößert außerdem die kumulierte Zeit, in der man der Sprache ausgesetzt ist. Außerdem wird bei frühem Erwerbsalter eine Sprache wahrscheinlich eher implizit oder informell gelernt, wohingegen ein späterer Spracherwerb in der Regel explizit und formell stattfindet, insbesondere wenn man die Zweitsprache zum Beispiel in der Schule erwirbt. Es bleibt also schwierig, den spezifischen Einfluss des Spracherwerbsalters und des Leistungsniveaus differenziert zu validieren und die zitierten Befunde müssen vor diesem Hintergrund im Sinne eines „mehr oder weniger starken Einflusses“ interpretiert werden.

Literatur

- Abutalebi, J. (2008): „Neural aspects of second language representation and language control.“ *Acta Psychologica*, 128, 466-478.
- Abutalebi, J., Tettamanti, M. & Perani, D. (2009): „The bilingual brain: linguistic and non-linguistic skills.“ *Brain and Language*, 109, 51-54.
- Boemio, A., Fromm, S., Braun, A. & Poeppel, D. (2005): „Hierarchical and asymmetric temporal sensitivity in human auditory cortices.“ *Nature Neuroscience*, 8, 389-395.
- Chee, M.W., Hon, N., Lee, H.L. & Soon, C.S. (2001): „Relative language proficiency modulates BOLD signal change when bilinguals perform semantic judgments. Blood oxygen level dependent.“ *Neuroimage*, 13, 1155-1163.
- Chee, M.W., Tan, E.W. & Thiel, T. (1999): „Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging.“ *Journal of Neuroscience*, 19, 3050-3056.
- Clahsen, H. & Felser, C. (2006): „How native-like is non-native language processing“. *Trends in Cognitive Sciences* 10, 564-570.
- Curtiss, S. (1977): *Genie. A psycholinguistic study of a modern-day "wild" child*. New York.
- DeCasper, A.J. & Fifer, W.P. (1980): „Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices.“ *Science*, 208, 1174-1176.
- Dehaene-Lambertz, G. & Dehaene, S. (1994): „Speed and cerebral correlates of syllable discrimination in infants.“ *Nature*, 370, 292-295.
- Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S. & Hertz-Pannier, L. (2002) : „Functional neuroimaging of speech perception in infants.“ *Science*, 298, 2013-2015.
- DeKeyser, R.M. (2000) : „The robustness of critical period effects in second language acquisition.“ *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- Friederici, A. D. (2002): „Towards a neural basis of auditory sentence processing.“ *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 78-84.
- Friederici, A.D. (2005): „Neurophysiological markers of early language acquisition: from syllables to sentences.“ *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 481-488.

- Friederici, A.D. & Alter, K. (2004): „Lateralization of auditory language functions: a dynamic dual pathway model." *Brain and Language*, 89, 267-276.
- Friederici, A.D. & Wartenburger, I. (2010): „Language and brain." *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, 150-159.
- Friedrich, M., Herold, B. & Friederici, A.D. (2008): „ERP correlates of processing native and non-native language word stress in infants with different language outcomes." *Cortex*, 45, 662-667.
- Green, D.W., Crinion, J. & Price, C.J. (2006): „Convergence, degeneracy and control." *Language Learning*, 56, 99-125.
- Grimshaw, G.M., Adelstein, A., Bryden, M.P. & MacKinnon, G.E. (1998): „First-language acquisition in adolescence: evidence for a critical period for verbal language development." *Brain and Language*, 63, 237-255.
- Hahne, A. (2001): „What's different in second-language processing? Evidence from event-related brain potentials." *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 251-266.
- Hahne, A. & Friederici, A.D. (2001). „Processing a second language: late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potentials." *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 123-141.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003): „Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition." *Psychological Science*, 14, 31-38.
- Hernandez, A. E., Hofmann, J. & Kotz, S.A. (2007) : „Age of acquisition modulates neural activity for both regular and irregular syntactic functions." *Neuroimage*, 36, 912-23.
- Hickok, G. & Poeppel, D. (2007): „The cortical organization of speech processing." *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 393-402.
- Höhle, B. (2009): „Bootstrapping mechanisms in first language acquisition." *Linguistics*, 47, 359-382.
- Jusczyk, P.W. (1997): *The discovery of spoken language*. (Cambridge, MA).
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001): *Pathways to language: From fetus to adolescent*. (Cambridge, MA).
- Kotz, S.A. (2009) : „A critical review of ERP and fMRI evidence on L2 syntactic processing." *Brain and Language*, 109, 68-74.
- Kuhl, P.K. (2004) : „Early language acquisition: cracking the speech code." *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- Lebrun, Y. (1978): „Evaluation of language-impaired children." In *Language acquisition and developmental kinesics*, F. Peng and W. Von Raffler-Engel, eds. (Hiroshima), 182-193.
- Lebrun, Y. (1980): „Victor of Aveyron: A reappraisal in light of more recent cases of feral speech." *Language Sciences*, 2, 32-43.
- Lenneberg, E.H. (1967): *Biological foundations of language*. New York.
- Luke, K.K., Liu, H.L., Wai, Y.Y., Wan, Y.L. & Tan, L.H. (2002): „Functional anatomy of syntactic and semantic processing in language comprehension." *Human Brain Mapping*, 16, 133-145.

- Meyer, M., Alter, K. & Friederici, A.D. (2003): „Functional MR imaging exposes differential brain responses to syntax and prosody during auditory sentence comprehension." *Journal of Neurolinguistics*, 16, 277-300.
- Peña, M., Maki, A., Kovacic, D., Dehaene-Lambertz, G., Koizumi, H., Bouquet, F. & Mehler, J. (2003): „Sounds and silence: an optical topography study of language recognition at birth." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100, 11702-11705.
- Perani, D., Dehaene, S., Grassi, F., Cohen, L., Cappa, S.F., Dupoux, E., Fazio, F. & Mehler, J. (1996): „Brain processing of native and foreign languages." *Neuroreport*, 7, 2439-2444.
- Perani, D., Paulesu, E., Galles, N.S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V., Cappa, S.F., Fazio, F. & Mehler, J. (1998): „The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language." *Brain*, 121, 1841-1852.
- Poeppel, D., Idsardi, W.J. & van, W., V (2008): „Speech perception at the interface of neurobiology and linguistics." *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363, 1071-1086.
- Rayner, K. (2009): „Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search." *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62, 1457-1506.
- Rossi, S., Gugler, M.F., Friederici, A.D. & Hahne, A. (2006): „The impact of proficiency on syntactic second-language processing of German and Italian: evidence from event-related potentials." *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 2030-2048.
- Saur, D., Baumgaertner, A., Moehring, A., Büchel, C., Bonnesen, M., Rose, M., Musso, M. & Meisel, J.M. (2009): „Word order processing in the bilingual brain." *Neuropsychologia*, 47, 158-168.
- Sekerina, I.A., Fernandez, E.M. & Clahsen, H., eds. (2008): *Developmental Psycholinguistics: On-line methods in children's language processing*. Amsterdam.
- Singh, J. (1964): *Die Wolfskinder von Midnapore*. Heidelberg.
- Telkemeyer, S., Rossi, S., Koch, S.P., Nierhaus, T., Steinbrink, J., Poeppel, D., Obrig, H. & Wartenburger, I. (2009): „Sensitivity of Newborn Auditory Cortex to the Temporal Structure of Sounds." *J. of Neuroscience*, 29, 14726-14733.
- Wartenburger, I., Heekeren, H.R., Abutalebi, J., Cappa, S.F., Villringer, A. & Perani, D. (2003). „Early setting of grammatical processing in the bilingual brain." *Neuron*, 37, 159-170.
- Wartenburger, I., Steinbrink, J., Telkemeyer, S., Friedrich, M., Friederici, A.D. & Obrig, H. (2007): „The processing of prosody: Evidence of interhemispheric specialization at the age of four." *Neuroimage*, 34, 416-425.
- Weber, C., Hahne, A., Friedrich, M. & Friederici, A. D. (2004): „Discrimination of word stress in early infant perception: electrophysiological evidence." *Brain Research: Cognitive Brain Research*, 18, 149-161.
- Weber-Fox, C. M. & Neville, H. J. (1996): „Maturation Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioral Evidence in Bilingual Speakers." *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, 231-256.
- Yetkin, O., Zerrin Yetkin, F., Haughton, V.M. & Cox, R.W. (1996): „Use of functional MR to map language in multilingual volunteers." *American Journal of Neuroradiology*, 17, 473-477.

*Processability - words&rules - Konnektionismus:
Drei Modellierungen der Sprachverarbeitung und ihre
Bedeutung für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen¹*

1. Vorbemerkung

Erhöhte wissenschaftliche Anstrengungen haben im Verlauf der letzten 30 Jahre insbesondere in den Bereichen der Spracherwerbsforschung sowie der Gehirnforschung zu Ergebnissen geführt, in deren Licht einige konzeptionelle Trends und unterrichtliche Praktiken des modernen Fremdsprachenunterrichts Bestätigung erfahren, andere zu überdenken und womöglich zu modifizieren oder gar neu zu entwickeln sind, aber auch so manche vermeintlich „veraltete“ Praktiken ihre Rehabilitierung verdienen, wenn auch mit eher neuen wissenschaftlichen Begründungen. Es wird darum gehen, einige Wegmarken methodisch-didaktischer Orientierungen vorzustellen, die sich auf – zugegeben: vorläufige – grundlagenwissenschaftliche Befunde stützen lassen. Es ist hier nicht der Platz, auf die verschiedenen erkenntnistheoretischen und forschungsmethodologischen Modelle einzugehen, die historisch, z. T. auch noch aktuell und nebeneinander in der fachlichen Praxis der Erforschung des Spracherwerbs eine Rolle gespielt haben und spielen. Eben sowenig erlaubt es unsere Zeit, auf die Physiologie des Gehirns und die Arbeitsweise neuronaler Netze einzugehen oder auf die alten und modernen technischen und methodologischen Arrangements seiner Erforschung, so spannend dies ist und so gern ich dies täte. Vielmehr werde ich mich darauf beschränken, erste Erträge der grundlagenwissenschaftlichen Fundierung vorzustellen und einige Orientierungen für methodisch-didaktische Konzepte daraus abzuleiten.

2. Processability

Ich beginne mit dem in gewisser Weise bodenständigsten, weil im Kern des Faches entstandenen möglichen Baustein einer umfassenden Fremdsprachenerwerbstheorie, der *processability theory* von Manfred Piennemann, auf die im Folgenden Bezug genommen wird (Piennemann 1998).

¹ Der Aufsatz ist in wesentlichen Teilen eine Dokumentation eines Plenarvortrags mit dem Titel *The Working Brain und der Fremdsprachenunterricht*; gehalten auf der XIII. Internationalen Deutschlehrertagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) in Graz, 2005 und basiert darüber hinaus auf Barkowski, H.: 2004 (s. Literatur). Erstveröffentlichung in: Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.) (2005): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9/2005*.

Die Kernaussage dieser Theorie:

Zumindest für den Grammatikerwerb gelte, dass die Lernabfolge nach Maßgabe festgelegter mentaler Strukturen und Prozessabläufe determiniert wird und der unterrichtlichen Manipulation – methodisch/ didaktischen Arrangements – nur bedingt zugänglich ist. Didaktischen Entscheidungen bezüglich der Lernprogression sollten deswegen empirisch ermittelte Kenntnisse über tatsächliche Spracherwerbsverläufe beim Erwerb von Fremdsprachen zugrunde gelegt werden.

Dies bedeutet, dass Unterricht nicht gegen solche Einschränkungen der Erwerbsabfolgen strukturiert werden kann, nicht aber, dass Unterricht keinerlei fördernde Funktion hätte – im Gegenteil: die Kenntnis und Berücksichtigung der mentalen Voraussetzungen wäre eine Voraussetzung für die möglichst effektive Unterstützung des Fremdsprachenerwerbs; entsprechend korreliert Pienemann denn auch *processability* und *learnability*: die Verarbeitungsstrukturen steuern die Lernbarkeit.

Auch wenn die *processability theory* ursprünglich auf empirischen Befunden des Zweitspracherwerbs beruht und der Zweitspracherwerb seinen mühsamen Verlauf zweifellos nicht nur mentalen Restriktionen verdankt, sondern mindestens auch sozial-kommunikativen wie allzu geringem Sprachkontakt, sozialer Benachteiligung und Diskriminierung – die Richtung stimmt gleichwohl, wie zahlreiche Untersuchungen zum Zweitspracherwerb dokumentieren, aber auch solche zum Fremdsprachenunterricht; so zeigt z. B. eine groß angelegte Studie zum schulischen Fremdsprachenerwerb an Genfer Schulen – trotz einiger methodologischer Schwächen – einige Evidenz für die Annahme, dass Fremdspracherwerb nicht einfach entlang einer curricular entschiedenen Progression verläuft, sondern sich an den erwähnten mentalen Voraussetzungen bricht (s. Diehl et al. 2000). In Übereinstimmung mit den Grundaussagen nahezu aller mir bekannten Untersuchungen zum Zweitspracherwerb ermitteln Diehl u. a. drei zentrale Erwerbsstrategien in chronologischer Reihenfolge:

1. Die Verwendung von *chunks*, d. h. von morphosyntaktisch nicht analysierten Sprachbausteinen, die als Versatzstücke sprachlicher Kommunikation erlernt und angewendet werden, ohne auf Regelkenntnissen zu basieren, ja sogar ohne in jedem Fall auch nur Wortgrenzen identifiziert zu haben; vor allem hochfrequente Formeln wie „weiß ich nicht“, „tut mir leid“, „bis bald“ u. ä. gelangen so schon in wenig entwickelte Sprachrepertoires;
2. Eine Phase der Regelfindung, in der die Lernenden mit Regeln so lange herumexperimentieren und dazu lernen, bis sie die zielsprachlichen Standards zweifelsfrei ermittelt haben;
3. Eine dritte Phase, in der die zielsprachliche Norm schließlich identifiziert ist und automatisiert wird.

Hinsichtlich des Deutscherwerbs durch 220 frankophone Schüler/innen der Klassenstufen 4-13 ermitteln Diehl u. a. konkret folgende Erwerbssequenzen, die ebenfalls weitgehend mit anderen Studien korrelieren, wobei Abweichungen vor allem im Bereich des Erwerbs von Satzmodellen zu konstatieren sind, die – wiederum in Übereinstimmung mit anderen Befunden

– offensichtlich in starker Abhängigkeit von den Strukturen unterschiedlicher L1'en erlernt werden.

Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch?

| A Verbalbereich | B Satzmodelle | C Kasus (ohne Präposition) |
|---|--|--|
| I Präkonjugale Phase (Infinitive; Personal- formen nur als chunks) | I Hauptsatz (Subjekt-Verb) | I Ein-Kasus-System (nur N-Formen) |
| II Konjugation der re- gelmässigen Verben im Präsens | II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein-Fragen | |
| III Konjugation der unre- gelmässigen Verben im Präsens Modalverb+Infinitiv | III Distanzstellung (Verbalklammer) | |
| IV Auxiliar+Partizip | IV Nebensatz | II Ein-Kasus-System (beliebig verteilte N-, A-, D-Formen) |
| V Präteritum | V Inversion (X-Verb-Subjekt) | III Zwei-Kasus-System: Nominativ+Objektkasus (N-Form+beliebig verteilte A- und D-Formen) |
| VI übrige Formen | Erwerb der Satz- modelle I-V abgeschlos- sen | IV Drei-Kasus-System Nomina- tiv+Akkusativ+Dativ (N- +A-+D-Formen) |

Tab. 1: Erwerbssequenzen im Grammatikerwerb DaF (L1: Französisch) aus Diehl et. al. (2000: 364).

Der beruhigende Befund auch dieser Studie: das traditionelle strukturabgeleitete Komplexitätsmodell „Vom Einfachen zum Schweren“ ist mit den mentalen Strukturen offensichtlich weitgehend kompatibel. Linguistische Tatbestände sowie die Intuition und Erfahrungen einiger Lehrergenerationen haben hier offensichtlich schon zu recht angemessenen Progressionsmodellierungen geführt, - was nicht heißt, sie seien nicht bearbeitungsbedürftig.

An empirischen Untersuchungen, die im Prinzip als Grundlage von Überlegungen zu unterrichtlichen Progressionsentscheidungen genutzt werden könnten, liegen sowohl Arbeiten vor, die die *Syntax* betreffen (vgl. dazu Clahsen /Meisel /Pienemann 1983; Dittmar 1988; Pienemann 1981) als auch solche, die *morphologische* (s. dazu z. B. Wegener 1995a; Sonnenstuhl-Henning 2003), *lexikalische* (vgl. Ahrenholz 1995) und *diskursorganisierende* (so z. B. Becker 1998; Dimroth/Dittmar 1998) Sprachmittel zum Gegenstand haben, bzw. „gemischte“ *Eigenschaften* des Deutschen behandeln, in denen syntaktische, morphologische und semantische Aspekte gleichermaßen eine Rolle spielen (so in den Untersuchungen von Barkowski 1996; Dietrich 1995; Dietrich/Grommes 1998; Stenzel 1997; Wegener 1995b und 1998). Eine Schwierigkeit, mit der es die meisten der genannten Studien zu tun bekommen, ist dabei, dass insbesondere bei der Analyse lernersprachlicher Abweichungen von der Zielvarietät nicht immer genau bestimmt werden kann, welche der beteiligten Aspekte für eine Abweichung ursächlich ist, zumal ersprachliche Einflüsse und pragmatische Faktoren im Kontext sozialen Sprachhandelns – wie z. B. *Motivation*, *Frequenz* und *affektive Intensität* des Inputs – natürlich ebenfalls eine Rolle bei der Formierung von Interimssprachen spielen (vgl. dazu exemplarisch Frischherz 1997 und Kuhs 1989).

Ein weiterer wichtiger Befund der *processability theory* betrifft die Bedeutung, die automatisierte Kompetenz für den weiteren Verlauf, ja überhaupt für das Voranschreiten des Lernens hat: Beherrschen einer Struktur ist – wie wir natürlich alle wissen – eben viel mehr als „gewusst wie“, also die kognitive Verfügung über eine Regel, sondern zeichnet sich aus durch ihre quasi mühelose Nutzbarkeit in der Kommunikation und eben die ist nur durch Automatisierungsprozesse erreichbar.

Die unterrichtliche Konsequenz liegt auf der Hand: eine hohe Übungsinintensität mit Temposteigerungen ist auch da geboten, wo scheinbar einfache und leicht anzuwendende Regeln vorliegen. Hier hat, aus meiner Sicht und in Auswertung vieler Hospitationserfahrungen, die sog. *Kommunikative Wende* mit ihrer allzu radikalen Abkehr von Lerntechniken wie z. B. dem imitativen Einüben sprachlicher Bausteine und Wendungen oder auch der pattern practise, diese als „Kinder“ behavioristischer Lernauffassungen quasi „mit dem Bade ausgeschüttet“: im Interesse an lebhafter, thematisch interessanter Unterrichtskommunikation und an einer möglichst schnellen Hinführung der Lernenden an die „*Kommunikative Kompetenz*“ wurde – und wird - das Üben vernachlässigt, was übrigens im Endeffekt wiederum verhindert, dass Kommunikative Kompetenz wirklich erreicht wird. *Processability* und *learnability*, das heißt eben vereinfacht, dass Ler-

nende den zweiten Schritt nicht vor dem ersten machen können: die nicht ausreichend beherrschte Struktur inhibiert/be- und verhindert den Erwerb der nächsthöheren.

Eine weitere recht gesicherte Erkenntnis: *Sinn geht vor Form beim Erwerb*: einfache, semantisch eindeutige und kommunikativ funktionierende Elemente der Sprache werden früher erworben als in komplexe Grammatik „eingewickelte“ Information: bevor man „gestern“ lernt, beherrscht man „heute“ und „morgen“, vor den „als-Sätzen“ lernt man „früher“ (vgl. Dietrich 1995) und das Genus wird im Deutschen zunächst nur in der Funktion der Markierung des *natürlichen* Geschlechts identifiziert und gebraucht und erst sehr viel später in seiner Funktion der formalen Kennzeichnung des *grammatischen* Geschlechts (vgl. Wegener 1995a). Trotz dieser Grundeinsichten und der schon erwähnten Ergebnisse zu einigen speziellen Lerngegenständen wird es allerdings noch vieler weiterer Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache bedürfen, um die Orientierungen, die sich aus *processability* und, in Konsequenz, zu Fragen von *learnability* ergeben, auch in sehr konkrete Progressionsentscheidungen – *teachability* -umsetzen zu können. Damit ergeben sich erste Konsequenz für eine Berücksichtigung der Trias *processability* – *learnability* – *teachability* folgende Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht. Erste Konsequenzen aus den Erkenntnissen der Processability-Theorie:

- Unterrichtliche Progressionen an den natürlichen Erwerbsstrategien und –sequenzen orientieren;
- Abweichungen der Lernaltersprache von der Zielsprache tolerieren bzw. „erwerbssensibel“ korrigieren;
- Automatisierung der Teilkompetenzen fördern;
- Die Priorität der Ausdrucksfunktionen zum Leitprinzip des Umgangs mit Grammatik machen.

3. words&rules: Aspekte ganzheitlicher und regelbezogener Sprachverarbeitung

Ein weiteres aktuell diskutiertes Sprachverarbeitungsmodell mit hoher prospektiver Bedeutung auch für Fragen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist sicher das Duale Modell - ich gebe ihm hier den Namen *„words&rules“*, in Übernahme des Buchtitels von Steven Pinker, dem zentralen Gewährsmann für die folgenden Ausführungen (vgl. Pinker 2002). Pinkers Kernaussagen sind zusammenfassend folgende (vgl. Pinker, 2000, passim):

- Prozesse der Sprachverarbeitung sowie des Aufbaus der Sprachgedächtnisse unterliegen Prinzipien mentaler Ökonomie;
- daraus begründet sich die duale Konstruktion des „words&rules-Modells“ zu den Prozessen menschlicher Sprach(ver)arbeitung;

- ‚words‘ betrifft dabei nicht nur die Verarbeitung klassisch-lexikalischer Einheiten von Sprachen, sondern schließt grammatische Eigenschaften, und zwar solche des Typs „irregulär“, ein.

Pinker hält demnach auf der Basis empirischer Befunde für hochwahrscheinlich, dass der mentale Umgang mit Sprache bei deren Erwerb, Produktion und Rezeption auf einem *dualen System* basiert. Deren einer Bestandteil betrifft die regelhaften Eigenschaften von Sprachen – also die *rules* – während deren zweiter Bestandteil die Lexik und einige weitere Bausteine der Sprache betrifft; die Pinker zusammenfassend *words* nennt. Dieser duale Zugriff, so Pinker, sei auch sinnvoll im Sinne mentaler Ökonomie, da die Regeln, nach denen Wörter flektiert und zu Äußerungen gereiht werden (Morphologie und Syntax also), zahlenmäßig begrenzt seien – und deswegen vergleichsweise leicht zu lernen. Gleichzeitig hätten diese Regeln die Potenz, am Enkodieren und Dekodieren von im Prinzip unendlich vielen Äußerungen mitzuwirken. Andere Elemente der Sprache, die *words*, würden als mentale Einheiten gespeichert, aber eben nicht nur die Wörter, sondern alle sprachlichen Ausdrücke, die die typisch lexematische Eigenschaft aufweisen, tendenziell als Individuen, also als unteilbare ganzheitliche Bausteine der Sprache verwendet zu werden, wie z. B. feste Wendungen oder hochfrequente Wortfolgen wie ‚Wie heißt du‘ und ähnliches, die schon erwähnten chunks also. Darüber hinaus aber würden auch solche Bestandteile der Sprache wie *words* behandelt, bei denen es sich mental nicht „lohnen“ würde, – das *Ökonomieprinzip!* – gewissermaßen eine Regel und das Wort im Gedächtnis getrennt, an verschiedenen Orten abzulegen, um zu korrekten Formen zu gelangen: dazu gehört Formen wie z. B. die Präterita der unregelmäßig flektierten englischen Verben, mit denen sich Pinker 10 Jahre intensiv auseinandergesetzt hat. Für die deutsche Sprache – und hier ist sie den von Pinker untersuchten englischen Präterita ja sehr ähnlich – hieße dies, dass die regelmäßig gebildeten Vergangenheitsformen, – wie

- *wagte* und *sagte*, *rauchte* und *saugte* oder
- *gewagt*, *gesagt*, *geraucht*, *gesaugt*

gebildet werden, indem auf ihren Stämmen Regeln operieren, etwa nach den folgenden Modellierungen:

Produktive Bildungsregel für das Präteritum der deutschen Verben
Verb-Stamm + t + Personalendung
sag + t + e

Produktive Bildungsregel für das Partizip II der deutschen Verben
ge + Verb-stamm + t
ge + sag + t

Dagegen würden Formen wie:

- *gegeben, geschlafen, geflogen*
- *gab, schlief und flog*

letztlich als Vokabeln gelernt – also als *words* verarbeitet, ohne dass die dahinterliegenden komplexen z. T. nur mehr sprachhistorisch erklärbaren Bildungsregeln in unseren Gedächtnissen gespeichert und bei der Sprachtätigkeit beteiligt wären. Tatsächlich gibt es auch für die deutsche Sprache dafür überzeugende empirische Evidenz (vgl. die Untersuchungen von Clahsen /Rothweiler, 1992 und Marens u. a., 1995), wobei allerdings gilt, dass auch einige irreguläre Formmuster, soweit sie in einer größeren Anzahl Verben repräsentiert sind, per Analogie den Status produktiver Regeln zu erhalten scheinen, wie etwa *sinken, trinken, singen (sank/gesunken; trank/getrunken)*, - übrigens durchaus mit der Folgeerscheinung, dass Kinder und DaF-Lernende zeitweilig deren Geltung überdehnen (*overextension*) und auf Verben wie *winken* oder *bringen* anwenden.

Was darauf hindeutet, dass regelgeleitete Bildung im Prinzip einfacher zu erlernen ist als irreguläre Bildung, probieren es ja Kinder oder Lerner des Deutschen als Fremdsprache auch mit Formen wie **gebte, *schlafte* oder **gegeben* und **geschlaft*, wenden also die produktive Regel der regelmäßig gebildeten Verben auch auf irreguläre „starke“ Verben an. Damit ergeben sich in Lernersprachen faktisch folgende Varianten des Umgangs mit deutschen Präterita:

Regelgeleitete Abweichungen von zielsprachlichen Normen im Umgang mit irregulären und regulären Verben

- irreguläres Verb → reguläre Ableitung
 geben → * gebte
- reguläres Verb → irreguläre Ableitung
 bringen → *brang
 [Modell: singen, klingen, ringen, ...]
- irreguläres Verb → irreguläre Ableitung
 leiden → *lied
 [Modell: meiden, scheiden]

Mentale Regelrepräsentation im Bereich der „starken“ Verben

z. B. „Regel“:

Behandle Verben mit dem Stamm: -ing- bzw. -ink

nach den Paradigmen

singen bzw. sinken

singen – sang – gesungen

sinken – sank – gesunken

(ebenso: klingen, schwingen, springen, trinken...)

Damit erhält einerseits das Lernen der Stammformen irregulärer Verben ebenso eine neue Bedeutung und Rechtfertigung, wie es andererseits Sinn macht, wenn Wörterbücher vermerken, dass ein Verb regelmäßig flektiert wird und im Gehirn entsprechend „verortet“ werden darf. Die Formel: „Lexik ist Lexik und Grammatik ist Grammatik“ gilt somit nicht für alle Fälle, jedenfalls für das sprachverarbeitende Gehirn so rigoros nicht. Natürlich hat dies Konsequenzen für methodisch-didaktische Entscheidungen, sofern Lerngegenstände, die traditionell zu solchen der Grammatik gezählt werden, in Hinblick auf ihre Erlernbarkeit und ihren Ort im Gedächtnis teilweise als *words* und teilweise als *words&rules* gelernt werden sollten, obwohl sie „eigentlich“, d. h. aus linguistischer Sicht derselben grammatischen Kategorie zugehören. Übrigens findet sich für die *words&rules-Hypothese* auch vielfache *physiologische* Evidenz, und zwar vor allem aus (hier nur exemplarisch angesprochenen) Befunden bei Patienten mit Sprachstörungen:

So verlieren z. B.: *Alzheimer*-Patienten zunächst vor allem ihr Wortgedächtnis, nicht aber die Fähigkeit, grammatisch korrekte Sätze zu bilden; während es bei *Parkinson*-Patienten eher umgekehrt zu sein scheint: das Wortgedächtnis bleibt erhalten, aber die Satzstrukturierungen gelingen zunehmend weniger; und auch die Unterschiede zwischen Broca- und Wernicke-Aphasie weisen auf Dualität hin, wobei allerdings auch Pinker im Konsens mit modernen Auffassungen davor warnt, diese Dualität hirntopografisch zu interpretieren: „Es wäre schön, wenn wir den Finger auf ein Fleckchen im Gehirn legen könnten, das für Regeln da ist und dann auf ein Fleckchen, das für Wörter da ist, aber das wird immer ein Wunschtraum bleiben.“ (Pinker 2000, 322)

Gerade die in der modernen Gehirnforschung eingesetzten bildgebenden Verfahren, wie PET (Positronenemissionstomografie), MRT (Magnetresonanztomografie), EEG (Elektroencephalogramm) und MEG (Magnetencephalografie) haben gezeigt, dass jegliche sprachliche Aktivität von vielfältiger Hirnaktivität an unterschiedlichen Orten begleitet ist, also von sehr komplexen neuronalen Vorgängen ausgegangen werden muss (vgl. Pulvermüller 1997 passim, zusammenfassend S. 37). Entsprechend vorsichtig ist denn auch Pinkers vorläufige Schlussfolgerung formuliert:

„Das menschliche Sprachsystem scheint ebenso aus zwei Arten mentalen Gewebes zu bestehen. Es besitzt ein Lexikon aus Wörtern ... (...) [\cong Einheiten im Gedächtnis, H. B.] Und es besitzt eine Grammatik aus Regeln, die sich auf (...) Relationen zwischen Dingen beziehen und einem Mechanismus unterworfen sind, der Sequenzen von Symbolen kombiniert und analysiert.“ (Pinker 2000, 17)

Aus dem Modell der *Dualen Sprachverarbeitung/words&rules* ergeben sich zusammenfassend folgende erste Ableitungen für den FSU:

- Bei der Vermittlung grammatischer Eigenschaften ist zwischen regulären und irregulären Paradigmen desselben grammatischen Phänomens methodisch-didaktisch zu differenzieren (z. B. Perfekt, Präteritum, Plural d. Nomina);
- Die Automatisierung irregulärer Formen ist besonders zu unterstützen;
- Das Lernen der Stammformen der unregelmäßigen Verben sowie der Plurale der Substantive erhält neben der intuitiven und erfahrungsbegründeten Rechtfertigung als in der Praxis bewährten Vorgehensweise eine zusätzliche empirisch-wissenschaftliche Begründung;
- Der sensible Umgang mit fehlerhaften „Regelübertragungen“ (z. B. heben \rightarrow hebte*; schweben \rightarrow schwob*) empfiehlt sich auch aus Gründen der referierten Kenntnisse über entsprechende Sprachverarbeitungsprozesse.

4. Ähnlichkeit – Nachbarschaft – Häufigkeit – Bedeutsamkeit: die Lernstimulantien von Assoziationismus und Konnektionismus und ihre Wirkweise in den Prozessen von Spracherwerb und Sprachverarbeitung

Wir kommen nun zu dem dritten hier zu besprechenden Sprachverarbeitungsmodell, dem *Assoziationismus* bzw. *Konnektionismus*. Während sich eben noch Pinker mit der Formulierung Grammatik sei „einem Mechanismus unterworfen, der Sequenzen von Symbolen kombiniert und analysiert“ als Systemlinguist zu erkennen gegeben hat, der davon ausgeht, dass linguistische Regeln, wie wir sie in Grammatikbeschreibungsmodellen finden, möglicher Weise nicht weit entfernt sind von den mental repräsentierten Spracheinträgen, unterscheidet sich die Ausgangsposition des i. F. vorgestellten Modells davon sehr grundsätzlich; vereinfacht² könnte man sagen, dass *Assoziationismus* und *Konnektionismus* davon ausgehen, dass Lernen über die Wahrnehmung von Merkmalen und die Gruppierung von Merkmalen nach Kategorien und Nachbarschaften erfolgt, wobei nicht rationale Systematik, sondern Ähnlichkeit und Kontingenz, sowie die Häufigkeit des Auftretens die Verarbeitung stimulieren.

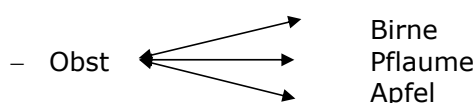
² Auf die komplizierten Abläufe von Lernvorgängen nach konnektionistischen Modellvorstellungen wird hier nicht eingegangen; eine – auch für den interdisziplinären Transfer geeignete – Einführung bietet Pospeschill 2004. In diesem Aufsatz wird i. F. eher resultatativ und mit Blick auf Vorgänge des Sprachenlernens argumentiert.

Die Kernaussagen sind somit:

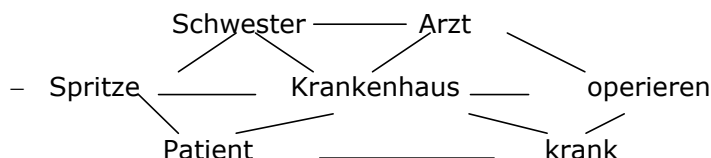
- Prozesse der Sprachverarbeitung sowie des Aufbaus der Sprachgedächtnisse unterliegen den Prinzipien von *Ähnlichkeit*, *Kontingenz* sowie *Frequenz des Auftretens*
- *Ähnlichkeit* und *Kontingenz* ergeben sich auf der Basis *gemeinsamer Merkmale* und/oder *häufigen gemeinsamen Auftretens* und/oder *semantischer Beziehungen*.
- *Frequenz* regelt zusätzlich, wie schnell etwas automatisiert wird und wie tief und störunanfällig es für den Abruf zur Verfügung steht.
- Dies gilt- dem Anspruch nach³ - auch für den Aufbau grammatischen Regelwissens.

Dabei kann gemeinsames Auftreten auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein, z. B. der *situativen* Kontingenz – *Kinder* treten mit *Eltern* auf, *Ärzte* mit *Sprechzimmern*, *Krankenschwestern* mit *Ärzten*, *Sprechzimmern* und *Spritzen* usw. – oder aber der *semantischen* Kontingenz: *schwarz* ist die Gegenfarbe zu *weiß* – *flach* ist irgendwie gleich *niedrig*, *Birnen* und *Äpfel* sind *Obst*, aber auch die *formale* Kontingenz und *Ähnlichkeit*, z. B. über Lautähnlichkeiten: *mein* reimt sich auf *kein*, *geschlafen* korrespondiert mit *schlafen*, *sinken* klingt ähnlich wie *trinken*, u. a. m. und nicht zuletzt kann ein frequentes gemeinsames Auftreten auch in linguistischen Sachverhalten seine Ursache haben, wie z. B. das gemeinsame Auftreten von Personalpronomen und referenziellem Personalmorphem in Ausdrücken wie **ich** träume oder von Hilfszeitverben; Partizipien II und Personalpronomen in Ausdrücken wie „er ist gekommen“ oder „wir haben ferngesehen“.

- schwarz – weiß
- mein – kein – Schwein
- schlafen – schläfst – geschlafen
- flach – niedrig; Eltern – Kinder



- frische Luft das ist ich liebe dich er hat geträumt
-



³ Zur Kritik vgl. Pulvermüller 1997, dort Abschnitt 7.

Alle diese *Verbindungen* - Konnektionismus! - fallen uns auf und unser „Sprachverarbeiter“ im Gehirn macht daraus sprachliche Kompetenz, formale und kommunikative, wobei sich der erkenntnistheoretische Anspruch dieses Modells allerdings nicht nur auf Sprache bezieht, sondern für richtig hält, dies sei die grundlegende Art und Weise, in der sich menschliches Bewusstsein im Kontakt mit der Wirklichkeit formiert (Hume 1748/1982).

Dabei bewirken der Frequenzgrad der Begegnung und des Gebrauchs sowie vielfältige Vernetzungen wie situative, affektive und kontextuelle u. a. eben jene neuronalen Verstärkungen, die für die „Einschreibung“ von Gedächtnisinhalten sowie Behaltenstiefe und –dauer entscheidend sind.

Für den uns interessierenden Bereich haben z. b. McClelland und Rumelhart in einer Computersimulation ziemlich überzeugend nachgewiesen, dass man im Prinzip nach diesem Modell ohne jede weitere Vorgabe allein aus dem Input von Verbstämmen und Präteritalformen des Englischen sukzessive die Regeln ermitteln könnte, nach denen diese Formen gebildet werden, und zwar einschließlich der Bildungsprinzipien für die meisten irregulären Formen – vorausgesetzt natürlich, das Gehirn arbeitet nach diesen Prinzipien (vgl. McClelland /Rumelhart 1986).

Das Ganze wäre nicht mehr als ein verblüffendes und offensichtlich in vieler Hinsicht gelungenes Experiment (vgl. aber kritisch Pinker 2000, Kapitel 4, passim), korrelierte es in den Prinzipien nicht mit zahlreichen Befunden aus den Kognitionswissenschaften – vgl. z. B. schon 1979 Bierwisch u. v. a. (in Bierwisch 1979) und Barkowski 2001 - wonach wir ja tatsächlich Oberbegriffe und Klassen nach den Kategorien *Ähnlichkeit* und *Kontingenz* bilden und entsprechend strukturierte Lernangebote schneller identifizieren und behalten als Angebote, die – in unserer Wahrnehmung – willkürlich und in ihren Einzelementen bezugslos daherkommen. Sollte das auch für Grammatik gelten oder z.B. den Buchstabenfolgen von Wörtern? Dazu ein kleines Experiment: Ich lasse jetzt einen Text folgen, den man bitte, ganz spontan und zügig und ohne den Sprachanalysator einzuschalten, *laut* lesen möge.

*Gmäëß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät, ist es nchit witihcg in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneim Wort snid, das ezniige was wcthiig ist, ist dass der estre und der leztte Bstabchue an der ritihcegn Pstoiion snid. Der Rset knan ein ttoaelr Bsinöldn sien, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lseen.*⁴

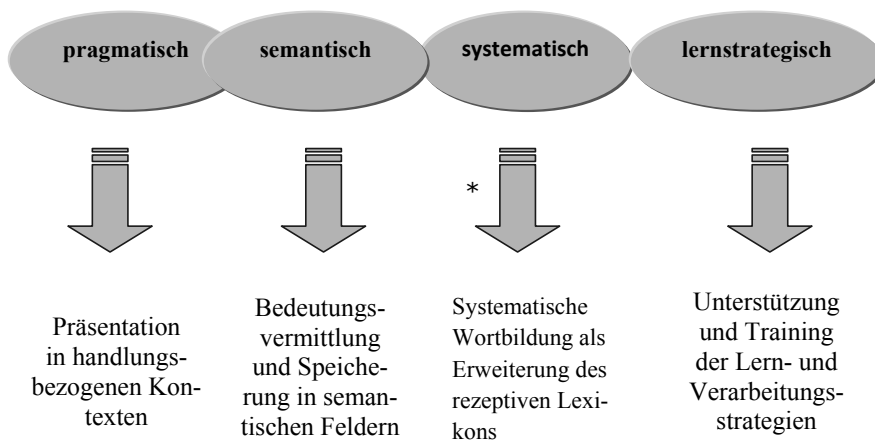
Fraglos ist die Erfahrung, dass man einen solchen Text „herunterliest“, als wäre er in der Normvariante geschrieben, verblüffend – jedenfalls ging es mir im „Selbstversuch“ so und inzwischen auch fünf Auditorien von insgesamt 700 Personen - wird aber auf dem Hintergrund der Annahmen des *Konnektionismus* erklärbar, wenn man sich vorstellt, dass die Summe der Buchstaben eines uns bekannten Wortes auch bei der Präsentation dieser Buchstaben in einer nicht normgerechten Abfolge beim Lesen auf der neuronalen Ebene ein sehr ähnliches Reizmuster anspricht wie sein normge-

⁴ der Text wurde mir von meiner Kollegin Christina Kuhn als ein Fund aus dem World Wide Web, dort ohne weitere Quellenangaben, als forwarding zugeschickt.

rechter „Zwilling“. Es spricht insofern viel dafür, dass unser Gehirn aus der „chaotischen“ Abfolge die normgerechte, sinnvolle Variante auf diesem Wege errechnet, assoziiert. Es wäre übrigens interessant, nachzuschauen, was passiert, wenn man ein vergleichbares Leseexperiment unter Benutzung von Wörtern anstellte, die sinnvolle Geschwister mit sehr ähnlichen oder gar gleichen Graphenbestand haben, wie etwa *Borte* und *Brote* und wie es unserem Gehirn dabei ergeht, wenn es mit deren gerüttelten Varianten beim Lesen konfrontiert ist, aber ich vermute fast, dass es auf dem Wege paralleler Prüfung der Kontexte auch dann seine Aufgabe erfolgreich bewältigen würde.

Doch zurück zu den Simulationen von McClelland und Rumelhart, die dem Nachweis galten, wie sich aus den konnektionistischen Grundannahmen quasi ein selbstlernendes System aufbauen lässt mit immer differenzierteren „Einsichten“. Dieses Anknüpfen an schon Gelerntes, Bekanntes, Vorerfahrenes machen sich bessere Lehr-/Lernstrategien inzwischen zunutze. Sehen wir uns dazu die von Hermann Funk zusammengestellten Empfehlungen für Wortschatzarbeit im FSU an:

Wortschatzarbeit⁵



Sowohl die *pragmatische* als auch die *semantische* und die *systematische* Situierung von Lernangeboten lassen sich unter den Aspekten von Ähnlichkeit und Kontingenz begründen. Gleichzeitig sorgt die *Frequenz* des Vorkommens solcher „nachbarschaftlichen Sprachereignisse“ im Lebensvollzug für den *neuronalen Prägeeffekt*, wie ihn McClelland/Rummelhart zu simulieren versuchten.

Hinsichtlich der letzten der genannten Einflussfelder, den *Lehr- und Lernstrategien* schließlich gilt es, die quantitative wie qualitative Verstärkung des Inputs bei Nutzung/Adressierung möglichst aller Sinne des Menschen zu arrangieren, und das kann im Unterricht - aber natürlich auch außer-

⁵ Funk, Hermann o. J., power-point-Vorlage; vgl. neuerdings auch Funk 2011.

unterrichtlich - in vielfältiger Weise von den Sprachlernenden selbst praktiziert werden, indem sie sich als aufmerksame Teilnehmer – *language awareness* – dem „Sprachbad“ aussetzen, live und medial, aktiv und rezeptiv kommunizieren, vor sich hinsprechen, Frageintonationen summend usw. usw. Es gibt also dafür, dass manche im Zeitalter des fremdsprachenunterrichtlichen Behaviorismus erfundene Lernwege und -techniken Früchte trugen und tragen, dass z. B. Lozanovs *Suggestopädie* in vielen Hinsichten mit Gewinn betrieben wird, dass unbekümmerte - und sei es fehlergespickte - Kommunikation den Spracherwerb befördert, durchaus gute, erklärende Gründe. Und auch der Erwerb von sprachlichen *chunks* fügt sich in die Theorie: hat er doch eindeutig mit der hohen Frequenz zu tun, mit denen solche Chunks im gesprochenen Deutsch auftreten.

5. *Processability, words&rules* und der *Konnektionismus*:

Drei ineinandergreifende und miteinander kompatible Bausteine einer umfassenden Sprachverarbeitungs- bzw. Fremdsprachenerwerbstheorie

Schaut man sich die vorab referierten und kommentierten Kernaussagen der Annahmen darüber, wie Spracherwerb und Sprachverarbeitung vor sich gehen bzw. vor sich gehen mögen, im Hinblick auf ihre gegenseitige Verträglichkeit an, so fällt auf, dass es keine überzeugenden Gründe gibt, der Frage nachzugehen, welche davon wohl zutreffend oder zutreffender sein mag oder gar eine gegen die andere auszuspielen. Das hat seinen Grund nicht nur darin, dass jede davon noch einiges an Forschungsaufwand vor sich hat, um ihre Bedeutung für die realen mentalen – letztlich: physiologischen – Vorgänge zu konsolidieren, sondern in der Tatsache, dass diese Bausteine jedenfalls durchaus miteinander kompatibel sind: Der Befund, dass Fremdsprachenlernen nicht beliebigen Progressionen folgen kann, sondern mentalen Vorgaben unterworfen ist, lässt sich sowohl mit dem *words&rules-Konzept* vereinbaren wie mit den Lernvorstellungen des *Konnektionismus*. Ebenso widerspricht das duale Konzept von *words&rules*, wie es sich z. B. in der Erwerbsweise regelmäßiger und irregulärer Präteritalformen manifestiert, keineswegs der Modellierung eines Erwerbsweges, der auf die Faktoren Frequenz, Nachbarschaft und Ähnlichkeiten zurückgreift, wie es der *Konnektionismus* tut. Die drei Sprachverarbeitungsmodelle sind also nicht etwa alternativ zueinander von Bedeutung für Orientierungen im FSU, sondern lassen sich verstehen als gleichermaßen richtungweisende Bausteine zu einer umfassenden, grundlagenwissenschaftlich fundierten Theorie der unterrichtlichen Unterstützung des Fremdsprachenerwerbs – zu denen fraglos weitere hier nicht genannte gehören und andere hinzu kommen werden, von denen wir heute noch keine Vorstellung haben, denn wir stehen noch immer am Anfang des Weges zu einer naturwissenschaftlich gegründeten Spracherwerbstheorie. Gleichwohl sei ein weiterer Gedanke gestattet: gesetzt den Fall, Lernen wird tatsächlich so individuell konstruiert, dass es – natürlich im Rahmen der physiologisch-genetischen Festlegungen der Gattung Mensch

– zu unterschiedlichen mentalen Repräsentationen von Erwerbsweisen, Gedächtnissen und Prozessen der Rezeption und Produktion in der kommunikativen Sprachpraxis kommt, so wäre nicht auszuschließen, dass der Erwerb ein und desselben Sprachmittels sich – je nach Individuum und äußeren Bedingungen des Lernens – unterschiedlich vollzieht und z. B. die Einträge in den durchorganisierten Gedächtnissen von words&rules durchaus variieren mögen. So gesehen, ließen sich die vorgestellten Spracherwerbsbausteine dann zusätzlich auch als Bausteine eines Erklärungsmodells verstehen, das Variation im Spracherwerb, bis hin zu den Einträgen in die Gedächtnisse, erklären hilft und dabei in enger Verbindung zu konstruktivistischen Vorstellungen von Lernen steht, allerdings einem Konstruktivismus, der neben der kognitiven Ausstattung des Menschen auch dessen affektive Seite und seine Leiblichkeit (vgl. z. B. Schwerdtfeger 2000) einzubeziehen hätte.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (1995): „Lehrwerkanalyse zum Modalfeld auf der Folie der Zweitspracherwerbsforschung“. In: Norbert Dittmar/Martina Rost-Roth (Hrsg.) *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt/M. u. a., 165-193.
- Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf. Ein Einführung in das mentale Lexikon*, Tübingen.
- Dietrich, Rainer (1995): „L2-Zeit“. In: Brigitte Handwerker (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 409), 25-63.
- Dietrich, Rainer /Grommes, Patrick (1998): „„nicht“. Reflexe seiner Bedeutung und Syntax im Zweitspracherwerb“. In: Heide Wegener (Hrsg.) *Eine zweite Sprache lernen*. Tübingen, 173-202.
- Barkowski, Hans (1996): „'Das (...) beste Lösung!' - Zur Verwendung der Kopula in zweitsprachlichen Äußerungen auf Deutsch“. In: *Deutsch lernen 3/1996*, 249-260.
- Barkowski, Hans (2001): „Sprachenlernen „in freier Wildbahn“ - Zur Bedeutung von Prozeduren der Wahrnehmungsverarbeitung für den Fremdspracherwerb ohne Unterricht“. In: Karin Aguado / Claudia Riemer (Hrsg.): *Wege und Ziele: zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gerd Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren.
- Barkowski, Hans (2004): „Wie der Mensch seine Sprache(n) erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist – eine Zwischenbilanz“ *Halbjahresschrift des Zentrums für die Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Siena*. Rom, 80-96.
- Becker, Angelika (1998): „Der Erwerb von Fokuspartikeln im ungesteuerten Zweitspracherwerb“. In: Heide Wegener (Hrsg.): *Eine zweite Sprache lernen*, 203-216.
- Bierwisch, Manfred (Hrsg.)(1979): *Psychologische Effekte sprachlicher Strukturkomponenten*. Berlin.

- Clahsen, Harald /Meisel, Jürgen /Pienemann, Manfred. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen.
- Clahsen, Harald /Rothweiler, Monika (1992): "Inflectional rules in children's grammars: evidence from the development of participles in German" in: *Morphology, Yearbook*, 1-34
- Damasio, Antonio R. (2000): *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München.
- Diehl, Erika /Christen, Helen /Leuenberger, Sandra /Pelvat, Isabell /Studer, Theres (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen.
- Dimroth, Christine /Dittmar, Norbert (1998): „Auf der Suche nach Steuerungsfaktoren für den Erwerb von Fokuspartikeln: Längsschnittbeobachtungen am Beispiel polnischer und italienischer Lerner des Deutschen". In: Heide Wegener (Hrsg.), *Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, 217-240.
- Dittmar, Norbert (1988): "Ordering Adult Learners according to Language Abilities." In: Sascha W. Felix u.a. (Hrsg.), *Second Language Development*, Tübingen.
- Frischherz, Bruno (1997): *Lernen, um zu sprechen - sprechen, um zu lernen. Diskursanalytische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz*. Freiburg (CH).
- Funk, Hermann (2011): *MENTALES LEXIKON UND WORTSCHATZARBEIT. Grundlagen-Übungen-Sequenzen*. Genf (Ms., pp).
- Hume, David (1982): *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand*. [1748]. Stuttgart.
- Kischka, Udo /Wallesch, Claus-Werner/Wolf, Gerald (Hrsg.) (1997): *Methoden der Hirnforschung. Eine Einführung*. Heidelberg, Berlin.
- Kuhs, K. (1989): *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb*. Tübingen.
- Markus, Gary F. u. a. (1995): "German inflection: the exception that proves the rule". In: *Cognitive Psychology* 29, 189-265.
- Multhaupt Uwe (2002): „Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht". In: Wolfgang Börner /Klaus Vogel, (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen. (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 462), 71-97.
- Nation, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge.
- Pienemann, Manfred (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam und Philadelphia.
- Pinker, Steven (2002): *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg und Berlin.
- Pulvermüller, Friedemann (1997): „Sprache im Gehirn: Neurologische Überlegungen, psychophysiologische Befunde und psycholinguistische Implikatio-

- nen". In: *Colloquia Academica. Akademie der Wissenschaften und der Literatur* (Mainz). Stuttgart, 7-44.
- Rumelhart, David E. /Mc Clelland, James L. (1986): *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition. Vol. 1, Foundations; Vol. 2, Psychological and Biological Models*, Cambridge, MA.
- Schacter, Daniel, L. (2001): *Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit*. Reinbek.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2000): „Leiblichkeit und Grammatik“. In: Düwell, Henning /Gnutzmann, Klaus /Königs, Frank (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatiken*. Bochum, 281-303.
- Sonnenstuhl-Henning, Ingrid (2003): *Deutsche Plurale im mentalen Lexikon. Experimentelle Untersuchungen zum Verhältnis von Speicherung und Dekomposition*. Tübingen.
- Stenzel, Achim (1997): *Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei ein- und zweisprachigen Kindern*. Tübingen.
- Wegener, Heide (1995): „Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei“. In: Brigitte Handwerker (Hrsg.): *Fremde Sprachen lernen*. Tübingen.
- Wegener, Heide (1995): „Generative Morphologie und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Der deutsche Plural und sein Erwerb durch kindliche L-2-Lerner - ein Beispiel für natürliche Morphologie und Grade von Markiertheit im Deutschen“. In: *Jahrbuch DaF 21*, 185-208.
- Wegener, Heide (1998): „Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern“. In: Heide Wegener (Hrsg.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen, 143-172.

Spracherwerbstheorie und Sprachunterrichtspraxis

1. Einleitung

In diesem Beitrag geht es um eine speziell von vielen Praktikerinnen¹ oft als sehr weit, wenn nicht als unüberbrückbar empfundene Kluft: Die Kluft zwischen dem, was die Spracherwerbstheorie über das Erwerben und Lernen von Sprachen sagt, einerseits, und der Praxis des Sprachunterrichts andererseits. Oftmals vermissen Unterrichtende einen Beitrag der Spracherwerbstheorie zu ihrer konkreten Unterrichtspraxis und können nicht viel damit anfangen, was die Theoretikerinnen erarbeiten. Umgekehrt weiß die Spracherwerbstheorie nicht unbedingt, welche Fragen den Sprachlehrenden unter den Nägeln brennen und kann natürlich auch nicht Tausende von Detailkonstellationen in konkreten Praxissituationen berücksichtigen. Der Beitrag soll mögliche Auswege aufzeigen, indem die übliche „*Top-Down*“-Beziehung zwischen Theorie und Praxis erweitert wird durch einen „*Bottom-Up*“-Ansatz, bei dem die Richtung umgekehrt wird und die Praxis die Theorie informiert. Neue Erkenntnisse aus der Praxis, die durch Aktionsforschung im Unterricht generiert werden, können so die Theoriebildung über Spracherwerb befruchten.

2. Ein historisches Beispiel: Behaviorismus und audiolinguale Methode

Der „klassische“ Fall einer spracherwerbstheoretischen Richtung, die auf den Sprachunterricht übertragen wurde, ist der Behaviorismus, eine Richtung der Psychologie, die einzig das beobachtbare Verhalten berücksichtigte und Lernen damit auf Imitation und Gewohnheitsbildung (*habit formation*) reduzierte. Diese Theorie wurde auch auf den Spracherwerb übertragen (Skinner 1957) und beeinflusste die Entwicklung der so genannten „audiolingualen“ Methode, deren wichtigste Übungsform die Musterübung (*pattern drill*) ist. An den Beispielen in Abbildung 1 ist leicht zu erkennen, dass hier Gewohnheitsbildung durch Wiederholung als Übungsziel angestrebt wird. Dass hier eine mechanistische Vorstellung von Lernen vorherrschte, die sogar in die Idee mündete, Lernprozesse programmieren zu können („programmierte Instruktion“), wird so mancher Unterrichtspraktikerin sauer aufgestoßen sein. Auch wurde ja nie wirklich empirisch überprüft, ob behavioristisches Lernen im Unterricht überhaupt funktioniert. Zunächst einmal war die behavioristische Spracherwerbstheorie ja eine

¹ Bei weiblichen Formen sind männliche Personen, bei männlichen Formen weibliche Personen mit gemeint.

Theorie des natürlichen Spracherwerbs, nicht des unterrichtlichen Lernens. Dennoch hat sicher einiges aus der behavioristischen Lerntheorie bzw. der audiolingualen Methode und ihrer Nachfolgerin, der audiovisuellen Methode, vermittelt über Unterrichtsmaterialien und Lehrerbildung den Weg in den Unterricht gefunden.

Bitte ergänzen Sie:

| | | | | | | | |
|----------|-------|----------|--------|------------|--------|------------|--------|
| Er fragt | mich. | Er hilft | mir. | Das gehört | mir. | Er gibt es | mir. |
| ..... | dich. | ..... | dir. | ..... | dir. | ..... | dir. |
| ..... | ihn. | ..... | ihm. | ..... | ihm. | ..... | ihm. |
| ..... | sie. | ..... | ihr. | ..... | ihr. | ..... | ihr. |
| ..... | uns. | ..... | uns. | ..... | uns. | ..... | uns. |
| ..... | euch. | ..... | euch | ..... | euch. | ..... | euch. |
| ..... | sie. | ..... | ihnen. | ..... | ihnen. | ..... | ihnen. |

Bitte antworten Sie mit „nein“:

| | |
|----------------------------|-----------------------------|
| Gehört Ihnen das? | Nein, das gehört mir nicht. |
| Gefällt Ihnen das? | ..... |
| Hilft Ihnen das? | ..... |
| Ist Ihnen das gleich? | ..... |
| Dauert Ihnen das zu lange? | ..... |

Abb. 1: Übungen aus Braun, Nieder & Schmoe (1967: 54 ff.)

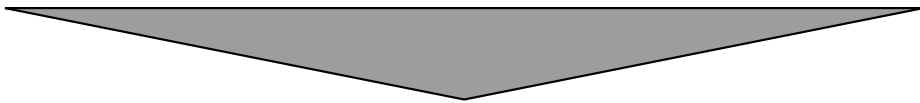
3. Der Einfluss von Sprach- und Lerntheorien auf die Unterrichtspraxis

In Anlehnung an diese recht eindeutig herzustellende Verbindung zwischen einer Lerntheorie und einer Unterrichtsmethode, die außerdem noch im Kontext einer sprachtheoretischen Richtung, der *strukturalistischen Linguistik*, steht, wird in vielen Texten zur Methodengeschichte (z.B. Henrici 2001) eine solche theoretische Grundlage auch für andere Methoden und Ansätze gesucht. Abbildung 2 zeigt einige Theorien und Methoden in einer Darstellung, die die „Top-Down“-Richtung von der Theorie zur Praxis auch optisch betont. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass die Unterrichtsmethode, auf die sich ein Unterricht beruft, und die eigentliche Unterrichtspraxis auf verschiedenen Ebenen liegen und die Darstellung hier, in der Methode und Praxis gleichgesetzt werden, eine starke Vereinfachung ist. Aber da die Methode sozusagen das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis ist, eignet sie sich wohl, um den Einfluss der Theorie auf die Praxis zu erfassen. Interessant ist, dass sich bei der Zuordnung von Theorien zu Methoden eine Reihe von Leerstellen ergeben. So lässt sich eigentlich dem kommunikativen Ansatz nicht wirklich eine Lerntheorie zuordnen, höchstens einige Prinzipien und didaktische Grundsätze. Umgekehrt haben *generative Linguistik* und *Kognitivismus* nicht wirklich zur Entwicklung eines kohärenten eigenen methodischen Ansatzes geführt, sich aber in einer Reihe von unterrichtstechnischen Adaptierungen ausgewirkt. Am umfassendsten haben wohl so genannte „alternative“ Ansätze diese Theorien umgesetzt, so das von Alfred Knapp und Susanna Buttaroni entwickelte „*Fremdsprachenwachstum*“ (Buttaroni 1997) und in gewissem Sinne auch der von Steven Krashen und Tracy Terrell propagierte „*natural approach*“ (Krashen & Terrell 1984). Und schließlich lässt sich den derzeit gängigen konstruktivistischen Lerntheorien und dem in gewisser Weise dazu affinen Konnektionismus (der eigentlich eine Theorie der Kognition und nicht allein der Sprache ist) eigentlich keine Unterrichtsmethode zuordnen. Es ist in der fachdidaktischen Literatur zwar gelegentlich von „konstruktivistischem Fremdsprachenunterricht“ die Rede (Vetter 2008), aber damit ist wohl nur sehr bedingt eine Unterrichtsmethode gemeint. Das ist auch im Kontext dessen zu sehen, dass wir uns gewissermaßen in einem post-methodischen Zeitalter befinden.

So richtig gut passt die Zuordnung der theoretischen Grundlagen zu einer Methode also eigentlich nur bei der audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|--|------------------------------|-------------------------|
| Sprach- | Strukturalistische Linguistik | Pragmalinguistik Sprechakttheorie | Generative Linguistik | Konnektionismus |
| Lern- THEORIE | Behaviorismus | ??? (Lernerorientierung, emanzipatorische Didaktik) | Kognitivismus | Konstruktivismus |

TOP



DOWN

| | | | | |
|------------------------------|---------------------------------------|---------------------|---|------------|
| PRAXIS („Methode“) | Audiolingual/ Audiovisuell | Kommunikativ | Kognitiv (Fremdsprachenwachstum, Kognitivierung) | ??? |
|------------------------------|---------------------------------------|---------------------|---|------------|

Abb. 2: Sprach- und Lerntheorien und die von ihnen beeinflussten Unterrichtsmethoden

4. Was kann die Praxis aus der Theorie lernen?

Konsequenzen aus der Spracherwerbs- und Lerntheorie für die Unterrichtspraxis

Obwohl die Spracherwerbstheorie noch kein wirklich umfassendes Erklärungsmodell für den Spracherwerb und noch weniger für das unterrichtliche Sprachlernen hervorgebracht hat, lassen sich doch einige sprach- und lerntheoretische Erkenntnisse festhalten, die Konsequenzen für die Sprachunterrichtspraxis haben könnten. Wichtig ist es allerdings festzuhalten, dass es keinen direkten Weg von der Theorie zur Praxis gibt. Welche praktische Umsetzung einer theoretischen Erkenntnis gerecht wird, ist immer auch Interpretationssache – Vorsicht und kritische Aufmerksamkeit

ist also geboten. In der Folge sollen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige theoretische Erkenntnisse und mögliche Schlussfolgerungen daraus für die Unterrichtspraxis aufgelistet werden. Die Schlussfolgerungen sind vielfach nicht besonders revolutionär und gehören teils ohnehin schon zum Repertoire erfahrener Lehrkräfte. Zur Theorie wird hier nur das Allernötigste gesagt, für genauere Hinweise (auch bibliografische) möchte ich auf andere Publikationen verweisen (Boeckmann 2008, 2009, 2010).

- Die Koexistenz von bewussten und nicht-bewussten Sprachaneignungsformen (Lernen/Erwerben) lässt einerseits den Schluss zu, dass Bewusstmachung (Formorientierung) eine wichtige Aufgabe des Unterrichts ist, andererseits sollte Unterricht auch erwerbsorientierte Unterrichtsphasen vorsehen und Erwerbserfahrungen außerhalb des Unterrichts einbeziehen (insbesondere im DaZ-Bereich);
- Der Nachweis von natürlichen Erwerbs- bzw. Entwicklungssequenzen beim Spracherwerb und -lernen legt nahe, dass sich die Unterrichtsplanung an typischen Sequenzen (soweit bekannt) orientiert, wichtig ist jedenfalls die Erkenntnis, dass Unterricht keine Sequenz „überspringen“ oder frühzeitig erreichen kann (*teachability/ learnability*);
- Die Existenz von *Interimssprachen* (Lernersprachen) mit eigener innerer Logik (z.B. eigener Grammatik) sollte Unterrichtende darin bestärken, Fehler und Abweichungen nicht singulär, sondern möglichst systematisch zu bearbeiten und ihnen bewusst machen, dass Weiterentwicklungen sprunghaft erfolgen können und ihre Zeit brauchen, da ein ganzes System umgestellt wird;
- Die Tatsache, dass Transfer zwischen den verschiedenen Sprachen der Lernenden (L1, L2, L3, L 4 ...) in alle Richtungen stattfindet, bedeutet für den Unterricht, dass andere Sprachen als Lernhilfen genutzt werden können, dass Sprachvergleiche lernerleichternde Funktion haben können und es sogar möglich ist mehrere Sprachen integriert zu vermitteln;
- Die Erkenntnis, dass Lernprozesse hochindividuell und persönlich sind heißt, dass im Grunde jede/r Einzelne in einer Lerngruppe bei gleichem Unterrichtsangebot etwas anderes lernt und dass Lehrende daher möglichst individuell auf die SchülerInnen eingehen, Selbststeuerung ermöglichen und ein breites Lernangebot für alle Sinne bieten sollten;
- Dass das Gehirn Umweltreize affektiv-emotional und rational nach ihrer Relevanz und Bekanntheit bewertet, führt u.a. dazu, dass Gewöhnung und Routine im Unterricht Aufmerksamkeitsverlust bedeuten können und daher Abwechslung der Arbeitsformen, Inhalte und Sprachfertigkeiten im Unterrichtsablauf eine wichtige Rolle spielt;

- Der Hinweis, dass implizit-prozedurales Wissen („WIE-Wissen“) im Gehirn besonders robust gespeichert wird, legt es nahe, im Unterricht Interaktion und kommunikative Aspekte der Sprache hervorzuheben, inhaltsorientierte Sprachverarbeitung anzustreben und möglichst umfangreichen ungefilterten Sprachkontakt (wie beim L1-Erwerb) zu ermöglichen;
- Dass die Speicherung von Inhalten im Gehirn multimodal und assoziativ (in Netzwerken) erfolgt und dass, je reichhaltiger und vielfältiger diese Netzwerke sind, ein Speicherinhalt desto schneller und durch unterschiedlichere Reize aktiviert werden kann, heißt für den Unterricht, dass eine größtmögliche Vielfalt an Lernzugängen eine nachhaltige Speicherung begünstigt.

Zusammenfassend lässt sich ein Sprachunterricht, der neuere Erkenntnisse der Spracherwerbs- und Lernforschung berücksichtigt, so charakterisieren:

- er ermöglicht individualisiertes, autonomes Lernen mit Rücksicht auf die ganz persönliche Ausgestaltung von Motivations- und Wissensstrukturen;
- er bietet eine große Vielfalt des sprachlichen Materials und der Lernzugänge und wird damit Basis für implizite Aneignungsprozesse sowie die Aktivierung und Erweiterung individueller Wissensnetze (wie es etwa auch der Konstruktivismus anstrebt);
- er schafft ein förderndes, emotional positives Lernklima, in dem die Lernenden Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und Lerninhalte dadurch als persönlich relevant empfinden.

5. Und umgekehrt? Wie kann die Theorie aus der Praxis lernen?

Lehrkräfte sind in Ihrem Unterricht immer wieder mit Fragen und Problemen konfrontiert: „Jeder Unterricht ist erfahrungsgeleitet und selbst ein Geschehen, in dem Erfahrung gesammelt wird. (...) Es gibt keinen Unterricht ohne Fragen, Unsicherheiten, Irritationen.“ (Hermes 2001: 19). Mögliche Fragestellungen an die eigene Praxis, die Unterrichtende umtreiben könnten, wären beispielsweise:

- Bin ich mit dem Unterricht persönlich und professionell zufrieden?
- Setze ich geeignete Materialien und passende Übungsformen ein?
- Sind meine Lernenden motiviert und haben das Gefühl, vom Unterricht zu profitieren?
- Was könnte ich verändern oder verbessern, um meinen Unterricht (noch) erfolgreicher zu machen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird es Unterrichtenden in der Regel nur wenig weiterhelfen, sich mit Forschungsergebnissen z.B. aus universitärer Forschung auseinanderzusetzen. Diese Forschungen sind in der Regel auf einem Abstraktions- und Generalisierungsniveau, das es schwer macht, sie auf eine konkrete Unterrichtssituation anzuwenden.

Abhilfe könnte hier die lokale Generierung von Wissen durch die Lehrenden selbst sein. Dazu bietet sich die *Aktionsforschung im Unterricht* an, eine Forschungsrichtung, die von den betroffenen Praktikerinnen selbst durchgeführt werden kann. Ziel der Aktionsforschung ist nicht nur Erkenntnis (wie in der herkömmlichen Forschung) sondern immer auch Weiterentwicklung der Praxis, d.h. Aktionsforschung hat ihr Ziel erst erreicht, wenn das lokal generierte Wissen auch wieder im Unterricht angekommen ist. Verwandte bzw. teilweise sich überschneidende Konzepte sind Handlungsforschung, Praxisforschung, Lehrerforschung, *reflective teaching/ reflexives Unterrichten* (Richards & Lockhart 1994) und *language teaching awareness /Sprachlehrbewusstheit* (Gebhard & Oprandy 1999). Allen diesen Konzepten gemeinsam ist, dass Lehrende bewusst aus ihrer Lehrendenrolle heraustreten und den eigenen Unterricht zum Objekt der Reflexion bzw. Forschung machen. Zur Konkretisierung sind in Abbildung 3 Äußerungen von Lehrenden aus einem Seminar wiedergegeben, die selbst erste Erfahrungen mit Aktionsforschung gemacht haben und hier beschreiben, was sie aus ihrer Perspektive bedeutet.

Aktionsforschung ist für mich ...

- ... mehr Zeit und Distanz im hektischen Berufsalltag nehmen, um die eigene Unterrichtsvorgehensweise zu reflektieren.
- ... ein (intensives) Beschäftigen mit Fragestellungen, die ich normalerweise ad acta lege.
- ... eine Methode, meine Reflexion in die Tat umzusetzen.
- ... eine sehr gute Möglichkeit, meine Ziele zu dokumentieren, zu bearbeiten und zu erreichen.
- ... eine Reflexion in meinem eigenen Unterricht mit dem Ziel, Probleme zu erkennen und so weit wie möglich zu lösen.

Abb. 3: Persönliche Definitionen von Aktionsforschung von Lehrkräften, die damit Erfahrungen gesammelt haben.

5.1 Merkmale der Aktionsforschung im Unterricht

Neben der Tatsache, dass es sich um Forschung durch die Praktikerinnen, also die Lehrenden selbst, handelt und daher die Initiative von ihnen ausgeht sowie Ziel und Ablauf von ihnen kontrolliert werden, ist ein wesentli-

cher Gesichtspunkt von Aktionsforschung im Unterricht, dass sie an Fragen der Unterrichtspraxis ansetzt. Es ist Forschung "aus der Praxis - in der Praxis - für die Praxis". Das bedeutet, sie muss auch vereinbar mit den Unterrichtszielen und den bestehenden Rahmenbedingungen des Unterrichts sein. Aktionsforschung im Unterricht ist kein Selbstzweck oder akademisches Ziel, sondern an der Weiterentwicklung der bestehenden Praxis orientiert.

Um Zweifel daran zu zerstreuen, dass Lehrkräfte, also Nicht-Profis in Forschung, diese Art Forschung betreiben können, ein längeres Zitat des Autorenduos Altrichter /Posch (2007), die aus ihren zahlreichen Erfahrungen mit aktionsforschenden Lehrkräften berichten:

Diese Lehrer waren „normale“ Lehrer. Es waren „reflektierende“ Praktiker, die die schönen Seiten ihres Berufs stärken und weiterentwickeln wollten und die sich mit den problematischen Seiten ihres beruflichen Alltags nicht abgefunden, sondern sich darüber Gedanken gemacht und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht haben. Sie hatten Interesse daran, ihr Handeln nicht erstarren zu lassen, sondern ihre Stärken weiterzuentwickeln und Schwächen zu überwinden, Neues aufzugreifen und zu erproben (Altrichter /Posch 2007, 14).

Was unterscheidet Aktionsforschung aber nun vom „normalen“ Unterrichtshandeln? Im Unterrichtsalltag wird ja öfters etwas ausprobiert oder es werden Erkenntnisse z.B. durch Beobachtung gewonnen. Erfüllt solches Handeln denn schon die Kriterien von Aktionsforschung im Unterricht? Drei Komponenten scheinen mir entscheidend, damit reflexives Unterrichtshandeln die Bezeichnung „Aktionsforschung“ verdient:

1. Die systematische Datensammlung zu einer bestimmten Problemstellung aus der eigenen Unterrichtspraxis;
2. die möglichst genaue Dokumentation dieser Daten und des gesamten Forschungs- und Entwicklungsprozesses (z.B. in Form eines Forschungstagebuchs);
3. und schließlich die Verbreitung der Ergebnisse im engeren (z.B. Schulöffentlichkeit) oder weiteren Umfeld (z.B. Fachzeitschrift oder Tagung) – hiermit setzt sich der/die Aktionsforscher/in fachlicher Würdigung und Kritik aus und entkommt damit dem so verbreiteten pädagogischen Einzelkämpfertum.

Die nächste Frage, die sich erhebt, ist wie die hier geforderte „systematische Datensammlung“ denn vor sich gehen soll angesichts der Tatsache, dass es sich bei den Akteurinnen in aller Regel ja um Forschungslaien handelt. Wie sollen also Daten erhoben werden, welche Erhebungsmethoden sollen verwendet werden? Festzuhalten ist, dass es eine ganze Reihe von unkomplizierten Forschungstechniken gibt, die ohne große Schulung anwendbar sind, von der Dokumentation von Daten in Tagebuchform über

Beobachtungsprotokolle bis hin zu verschiedenen Befragungstechniken in Form von Fragebögen oder Interviews. Geeignete Datensammelungsverfahren sollten im Wesentlichen drei Kriterien genügen:

- Erstens sollten sie an die zu erforschende Fragestellung *angemessen* sein, d.h. dass sich zwar wenn es um beobachtbare Daten geht, z.B. um Lernendenverhalten, eine Beobachtungstechnik anbietet, wenn es aber um nicht beobachtbare Daten geht, wie z.B. um Lernendeneinstellungen, andere Verfahren, wie etwa Befragungstechniken, eingesetzt werden müssen;
- zweitens sollten sie mit der Unterrichtspraxis der forschenden Lehrkraft *vereinbar* sein, d.h. die Forschung im Unterricht darf kein Selbstzweck sein, dem sich der Unterricht unterordnet, sondern es sollten Lösungen angestrebt werden, bei Lernen und Lehren ungehindert vonstattengehen können oder durch den Forschungsprozess sogar gefördert werden, z.B. wenn die Lernenden Lerntagebücher führen, die gleichzeitig Daten für die Forschung generieren und Instrument der Selbstreflexion für die Lernenden sind;
- drittens sollten sie für Lehrende im Unterrichtsalltag *bewältigbar* bleiben, also möglichst unaufwendig und weitgehend kombinierbar mit ohnehin zu erledigenden Aufgaben, damit die Forschung nicht zur reinen Zusatzbelastung wird, z.B. dadurch, dass ohnehin zu korrigierende Lernendentexte zugleich in Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung ausgewertet werden.

5.2 Mögliche Forschungsfelder

Abbildung 4 zeigt in der untersten Spalte eine Reihe von möglichen Praxisinterventionen an, die durch Aktionsforschung im Unterricht wichtige Daten für Sprach- und Lerntheorien hervorbringen könnten. Die Erforschung und Dokumentation verschiedener Formen der Individualisierung im Sprachunterricht könnte so z.B. der Weiterentwicklung konstruktivistischer Lerntheorien oder der Interimssprachenforschung dienen, Verfahren der Formorientierung, durch Aktionsforschung untersucht, könnten die Theorie des explizit-deklarativen Lernens oder die Lernbarkeits- (*learnability*) Theorie weiterbringen. Die Zuordnungen in der Abbildung sind tentativ und vielleicht nicht für jede/n überzeugend, es geht vor allem darum zu zeigen, dass die Unterrichtspraxis sich nicht nur als Empfängerin von Forschungsergebnissen, sondern durchaus als Lieferantin verstehen dürfte.

| | | | | |
|--------------------------|--|--|---|---|
| Sprach- | Interimssprachenforschung | Multimodale Speicherung/ Konnektivismus | Transferlinguistik, Mehrsprachigkeitsforschung | Entwicklungssequenzen/ Lernbarkeit |
| Lern- THEORIE | Konstruktivismus autonomes Lernen | implizit-prozedurales Lernen (=> Erwerb) | Vernetzendes Lernen | explizit-deklaratives Lernen |

BOTTOM



UP

| | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|--|------------------------------------|-------------------------|
| PRAXIS des Unterrichts | Individualisierung | Vielfältiges, inhaltsorientiertes Sprachangebot | Mehrsprachigkeitsunterricht | Formorientierung |
|-----------------------------------|---------------------------|--|------------------------------------|-------------------------|

Abb.4: Mögliche Forschungsfelder in der Unterrichtspraxis und ihre Auswirkungen auf Sprach- und Lerntheorien

Und obwohl das erste Ziel von Aktionsforschung im Unterricht immer die lokale Verbesserung der Unterrichtssituation ist, so kann doch davon ausgegangen werden, dass in vielen Fällen die generierten Daten über den unmittelbaren lokalen Zusammenhang von Interesse sind, so auch für die Sprach- und Lerntheorie. Die Frage ist allerdings, wie denn die Theorie und die Praxis überhaupt zusammenkommen. Dazu möchte ich im nächsten Abschnitt einige Überlegungen präsentieren.

5.3 Modelle der Theorie-Praxis-Kooperation

Ein erster Ansatz, Theorie und Praxis stärker zu vernetzen, wäre Lehrende in Ausbildung grundsätzlich in ihrem Unterricht forschen zu lassen, so dass einerseits Aktionsforschung zum Standard-Ausbildungsinhalt einer Sprachlehrerausbildung wird und dass andererseits insbesondere der Übergang von der Ausbildung in Praxis intensiv reflektiert wird, um den bekannten „Praxisschock“ zu mildern. Solches wird schon an einer Reihe

von Lehrerausbildungsstätten praktiziert, so etwa an der Universität Kassel (Warneke 2007).

Ein zweiter Bereich, in dem sich Aktionsforschung als Theorie-Praxis-Brücke eignet, sind Weiterbildungsprojekte mit Aktionsforschungskomponente, die lehrgangsartig berufsbegleitend veranstaltet werden und bei denen Theoretikerinnen den Praktikerinnen bei der Entwicklung von Aktionsforschungsprojekten mit Rat und Tat zur Seite stehen und universitär Forschende also eine Beratungsfunktion für Aktionsforschende übernehmen. Beispiele dafür gibt es sowohl aus der Lehrerfortbildung für Lehrende an Schulen – hier ist insbesondere zu nennen der an der Universität Klagenfurt schon seit vielen Jahren durchgeführte Lehrgang „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer“ (IUS 2011) – als auch aus der Erwachsenenbildung – so hat der Verband österreichischer Volkshochschulen im Jahr 2008/2009 eine Seminarreihe gestartet, in deren Rahmen die Teilnehmenden zu eigener Aktionsforschung geführt werden sollten (Boeckmann /Feigl-Bogenreiter /Reininger 2010).

Ein dritter und letzter Bereich, den ich im Bereich der Theorie-Praxis-Kooperation vorschlagen möchte und wofür ich – außer einer finnischen Kollegin von der Universität Jyväskylä, die auf eigene Faust für ein Jahr als Lehrerin in die Schule gegangen ist – noch kein Beispiel kenne, sind regelmäßige Praktika von Lehrerausbildnerinnen. (Immerhin ist es für eine Chirurgieprofessorin auch selbstverständlich, regelmäßig zu operieren.) Solche Praktika würden einen intensivierten Praxisbezug für Lehrerausbildnerinnen und eine verbesserte Vernetzung von Theorie und Praxis mit sich bringen und für die Lehrerausbildnerinnen die Möglichkeit zur Durchführung eigener Aktionsforschung in ihrem Praxisunterricht – etwas, das natürlich auch bewusst von vorne herein als Ziel eines solchen Praktikums eingeplant werden könnte.

Modelle wie die hier skizzierten könnten einer von der Praxis inspirierten Forschung „von unten“ die Bahn bereiten und so mithelfen, die oft als frustrierend empfundene Kluft zwischen Spracherwerbstheorie und Sprachunterrichtspraxis zu überbrücken.

6. Quellen:

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. (4., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: *Fremdsprache Deutsch* 38 ("Sprachen lernen – Theorien und Modelle"), 5-11.

Boeckmann, Klaus-Börge (2009): Lernen wie im richtigen Leben - lerntheoretische Grundlagen alternativer Lernarrangements. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 25 (1), 7-17.

- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15*. Kassel, München: Langenscheidt. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache).
- Boeckmann, Klaus-Börge / Feigl-Bogenreiter, Elisabeth / Reininger, Doris (Hrsg.) (2010): *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). (VÖV-Edition Sprachen; 4).
- Braun, Korbinian / Nieder, Lorenz / Schmoe, Friedrich (1967): *Deutsch als Fremdsprache – ein Unterrichtswerk für Ausländer (Bd. 1)*. Stuttgart: Klett.
- Buttaroni, Susanna (1997): *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber. (Forum Sprache).
- Gebhard, Jerry Greer / Oprandy, Robert (1999): *Language teaching awareness – a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press. (Cambridge language education).
- Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (Bd. 19). Berlin, New York: Walter de Gruyter. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1, 2. Halbband), 843-853.
- Hermes, Liesel (2001): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I Englisch. Materialien zu dem Themenbereich: Action Research – Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. Erprobungsfassung*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- IUS, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (2011): *Lehre & Beratung: Lehrgänge*. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. http://ius.uni-klu.ac.at/lehre_und_beratung/lehrgaenge/ (7. April 2011)
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1984): *The natural approach – language acquisition in the classroom*. Oxford u.a.: Pergamon Press u.a.
- Richards, Jack C. & Lockhart, Charles (1994): *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press. (Cambridge language education).
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal behavior*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall. (The Century psychology series).
- Warneke, Dagmara (2007): *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Kassel: Kassel University Press.

Berührungspunkte zwischen Kognitiver Grammatik und DaF-Praxis

Das Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachenunterricht ist vor allem im Bereich der angewandten Linguistik immer wieder Gegenstand heftig geführter Debatten. Ausgangspunkt für diese Debatten ist oft die von der DaF-Praxis vorgebrachte Kritik, die Linguistik hätte der DaF-Praxis nicht viel zu bieten. In der Praxis kann die Vermittlung von Grammatikregeln sehr mühsam sein, sie gleicht einer Sisyphusarbeit, deren Ertrag oft nicht unmittelbar sichtbar wird. Die Antwort der Linguistik auf die Frage, wie die Funktion von grammatischen Systemen im Unterricht sinnvoll beschrieben werden kann, ist auf den ersten Blick tatsächlich ernüchternd: Grammatiker scheinen in ihrem Elfenbeinturm in erster Linie hochkomplexe Grammatikmodelle zu konstruieren, die die Funktion von Sprachsystemen möglichst detailliert abbilden; viele dieser Grammatikmodelle sind für Sprachlernende aber völlig unbrauchbar, was mit dafür verantwortlich war, dass zwischen Grammatikforschung und DaF-Praxis schon vor mehreren Jahrzehnten eine Art „Vakuum“ (Helbig 1994: 202) entstand, das besonders nach dem Aufkommen der *Generativen Grammatik* unüberwindlich zu sein schien. Die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht – und auch in der Linguistik –, durch die die Beschäftigung mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht ohnehin stark zurückgedrängt wurde, tat ihr Übriges, um den Austausch zwischen Grammatikforschung und Grammatikunterricht auf ein Minimum zu reduzieren.

In den letzten Jahren treten u. a. durch die kognitive Wende in der Linguistik und in der Fremdsprachendidaktik wieder vermehrt Berührungspunkte der beiden Disziplinen ins Blickfeld von Linguistinnen und DaF-Lehrenden. Eine der neuen „Kontaktzonen“, die in den letzten Jahren zwischen Grammatikforschung und Fremdsprachenunterricht entstanden ist, ist das entdeckende Lernen von Grammatikregeln im Sprachunterricht (vgl. Berthele 2004: 51–57). Die Grundlage dieses entdeckenden Lernens bilden sehr oft Erkenntnisse aus dem Bereich der *Kognitiven Grammatik*, einem Grammatikmodell, in dem grammatische Strukturen als Ausdruck von allgemeinen kognitiven Prozessen beschrieben werden. Kognitive Grammatikmodelle kommen ohne komplexe Formalismen aus und werden deshalb von Syntaktikern z. T. auch stark kritisiert (vgl. z. B. Leiss 2009). Gerade im Bereich der Sprachproduktion und -rezeption geht das Modell aber mit großer Wahrscheinlichkeit von realistischeren Annahmen aus als formalere Syntaxmodelle. Im Folgenden werden wir zunächst kurz die Grundannahmen der Kognitiven Grammatik skizzieren, um dann im zweiten Teil unseres Beitrags anhand des Beispiels Kasus einen Vorschlag zu präsentieren, wie die Erkenntnisse der Kognitiven Grammatik im DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden können.

Grundannahmen der Kognitiven Grammatik

Die verschiedenen Modelle der Kognitiven Grammatik gehen grundsätzlich davon aus, dass sprachliche und kognitive Fähigkeiten nicht voneinander zu trennen sind (vgl. Croft/ Cruse 2004: 2). Durch diese Grundannahme unterscheidet sich die Kognitive Grammatik radikal von anderen grammatischen Modellen wie etwa jenem der Generativen Grammatik, das auf der Annahme basiert, sprachliche Fähigkeiten seien jedem Menschen angeboren und von anderen kognitiven Fähigkeiten mehr oder weniger entkoppelt. Die Annahme der Kognitiven Grammatik, dass sprachliche und kognitive Fähigkeiten nicht zu trennen sind, hat unmittelbare Auswirkungen auf weitere Grundannahmen:

1. Grammatik wird sukzessive erworben

Sprachliches Wissen ist nicht angeboren, sondern entsteht – wie Wissen in anderen kognitiven Bereichen – durch kognitive Operationen aus dem aktuellen Gebrauch (Spracherwerb ist also „usage based“, vgl. Langacker 2008: 220). Zu den zentralen kognitiven Prozeduren, die für den Erwerb von Sprache verantwortlich sind, zählen beispielsweise allgemeine Teil-Ganzes- oder Ganzes-Teil-Operationen: Wir nehmen die Welt nicht als ungeordnetes Chaos, sondern in geordneten, konzeptuellen Strukturen wahr. Das zeigt sich unter anderem darin, dass wir laufend versuchen, Ähnliches zu Gruppen, zu Klassen und Kategorien zusammenzufassen. So ist es uns beispielsweise möglich, Äpfel, Birnen und Kirschen zur Kategorie OBST zusammenzufassen. Die Kognitive Grammatik geht davon aus, dass dieselben Mechanismen, die es uns erlauben, diese Operationen durchzuführen, auch dafür verantwortlich sind, sprachliche Kategorisierungen vorzunehmen, also beispielsweise die Wörter *Tisch*, *Hund* und *Haus* als Vertreter einer Wortart zu erkennen.

2. Grammatik ist symbolisch

Grammatische Strukturen sind nicht inhaltsleer, sondern sie haben jeweils eine bestimmte – wenn auch nur abstrakte – Bedeutung (Langacker 2008: 3f, Tomasello 2008: 21). Es wird davon ausgegangen, dass zwischen Wörtern, also Elementen, die dem Lexikon zuzurechnen sind, und grammatischen Elementen zwar ein gradueller, aber kein kategorieller Unterschied besteht: bei beiden handelt es sich um Zeichen mit einer Form- und Inhaltsseite. Der Unterschied besteht im Grad der Abstraktheit. Den Elementen des Lexikons kommen vergleichsweise konkrete Bedeutungen zu, beispielsweise haben wir eine relativ konkrete Vorstellung von der Bedeutung des Wortes *Hund*. Die Bedeutung von grammatischen Elementen ist abstrakter; die Grundbedeutung eines sprachlichen Objektes könnte man z. B. als „Ziel der Handlung“ beschreiben.

3. Grammatik ist Konzeptualisierung

Grammatische Strukturen dienen dazu, Konzeptualisierungen, die wir auf der Grundlage der Wahrnehmungen der Welt machen, zu kommunizieren (Langacker 2008: 4, 33f). Angenommen, wir sind Teilnehmer eines Tennismatches zwischen Roger Federer und Rafael Nadal, so sind wir Zeugen und zugleich Teil eines hoffentlich spannenden Ereignisses. Dieses Ereignis setzt sich aus vielen unterschiedlichen Ereignisbausteinen zusammen: Wir sehen einen Tennisplatz, zwei Tennisspieler, die Balljungen und -mädchen, die Fotografen, die Schiedsrichterin, das Publikum etc. Wenn wir dieses Ereignis sprachlich beschreiben, beschränken wir uns dabei normalerweise auf einzelne Elemente. So kann der Fokus unserer Aufmerksamkeit auf den beiden Spielern liegen, die entsprechende sprachliche Äußerung würde dann lauten: *Nadal schlägt Federer* (oder umgekehrt). Der Fokus könnte auch auf dem Publikum und der Schiedsrichterin liegen, was uns zur Äußerung *Das Publikum beschimpft die Schiedsrichterin* veranlassen könnte. Als Teilnehmer kann aber auch Unbelebtes fungieren, wie etwa in der Äußerung *Federer schleudert den Schläger über den Platz*. Die Kognitive Grammatik versucht zu beschreiben, wie die Teilnehmer an einem Ereignis und deren Interaktion sprachlich realisiert werden.

Bei der Analyse von sprachlichen Strukturen fragt die Kognitive Grammatik also:

- Welches Ereignis wird ausgedrückt?
- Wer nimmt an diesem Ereignis teil?
- Welche Rollen kommen den Teilnehmern in diesem Ereignis zu?
- Schließlich: Wie wird dieses Ereignis im prototypischen Fall sprachlich ausgedrückt?

Im Folgenden wird anhand des Beispiels Kasus illustriert, wie eine solche Analyse konkret aussehen kann und wie sie im DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden könnte.

Semantische Grundbedeutung der Kasus

Nach Langacker (1999: 24) kann man etliche konzeptuelle Archetypen zu üblichen Situationen unterscheiden, z. B.

- ein Objekt, das sich bewegt
- ein Objekt, das sich durch den Raum bewegt
- ein Objekt, das einen bestimmten Zustand aufweist
- ein Objekt, das einem Zustandswechsel unterliegt etc.

Ein weiterer sehr üblicher Typ ist das so genannte kanonische Ereignismodell (Langacker 1999: 24; 2008: 357). Es beinhaltet

- eine „Bühne“, auf der ein Ereignis stattfindet (*onstage region*)
- einen fokussierten Bühnenbereich (*focus*)
- die zwei archetypischen Rollen Agens und Patiens (*agent, patient*)
- eine physikalische Aktion (*physical action, transmission of energy*)

Im Hinblick auf Kasus ist es nun wichtig festzuhalten, dass bestimmten archetypischen Rollen im prototypischen Fall bestimmte morphologische oder syntaktische Relationen zukommen (vgl. hierzu auch Hentschel 2009, Perrig 2010). Die Rolle des Agens, also der Person, die eine Handlung ausführt, entspricht auf syntaktischer Ebene dem Subjekt, welches morphologisch mit dem Nominativ markiert wird. Die Rolle des Patiens, also der Person (oder des Gegenstandes), die (oder der) die Handlung erfährt oder erleidet, entspricht auf syntaktischer Ebene dem Objekt, für welches der Akkusativ verwendet wird.






























Jede Sprache verfügt über eine Reihe von verschiedenen konzeptuellen Archetypen. Deren Verwendung bleibt aber nicht auf prototypische Situationen beschränkt, eine Ausweitung auf weniger typische Situationen ist möglich (Langacker 1999: 26; 2008: 359). Beispielsweise wird im Englischen wie im Deutschen das kanonische Ereignismodell, das eine konkrete Übertragung von Energie von einer aktiven Quelle (Agens) auf ein passives Ziel (Patiens) beinhaltet, auf mentale Erfahrungen (*sehen, verstehen, lieben, fragen, ermuntern* etc.) übertragen: Der mentale Weg (einer Wahrnehmung, Emotion etc.) von einem aktiveren Wahrnehmenden auf ein weniger aktives Ziel wird durch die gleiche syntaktische Struktur ausgedrückt, vgl.









- kanonisches Ereignis: *Der Hund beißt den Mann*
- mentaler Weg: *Der Hund sieht den Mann.*













Bisher war nur von archetypischen Situationen, prototypischen sprachlichen Umsetzungen und gut nachvollziehbaren Übertragungen auf weniger typische Situationen die Rede. Bei näherer Betrachtung stellt sich das Thema natürlich komplexer dar. Mit dem vorgestellten Modell werden atypische Situationen und atypische sprachliche Umsetzungen, wie etwa im Deutschen die sprachliche Darstellung eines Ereignisses durch die Verwendung des Passivs, nicht erfasst. Langacker (2008: 365) versucht, solche atypischen Umsetzungen mit dem Grad der Fokussierung einzelner Teilnehmer zu erklären, worauf wir hier allerdings nicht im Detail eingehen können.

Wichtiger ist uns an dieser Stelle, die dargestellten Erkenntnisse für Lernende nutzbar zu machen. Dafür müssen sie konkretisiert werden. Wir schlagen vor, in einem ersten Schritt den Lernenden die grundlegenden Eigenschaften von Sprache bewusst zu machen: Beim Sprechen geht es oft darum mitzuteilen, wer wem was zufügt. Dafür gibt es eine überschaubare Anzahl von Grundmustern, unabhängig von der sprachlichen Realisierung:

Kasuskonzepte in einfacher Darstellung

| der Handelnde | | das Ziel |
|---|--------------------------|---|
|  | tun |  |
|  | <i>beißt</i> |  |
|  | <i>besucht</i> |  |
|  | <i>sieht</i> |  |
|  | <i>isst</i> |  |
|  | <i>liest</i> |  |
|  | <i>übersetzt</i> | |
| | machen/herstellen | |
|  | <i>dreht</i> |  |
|  | <i>bastelt</i> |  |
|  | <i>flickt</i> |  |
| | fühlen/wissen | |
|  | <i>liebt</i> |  |
|  | <i>hasst</i> |  |
|  | <i>kennt</i> |  |
| | besitzen | |
|  | <i>besitzt</i> |  |
|  | <i>hat</i> |  |

| der Handelnde | | dem Empfänger/ Nutznießer |
|---|-----------------|---|
|  | <i>hilft</i> |  |
|  | <i>dankt</i> |  |
|  | <i>begegnet</i> |  |
|  | <i>vertraut</i> |  |

| der Handelnde | | dem Empfänger/ Nutznießer | das direkt Betroffene |
|---|-----------------|---|---|
|  | <i>gibt</i> |  |  |
|  | <i>schenkt</i> |  |  |
|  | <i>leiht</i> |  |  |
|  | <i>schreibt</i> |  |  |

In einem zweiten Schritt kann den Lernenden nun gezeigt werden, dass diese Muster fest mit dem Gebrauch bestimmter Kasus verbunden sind. Die Wahl des Kasus ist nicht zufällig. Die Kasus tragen zumindest innerhalb der einzelnen Grundmuster eine nachvollziehbare Bedeutung:

Kasusrealisierungen in einfacher Darstellung

| Nominativ der Handelnde | | Akkusativ das Ziel |
|-----------------------------------|-----------|------------------------------|
| tun | | |
| Der Hund | beißt | <u>den</u> Mann |
| Der Mann | besucht | <u>seinen</u> Freund |
| Sein Freund | sieht | <u>einen</u> Vogel |
| Der Gärtner | isst | <u>einen</u> Apfel |
| Der Junge | liest | <u>den</u> Brief |
| Der Mann | übersetzt | <u>den</u> Bericht |
| machen/herstellen | | |
| Der Star | dreht | <u>einen</u> Film |
| Der Junge | bastelt | <u>einen</u> Stern |
| Der Informatiker | flickt | <u>den</u> Drucker |
| fühlen/wissen | | |
| Der Rentner | liebt | <u>seinen</u> Hund |
| Der Mann | hasst | <u>den</u> Vogel |
| Der Lehrer | kennt | <u>den</u> Sekretär |
| besitzen | | |
| Der Junge | besitzt | <u>einen</u> Hund |
| Der Lehrer | hat | <u>einen</u> Hund |

| Nominativ der Handelnde | | Dativ dem Empfänger/ Nutznießer |
|-----------------------------------|----------|--|
| Der Arzt | hilft | <u>seinem</u> Patienten |
| Der Chef | dankt | <u>dem</u> Team |
| Der Musiker | begegnet | <u>seinem</u> Vorbild |
| Der Vater | vertraut | <u>seinem</u> Sohn |

| Nominativ der Handelnde | | Dativ dem Empfänger/das | Akkusativ direkt Nutznießer |
|-----------------------------------|----------|-----------------------------------|--|
| Betroffene | | | |
| Der Vater | gibt | <u>seiner</u> Tochter | <u>einen</u> Apfel |
| Der Mann | schenkt | <u>seiner</u> Frau | <u>einen</u> Hund |
| Der Kellner | leiht | <u>der</u> Kundin | <u>den</u> Stift |
| Der Sohn | schreibt | <u>seinem</u> Vater | <u>einen</u> Brief |

Diese Form der Darstellung soll die Lernenden dabei unterstützen zu erkennen, dass Kasus nicht arbiträr zugeordnet werden oder ausschließlich durch undurchsichtige Rektionsregeln bedingt sind. Die Lernenden entde-

cken durch den Vergleich von funktional ähnlich strukturierten Sätzen, dass Kasus auch semantische Information über die Rolle, die ein Teilnehmer in einer Handlung übernimmt, transportieren.

Didaktischer Nutzen/Erwartete Effekte

Die empirische Absicherung der Wirksamkeit des erkennenden und beschreibenden Lernens von grammatischen Strukturen steht noch aus, aus den folgenden Gründen kann aber vermutet werden, dass die Bewusstmachung der Bedeutung einer grammatischen Struktur gegenüber stärker formorientierten Vermittlungsansätzen in folgender Hinsicht überlegen ist:

1. Die reine Formorientierung kann dazu führen, dass Lernende zwar Konstruktionen modifizieren können, dass sie aber kein Verständnis dafür haben, welche semantischen Konsequenzen die Modifikation haben kann (Bsp. Aktiv-Passiv). Darüber hinaus erschwert eine reine Formorientierung das Auseinanderhalten von formal ähnlichen Konstruktionen mit anderer Funktion (vgl. Portmann-Tselikas 2003: 13).
2. Wenn grammatische Kategorien mit Bedeutung verknüpft werden, werden sie leichter behalten. Einschränkend ist hier anzufügen, dass die Bewusstmachung und damit auch die Verknüpfung der Form mit einer relativ abstrakten Bedeutung vermutlich allerdings nur dann möglich und auch sinnvoll ist, wenn die Lernenden über ein gewisses Maß an literaler Praxis verfügen.
3. Durch die Auseinandersetzung mit der Semantik einer Konstruktion entsteht idealerweise auch ein Verständnis für Kategorien, die es in der Muttersprache nicht gibt. Dies verstärkt in weiterer Folge die Motivation, sich die notwendigen Formen für die Struktur anzueignen. Um beim Beispiel Kasus zu bleiben: wenn den Lernenden klar ist, dass die Markierung des Kasus im Deutschen für die Verständnissicherung zentral ist, steigt auch die Motivation, die entsprechenden Kasusformen zu lernen.
4. Schließlich – und das könnte ein angenehmer Nebeneffekt sein – führt die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von grammatischen Strukturen in der Fremdsprache auch zu einem verbesserten Verständnis der grammatischen Kategorien in der Muttersprache: Die Beschäftigung mit Grammatik aus einer kognitiven Perspektive ist durch die Grundannahme, dass Sprache bis zu einem gewissen Grad durch die Wahrnehmung der Welt geprägt ist, genuin sprachvergleichend und kontrastiv angelegt – das gilt auch für die Beschäftigung mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht (vgl. Meex/ Mortelmans 2002: 62f).

Literatur

- Berthele, Raphael (2004): Zwischen Traualtar und Scheidungsanwalt. Zum Verhältnis von Linguistik und DaF. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 79, 47–68.
- Croft, William / Cruse, Alan D. (2004): *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helbig, Gerhard (1994): Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht im Wandel der Zeiten. In: *Deutsch als Fremdsprache* 31/4, 201–208.
- Hentschel, Elke (2009): Kasus. In: Hentschel, Elke / Vogel, Petra M. (Hrsg.): *Deutsche Morphologie*. Berlin / New York: de Gruyter, 193–207.
- Langacker, Ronald W. (1999): *Grammar and Conceptualization*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Leiss, Elisabeth (2009): Konstruktionsgrammatik versus Universalgrammatik. In: Eins, Wieland / Schmoe, Friederike (Hrsg.): *Wie wir sprechen und schreiben. Festschrift für Helmut Glück zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden: Harrassowitz, 17–29.
- Meex, Birgitta / Mortelmans, Tanja (2002): Grammatik und Kognition. Deutsch anders gedacht. In: *Germanistische Mitteilungen* 56, 48–65.
- Perrig, Gabriela (2010): Akkusativ. In: Henschel, Elke (Hrsg.): *Deutsche Grammatik*. Berlin / New York: de Gruyter, 21–25.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb. In: *Babylonia* 2/03, 9–18.
- Tomasello, Michael (2008): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Fischer, Kerstin / Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg, 19–37.

Sprache und Spiegelneuronen

Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi und Vittorio Gallese haben 1995 an der Universität Parma bei Primaten im Gehirn Neuronen entdeckt, welche nicht nur feuern, wenn ein Individuum eine Handlung ausgeführt, sondern genauso aktiv werden, wenn diese Handlung bei einem anderen Individuum beobachtet wird. Diese Neuronen werden als „*Spiegelneuronen*“ (*Spiegel-Nervenzellen* oder *mirror neurons*) bezeichnet und konnten beim Menschen unter anderem auch im Bereich des Broca Zentrums nachgewiesen werden, welches für die Sprachproduktion zuständig ist. Spiegelneuronen feuern nicht nur, wenn eine Handlung gesehen wird, sondern auch dann, wenn nur ein zu dieser bestimmten Handlung gehörender Ton wahrgenommen wird. Dieser Spiegeleffekt ermöglicht es, dass man sich in das andere Individuum hineinversetzen und intuitiv erfassen kann, was das andere Individuum tut oder fühlt, indem der beobachtete Vorgang im eigenen Gehirn simuliert wird. Handlungen und auch Emotionen, wie z. B. Schmerz und Ekel scheinen auf diese Weise unmittelbar geteilt zu werden. Joachim Bauer beschreibt Sprache als einen Teil dieses Resonanzsystems, welches im anderen Menschen ein Spiegelbild unserer Vorstellungen erzeugen kann und so eine intuitive und schnelle Verständigung ermöglicht.

Lernen durch Nachahmen

Das Spiegel-Nervenzellen-System macht es möglich, eine am anderen Menschen beobachtete Handlung motorisch zu kodieren und auf diese Weise zu wiederholen. Es reagiert aber nur dann, wenn diese Handlung von einem lebenden Artgenossen ausgeführt wird und bleibt stumm, wenn der gleiche Vorgang mit einem Instrument vollzogen wurde.

Das System der Spiegel-Nervenzellen ermöglicht also ein Lernen durch Nachahmung. Diese Imitationen treten auch spontan und oft unbewusst auf. Es wurde beobachtet, das Neugeborene bereits wenige Stunden nach der Geburt bestimmte Mundbewegungen der Eltern, wie zum Beispiel das Vorstrecken der Zunge reproduzieren können.

Wird ein Sänger während eines öffentlichen Auftrittes heiser, beginnen viele Anwesende zu husteln oder sich zu räuspern. Damit Kommunikation gelingen kann, sei es sprachlich oder durch Gesten, muss bei Sender und Empfänger ein gemeinsames Verständnis für dafür vorhanden sein, was zählt. Macht der Gesprächspartner in einem Gespräch mitten im Satz eine Pause und sucht nach Worten, begleitet durch eine entsprechende Gestik, so vollendet man meist mühelos und vorauseilend den Satz im Geist.

Die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit eines Kindes sei hier anhand einiger typischer Schritte aufgezeigt. Ein Baby sitzt mit am Tisch und beobachtet die Mutter beim Essen. Jedes Mal, wenn diese das Essen in den Mund schiebt, macht es auch den Mund auf. Einige Zeit später zeigt es vielleicht auf das Essen und beginnt zu schmatzen. In einem nächsten Entwicklungsschritt zeigt das Baby auf Gegenstände und sagt gleichzeitig „da“. Später zeigt es z.B. auf einen Hund und sagt: „Wau wau“ oder es führt einen Bauklotz ans Ohr sagt: „Hallo“. Schliesslich nennt es die Namen der Gegenstände und zeigt dabei auf diese. Es spiegelt seine Umwelt. Die Sprache wird mit der Zeit zunehmend komplexer und die Gesten sind dann nicht mehr vorherrschend bei der Verständigung (Merz 2007).

Die Entwicklung von Sprache

Die Entstehung der Sprache, fussend auf den Erkenntnissen der Spiegelneuronenforschung kann man sich ähnlich vorstellen: Ein erster Schritt zur Verständigung wäre die Imitation einer Handlung und ein nächster Entwicklungsschritt die Pantomime dieser Handlung, daraus könnte eine Konventionalisierung hervorgegangen sein, das heisst beide „Gesprächspartner“ verwenden diese Pantomime in gleicher Weise. Später könnte diese Pantomime dann zu einem *Protosign* verkürzt worden sein. Dieses Protosign wird dann im Weiteren von spezifischen Lauten begleitet und aus diesen Lauten könnte sich eine *Protolanguage* entwickelt haben. Bedingungen für die Entwicklung zur Sprache sind zusammengefasst zuerst eine komplexe Imitation, gefolgt von einer Symbolisierung der Begriffe unter der Bedingung der Einigkeit über den Begriff bei Sprecher und Hörer, Absichtlichkeit der Kommunikation und ein Bewusstsein von Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft in einem sozialen Gefüge (Merz 2007). Gestik spielt also in der Entwicklung der Sprache eine grosse Rolle. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass auch Blinde beim Sprechen gestikulieren. Das Sprechen ist von Empfindungen begleitet und zu diesen gehören auch die Gesten, die diese Gefühle ausdrücken.

Giacomo Rizzolatti entdeckte bei seinen bahnbrechenden Experimenten die neurobiologische Grundlage für die Erkenntnis, dass das menschliche Erleben, auch das Lernen, persönliche Beziehung braucht, und dass es letztlich nicht zum Erfolg führen wird, wenn bei der Erziehung und beim Spielen von Kindern, beim Unterrichten von Schülern, in der Familie, aber auch am Arbeitsplatz direkte Kontakte zwischen Menschen immer mehr reduziert werden. (Bauer 2010: 13.)

Lernen findet im Zusammenspiel von Denken, Fühlen und körperlichen Empfindungen, und Gesten in einem bestimmten Kontext statt. Das mimische Spiegeln von Emotionen hilft offenbar, diese schnell zu erkennen. Lähmt dagegen das z. B. Nervengift Botulinumtoxin („Botox“) bestimmte Stirnmuskeln, brauchen Betroffene länger, um in Texten ausgedrückte Gefühle zu erfassen (Florack / Gentschow 2010: 22). Diese Hypothese zur

Entstehung der Sprache stützen ebenfalls Forschungsergebnisse von Kathleen Wermke, nach denen Babys beim Schreien die Satzmelodie ihrer Muttersprache und schon 3 Monate alte Kinder vorgesprochene Sprache im Gehirn spiegeln (Mampe et al. 2010).

Konsequenzen für den Unterricht

In der Diskussion kamen wir zu den Einsichten, dass zu allererst der Inhalt im Sprachunterricht für die Lernenden emotional bedeutsam sein sollte. Blickkontakt verbunden mit der Körpersprache, Sprechmelodie und passender emotionaler Kontext kommt beim Erlernen einer Sprache eine bedeutende Rolle zu. Bedeutungsnuancen einzelner Inhalte können so leichter vermittelt werden. Die Rezeption ist bei männlichen und weiblichen Lernenden leicht unterschiedlich; wenn Sprechmelodie und emotionaler Kontext nicht zusammenpassen, erkennen das männliche Versuchspersonen leicht verzögert, da die Informationen bei ihnen nacheinander verarbeitet werden, während Frauen sie gleichsam simultan und interaktiv verarbeiten (Gaschler 2002: 89f.).

Kursleitende sollten dies berücksichtigen.

Literatur:

- Bauer, Joachim (2006): *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne .
- Bauer, Joachim (2010): *Das Gedächtnis des Körpers*. München: Pieper.
- Giacomo Rizzolatti /Corrado Sinigalia (2008): *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Findeklee, Antje (2006): Lautempfindlich. Schon Säuglinge können sich ganze Sätze merken. In: spektrum. www.wissenschaft-online.de/artikel/850156 (19.8.2011).
- Florack, Arnd /Genschow, Oliver (2002): Soziale Camäleons. In: *Gehirn&Geist*, 4/2010, S.22.
- Gaschler, Katja (2002): Was er sagt und sie versteht. In: *Gehirn& Geist*, 1/2002, S. 88-90, www.wissenschaft-online.de/artikel/835193 (19.8.2011).
- Mampe, Birgit /Friederici, Angela D. /Christophe, Anne / Wermke, Kathleen (2009): Newborns' cry melody is shaped by their native language. In: *Current Biology*, 5. November 2009, doi 10.1016/j.cub.2009.09.064.
- Merz, Susanne (2007): Von Spiegelneuronen zur Sprache. [www.uni-tuebingen.de/cog/teaching/ss2007/sem_language/MirrorNeuron/ Vortrag.pdf](http://www.uni-tuebingen.de/cog/teaching/ss2007/sem_language/MirrorNeuron/Vortrag.pdf) (19.8.2011).

Spracherwerb DaF / DaZ:
Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Multimodales sensomotorisches Fremdsprachenlernen durch Voice Movement Icons (VMIs)

Ein „Voice Movement Icon“ (VMI) ist eine multimodale, sensomotorische Lernstrategie, bei der Lernende den Text in der Fremdsprache aussprechen und zu unbekannten und über Assoziation schwer erlernbaren Vokabeln jeweils eine ikonische, symbolische oder deiktische Geste ausführen. Im Verhaltensexperiment steigern VMIs im Vergleich zu audiovisuellem Lernen (Lesen und Hören) das Memorieren von Wörtern: Lernende merken sich signifikant mehr Vokabeln und vergessen sie langsamer. Bei Menschen mit niedriger Lernleistung führen VMIs zu erheblichen Verbesserungen im Abrufen. In schriftlichen Sprachproduktionen werden VMI-Vokabeln öfters eingesetzt als audiovisuell gelernte. Im Magnetresonanztomographie-Experiment wird bei VMI-Wörtern eine Gehirn-aktivität beobachtet, die multimodale sensomotorische Netzwerke belegt.

Begriffsbestimmung und Anwendung von VMIs

In herkömmlichen Sprachkursen werden Dialoge und andere Arten von Texten oft durch Hörverständnisübungen präsentiert. Eine Alternative, dazu stellen Voice Movement Icons dar, die erstmalig 1996 von Macedonia beschrieben wurden. Es handelt sich dabei um Gesten, die während der Textpräsentation zunächst von der Lehrkraft und unmittelbar danach von den Lernenden ausgeführt werden. Die Verwendung von VMIs ist einfach: Der zu übende Text wird an die Wand projiziert. Lehrkraft und Lernende stehen im Raum. Jeder Satz wird von der Lehrkraft laut vorgelesen. Jene Wörter, die schwer lernbar sind, weil die Assoziation zu bereits Bekanntem nicht hergestellt werden kann, werden von Gesten begleitet. Die Geste ist von der Lehrperson vorgegeben und wird in ihrer Gestalt konstant gehalten. Die Lernenden hören die Fremdsprache und sehen die Gesten, die die Lehrkraft produziert. Sie wiederholen anschließend den Text und die vorgeschlagenen Bewegungen eine gewisse Anzahl von Malen. Bei jungen Erwachsenen liegt die Anzahl der notwendigen Wiederholungen bei circa zwölf. Je älter die Lernenden, umso öfters müssen die Texte und die Bewegungen wiederholt werden. Die VMIs können unterschiedlichen Kategorien angehören: Sie können konkret und abstrakt sein, wie in Abbildung 1 erläutert.



Abb. 1: Verschiedene Arten von VMIs

VMIs benutzen ikonische, symbolische und deiktische Gesten. Ikonische Gesten geben die Semantik der Wörter durch eine semantisch nachvollziehbare Bewegung wider (Abbildung 1A), hier die VMI für „Spanien“. Symbolische Gesten reichern abstrakte Wörter, wie hier das Verb „ist“ (Abbildung 1B) mit einer arbiträren Bewegung an. Deiktische Gesten werden für deiktische Wörter benutzt, wie „dort“ (Abbildung 1C).

Ein VMI beinhaltet mehrere Komponenten, davon ist die Geste eine. Ein VMI verbindet multisensorische Wahrnehmung mit aktiver Produktion von Sprache und Bewegung. Macedonia bezeichnet VMIs als einen Metacode, der im Zeitkontinuum zunächst eine rezeptive Komponente und dann eine aktive Sprache- und Motorikkomponente enthält. Als Metacode wird das VMI zum Code, zur Sprache, sozusagen redundant verwendet. Die Sinnhaftigkeit der Redundanz liegt darin, dass VMIs ein Werkzeug zur Steigerung der Behaltensleistung von Vokabeln darstellen, wie in den nächsten Abschnitten erläutert wird.

Mit zunehmendem Fortschreiten der Lernerkompetenz, also sobald die Lernenden jene Vokabeln beherrschen, die mit VMIs belegt wurden, werden die Gesten abgelegt. In einer fortgeschrittenen Phase des fremdsprachlichen Spracherwerbs verlagert sich die Benutzung der VMIs von lexikalischen Items, da schon internalisiert, auf morphologische und syntaktische Strukturen, die für die Gruppe relevant sind (Macedonia 2003).

Effekte von VMIs auf die Behaltensleistung von Vokabeln

Mehrere Lernexperimente konnten die Vorteile dieser Lernstrategie belegen: Sie zeigten, dass VMIs gegenüber audiovisuellem Lernen zu signifikant besserer Behaltensleistungen führen. Im Folgenden werden die Arten der Leistungserhebung und die Resultate präsentiert.

Experiment 1 (Macedonia 2003)

In diesem Langzeitexperiment sollte die Frage erörtert werden, ob VMIs gegenüber traditionellem, audiovisuellem Lernen (Lesen und Hören von Vokabeln) die Lernleistung positiv beeinflussen. Wenn ja, sollte geklärt werden, ob der Einfluss der VMIs kurz- oder langfristig ist.

Neunundzwanzig Studentinnen und Studenten mit einem Durchschnittsalter von 20,9 Jahren nahmen an dem Experiment teil. Sie lernten 36 Vokabeln aus „Tessetisch“, einem Kunstkorpus, das zu experimentellen Zwecken nach phonotaktischen Regeln des Italienischen geschaffen wurde. Das Kunstkorpus erwies sich als unentbehrlich, da sich in vorangegangenen Experimenten, in denen italienische Wörter gelernt worden waren, herausgestellt hatte, dass Probanden die Vokabeln assoziativ über ihnen bekannte romanische Sprachen und nicht eindeutig über die benutzte Trainingsart gelernt hatten. Von 36 Tessetisch-Vokabeln lernten die Probanden die eine Hälfte jeweils audiovisuell und die andere Hälfte mittels VMIs. Zwei Probandengruppen lernten die Vokabeln abwechselnd: Gruppe 1 lernte die Vokabeln 1 bis 18 audiovisuell und 19 bis 36 sensomotorisch. Gruppe 2 lernte umgekehrt. Das Lernmaterial wurde insgesamt zwölfmal präsentiert, respektive achtmal am Experimenttag 1 und viermal am Experimenttag 8. Die Probanden hatten keinen Zugang zu den Vokabeln zwischen den Experimentphasen. Die Vokabeln waren in 4 grammatikalische Kategorien unterteilt: Nomina (Konkrete), Verben, Adjektive und Präpositionen.

Die Behaltensleistung wurde innerhalb von 14 Monaten fünfmal durch Übersetzung in die Fremdsprache (Deutsch ins Tessetische) gemessen. Die Resultate sind in der unten stehenden Graphik zusammengefasst.

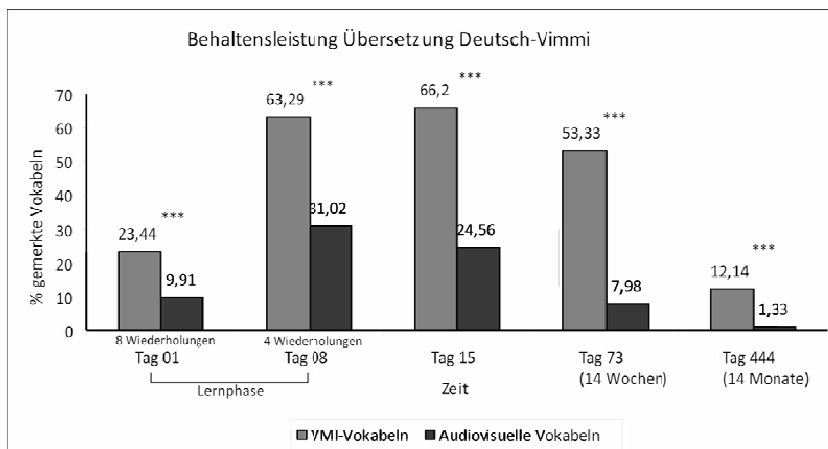


Abb. 2: Behaltensleistung in der Übersetzung vom Deutschen ins Tessetische

Besonders auffällig ist nicht nur der große Unterschied zwischen audiovisuellen und mittels VMIs gelernten Vokabeln zu allen Testzeitpunkten, sondern auch der rapide Verfall der audiovisuellen gegenüber der sensomotorischen Information. Zusammenfassend zeigt dieses Verhaltensexperiment, dass

- die Testpersonen in beiden Lernphasen mit VMIs mehr als doppelt so viele Vokabeln gelernt haben als audiovisuell und
- VMI-Vokabeln nicht so schnell vergessen werden wie audiovisuell gelernte.

Experiment 2 (Macedonia 2011)

In diesem Experiment wurde wiederholt die Behaltensleistung für Vokabeln gemessen, die entweder audiovisuell oder mit VMIs gelernt wurden. Ein neues Kunstkorpus (Vimmi) wurde nach phonotaktischen Regeln des Italienischen geschaffen. Es bestand aus Substantiven, Verben und Adverbien. Im Gegensatz zu Experiment 1 wurden die Vokabeln nicht einzeln und kontextfrei, sondern im Satzgefüge eingeübt. Die Sätze hatten bis auf das Subjekt abstrakte Inhalte, wie zum Beispiel „Der Wissenschaftler vertritt zunächst (die) Theorie“, Vimmi „nelosi otu tioda sigule“. Am Experiment nahmen 20 Personen mit einem Durchschnittsalter von 21,14 Jahren teil. Sie lernten 32 Sätze, davon 16 (59 Vokabeln) audiovisuell und 16 (59 Vokabeln) mittels VMIs. Das Training dauerte 3 Stunden täglich, sechs Tage lang. Die Behaltensleistung wurde mittels Übersetzungen am Tag nach dem Training gemessen. Auch in diesem Fall wurde selbst bei Abstrakta, die im Satzkontext gelernt wurden, belegt, dass VMI-Wörter signifikant besser behalten wurden.

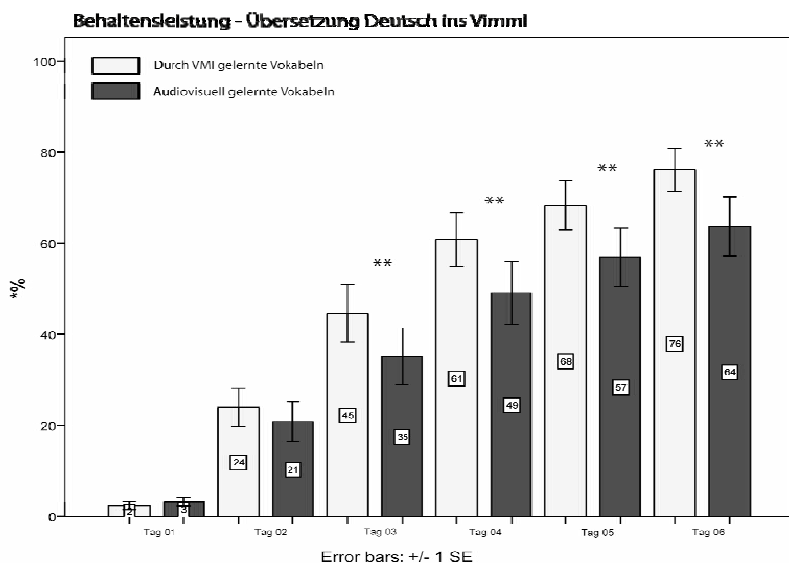


Abb. 3: Behaltensleistung in der Übersetzungsaufgabe Deutsch-> Vimmi. In diesem Experiment setzt die Wirkung der VMIs erst am 3. Tag ein, entwickelt sich aber solide in der Zeit.

Sprachpädagogen können berechtigterweise einwenden, dass die Memorierung von Vokabeln nicht mit Sprachbeherrschung gleichzusetzen ist und dass zu den Kompetenzen, die zur Sprachbeherrschung führen, auch die Fähigkeit gehört, eigene sprachliche Inhalte zu produzieren. Diese Kompetenz wurde im Experiment 2 ebenfalls getestet. Probanden bekamen ab dem 4. Lerntag einen leeren Testzettel: Sie wurden aufgefordert, neue semantisch sinnvolle transitive Sätze mit mindestens 3 Elementen (Nomen, Verb, Adverb) in der Kunstsprache zu bilden. Für diese Aufgabe hatten die Testpersonen zehn Minuten zur Verfügung. Kanonische Sätze, die

die Probanden im Training gelernt hatten, wurden nicht bewertet. Die Resultate der Produktion neuer Sätze sind in der Graphik illustriert.

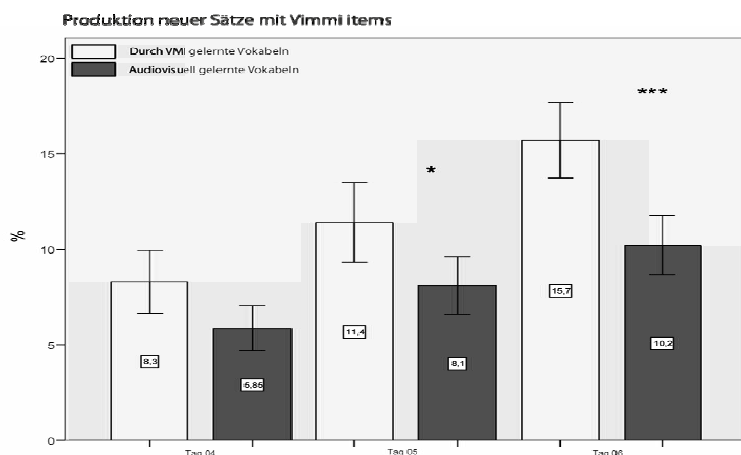


Abb. 4: Resultate aus der Produktion neuer Sätze mit einem Inventar gelernter Vokabeln.

Zu allen Testzeitpunkten produzierten die Probanden mehr Sätze mit Wörtern aus dem VMI-Inventar. Ab dem 5. Tag wurde der Unterschied zwischen den zwei Inventaren signifikant, am letzten Tag hochsignifikant. Am letzten Experimenttag ist der Unterschied zwischen VMI- und audiovisuell gelernten Vokabeln besonders auffällig, er liegt bei ca. 50%. Aus diesen Daten kann man schließen, dass VMI-Vokabeln nicht nur besser abgerufen, sondern auch in der schriftlichen Sprachproduktion vermehrt eingesetzt werden, als ob sie besser „zugänglich“ wären.

Darüber hinaus wird hier auf einen Aspekt zur Wirkung der VMIs hingewiesen, der im pädagogischen Kontext wichtig ist: Bei allen bisher durchgeführten Experimenten wurde gemessen, dass Probanden mit niedriger Lernperformanz signifikant mehr lernen, wenn sie VMIs benutzen (vgl. Macedonia et al. 2010).

Voice Movement Icons im Gehirn

Um den Effekt zu verstehen, den VMIs auf das Gedächtnis haben, wurde ein Experiment mittels funktioneller Magnetresonanztomographie des Gehirns durchgeführt (Macedonia et al. 2011). Dabei galt es, die Frage zu erörtern, wie Wörter, die mithilfe von VMIs gelernt wurden, im Gehirn repräsentiert sind. Es wurde angenommen, dass die Anwendung der Lernstrategie zu komplexen Netzwerken im Gehirn führt, die Sprachareale mit sensomotorischen Gebieten der Gehirnrinde verbinden. Diese komplexen Netzwerke speichern das Wort in der Fremdsprache an verschiedenen Orten im Gehirn und machen es schneller abrufbar und nachhaltig.

Für das Experiment 3 lernten 33 Probanden 92 Vokabeln aus der Kunstsprache *Vimmi*. Am sechsten Experimenttag wurden zufällig gewählte Probanden einer Magnetresonanztomographie unterzogen. Dabei wurden ihnen bekannte Wörter aus dem Training mit unbekannten Wörtern vermischt und akustisch bzw. visuell dargeboten. Die Gehirnaktivität der Probanden während der Wahrnehmung wurde mit der verglichen („kontrastiert“), die sie aufwiesen, als sie lediglich im Scanner lagen und keine Aufgaben ausführten (in den so genannten „*silence*“-Phasen). Die statistische Auswertung der Gehirnaktivität aller achtzehn Probanden bestätigte die Hypothese, wonach VMIs ein ausgedehntes Netzwerk bilden, das mehrere Areale der Gehirnrinde miteinander verbindet, die während des Lernens beansprucht werden.

Man erkennt Aktivität in Spracharealen, die für die Sprachwahrnehmung und die Sprachproduktion zuständig sind. Darüber hinaus werden Gebiete der Gehirnrinde, die für die Bewegungsvorbereitung zuständig sind, durch blosses Hören und Lesen aktiv. Dies beweist, dass die ausgeführte Bewegung im Wortnetzwerk gespeichert ist: Sobald die Testperson das gelernte Wort akustisch und visuell erkennt, werden automatisch motorische Programme eingeleitet, die Bestandteile der gesamten Wortrepräsentation darstellen. In diesem komplexen Wortnetzwerk sind auch visuelle Areale involviert, die für Lesen, Gesichts- und Körpererkennung zuständig sind, die während des Trainings die eingehende Information verarbeitet haben.

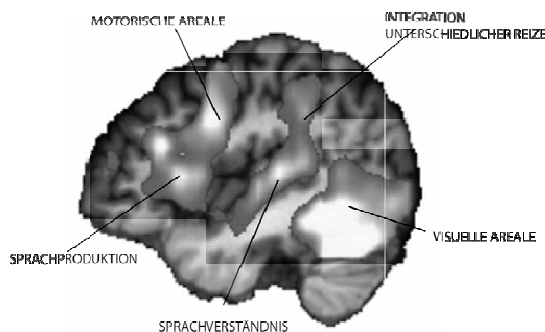


Abb. 5: Ausgedehntes VMI-bewirktes Netzwerk, das bei akustischer (gesprochenes Wort) und visueller Präsentation (geschriebenes Wort) im Magnetresonanztomographieexperiment aktiviert wurde.

Steigerung der Merkleistung durch VMIs

Die verbesserte Behaltensleistung von Vokabeln in der Fremdsprache mittels VMIs ist auf zahlreiche Faktoren zurückzuführen. Die wichtigsten davon sind

- a. die Komplexität des Netzwerkes, das durch die Benutzung von VMIs entsteht,
- b. die Einbindung der Motorik im Erlernen verbaler Information und
- c. die Bildhaftigkeit der verwendeten Gesten.

a. VMIs bilden ein komplexes Netzwerk, das mehrere Sinnesmodalitäten und die Motorik involviert. Es ist eine funktionelle Eigenschaft des Gehirns, komplexe Netzwerke zu bauen, die Information verarbeiten und spei-

chern. Im Erstspracherwerb kann man das gut beobachten. Das Kind hört ein Wort, z.B. „Zitrone“ und erlebt jede Menge erfahrungsbezogene Sinnesreize, es spürt mitunter den Drang, mit der Zitrone motorisch zu interagieren, sie anzugreifen, sie fallen zu lassen, usw. In der Tat hat die Neurowissenschaft in den letzten Jahren durch zahlreiche Experimente belegt, dass Wörter im Gehirn als komplexe, erfahrungsabhängige Netzwerke dargestellt sind (Pulvermüller 2005; Pulvermüller 2002).

Komplexität im Wortnetzwerk macht Informationen stabil und schneller und längerfristig abrufbar. Gedächtnistheorien, wie Klimeschs Konnektivitätstheorie (Klimesch 1994), aber auch Theorien über neuronale Netzwerke (Rey/ Wender 2008) erklären dies anschaulich: Informationen werden im Langzeitgedächtnis nicht isoliert, sondern vernetzt gespeichert. Je komplexer die Vernetzung, umso effizienter ist das Abrufen. Auch die Geschwindigkeit der Suche steigt, je mehr Netzwerkkomponenten aktiviert werden (können). Schnellere Suchprozesse aufgrund der Komplexität des Netzwerks erklären mitunter die Überlegenheit der VMI-Vokabeln gegenüber audiovisuell gelernten Wörtern in den beschriebenen Experimenten.

b. Wenn ein Wort mit einer dazu passenden Bewegung während des Lernens gekoppelt wird, wird es besser abgerufen als ein Wort, das nur gehört, gelesen, oder gehört und gelesen wurde. Diese Erkenntnis stand experimentell bereits Anfang der achtziger Jahre zur Verfügung (Engelkamp 1980), drang jedoch nie in Bereiche wie die Fachdidaktik der Fremdsprachen vor. Am Institut für Psychologie der Universität Saarbrücken und in anderen Forschungszentren weltweit wurde die Wirkung von Bewegung auf das verbale Gedächtnis durch zahlreiche Experimente belegt. Man sprach vom „*enactment effect*“ (Cohen 1989): Die Wissenschaftler führten ihn auf eine motorische Gedächtnisspur zurück, die durch die Ausführung von Bewegungen in die Wortrepräsentation „eingebaut“ würde. Diese motorische Gedächtnisspur wurde erst vor kurzer Zeit neurowissenschaftlich belegt: für Wörter in der Muttersprache in einer Studie mit Magnetenzephalographie von Masumoto (Masumoto et al. 2006) und für Fremdsprachen von Macedonia in einem Experiment mittels funktioneller Magnetresonanztomographie (Macedonia et al. 2011).

c. Kritiker der *Enactment-Theorie* behaupteten, dass der Effekt von Gesten auf das Gedächtnis nicht in der motorischen Komponente liege, sondern in der Bildhaftigkeit der Geste an sich. Tatsächlich haben neurowissenschaftliche Untersuchungen belegt, dass eine Inkongruenz zwischen Wortlaut und Geste im Gehirn wahrgenommen wird (Kelly/Ozyurek/Maris 2010). Macedonia konnte zeigen, dass nicht jede Art von Gesten das Lernen von Vokabeln in der Fremdsprache unterstützt: Gesten, die die Wortsemantik illustrieren, führen zu signifikant besseren Resultaten als Gesten, die von der Wortsemantik entkoppelt sind (Macedonia et al. 2011). Also reicht nicht irgendeine Bewegung, um das Gedächtnis für die verbale Information zu unterstützen, sondern ein „sinnvolles“ VMI ist von Vorteil. Zusammenfassend ist der Effekt von VMIs auf das Gedächtnis durch die Komplexität des neuronalen Netzwerkes zu begründen, das sie bilden, aber auch durch die motorische und die bildhafte Komponente der Bewegung. Voice Movement Icons stellen eine in der Praxis bewährte und wis-

senschaftlich untersuchte Lernstrategie dar. Ihre Anwendung wurde im Unterricht an Erwachsenen (Macedonia, 1999) und auch an Kindern (Tellier, 2008) erprobt. Ihre Verwendung ist aufgrund des intrinsisch intuitiven Gehaltes auch für Menschen mit niedriger Alphabetisierung und geringen Kenntnissen der Zielsprache empfohlen und kann in Integrationssprachkursen (zum Beispiel Deutsch als Fremdsprache) eingesetzt werden. Voice Movement Icons verbinden Sprache mit Gesten und überwinden im pädagogischen Vorgehen die künstlich eingeführte kartesianische Dichotomie zwischen Körper und Geist zugunsten eines integrativen Zuganges, der die kognitiven Kapazitäten von Lernenden besser nutzt.

Bibliographie:

- Cohen, R. L. (1989): Memory for action events: The power of enactment. *Educational Psychology Review* 1, 57-80.
- Engelkamp, J /Krumnacker, H. (1980): Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 27, 511-533.
- Kelly, S. D. /Ozyurek, A. /Maris, E. (2010): Two sides of the same coin: speech and gesture mutually interact to enhance comprehension. *Psychol Sci*, 21(2), 260-267.
- Klimesch, W. (1994): *The structure of long-term memory: a connectivity model of semantic processing*. Hillsdale, N.J. [u.a.]: Erlbaum.
- Macedonia, M. (1996): Lautliche Bewegungsbilder. *Festschrift Univ. Linz*, 1(1).
- Macedonia, M. (1999): Sinn-voll Fremdsprachen unterrichten. Linz: Veritas.
- Macedonia, M. (2003): *Voice Movement Icons. Sensomotorische Encodierungsstrategie zur Steigerung der quantitativen und qualitativen Lerneffizienz bei Fremdsprachen*. PhD Thesis, Universität Salzburg, Salzburg.
- Macedonia, M. (2011): Body in mind: How gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain, and Education, in press*.
- Macedonia, M. /Müller, K. /Friederici, A. D. (2011): The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Hum Brain Mapp*, 32(6), 982-998.
- Macedonia, M. /Müller, K., /Friederici, A. D. (2010): Neural Correlates of High Performance in Foreign Language Vocabulary Learning. *Mind, Brain, and Education*, 4(3), 125-134.
- Masumoto, K. /Yamaguchi, M. /Sutani, K. /Tsuneto, S. / Fujita, A. / Tonoike, M. (2006): Reactivation of physical motor information in the memory of action events. *Brain Res*, 1101(1), 102-109.
- Pulvermüller, F. (2005): Brain mechanisms linking language and action. *Nat Rev Neurosci*, 6(7), 576-582.
- Pulvermüller, F. (2002): *The neuroscience of language: on brain circuits of words and serial order*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Rey, G. D. /Wender, K. F. (2008): *Neuronale Netze: Eine Einführung in die Grundlagen, Anwendungen und Datenauswertung*. Bern: Huber.
- Tellier, M. (2008): The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.

Förderung von Hörverstehen durch Arbeit mit authentischen Texten

Vorbemerkung

Ziel des Workshops anlässlich der Tagung war es, nach einem Schnellüberblick über Grundlagen des fremdsprachlichen Hörverstehens - soweit sie relevant für didaktische Entscheidungen sind - und nach Bewusstmachung möglicher zielgruppenspezifischer Trainingsschwerpunkte, verschiedene Didaktisierungsansätze für den gleichen Hörtext für verschiedene Ziel- und Niveaustufen gemeinsam zu skizzieren und zu diskutieren. Dieser Artikel ist der Versuch, die zentralen Punkte vorzustellen. Da der Fokus auf dem Didaktisierungsansatz liegt, bleibt der fachwissenschaftliche Teil bewusst plakativ.¹

1. Einige fachliche Grundlagen für den Blick auf das Hörverstehen

Hörverstehen ist die zentralste sprachliche Fertigkeit, denn sie ist der Schlüssel für die Teilhabe an der Welt, für den Kontakt zu anderen Menschen. Sie setzt sprachliches und kulturelles Wissen voraus. Jedes Sprachenlernen, jede Erweiterung des Wortschatzes, jede Bewusstmachung der Regelmäßigkeit von Sprache, jede Erweiterung des Weltwissens wirkt sich letztlich positiv auf das Hörverstehen aus. Hören ist auch Voraussetzung fürs Sprechen. Ein Ohr für den Klang der Sprache entwickeln, Wissen um Intonation, Satzmelodie ist Basis für die eigene Sprachproduktion, das Sprechen. Hörverstehen ist auch deshalb zentral, weil über das Hören sprachlicher Input auch bei geringen literalen Kompetenzen aufgenommen werden kann und somit Lernen überhaupt erst ermöglicht wird. Die Konfrontation mit vielen Hörsituationen kann ebenfalls positive Wirkung haben. Voraussetzung für die effektive Nutzung dieses Inputs ist, dass das Gehörte bewusst wahrgenommen, verarbeitet und verstanden wird.

Anders als in der Muttersprache muss Hörverstehenskompetenz in der Fremdsprache jedoch gezielt aufgebaut werden. Hier steht den Lehrpersonen heute ein Repertoire an didaktischen Instrumenten zur Verfügung. Im handlungsorientierten Ansatz des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen gilt es, dem Hörverstehen vom ersten Kontakt mit der Zielsprache besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dies geschieht z.B. in Lehr-

¹ Ich beziehe mich in meinen Ausführungen vor allem auf folgende Grundlagentexte: Vandergrift (2007), Rost (2002), Solmecke (1992), Solmecke (1993) und Braun (2009).

werken u.a. durch phonetische Aufgaben, die den Klang der Sprache ins Zentrum rücken, sowie durch Hörverstehensaufgaben, die auf die Bedeutung des gesprochenen Wortes ausgerichtet sind. Je geringer die Sprachkompetenz in der Zielsprache, desto wichtiger ist es im Hinblick auf die Konfrontation mit authentischen Hörsituationen, den Einsatz von Strategien zu fördern, vor allem die metakognitiven Strategien, d.h. die Fähigkeit der Lernenden, das Hörverstehen zu planen (Framing), bestehendes Vorwissen zu aktivieren, Hypothesenbildung, Hypothesenüberprüfung (inferieren und antizipieren) und Hypothesenrevision zu trainieren und den eigenen Hörprozess zu evaluieren (Vandergrift 2007:199, GER 2001:77). Als weitere metakognitive Strategie kann der Aufbau von Notiztechniken wegen der Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes und der damit verbundenen Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses (Rost 2002) nützlich sein.

Neben den metakognitiven Strategien kommt der Vermittlung von Hörverstehensstrategien, bei denen das Wissen über Sprache gezielt genutzt wird, und die helfen, sich auf bedeutungstragende Elemente und somit auf das Wesentliche zu konzentrieren, ein besonderer Stellenwert zu. In Hörsituationen, die das Niveau der Lernenden deutlich übersteigen, ist es beispielsweise hilfreich, Verstehensinseln aufzubauen und sich auf lexikalisch oder auf Grund des Weltwissens Bekanntes zu konzentrieren, wie z.B. auf das Heraushören von Namen, Orten, von bekannten oder zentralen Wörtern oder Internationalismen oder auch auf das Heraushören der Anzahl der Sprecher oder von Stimmungen. Hilfreich beim Aufbau von Hörverstehenskompetenz ist es auch, besonders auf Betontes, also auf Wörter, die lauter gesprochen werden oder vor denen eine Pause gemacht wird, zu achten, denn meist handelt es sich um Träger wichtiger Informationen. Diese Worte zu notieren und anschliessend auf der Grundlage der Notizen Hypothesen über den Inhalt zu machen oder bei höheren Niveaus die Bedeutung zu rekonstruieren, baut Verstehen systematisch auf. Metasprachliches Wissen wie Wissen um den Verlauf von Sätzen u.ä. hilft beim Schliessen von Bekanntem auf Unbekanntes. Auch diese Prozesse des Antizipierens sollten exemplarisch bewusst gemacht und nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Eine Schwierigkeit im Deutschen liegt z.B. in der Satzklammerstruktur: wichtige, für die Bedeutung und für das Verstehen nötige Wörter stehen am Satzende. So z.B. das Präfix von trennbaren Verben, das dem Verb erst seine Bedeutung gibt, ebenso das bedeutungstragende Verb bei zusammengesetzten Tempora, beim Passiv und beim Konjunktiv.

Zu den Hörverstehensstrategien gehört auch die Fähigkeit, entsprechend der Hörabsicht den passenden Hörstil zu wählen. Ungeübte Hörer neigen dazu, alles verstehen zu wollen. Auch der Sprachunterricht suggeriert häufig das detaillierte oder totale Hören als Ziel/Notwendigkeit, auch wenn es in bestimmten Hörsituationen auch bei Muttersprachlern gar nicht nötig ist. Totales oder detailliertes Verstehen ist jedoch erst bei fortgeschrittenen Kenntnissen nach einmaligem Hören möglich. Der Anspruch, alles verstehen zu wollen, kann blockieren und frustrieren. Wichtig ist die Kenntnis verschiedener Hörstile wie: globales Verstehen, selektives Ver-

stehen und detailliertes Verstehen und die Fähigkeit, sie effektiv einsetzen zu können. Ihr gezielter Einsatz muss im Unterricht trainiert werden.

Wird das Hörverstehen mit authentischen Texten von Beginn an in den Sprachunterricht einbezogen, und zwar in Verbindung mit der Vermittlung und dem Training von Strategien, so scheint dies sich förderlich auf das Sprachenlernen auszuwirken, vorausgesetzt, es ist ein entspanntes Hören, ein Hören im Bewusstsein, nicht alles verstehen zu können und auch nicht zu müssen, ein Hören, das die Neugier nutzt und die Freude am Raten fördert. Auch wenn zunächst das globale und selektive Hören angestrebt wird, kann es didaktisch sinnvoll sein, dem Bedürfnis der Lernenden, alles verstehen zu wollen, durch mehrmaliges, gestaffeltes, unterstütztes Hören nachzukommen, wobei die Höraufgaben und somit der Hörfokus für jeweils die nächste Hörphase von den Lernenden selber formuliert und die Lehrperson unterstützend im Bereich des Wortschatzes tätig werden sollte. Wichtig ist, dass die Freude am Entdecken von Sprache und Inhalt erhalten bleiben oder im besten Fall gefördert werden sollte.

Zu früher Einsatz von Transkripten hat sich in Forschungen hingegen als hinderlich erwiesen. Unter diesem Aspekt muss besonders die in Anfängerlehrwerken übliche Praxis, den Hörtext, - meist handelt es sich hier um Musterdialoge, - vollständig im Lehrbuch abzudrucken, kritisch beurteilt werden, denn einerseits wird signalisiert, man müsse jedes Wort verstehen, andererseits bekommt das Hören nur illustrierenden Charakter, das eigentliche Verstehen erfolgt jedoch über das Lesen.

2. Geeignete authentische Hörtexte

Hörverstehen ist immer dort nötig, wo Kontakt zu Sprechern der Zielsprache besteht (z.B. in der Klasse, im Alltag, in Kontaktsituationen generell) oder die Konfrontation mit medial präsentierten Texten stattfindet. Der Vorteil von medialen Texten liegt in ihrer Fülle und ihrer beliebigen Wiederholbarkeit, der der direkten Kommunikation in der Möglichkeit, Unverständnis signalisieren und ggf. nachfragen zu können.

War es früher mit sehr viel Aufwand verbunden, authentische Hörtexte zu finden und im Unterricht oder für das Lernen bereitzustellen, so hat hier durch die technische Entwicklung eine eigentliche Revolution stattgefunden: Radiostationen bieten ihre Sendungen oder Kurzbeiträge zum Herunterladen an, oft verbunden mit einem Einleitungstext. Interessenten können Podcasts abonnieren. In Archiven kann mittels Stichwort gezielt nach thematischen Hörtexten gesucht werden. Zu einigen Texten werden Transkriptionen bereitgestellt. Heruntergeladene Texte können jeder Zeit so oft gewünscht angehört werden. Es ist technisch einfach, sie in Sequenzen zu schneiden oder Sequenzen aus längeren Texten auszuschneiden.

Es besteht also heute die Möglichkeit, elektronisch auf authentische Texte zuzugreifen, den Unterricht durch sie zu ergänzen und/oder die Brücke zu bereiten und die Lernenden anzuregen, Medientexte autonom ausserhalb des Unterrichts für das Lernen zu nutzen. An diese Möglichkeiten sollten Lernende im Unterricht herangeführt werden, damit sie je nach Interesse autonom weiterlernen können.

Besonders geeignet für das Sprachtraining sind kurze Radiobeiträge von zwei bis etwa fünf Minuten Länge mit Themen, die für die Lernenden von Interesse sind und bei denen das Hörverstehen nicht durch Faktoren wie mangelnde Tonqualität, die Verständlichkeit beeinträchtigende Intonation, Dialekt oder zu spezifischem Sozio- und Regiolekt eingeschränkt wird. Neben den speziell auf den Sprachunterricht ausgerichteten Sites, z.B. des Goethe-Instituts² und der Deutschen Welle³, wo bereits didaktisierte Hörtexte angeboten werden, stellen heute viele Wortradios ihr Angebot online zur Verfügung. Verwiesen sei hier auf die öffentlichrechtlichen Sender wie den Bayrischen Rundfunk⁴, den Westdeutschen Rundfunk⁵, den Norddeutschen Rundfunk⁶ und für fortgeschrittene Lerner dradio.de. Alle zeichnen sich dadurch aus, dass über ein Archiv Texte heruntergeladen werden können und dass nach Stichworten thematisch gesucht werden kann. Eine Übersicht guter Quellen findet sich bei Kluckhohn (2009).

Innerhalb der Schweiz macht die bestehende Diglossie das Auffinden von geeigneten Texten schwierig. Selbst bei Texten zum gleichen Thema, wie sie beispielsweise Grundlage für unseren Workshop waren, kann es sein, dass Sprecher ganz oder passagenweise Dialekt benutzen⁷. Es ist daher unbedingt nötig, diese Texte einzeln auf ihre Eignung für Unterrichtszwecke zu prüfen. Eine weitere Schweizer Besonderheit ist, dass aufgrund der Mehrsprachigkeit des Landes die Akzeptanz gegenüber fremdsprachlichen Sprechern grösser ist, als sie es beispielsweise in Deutschland wäre. Fremdsprachliche Sprecher machen Mut, sich trotz Fehlern zu äussern. Gerade dieser motivatorische Charakter, die Vorbildfunktion sollte hier genutzt werden, - ein Interview auf Deutsch mit dem bekannten Rappers Stress, mit dem Weltumrunder Bertrand Piccard oder mit einem Eishockeystar wären hier nur drei Beispiele.

² www.goethe.de

³ www.dw.de

⁴ www.br.de

⁵ www.wdr5.de

⁶ www.ndr.de

⁷ So spricht z.B. der Migrant aus Australien Schweizerdeutsch.

3. Workshop: Didaktisierung von Hörtexten

3.1 Wahl der Hörtexte für den Workshop

Im Sommer 2010 fand die Fussballweltmeisterschaft in Südafrika statt. Das Schweizer Radio DRS hat dies zum Anlass genommen, eine Sendereihe zum Thema Migration zu machen: Von 30 der 36 Teilnehmerländer wurde eine in der Schweiz lebende Person jeweils mit dem gleichen Fragenkatalog interviewt. Entstanden sind so 30 Interviews mit einem persönlichen Blick auf die Schweiz, wobei das Thema Fussball in den Hintergrund trat, sodass die Interviews ihre Aktualität behalten. Diese Interviews wurden jeweils in 3er-Blocks gesendet und konnten über die Website heruntergeladen werden⁸.

Die Interviews hatten eine Länge von ca. 8 Minuten, sind jedoch gut zu kürzen. Sie folgten im Prinzip immer dem gleichen Frageraster:

- Warum sind Sie in die Schweiz gekommen?
- Wie war Ihr erster Eindruck von der Schweiz?
- Wie erleben Sie den Alltag in der Schweiz?
- Was gefällt Ihnen in der Schweiz?
- Was gefällt Ihnen nicht in der Schweiz?
- Gibt es etwas, das Sie von den Schweizern übernommen haben?
- Was erzählen Sie zu Hause von der Schweiz?
- Was fragt man Sie zu Hause über die Schweiz?
- Wenn es dazu kommen sollte, dass die Mannschaft Ihres Heimatlandes gegen die der Schweiz spielt, für welche Mannschaft schlägt Ihr Herz?

Diese Fragen wurden je nach Reaktion der Interviewten vertieft. Herausgekommen ist ein interessanter und weitgehend zeitloser Blick auf die Schweiz und die Schweizer und auf andere Länder.

3.2 Mögliche Didaktisierungsansätze

Die Didaktisierung unterscheidet sich je nachdem, ob es sich um Schweizer Lernende handelt oder um Migranten, nebensächlich ist die Frage, ob Deutsch als Fremd- oder als Zweitsprache gelernt wird. Im Zentrum steht die Erarbeitung der Inhalte, *focus on meaning*, sprachstrukturelle Aspekte, *focus on form*, treten bei dieser Didaktisierung in den Hintergrund, könnten jedoch ergänzt werden, so Bedarf besteht. Sprachniveau: ab Vorbereitung auf B1.

⁸ <http://www.drs.ch/www/de/drs/183955.drs-4-serie-die-andere-fussball-wm.html> (18.8.2011).

4. Exemplarische Arbeit mit einem ausgewählten Interview:

Zielgruppe: Erwachsene (ab 16 Jahren) Nichtschweizer vorzugsweise in der Deutschschweiz

1. Schritt: Vor dem Hören: (Hypothesenbildung, Framing)

Situierung: In der Schweiz leben viele Menschen aus anderen Ländern. Das Schweizer Radio möchte einige von ihnen seinen Hörern vorstellen und hat sie interviewt. In allen Interviews wurden immer die gleichen Fragen gestellt.

Arbeitsauftrag 1: Überlegen Sie gemeinsam (zu zweit oder in einer kleinen Gruppe), was wollten die Reporter wissen? Notieren Sie sieben mögliche Fragen.

Arbeitsauftrag 2: Vergleichen Sie Ihre Fragen mit zwei anderen Gruppen. Ergänzen Sie oder streichen Sie Fragen.

2. Schritt: Erstes Hören: Hypothesen überprüfen (während und nach dem Hören)

Arbeitsauftrag 3: Hören Sie nun ein Interview. Auf welche Ihrer Fragen bekommen Sie Antworten? Vergleichen Sie Ihr Ergebnis mit anderen. Streichen Sie Fragen, die nicht gestellt werden.

Arbeitsauftrag 4: Hören Sie nun das Interview noch einmal. Konzentrieren Sie sich auf die Fragen. Notieren Sie Fragen, die Sie hören, möglichst korrekt. (Hinweis für den Lehrenden: Nach den Fragen jeweils den Text stoppen, um Zeit für die Notizen zu lassen.)

Arbeitsauftrag 5: Vergleichen Sie die Fragen, die Sie notiert haben. Korrigieren Sie sie. Machen Sie eine Frageliste.

3. Schritt: Sprechen:

Arbeitsauftrag 6: Arbeiten Sie in 4er-Gruppen. Interviewen Sie sich gegenseitig in der Gruppe mit der Frageliste. Beantworten Sie pro Person zwei Fragen. Eine Person pro Gruppe: Notieren Sie die Antworten in Stichworten.

Kommentar: Durch die Einbeziehung der Fertigkeit Sprechen können die Lernenden ihre eigene Sicht oder Erfahrung einbringen, aktivieren bestehenden Wortschatz und werden aufmerksamer auf fehlenden Wortschatz. Der Protokollant hält zentrale Aussagen fest.

4. Schritt: Gezieltes Hören: (Nochmaliges, vertiefendes Hören)

Arbeitsauftrag 7: Sie hören nun das Interview noch einmal in Abschnitten. Was antwortet die Person auf die Fragen? Notieren Sie wichtige Informationen in Stichwörtern. Vergleichen Sie nach dem Hören Ihre Notizen mit den anderen.

Kommentar: Bei Gruppen ab Niveau B2 kann es sinnvoll sein, ab dem 4. Schritt die Hörphase in Gruppen zu verlegen und jeder Gruppe ein an-

deres Interview zu geben. Dafür ist jedoch eine technische Ausstattung nötig, z.B. MP3-Player mit 4-5 Kopfhörern und Mehrfachstecker.

Erarbeitung im Plenum: Sammlung des Gehörten, vertiefende und erweiternde Wortschatzarbeit geleitet durch die Lehrperson unter Berücksichtigung der sichtbaren Bedürfnisse der Gruppe. Gezielter und verbindlicher sprachlicher Input.

Schritt 5: Hausaufgaben

Als 8. Arbeitsauftrag sind alternativ verschiedene Möglichkeiten denkbar:

a. *Fokus auf weiteres Hörverstehenstraining*

Stellen Sie weitere Interviews aus der Reihe zur Verfügung. Hören Sie das Interview. Was erfahren Sie über die Person? Machen Sie sich Notizen so, dass Sie in der Klasse berichten können.

b. *Fokus aufs Sprechen*

Machen Sie ein Interview mit einem Migranten/einer Migrantin, die Sie kennen. Notieren Sie die Antworten auf die Fragen so, dass Sie in der Klasse von Ihrem Interview berichten können.

c. *Fokus aufs Schreiben*

Nehmen Sie die Frageliste. Beantworten Sie die Fragen für sich schriftlich.

5. Schlussbemerkung

Die oben skizzierte Aufgabensequenz zeigt einen möglichen Didaktisierungsansatz, bei dem versucht wurde, in der Praxis die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse zur Verbesserung des Lernens im Umgang mit authentischen Texten nutzbar zu machen. Andere Ausgestaltungen wären denkbar.

6. Literatur

Braun, Angelika (2009): Ganz Ohr. Hören im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan /Zehnder, Erich /Vanderheiden, Elisabeth (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik, Methodik*. Ismaning: Hueber, 69-109.

Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Kluckhohn, Kim (2009): *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. München u. Berlin: Langenscheidt.

Kühn, Peter (Hrsg.) (1996): *Hörverstehen im Unterricht DaF. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Bern: Peter Lang (=Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 53).

- Nation, I.S.P. /Newton, Jonathan (2009): *Teaching ESL/EFL. Listening and Speaking*. New York: Routledge.
- Rost, Michael (1990): *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Rost, Michael (2002): *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Solmecke, Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. In: *Fremdsprache Deutsch* 7, 4-11.
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. München, Berlin: Langenscheidt.
- Vandergrift, Larry (2007): Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. In: *Language Teaching*, 40: 191-210.

Erfolgreiches Üben für alle – wie geht das und warum so?

Erfolgreich üben, dazu bedarf es einer bestimmten Didaktik (z.B. der Binnendifferenzierung), bestimmter Aufgabenstellungen und verschiedener Methoden sowie guter Unterrichtsvorbereitung. Nur dann können folgende *Ziele* im Unterricht erreicht werden:

- *Alle haben die gleichen Chancen.*
- Alle tun das Gleiche, ohne dasselbe zu tun.
- Keine/keiner fühlt sich unter- oder überfordert.
- Alle haben am Ende ein respektables Ergebnis vorliegen – in welcher Form auch immer und unabhängig davon, ob das Ergebnis mit mehr oder weniger oder ohne jegliche Hilfen erreicht wurde.

Erfolgreich üben heißt *nicht* getestet werden, sondern bedeutet Wissen vernetzen und dazu sollten die Lernenden:

- so viele Hilfsmittel wie nötig zur Verfügung haben (beim Schreiben z.B. Lückentexte oder Textbausteine);
- auf unterstützende Medien (z.B. Spickzettel, Lernposter o.ä.) zugreifen können;
- Lösungen bei Bedarf – sofort nach Abschluss der Übung – zur Verfügung haben als Selbstkontrolle und zur Autoevaluation;
- unter *verschiedenen* Aufgabenstellungen zu *einem* Thema wählen können: mit Aufgaben in drei Schwierigkeitsgraden¹ oder mit verschiedenen Aufgabenstellungen zu einem Thema;
- in Übungsphasen mit allen Sinnen (= ganzheitliches Lernen) (neu) Gelerntes anwenden.

¹ Siehe Arbeitsbuch und Kopiervorlagen im Lehrwerk *Schritte Plus /Schritte International*.



D



E

1.12

a Hören Sie. Welches Foto passt zu welchem Klangbild?
Ordnen Sie zu und vergleichen Sie.

| | |
|-------------|------------|
| Klangbild 1 | Foto |
| Klangbild 2 | Foto |

b Wofür interessieren Sie sich mehr?

- Für die Natur? Dann lesen Sie Text 1 *Das Meer* auf Seite 131 und lösen Sie die Aufgaben
- Sie sind eher ein Stadtmensch? Dann lesen Sie Text 2 *In Kairo* auf Seite 133 und lösen Sie die Aufgaben.

Abb. 1: Lehrwerk *Ziel B2/1*, S. 30

Üben heißt neues Wissen im Gehirn vernetzen. Je öfter das neu Gelernte wahrgenommen und über verschiedene Kanäle (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Tun ...) und durch verschiedene Aktivitäten angewendet wird, desto stärker wird die Spur im Gedächtnis. Lernen kann nur durch immer *neue Vernetzungen* erfolgreich sein. Daher sollte im Unterricht in den Übungsphasen Folgendes berücksichtigt werden:

- Wiederholungsphasen einplanen – mit verschiedenen Übungsformen;
- Zeit einplanen, um Vorwissen zu aktivieren bzw. Wortschatz/Thema vorzuentlasten. Neues Wissen kann nur dann vernetzt werden, wenn bereits Wissen vorhanden ist. Überlegen Sie mal, wie groß Ihre Motivation wäre, wenn Sie einen Sachtext zum Thema *Derivate* lesen und zusammenfassen müssten, nur weil es der/die Lehrer/in so will. Zur Aktivierung des Vorwissens bieten neuere Lehrwerke im Kurs- oder Lehrerhandbuch ein reichhaltiges Angebot. So z.B. mit Bildern und mit Methoden wie *Wortigel* oder *Assoziogramm* als Einstieg, mit Aufgaben zum *globalen* Hören bzw. Lesen, um sich in das Thema langsam einzudenken;
- keine Angst oder negativen Stress entstehen lassen;
- genug Zeit, Mittel und Material zur Verfügung stellen, damit Lernende (in einer für sie fremden Sprache) in der vorgegebenen Situation inhaltlich und sprachlich erfolgreich handeln können;
- regelmäßige Phasen der Reflexion über Lernweg, Lernschwierigkeiten, Strategien, Techniken etc. im Unterrichtsverlauf einplanen.

Ziele erreichen heißt auch:

- Fehler machen (dürfen).
- Eigene oder erlernte Techniken und Strategien anwenden/ ausprobieren.
- Eigene Lernwege einschlagen bzw. Lösungswege finden.
- In der eigenen Geschwindigkeit Ziele erreichen.
- Kleine Schritte beim Lernen machen. Das entspricht der Gedächtnisleistung des Gehirns, denn pro Tag kann ein normaler Mensch z.B. nur 7 +/- 2 Wörter lernen!
- Dem Niveau angemessene Szenarien erfolgreich bewältigen, wobei erfolgreich z.B. auf Niveau B1 bedeutet: *Kann unter Anwendung von (Kompensations-)Strategien verständlich, angemessen und flüssig handeln, um z.B. eine Fahrkarte am Bahnhof zu kaufen.* Aber nicht: *Kann sprachlich bzw. grammatikalisch absolut korrekt sprechen, schreiben, alles Wort für Wort verstehen ...*
- Autonom lernen, d.h. auch selbstreflektiv (erreichbare) Ziele setzen und verschiedene Lernwege nutzen, um eigene Ziele zu erreichen.

Eine Unterrichtseinheit (egal welcher Länge) sollte *abwechslungsreich* sein. Denn die Aufmerksamkeitskurve sinkt im Laufe eines Kurstages immer wieder. Darum:

- Planen Sie den Unterricht mit Phasen wie *Ankommen - Einstieg - Erweitern*: Neues **sammeln-ordnen-systematisieren** – *Üben* und *Anwenden* z.B. mit kommunikativen Spielen – *Reflexion*: sich austauschen.

Kopiervorlage L5/B3

| | | |
|---|---|--|
| <p>Freust du dich auf ...?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Denkst du oft an ...?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Sprichst du oft mit ...?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Bist du zufrieden mit ...?</p> <p>.....</p> | <p>Triffst du dich gern mit ...?</p> <p>.....</p> | <p>Träumst du oft von ...?</p> <p>.....</p> |

Abb. 2: Warming-Up: *Schritte International* Bd.3, Lehrerhandbuch, S. 103.

- Benutzen Sie unterschiedliche Methoden: Texte lesen und darüber sprechen mit *Wirbelgruppe* bzw. *Gruppenpuzzle* oder *Kugellager*,² ganzheitliches Lernen in eigener Geschwindigkeit mit *Stationenlernen*.
- Lassen Sie die Lernenden immer mal wieder Perspektiven wechseln. Das Gehirn mag das, Monotonie dagegen langweilt das Gehirn. Beispiele zum Perspektivenwechsel sind: Neue Sitzordnung, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Aktion im Klassenraum (wie bei *Warming-up*), Dialogübung im Stehen (Sprechen fühlt sich im Stehen anders an als im Sitzen), mit Requisiten (+ Hut, d.h. es darf nur die *Sie*-Form benutzt werden), Methode *Lebendiger Satz* etc.
- Geben Sie den Lernenden Material, mit dem sie über alle Kanäle (Hören, Lesen, Tun ...) und mit mehr als einer Intelligenz (mit Musik, Logik, gestalterisch ...) Deutsch lernen.³ Die Abwechslung muss aber für die Lernenden immer sinnvoll sein, z.B. beim Spiel *Montagsmaler* oder *Tabu* (= Wörter zeichnen oder beschreiben, ohne bestimmte Wörter zu benutzen; auch danach mit der Gruppe darüber reflektieren, wie hilfreich solche (Kompensations-) Strategien in einer normalen Kommunikationssituation mit Deutschsprechenden sein können.

Aufgabenstellungen sollten bestimmte Kriterien erfüllen, um das Lernen für alle erfolgreich zu gestalten:

- Grammatik- und Wortschatzlernen sollten nur in Kombination und immer mit mehr als einer der vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) erfolgen.
- Aufgabenstellungen sollten sinnvoll und authentisch sein, d.h. der Textsorte und dem Inhalt entsprechen.
- Verlangen Sie nichts von den Lernenden, was *Sie* nicht selber mit Motivation machen würden bzw. was *Sie* auch nie in *Ihrer* Muttersprache machen würden, z.B. Zeitungstexte detailliert bzw. total lesen, wenn *Sie* das Thema *uninteressant* finden.
- Aufgaben sollten immer mal wieder spielerische Elemente beinhalten, Spaß machen, überraschen, zum Lachen anregen oder Kreativität fördern.⁴
- Die Korrektur von Aufgaben sollte in erster Linie durch die Lernenden selber erfolgen – und zwar *direkt* im Anschluss an die Aufgabe. Nur dann wird das Gehirn aktiv, nur dann wird im Gehirn neu und richtig vernetzt. Lehrer/innen und Mitlerner/innen stellen dazu z.B. Hilfsmittel oder Mustertexte zur Verfügung oder geben Hinweise (z.B.

² Spezielle Gruppenformen, bei denen alle Lerner/innen aktiv sind. Für mehr Details können die Begriffe im Internet recherchiert werden.

³ Viele Übungsbeispiele finden sich im Lehrwerk für Jugendliche *Ideen*.

⁴ Siehe Übungsbeispiele in: *Großes Übungsbuch Deutsch: Grammatik*.

Fehler nur am Rand (nicht im Text!) mit Strich und/oder Kürzel kennzeichnen).

- Aufgaben sollten in angemessener Zeit zu bewältigen sein. Schnelle Lernende bekommen Zusatzaufgaben (Arbeitsblatt, Lesetexte, Hilfslehrer/in), damit andere Lernende in normaler Geschwindigkeit Aufgabe lösen können.

Im Workshop wurden diese Ideen, Vorschläge und Thesen an vielen Übungsbeispielen aus neueren Lehrwerken und Übungsmaterialien zu Grammatik und Wortschatz verdeutlicht.

In verschiedenen Phasen haben die Teilnehmer/innen an sich selber erfahren, was beim Lernen im Gehirn passiert bzw. was das Lernen blockiert, welche Aufgaben deswegen manchmal sehr gut oder nicht so gut funktionieren. Es wurde dabei klar, wie wichtig beim erfolgreichen Lernen es ist, den Lernenden als Individuum wahrzunehmen, seine (Lern-) Biografie zu berücksichtigen. Außerdem, wie wichtig es für das Lernen in einer heterogenen Gruppe und für die Motivation des Einzelnen ist, sich kleine, erreichbare Ziele zu setzen.

Ein Tipp zum Schluss: Lernen Sie mal wieder eine Fremdsprache, dann wissen Sie, wo die Möglichkeiten und Grenzen beim Lernen sind und warum Lernen nicht immer so erfolgreich ist, wie man es erwartet.

Lernen heißt Fehler machen!

Literatur:

Großes Übungsbuch Deutsch: Grammatik. Ismaning b. München: Hueber Verlag.

Ideen. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning b. München: Hueber Verlag.

Schritte-International. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch und Arbeitsbuch mit Lerner-Audio-CD/CD-ROM. Ismaning b. München: Hueber Verlag.

Ziel. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch und Arbeitsbuch mit Lerner Audio-CD/CD-ROM. Ismaning b. München: Hueber Verlag.

Interkulturelles und Transkulturelles Lernen in DaF/DaZ

Interkulturelle resp. Transkulturelle Kompetenz (IK/TK) lässt sich nicht auf (fremd)sprachliche Fähigkeiten und Landeskunde reduzieren. Sie ist weit mehr als das. Damit stehen DaF-/DaZ-Lehrpersonen vor grossen Herausforderungen, aber es bieten sich ihnen auch viele neue Möglichkeiten.

IK/TK gilt heute als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen (Böcker/Seberich 2006: 38). Sie gilt beispielsweise als Voraussetzung für konstruktive, konfliktfreie Interaktion in einem mit kultureller Diversität gekennzeichneten Umfeld bzw. als innere Haltung und Einstellung sowie Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung. Viele sehen darin eine Kompetenz, Arbeitsprozesse effizienter und zielgerichteter zu bewältigen und höhere Gewinne zu erzielen (Rathje 2006: 2-5).

Im DaF/DaZ-Unterricht lässt sich das Ziel des Erwerbs von IK/TK nicht auf soziale und berufliche Integration reduzieren. Jede Lehrperson, jeder Lernende kann damit unterschiedliche Ziele verfolgen, so z.B. Konfliktprävention, Effizienz und Persönlichkeitsentwicklung. Diese Ziele sollten beim Lehren und Lernen berücksichtigt werden.

Kulturelle Sensibilisierung, Verständnisförderung, Kommunikations- und Handlungsstrategien, soziale und berufliche Integration sind keine neuen Anliegen im DaF-/DaZ-Bereich. Durch die Globalisierung und die starke mediale Vernetzung hat die kulturelle Verortung von Individuen jedoch neue Komplexitätsgrade erreicht, die inhaltlich und didaktisch oft nicht reflektiert und berücksichtigt werden (Eckert /Wendt 2003: 10-11).

Folglich stellt sich die Frage, ob der dem DaF-/DaZ-Unterricht zugrundeliegende Kultur- und Kompetenzbegriff und dessen didaktische Umsetzung wirklich zu einer Lösung der oben genannten Anliegen beitragen können oder nicht eher das Gegenteil bewirken. Denn obwohl zeitgenössische fachwissenschaftliche Diskussionen nicht mehr von einem essentialistischen Kulturbegriff (Kultur als eine statische, in sich geschlossene, homogene Einheit) ausgehen, besteht zwischen Forschung und praktischer Umsetzung eine grosse Diskrepanz (Gogolin 2006: 134; Camerer 2007: 2). Laut Bolten führt «allein schon der Versuch, kulturelle Besonderheiten benennen zu wollen dazu, Komplexitätsreduktionen vorzunehmen» (Bolten 2001: 1). Das heisst, wenn wir uns mit Kultur und IK auseinandersetzen wollen, kommen wir nicht umhin, die Komplexität der Welt zu reduzieren. Kultur muss für den Unterricht und für Trainings operationalisierbar gemacht werden. Doch leider werden der Grad der Komplexitätsreduktion und die daraus folgenden Konsequenzen oft gar nicht reflektiert. Nehmen wir ein Beispiel aus dem Unterricht: Wie oft beginnen Diskussionen zu Ritualen und Rollen in unterschiedlichen Kulturen mit Fragen wie «Wie feiert ihr Weihnachten in Polen?», «Wie ist die Stellung der Frau im Islam?».

Solche einleitenden Fragen gehen von uniformem Handeln in einer als einheitlich angenommenen, statischen Kultur aus. Dabei ist folgende Tendenz zu beobachten: «Je handlungsrelevanter die Ausführungen werden, desto eher wird der Kulturbegriff in einer unmittelbaren Verknüpfung mit Nationalität und Ethnizität gebraucht» (Mecheril 2008: 21). In anderen Worten: Je gewichtiger und konfliktreicher Handlungen und deren Konsequenzen werden, desto mehr neigen wir dazu, klare, einfache Lösungen zu finden, indem wir uns z.B. auf länderspezifische Stereotypen und Kulturalisierungen wie: «Typisch Schweizer!», zurückziehen.

Diese Tatsache stellt auch für den DaF/DaZ-Unterricht eine grosse Herausforderung dar, denn durch diese Verengung des Kulturverständnisses auf homogene Nationalität und Ethnizität können sich ungewollte Konsequenzen ergeben:

- Wird von kohärenten, homogenen, statischen, in sich geschlossenen Ausgangs- und Zielkulturen und damit einer starken Trennung von Eigen- und Fremdkultur ausgegangen, so wird Kultur zu einer Einheit, in der geographisch-territoriale, ethnische, historische, politische, linguistische und moralische Grenzen zusammenfallen. Dieses exklusive Verständnis von Kultur fördert, so Welsch, Ausgrenzung statt Integration. Zudem ist ein homogenes, in sich geschlossenes Kulturmodell in der Zeit der Globalisierung realitätsfremd (Welsch 1995: 39-44).
- Die Annahme, dass Kultur ein statisches, in sich geschlossenes Gebilde ist, schliesst aus, dass wir mittels Handlungen Kultur konstruieren bzw. rekonstruieren und somit bewusst Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen können. Wertvolle, bereichernde Fremdheitserfahrungen werden dadurch nicht in unser Leben integriert.
- Wird Kultur als kohärente Einheit gesehen und werden keine binnenkulturelle Differenzierungen vorgenommen, wird verkannt, dass gesellschaftlich standardisierte symbolische Bedeutungen individuell unterschiedlich verarbeitet werden können (Erdheim 1984: 275 f.) Ausserdem wird die Chance nicht ergriffen, die bestehende Diversität als wichtige Ressource unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten zu nutzen. Gerade diese könnten eine Grundlage zum Brückenschlagen bieten.

Kann der Erwerb Interkultureller Kompetenz (IK) zur Lösung dieses Problems beitragen?

Der Begriff IK hat sich über die letzten drei Jahrzehnte stark weiterentwickelt. Während in den 70er Jahren *do's and dont's* im Zentrum standen, rückte in den 80er Jahren der Umgang mit fremden Wertesystemen in den Vordergrund. Ab den 90er Jahren kamen interaktive Kompetenzen wie Fremdsprachenkompetenz und allgemeine soziale oder kommunikative

Kompetenzen dazu. In wissenschaftlichen Diskursen wird immer wieder Kritik laut, dass der IK nach wie vor, vor allem in interkulturellen Trainings, meist ein essentialistischer Kulturbegriff zugrunde liege und dass sie stark defizitorientiert sei und sich damit auf das Trennende und auf Probleme fokussiere, statt Ressourcen und Gemeinsamkeiten zu suchen (Treichel / Meyer 2011).

Als Antwort darauf möchte ich zwei unterschiedliche Modelle und Ansätze vorstellen, die sich m.E. gut ergänzen und für den DaF/DaZ-Unterricht von Relevanz sind: die *Transkulturalität* nach Wolfgang Welsch und den *Kohäsions-Ansatz* von Klaus P. Hansen:

Im Gegensatz zur Interkulturalität (kohärente und in sich geschlossene Kulturen) und Multikulturalität (in sich homogene, getrennte Kulturen innerhalb ein und derselben staatlichen Gemeinschaft) geht die Transkulturalität von einer starken Hybridisierung der Einzelkulturen aus, wobei dies nicht mit der Entwicklung zu einer globalen Monokultur zu verwechseln ist (Flehsig 2007: 60). Diese Ansicht teilt nebst Welsch auch Edward Said: «Alle Kulturen sind, zum Teil aufgrund ihres Herrschaftscharakters, ineinander verstrickt; keine ist vereinzelt und rein, alle sind hybrid, heterogen, hochdifferenziert und nicht-monolithisch» (Said 1994: 30).

Welsch geht in seinem Transkulturalitätskonzept von folgenden Grundannahmen aus (Welsch 1994: 11 ff.):

- Moderne Kulturen sind nicht mehr homogen und separiert
- Es gibt kein «strikt Fremdes» und «strikt Eigenes» mehr
- «Für jede Kultur sind heute tendenziell alle andern Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden»
- Grenzen sind vorhanden, aber durchlässig
- Es gibt viele grenzüberschreitende Determinanten wie z.B. immaterielle und materielle Kommunikationssysteme: Migrationsprozesse, Tourismus, das Internet, internationale Verkehrsnetze usw.

Transkulturelle Kompetenz umfasst folglich nicht nur das Kennen eigener und fremder sowohl sichtbarer als auch unsichtbarer Konventionen, Werte und Normen sowie das Erkennen und Verstehen eigener und fremder Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskonzepte. TK bedeutet auch die Fähigkeit, unterschiedliche Handlungs- und Kommunikationsstrategien zu entwickeln. Diese werden unter Berücksichtigung des aktuellen kulturellen Bezugsrahmens bewusst angepasst und eingesetzt. In der Folge muss der kulturelle Bezugsrahmen neu ausgehandelt werden. Ebenso müssen die Handlungsfolgen nach Ursachen, Wirkungen und Nebenwirkungen überprüft werden.

Auch Hansen übt Kritik am Kohärenz-Ansatz des Interkulturalismus. Ihm zufolge ist Kultur nicht «das Einende» (Kohärenz), sondern «das Verbindende» (Kohäsion). Der Kohärenz-Ansatz geht davon aus, dass individuelle Differenzen an ein Kollektiv angepasst werden. Kultur wird dabei zur Schablone, zur Passform (Rathje 2006: 12 ff.). Der Kohäsions-Ansatz nimmt an, dass trotz Diversität Harmonie und Zusammenhalt geschaffen werden können. «Vertrautheit der Verschiedenheit» und «Normalität» bil-

den einen Kitt, der zur Kohäsion führt. In der Normalität ist «die Diversität mit all ihren Divergenzen nicht aufgehoben, aber zu einem festen Paket geschnürt» (Hansen 2003: 233-234).

Beide Ansätze gehen von binnenkulturellen Unterschieden aus: Man gehört gleichzeitig einer Fach-, Familien-, National- und Organisationskultur und weiteren Kulturen an. Während Welsch und andere Vertreter der Transkulturalität die Lösung eines harmonischen Zusammenlebens in einer durch Hybridisierung neu geschaffenen Kultur sehen und ihre Aufmerksamkeit auf Gemeinsamkeiten richten, sieht Hansen die Lösung in der Normalisierung der Diversität mit all ihren Divergenzen.

Nehmen wir zur Veranschaulichung eine Unterrichtsklasse: Gemäss Transkulturalität verschmelzen die vorhandenen Kulturen der Lehrenden und Lernenden zu einer neuen Kultur, wobei jeder Lernende sowohl Teil der eigenen Kultur bleibt und gleichzeitig eine neue hybride Kultur mitkonstruiert. Gemäss Kohäsions-Ansatz bedeutet dies, dass Lehrende und Lernende ihrer Kultur verhaftet bleiben, wobei jedoch diese Unterschiedlichkeit in Wertvorstellungen, Handlungs- und Kommunikationsstrategien irgendwann als *normal* akzeptiert und verwendet wird und dadurch eine Verbindung entsteht.

Was bieten die beiden Ansätze für das Lehren und Lernen im DaF/DaZ-Unterricht?

Karl-Heinz Flechsig weist darauf hin, dass beim Transkulturellen Lernen das Selbstverstehen, das Verstehen, was «eigene Kultur» und das «kulturelle Selbst» ist, mit gleichem Anspruch zum Fremdverstehen hinzutritt (Flechsig 2007: 62). Transkulturelle Kompetenz setzt Kenntnisse über eine um kulturelle Vorzeichen erweiterte Selbst-, Sozial-, Handlungs-, Methoden- und Fachkompetenz voraus. Lehrpersonen und Lernende sollen demnach folgende Kompetenzen erwerben (Eicke/ Zeugnis 2007: 3):

Selbstkompetenz:

- Selbstvertrauen, Sensibilität, Kennen eigener Werthaltungen und des eigenen Weltbildes
- Bewusstsein über eigene Fremdheitserlebnisse
- Reflexion eigener Vorurteile und Stereotypen gegenüber anderen Kulturen
- Verständnis kultureller Komponenten in eigenen Verhaltensweisen, Denkmustern sowie Handlungs- und Kommunikationsstrategien
- Kulturelle Komponenten im eigenen Rollenverständnis als Lehrperson, Frau/Mann, Familienmitglied usw. kennen

Sozialkompetenz:

- Empathie, dialogische, ressourcenorientierte Grundhaltung
- Kennen und Erkennen anderer Werthaltungen, Interessen und anderer Weltbilder

- Interesse an Neuem, hohe Ambiguitätstoleranz
- Fähigkeit auf Gemeinsames, auf neue verbindende Determinanten zu fokussieren (Transkulturalität)
- Kritik- und Konfliktfähigkeit
- Bewusstsein über Kulturalisierungsgefahr (z.B. Er kann ja nicht anders, weil er Schweizer, Lehrer, Katholik ist.)
- Bewusstsein dafür, dass in anderen Kulturen andere Vorstellungen von Konflikt- und Feedbackgewohnheiten herrschen (z.B. Darf ich einem Lernenden vor der ganzen Klasse Feedback geben? Darf ein Lernender einer Lehrperson widersprechen?)

Handlungs- und Methodenkompetenz:

- Bewusstsein, dass Kultur ausgehandelt und mitkonstruiert wird
- Fähigkeit, eigene Verhaltensweisen, Handlungs- und Kommunikationsstrategien situativ an den anderen kulturellen Bezugsrahmen anzupassen und neue kulturelle Bezugsrahmen auszuhandeln (Transkulturalität)
- Fähigkeit, Diversität mit all ihren Divergenzen zur Normalität zu machen (Kohäsionsansatz)
- Verschiedene Kommunikationsstrategien (z.B. direkt/indirekt; kontextorientiert/ abstrakt; linear/ zirkulär; beziehungsorientiert/ sachorientiert) anwenden können
- Fähigkeit, Begriffe wie *Kompetenz, Lernen, Lehren, Prüfung* auf kulturelle Merkmale hin zu überprüfen, sie auszuhandeln und einen neuen kulturellen Bezugsrahmen zu schaffen (z.B. Was wird unter *Kompetenz, Lernen, Lehren, Prüfung* verstanden?)
- Fähigkeit, unterschiedliche didaktische Methoden im Hinblick auf kulturelle Bezugsrahmen zu überprüfen

Fachkompetenz:

- Fremdsprachenkenntnisse, kommunikative Strategien in Fremdsprachen kennen und beherrschen
- Sachwissen über Kommunikation, Inter-, Trans- und Multikulturalität, über den Kohäsions-Ansatz sowie über soziale, kulturelle und strukturelle Rahmenbedingungen der Kommunikation
- Sachwissen über unterschiedliche Lernstile und Lerntypen und didaktische Konsequenzen
- Sachwissen über Stereotypenbildung, Diskriminierung, Rassismus, Kulturalisierung, Ethnisierung, Enkulturation und Akkulturation
- Sachwissen über Push- und Pull-Faktoren für Migration und Integration (z.B. Freiwilligkeit, Ausschluss, Karriereentwicklung, Horizonterweiterung)
- Wissen über den Einfluss von Machtstrukturen (z.B. einer Organisation, einer Familie, eines Staates) auf Handlungs- und Kommunikationsstrategien
- Grundkenntnisse in Religion und Politik

Zum Schluss soll anhand eines Modelles gezeigt werden, wie im Dialog neue Handlungs- und Kommunikationsstrategien entwickelt werden können, mit dem Ziel, sie in unsere Kultur zu integrieren und unsere Perspektiven zu erweitern:

- Ich bin in einer Situation, in der ich handeln möchte und sehe diese Situation durch einen kulturellen Filter (Perspektive).
- Ich überprüfe meine Handlungsmöglichkeiten.
- Ich antizipiere meine Handlung und stimme sie auf soziale, kulturelle wie auch auf strukturelle Rahmenbedingungen sowie auf mögliche Handlungsergebnisse und Konsequenzen ab.
- Ich handle, mein Umfeld gibt mir Feedback, ob die Handlung gelungen ist. Das stärkt wiederum meine kulturelle Perspektive, meinen Filter und beweist mir, dass meine Handlung stimmt.
- Falls es nicht gelingt, kann ich aussteigen, mich oder die anderen anklagen oder aber ich begeben mich in eine Reflexionsschleife, in der ich mein Handeln nochmals überprüfe, eventuell andere kulturelle Bezugsrahmen erkenne und aushandle, die ich dann beim nächsten Handeln berücksichtige. Danach durchlaufe ich nochmals die Handlungsschleife. Komme ich zu dem gewünschten Resultat, so werde ich künftig diese Handlungs- und Kommunikationsstrategie integrieren. Dadurch werden sich mein kultureller Filter und meine Perspektive nach und nach verändern.

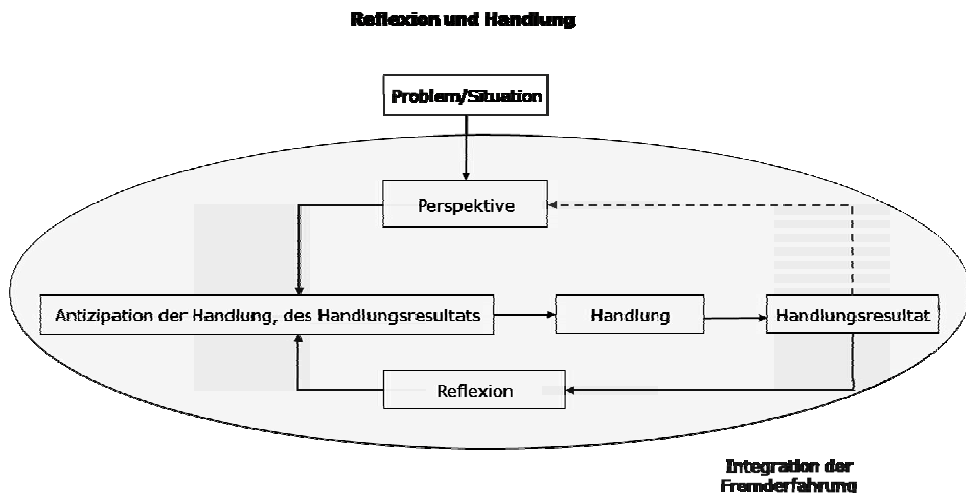


Abb. 1: Dietmar Treichel, basierend auf Holzkamp, Klaus (1995).

Literaturverzeichnis

- Boecker, Malte /Seberich, Michael (2006): *Anders sein verstehen. Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts*. [Online] Forum 3. S. 37-39. Bertelsman Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18319_18320_2.pdf (15.01.2011).
- Bolten, Jürgen (2001): *Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung*. 16 p. <http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/kulturbeschreibung.pdf> (30.01.2011)
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters.
- Camerer, Rudolf (2007): Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 11 p. <http://130.83.83.131/jg-12-3/docs/Camerer.pdf> 12(3) (30.01.2011)
- Eckert, Johannes/ Wendt, Michael (2003): Einführung. In: Eckert, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 15. Frankfurt a.M.: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Eicke, Monika /Zeugin, Bettina (2007): *Transkulturell handeln – Vielfalt gestalten. Zur Bedeutung transkultureller Kompetenzen in einer Gesellschaft der Diversität*. Diskussionspapier 17. Luzern: Caritas-Verlag.
- Erdheim, Mario (1984): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozess*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flehsig, Karl-Heinz (2007): *Beiträge zu Theorie und Praxis transkulturellen Lernens*. Gesammelte Beiträge. Göttingen.
- Gogolin, Ingrid /Krüger-Potratz, Marianne (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, UTB.
- Hansen, Klaus P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: A. Francke, UTB.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M. [etc.]: Campus Verlag.
- Mecheril, Paul (2008): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien*, Bd. 13. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 11(3), 15 pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm> (15.01.2011).
- Said, Edward W. (1994): *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Treichel, Dietmar / Meyer, Claude-Hélène (2011): *Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Entwicklung kultureller Kompetenz*. Münster: Waxmann Verlag. (im Druck)

- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: *Via-Regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation*. Heft 20./19 pp. Thüringen: Europäisches Kultur- und Informationszentrum. http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (15.01.2010)
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45. 1, S. 39-44. Regensburg: Institut für Auslandsbeziehungen und ConBrio Verlag.

Wertvolle Interaktion im DaF-/DaZ-Unterricht

Einleitendes

Laut Fremdwörterbuch des Duden handelt es sich bei „Interaktion“ um einen in Soziologie und Psychologie geläufigen Terminus, mit dem „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen,“ oder die „Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern,“¹ bezeichnet wird. Die Bedeutung der Interaktion für die Pädagogik liegt denn auch und insbesondere in der sozialisierenden Funktion. Gemäss Schäfer (2005) entwickelt sich der Mensch zum Mitglied einer sozialen Gruppe, indem er in Situationen handelt; durch Handeln (Interaktion) gelange er individuell zu Fähigkeiten wie Rollendistanz, Einfühlung, Ambiguitätstoleranz oder Identitätsdarstellung. Niklas Luhmann, Begründer der Systemtheorie, definiert Interaktion als Kommunikation unter Anwesenden (etwa im Gegensatz zur schriftlichen Kommunikation).

Nicht so sehr die Beobachtung von Interaktion unter den Schülerinnen und Schülern hat sich der Workshop zum Ziel gesetzt, sondern in erster Linie jener zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Zentrum stand die – seit Bologna und der Forderung nach selbstbestimmtem Lernen – veränderte Rolle des Lehrenden: die eines Coaches.

In seinem neusten Werk „Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht“ gelingt es dem bekannten, inzwischen emeritierten Professor der Universität St. Gallen, Rolf Dubs, Forschungsergebnisse und Ratschläge zum Thema aussergewöhnlich praxisnah zu vermitteln. So finden die Leser in dem 300 Seiten starken Werk u.a. Checklisten zu verschiedenen Aspekten (s. u.), die beispielsweise als Hospitationsbogen unter Kollegen dienen könnten und ein qualitativ hochstehendes Feedback zum Unterricht ermöglichen.

Im Verlauf des Workshops diente das Buch mehrheitlich als Referenz für Inputs. Im Mittelpunkt stand dabei „die Bedeutung der Persönlichkeit einer (humanistischen) Lehrkraft im Zeichen der heutigen ‚Handlungsorientiertheit‘ des Unterrichts“. Einzelaspekte wie der des „Caring“ in Problemsituationen illustrierten die Theorie und führten zu einer wertvollen und teilweise umfassenden Zusammenstellung interessanter Ideen und vielfältiger Erfahrungen der teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen.

Praxisbezogen wurden immer wieder beide Seiten des Unterrichtsgeschehens beleuchtet: die Sicht auf den Schüler sowie die auf bewusstes (motivierendes) Verhalten von Seiten des Lehrenden: Zur Sprache wurden

¹ vgl. das heutige, von Bologna geprägte Verständnis des Lernenden als eines „sozial Handelnden“ (vgl. Profile Deutsch Glabionat et al. 2006: 19).

Themen gebracht wie „Was weiss ich als Lehrkraft von meinen Schülerinnen und Schülern?“ Welchen „Führungsstil“ vertrete und wende ich (wann) an? Welches non-verbale Verhalten kann wozu und wie eingesetzt werden? Und schliesslich: Wie motiviere ich (besser)? – Eine Auswahl an Aspekten, die im Folgenden darstellend und auswertend diskutiert werden.

1. Der erste wichtige Schritt: Die Selbstreflexion

1.1 Was weiss ich von meinen Schülerinnen und Schülern?

Zu folgenden Fragen in Anlehnung an Dubs (2009: 84) haben Kolleginnen und Kollegen, die Teilnehmenden des Workshops, diese selbsterklärenden Vorschläge zusammengetragen:

1. (Wie) Berücksichtige ich Eigenarten?
Platz für Individualität lassen
2. Was bedeutet „adaptiver Unterricht“?
ressourcenorientiert (auch untereinander); binnendifferenziert; situativ angepasst; individuelle Abklärungen mit Lernenden; Stimmung beachten; teilnehmerorientiert; Offenheit für rollende Planung; transparent; in Moment und Gelerntes einbettend
3. (Wie) Berücksichtige ich, dass Intelligenz nicht einheitlich gegeben ist?
Rücksicht nehmen; individuelles Lerntempo berücksichtigen
4. (Wie) Beachte ich Schülerängste?
Stimmung schaffen/halten/beobachten, Wohlfühlklima mittragen; Erfolgserlebnisse ermöglichen; fordern, ohne bloss zu stellen; bewusster Umgang mit Fehlern
5. Was tue ich für meinen „interkulturellen Wissensstand“?
Bei eigenen „Lücken“ Informationen suchen, sich „weiterbilden“; Teilnehmende erzählen lassen
6. Wie lässt sich „Selbstkompetenz“ fördern?
Lernende selbst machen lassen! Anregen, Stoff selbst weiter zu bearbeiten usw.; Auswahl (an Übungen) lassen, Lernende entscheiden lassen; Eigenverantwortung fördern
7. Meine Attribution zu (negativem) Verhalten?
An Persönlichkeitsentwicklung glauben! (vgl. Dubs 2009: 67ff.)
8. Zusätze der Workshop-Gruppe:
Lernende ernst nehmen!
9. Und das (Lehrer-)eigene Erfolgserlebnis?

1.2 Welchen Führungsstil wende ich an resp. wann welchen?

Rasch konnten sich die Kolleginnen und Kollegen in der von Dubs vorgeschlagenen Unterteilung zwischen „direktem“ und „indirektem“ Führungsstil wiederfinden (vgl. Dubs 2009: 92). Dass ein straffes Organisieren und

Lenken einer starken Steuerung entspricht, während bei indirektem Führungsstil vieles dem Prozess in der Klasse selbst überlassen wird, ist eingängig. Einig waren sich die Teilnehmenden ebenso einhellig darin, dass der Führungsstil der Situation anzupassen sei und somit (stark) variieren könne. Bei leistungsstarken Gruppen z.B. ist im Normalfall eine indirekte, also zurückhaltende Steuerung eher angesagt als bei Lernschwachen. Das Gleiche gilt für Schulgewohntere im Gegensatz zu Schulungsgewohnten oder für Leistungsbereitere im Unterschied zu schlecht Motivierten.

Bestätigt wurde, wie wichtig die Reflexion über das eigene Führungsverhalten immer wieder sei, um sich auch der Folgen eines bestimmten Stils in einer spezifischen Situation bewusst zu sein und diese entsprechend beeinflussen zu können.

2. Herausgepickt: einige wichtige Aspekte der Interaktion

2.1 *Die Wertschätzung*

Von besonderem Interesse erschien allen die Bedeutung, die Definition und die Einzelaspekte, welche Dubs dem Begriff „Wertschätzung“ zuordnet (vgl. u.a. Dubs 2009: 87): Enthusiasmus; ein Gefühl der Verantwortung für Schülerinnen und Schüler; positive Erwartungen; die Wärme der Lehrkraft, z.B. durch Lob und Anerkennung, Berücksichtigung von Wünschen und Bedürfnissen, Zurückhaltung mit Kritik.

Diese Punkte mögen offensichtlich sein, sollten dennoch immer wieder Gegenstand der eigenen Beobachtung werden. Wertschätzung erwächst auch immer wieder aus Authentizität und damit einer – sprachlich gezielt formulierten – Ehrlichkeit erwächst. Zu viel Lob oder Lob an falscher Stelle beispielsweise lässt gelegentlich die intrinsische Motivation sinken, dies belegen auch bestimmte Forschungsansätze. Guter Unterricht wird getragen von Vertrauen; dieses wiederum beruht auf Offenheit und Transparenz.

2.2 *Non Verbales*

Was Gestik, Körperhaltung, Bewegung im Raum bis hin zum vielsagenden Gesichtsausdruck, insbesondere dem Augenkontakt, bei der Interaktion ausmachen können, wurde während des Workshops anhand einer zur Diskussion anregenden Videosequenz deutlich (Verhalten einer Prüfenden in der Interaktion mit Prüflingen).

Fazit und Ausblick hier: Selbst gefilmt zu werden ist (oder wäre...) eine sehr effiziente Form, objektiv mehr über das eigene (non verbale) Auftreten zu erfahren und daraus zu lernen. - Zugegeben: Wer steht schon gern vor der Kamera, erst recht in einer Unterrichtssituation? Die Erfahrung jedoch wird belohnen!

2.3 Caring

Dieser erst in den 80er Jahren aufgekommene Begriff wird auch heute noch als eine „*Kombination von Übernahme von Verantwortung für jemanden und von Aufbau einer emotionalen Beziehung zu dieser Person*“² umschrieben. Als Kompetenzen für das *Caring* nennt Dubs sowohl Prozess- als auch Beraterfähigkeit (vgl. Einleitung: Rolle des Lehrenden zunehmend die eines Coaches). Zusammengefasst beschreibt er die Aufgabe des Lehrenden im Sinne des heutigen *Caring* wie folgt: den einzelnen Schüler individuell wahrnehmen, verstehen und ernst nehmen; durch Beobachtung v.a. spezifische Lernprobleme erkennen und diese mit den Betreffenden besprechen; Zukunftsberatung anstreben. Bei Letzterem liegt das Schwergewicht auf dem Stichwort Beratung: Auch wenn es im Alltag sehr oft zu einem Begleiten kommt, der Lehrende kann und darf nicht die Rolle des Sozialarbeiters übernehmen (Abgrenzung, Burnout).

Der wertvolle Austausch im Plenum anlässlich des Workshops hat dennoch viele Beispiele dafür geliefert, welche wichtige Vermittlerposition dem Lehrenden zukommen kann: Den Schüler wenigstens mit einer guten, mit der richtigen Adresse an einen Experten weiterzureichen, ihn vielleicht noch dorthin zu begleiten, dies gehört durchaus zum *Caring* im Sinne von Verantwortungsbewusstsein der Lehrkraft und im Zeichen einer emotionalen Beziehung zu den Schülern.

Wieder in Anlehnung an Problembereiche, wie sie Dubs nennt (2009: 104), sind folgende interessante Vorschläge zum Thema *Caring* aus den Reihen unserer Kolleginnen und Kollegen zusammengetragen worden, deren Auflistung hier allen dienlich sein soll. *Caring*:

1. Bei vielen schwachen SchülerInnen:
Lernfortschritte sichtbar machen (Smileys); Erfolge reflektieren und darauf reagieren; direkter/strukturiert führen; klare Aufträge; ressourcenorientiert arbeiten (Erfolgserlebnisse verschaffen);
2. Bei scheuen, passiven SchülerInnen:
Spiele; Partnerarbeiten mit wechselnden Partnern; vorlesen; angepasste Aufgaben, die nicht überfordern;
3. Bei Aussenseitern/gedemütigten SchülerInnen:
loben; Gruppenarbeiten; Zeit lassen;
4. Bei (vom Elternhaus) vernachlässigten SchülerInnen:
reagieren – Lehrer und Behörden einbeziehen;
5. Bei aggressiven SchülerInnen:
Eigenwahrnehmung; spiegeln; Ich-Botschaften; ansprechen;
6. Bei unterforderten SchülerInnen:
Zusatzaufgaben; anregen zum eigenverantwortlichen Arbeiten;
7. Bei SchülerInnen mit persönlichen Problemen:
Angebot eines persönlichen Gesprächs; Interventionsstellen anbieten; Adressen geben; Verständnis zeigen; je nach Thema im Unterricht allgemein thematisieren.

3. Der tragende Rahmen für wertvolle Interaktionen (über das Feld des Unterrichts hinaus)

3.1 Die Emotionale Intelligenz

In vieler Munde ist er heute, dieser Begriff – aus meiner Sicht zu Recht und glücklicherweise. Auch dessen Definition ist allerdings, wie der des *Caring* noch nicht vereinheitlicht – verständlich, bewegen wir uns hier doch auf einem Feld, das noch nicht zu 100 Prozent messbar ist, auch wenn dessen Wichtigkeit nachweisbar ist.

Die Schreiberin, die sich im Psychologiestudium dem Themenkreis (Empathie) als Schwerpunktthema widmet, versucht den Prozess der Emotionalen Intelligenz in Anlehnung an verschiedene Fachleute wie folgt zu beschreiben:

1. Eigene Gefühle erkennen (Selbstreflexion)
2. Mit den eigenen Gefühlen umgehen (Selbstkontrolle)
3. Die eigenen Gefühle ein- und umsetzen (aus eigener Motivation)
4. Beziehung zu anderen aufbauen (Empathie)
5. Mit Menschen individuell umgehen (Soziale Kompetenz)
6. Gezielte und passende Ausdrucksweise wählen (Kommunikationsfähigkeit)

Zusammen mit Gigerenzer und besonders auch aus eigener Erfahrung möchte ich an dieser Stelle auch Mut machen, dem immer beweisbareren Phänomen zu folgen, wonach Entscheidungen „aus dem Bauch heraus“ in den allermeisten Fällen die richtigen sind.

Eine Vertiefung in dieses interessante Gebiet sowie in das des so genannten „affektiven Unterrichts“ generell muss hier aus Platzgründen entfallen. Die Beschäftigung damit, gerade auch in Zusammenhang mit der unumgänglichen Frage nach der Vermittlung von „Werten“, ist jedoch nur zu empfehlen und entspricht modernen pädagogischen Anforderungen (vgl. Dubs 2009: 355 ff.).

3.2 Motivation(ssstrategien)

Dubs spricht von der „Erwartungs-x-Werttheorie“ (Dubs 2009: 426) und definiert:

Je stärker die Lernenden erwarten, dass sie einen Sachverhalt verstehen oder ein Problem lösen können und je höher sie den persönlichen Erfolg werten, den ihnen das Verstehen und Lösen des Problems bringt, desto grösser ist die Motivation.

Diese Formel für etwas sonst schwer Greifbares stiess auch im Workshop auf grosses Interesse und regte zu Vorschlägen konkreter Motivatoren im täglichen Unterricht an.

Extrinsisch:

- Chance geben, Lernerfolge und –fortschritte zu erkennen;
- Wert des Gelernten oder Neuen zeigen, an Bekanntes anknüpfen;
- unmittelbaren Nutzen aufzeigen;
- evtl. Wettbewerbe u.a.;
- wohlthuende Atmosphäre

Intrinsisch:

- Vertrauen in eigene Fähigkeiten betonen, fördern;
- Erfolg dem eigenen Einsatz zuschreiben;
- Zusammenhang zwischen eigenem Lernen und Erfolg aufzeigen;
- interessante Herausforderungen kreieren;
- lebensnahe, vielfältige schöpferische Entfaltungsmöglichkeiten schaffen.

Zusammenfassung und Ausblick

Trotz aller genannten Instrumente, von denen es noch zahlreiche andere geben wird, hängt die Atmosphäre und das rundum zufriedenstellende, das lebensnahe Unterrichten doch immer vom Mass an Eigenmotivation, Engagement und – wie ich es bezeichnen möchte - von der Ausstrahlung aller an einer Interaktion Beteiligten ab. Sich als Lehrende/r jeden Tag neu für die Aufgabe zu begeistern, ist ein hehres, aber lohnendes Ziel. Doch macht der unmittelbare Erfolg im Klassenzimmer und darüber hinaus immer wieder Mut und gibt die nötige Motivation, mit Leib und Seele Lehrerin oder Lehrer zu sein. Watzlawick folgend sei hier formuliert: „Wir können nicht nicht interagieren“. – Also tun wir's aus innerer Überzeugung und Beobachtung heraus, mit Einfühlung fürs Gegenüber und doch mit der nötigen Abgrenzung der eigenen Gesundheit zuliebe.

Da nicht zu leugnen ist, dass sich gerade unser Alltag als DaF-/DaZ-Lehrende in einem Mikrokosmos abspielt, der mit der ganzen Welt und ihrer Multikulturalität vergleichbar ist, so lehrt mich jeder Arbeitstag immer wieder viel fürs (Zusammen)Leben ganz allgemein.

Literaturverzeichnis

Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Duden (1982): Band 5, 4. Auflage:350 f.

Gigerenzer, G. (2008): *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. Berlin: Goldmann Verlag.

Glaboniat, M. et al. (2006): *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Schäfer, K.-H. (2005): *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus*. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spracherwerb DaF / DaZ:
Unterricht in speziellen Gruppen

Zur Förderung von Lernenden mit fossilisierten Fehlern

1. Vorüberlegung

Typische Fragen in Fortbildungen zum Thema fossilisierte¹ Fehler:

- Wie können Lernende fossilisierte Fehler überwinden? Wie kann man sie dazu bringen, mehr auf Richtigkeit zu achten?
- Wie korrigiere ich ihre Fehler, ohne die Lernmotivation zu ersticken? Wie kann man Hoffnung auf Erfolg machen?
- Gibt es besondere Übungsformen, also andere als im sonstigen DaZ-Unterricht?

Auf die erste Frage hat der Experte Scott Thornbury² sinngemäß (in eigener Übersetzung) geantwortet:

Wenn es eine einfache Antwort auf diese Frage gäbe, wären wir Lehrer wahrscheinlich bald ohne Arbeit. Fossilisierung meint das Ende des Weges: Wenn ein Baum fossilisiert, kann man ihn nicht wieder zum Leben erwecken.[...] Das ist die schlechte Nachricht. Die gute ist, dass die Sprache aller (erwachsenen) Lernenden an einem bestimmten Punkt einfriert, und sich nicht mehr weiter entwickelt. Anders als Bergsteiger begnügen sich aber die meisten FremdsprachlernerInnen bezüglich der Erfüllung ihrer kommunikativen Bedürfnisse mit dem Blick vom Basislager 1.

Am Ende der offensichtlich vom Computer übersetzten deutschsprachigen Seite heißt es: „Das Leben ist zu kurz für Perfektion anstreben.“ (!)

Diese Überlegung führt zur Selbstreflexion: Wir alle beherrschen unsere Fremdsprachen mit einem unterschiedlichen Grad an Perfektion, der eine oder die andere mag im Höhenlager 4 angekommen sein, aber wir sind doch alle auf Grund unseres Akzents und bestimmter grammatischer und semantischer Fehler von Muttersprachlern als Sprecher einer Fremdsprache zu erkennen. Mithin sprechen wir alle unsere Fremdsprache(n) mit fossilisierten Fehlern.

Was könnte uns dazu bringen, daran etwas ändern zu wollen? Zwang? Ein verordneter Sprachkurs? Der Normalverbraucher sagt sich doch besonders in vorgerücktem Alter, meine Fremdsprachenkenntnisse müssen für meine Bedürfnisse ausreichen, sie grundsätzlich zu verbessern, würde mich sehr große Mühe kosten, wenn ich mir das überhaupt zutraue! Nicht anders

¹ „Fossilisiert“ und „Fossilierungen“ werden hier austauschbar mit „fossilisiert“ und „Fossilisation“ gebraucht. Im Duden findet sich für diese Bedeutung kein Eintrag.

² Siehe „Ask the experts“ bei „www.onestopenglish.com“. Siehe Literaturverzeichnis.

geht es wahrscheinlich unseren Kursteilnehmern, vielen davon auf einem anderen Bildungsniveau, ohne akademische Ausbildung, mit lange zurückliegenden schulischen Lernerfahrungen und wenig tauglichen Lernstrategien usw.

Die Besinnung auf die eigenen Fossilierungen macht uns klar: Es kann keine schnelle Lösungen geben. Die Probleme sind sehr vielschichtig und müssen von verschiedenen Seiten her angegangen werden, es geht etwa um Intonation und Phonetik, um Bewusstheit für grammatische Formen, der Rolle der Imitation und des Schreibens, um elementare Lernstrategien und wie es in den Anfangsfragen anklingt, um Fehlerkorrektur und Erhaltung der Motivation, dazu auch immer um den Umgang mit der Heterogenität der Teilnehmer. Es genügt aber nicht, an einigen Stellschrauben den Unterricht neu zu justieren, die Frage der Motivation weist schon darauf hin, dass er insgesamt überdacht werden muss. Dafür werden Lehrkräfte benötigt, die sich um hohe Qualität und Sensibilität bemühen und sich durch besondere Innovationsbereitschaft, eine akzeptierende Haltung, Geduld und Hartnäckigkeit auszeichnen.

2. Zur Situation in der Forschung und den Bedürfnissen der Praxis

Der Begriff Fossilisierung meint in der Forschung einen Endzustand.

„Fossilisierungen sind Abweichungen von der Zielsprache, die Zweitsprachenlerner aus ihrer frühen Sprachlernphase beibehalten und zwar unabhängig von ihrem Alter, der Unterrichtsdauer oder dem Erkläraufwand, der darauf verwendet wurde, sie ihnen abzutrainieren.“ (Selinker 1972, zit. nach Han 2004: 14)

Fossilierungen bleiben immer noch so etwas wie ein Geheimnis in der Zweitspracherwerbsforschung, schloss der Artikel von A. Vujisic in der englischen Wikipedia-Version von 2007. Fossilierung ist ursprünglich ein Begriff aus der Paläontologie, die Lebewesen vergangener Erdzeitalter erforscht. Er wurde von Selinker (Selinker 1972) für den Zweitspracherwerb eingeführt. Angeblich ließ er sich bei seiner Forschung von der Sprache seiner norwegischen Großmutter im Englischen inspirieren.

Auch im deutschen Sprachraum hat das Thema fasziniert. Seit den 70er Jahren wurden immer wieder Untersuchungen durchgeführt:

- Das Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin – Deutsch“ von 1974 -79 (Klein /Dittmar 1979);
- Das Wuppertaler Forschungsprojekt „Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Gastarbeiter. (Clahsen /Meisel /Pienemann 1983);
- Das Saarbrücker Forschungsprojekt „Gastarbeiterkommunikation“ (Kutsch, St. / Desgranges, Ilka (Hrsg.) 1985);
- Das Konstanzer Forschungsprojekt „Muttersprache italienischer Gastarbeiterkinder (Auer 1983).

Inzwischen hat das Thema in der Forschung im deutschsprachigen Raum an Reiz verloren, allerdings nicht bei den Lehrkräften. Nach einer Befragung im Rahmen des Projekts „Fortbildung für Integration“ der Universität Mainz (Hahn / Kaufmann 2003: 35) stand das Thema Fossilierung als Fortbildungswunsch bei Lehrkräften mit an erster Stelle. Denn sie fühlen sich hilflos, weil herkömmliche Methoden nicht zu fruchten scheinen. Was für den Unterricht bedeutsam wäre, wie man der Fossilierung entweder vorbeugen und sie von vornherein vermeiden kann oder sie später therapieren und auflösen soll, dazu gibt es auch im Englischen keine Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial, auch im Internet wird man nicht fündig.

Lehrende können und dürfen sich aber nicht mit Hinweisen auf die Aussichtslosigkeit des Bemühens abfinden. Wir müssen Lernenden mit fossilisierten Fehlern die Chance geben, sich diese abzutrainieren. Dies entspricht jedenfalls unserem Verständnis von der menschlichen Lernfähigkeit und den Grundrechten, denn schließlich gibt es ein grundsätzliches Menschenrecht auf Bildung. Diese Lerner aufzugeben, bloß weil sie nicht mit den anderen Schritt halten können, ist ungerecht, denn mit ihrer meist guten kommunikativen Kompetenz haben sie ihre Lernfähigkeit unter Beweis gestellt. Zwischen schwarz und weiß gibt es viele Graustufen. Auch wenn sie für uns Lehrer eine andauernde, große Herausforderung darstellen und auch wenn der große Fortschritt ausbleiben sollte, es zählt der professionelle, verantwortungsvolle Umgang mit dem Phänomen, jeder kleine Fortschritt zählt und darf als Erfolg gewertet werden.

2. Wie eignen sich DaZ-LernerInnen das Deutsche an?

Die Mehrheit der ca. 5,8 Millionen im Ausland geborenen Migranten in Deutschland hat nie einen Deutschkurs besucht, auch wenn diese für Neuzuwanderer seit 2005 obligatorisch sind. Sie haben bisher ihre Deutschkenntnisse ungesteuert, also ohne förmliche Unterweisung erworben, durch das Zusammenleben mit Deutschen, durch die Kommunikation im Wohn- und Konsumbereich, am Arbeitsplatz, beim Arzt, bei Behörden und in der Freizeit, durch die Medien etc.

Trotz verschiedener Erwerbshypothesen besteht in der Forschung grundsätzlich Einigkeit, wie man sich den Prozess des Spracherwerbs in der Zweitsprache vorzustellen hat. Die frisch eingereisten Migranten stehen besonders zu Anfang wegen der fremden Sprache unter einem großen psychologischen Druck. Sie müssen sich in einer fremden Welt zurechtfinden, in der ihre bisherigen beruflichen und privaten Kompetenzen entwertet werden und zunächst nicht zählen. Der Haupteingangskanal für die neue Sprache ist das Ohr, das primäre Interesse das Verstehen und das adäquate Reagieren. Zunächst müssen in dem Sprachbad oder besser in der Sprachdusche aus dem Gehörten einzelne Worte oder Wortfolgen isoliert werden, um sich so Inseln des Verstehens zu schaffen und zu einem Gesamtverständnis der Situation zu kommen. Dazu werden begleitende

Informationen aus dem Kontext, nonverbale Signale wie Mimik, Gesten, Handlungszusammenhänge, Zeichen und Hinweise aus dem Umfeld benötigt.

Die Deutung der Sprache geschieht vor dem Hintergrund der Muttersprache und deren mehr oder weniger bewussten strukturellen Eigenschaften und Regelmäßigkeiten, natürlich auch mit Hilfe einer anderen bekannten Sprache. Zu jedem Zeitpunkt des Lernprozesses werden unbewusst oder bewusst Hypothesen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der fremden Sprache aufgestellt. Diese Sprachregeln sind, da sie ad hoc und nach dem Vorbild der Muttersprache gebildet sind, nur begrenzt „belastbar“.

Erschwerend kommt hinzu, dass der Prozess unter den Bedingungen realer Kommunikation ablaufen muss und das sprachliche Material nicht wie im Unterricht vereinfacht und nach Schwierigkeit geordnet ist, sondern die ganze natürliche Komplexität aufweist.

Mit der Zeit schaffen sich die Lerner so eine eigene Sprache, die nach vermuteten Eigenschaften und Regelmäßigkeiten funktioniert. Diese *Interlanguage*, *Interimssprache* oder *Lernersprache* ist zuerst sehr instabil, flexibel und aufnahmefähig für neue Elemente. Sie enthält Merkmale der Muttersprache, der Zweitsprache und auch ganz spezifische eigene Merkmale. Sie ist auf keinen Fall einfach eine Nachahmung des Gehörten, sondern stellt auch eine eigene Verarbeitung des Sprachmaterials dar, dazu enthält sie Elemente, die universal und unabhängig von der Muttersprache und der Zielsprache sind. Im grammatischen Bereich verläuft der Erwerbsprozess in Phasen, in denen bestimmte Formen und Strukturen angeeignet werden.

Allmählich verändert sich die Lernersprache in Richtung Zielsprache. Die Lernkurve geht am Anfang sehr steil nach oben, wird allmählich flacher und erreicht ein Lernplateau, wenn die Lerner ihre kommunikativen Bedürfnisse halbwegs zufrieden stellend lösen und sich verständlich machen können. Danach verändert sie sich langsamer, eventuell in Sprüngen. Schließlich stagniert der Spracherwerb; d.h. die Sprache fossilisiert. Sie ist schwer zu verändern und kann sich sogar wieder von der Zielsprache weg entwickeln.

Bei der Entwicklung der *Interlanguage* sind nach Selinker (siehe Edmondson /House 2000: 232ff.) fünf zentrale psycholinguistische Elemente wirksam:

- Der *Sprachtransfer aus der Muttersprache* (oder einer anderen bekannten Sprache): Der Lerner überträgt Elemente oder Strukturen daraus in die Zielsprache („Morgen ich gehe Arbeit“ – „Ich gehe oben“. Aus dem IC nach Köln: „We arrive Koblenz in a few minutes“.)
- *Übergeneralisierungen* sind intralinguale Fehler innerhalb der Zielsprache: eine Kategorie oder Regel der Zielsprache wird auf Phäno-

mene ausgeweitet, auf die sie nicht zutrifft. Sie können als Regularisierung auftreten („Sie hat gekommen“).³

- *Lernstrategien* sind langfristige Versuche der Lerner, die Kompetenz in der Zielsprache zu erweitern. Neue Elemente, von denen man vermutet, dass sie den Regeln der Zielsprache entsprechen, werden ausprobiert, dadurch bestätigt oder revidiert. Das Nachschlagen in Wörterbüchern und Führen eines Vokabelheftes ist eine kognitive Lernstrategie. Ein Beispiel für soziale und affektive Strategien wäre die Suche nach vorteilhaften Lernsituationen: Wie schaffe ich es, an Muttersprachler heranzukommen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen? Ferner die Bitten um Korrektur und Erklärung und um Hilfen bei Ausdrucksschwierigkeiten.
- *Kommunikationsstrategien* sind kurzfristige kompensatorische Strategien zum Überbrücken von Verstehens- oder Ausdrucksschwierigkeiten. Dazu werden Gestik und Mimik eingesetzt, „Platzhalter“ wie das „Dingsda“, Nachfragen „Wie meinen Sie das?“, Paraphrasen, eigene Versuche bei der Wortbildung „Fleißigkeit“ usw. Es sind Sprachgebrauchsstrategien für kommunikative Zwecke.
- Der *Übungstransfer*: Bestimmte Strukturen, die im Unterricht intensiv geübt worden sind, werden in die Interlanguage übernommen, hoffentlich, denn die gelernten Formen mögen im Unterricht eingeübt sein, in der Pause bei spontanem Sprechen mit dem Lehrer haben sie sich wieder verflüchtigt.

Aus der Sicht der *Interlanguage-Hypothese* sind Fehler also ein Zeichen, dass der Lernende sich aktiv die fremde Sprache aneignet, indem er oder sie Analogien bildet, Hypothesen über Regeln aufstellt, Schlüsse zieht und Neues ausprobiert.

³ Die typische Verwendung von Verben im Infinitiv in der Interimsprache, dem „Gastarbeiter-deutsch“ oder „Tarzanisch“ ist z.B. so oder als Transfer aus der Muttersprache nicht zu erklären, sondern einer universalistischen Minimalsprache zuzurechnen, die auch jedem Muttersprachler zur Verfügung steht, um den Migranten vermeintlich die Kommunikation zu erleichtern, auch „foreigner-talk“ genannt: „Du gehen Bahnhof, linke Seite, verstehen links?“

3. Wie ist die „Fossilierung“ zu erklären?

Problem Nr. 1: Zweitsprachenlerner konzentrieren sich auf den Inhalt, die Regelhaftigkeit nehmen sie in der Regel nicht wahr. Beim ungesteuerten Spracherwerb stehen die Lerner in der „Sprachdusche“, sie lernen primär über das Hören und konzentrieren sich auf das Verstehen und auf den kommunikativen Erfolg. Mit dieser Konzentration auf das Verstehen sind sie „voll ausgelastet“. Es gilt das Prinzip: Inhalt vor Form, bzw. Semantik vor Grammatik.

Problem Nr. 2: Die Fossilierung beruht auf erfolgreichem Lernen. Wenn eine gewisse Verständigung möglich ist, erlebt der Lerner dies als Erfolg. Die verwendeten sprachlichen Mittel werden gut behalten und prägen sich fest ein. Viele geben sich damit zufrieden und die Interimssprache entwickelt sich nicht mehr und wird eingefroren. Dies ist mit Korrekturen und Bewußtmachen der Regelhaftigkeit im Unterricht schwer zu beheben.

Problem Nr. 3: Durch Aufzeigen der Fehler im Unterricht werden die Lerner verunsichert. Denn es wird von ihnen verlangt, auf die sprachlichen Mittel, mit denen sie bisher erfolgreich waren, zu verzichten, Zugleich haben sie aber richtige Mittel noch nicht zur Verfügung. Sie werden so zurückgeworfen auf einen früheren Zustand der Sprachlosigkeit (*backsliding, regression*) Das erzeugt ein Gefühl der Ohnmacht und des Trotzes, zumal die Verständigung ja „draußen“ nachweislich funktioniert.

Problem Nr. 4: Geringe kommunikative Bedeutung der morphologischen Formen. Die für die Korrektheit wichtigen morphologischen Formen im Deutschen haben oft nur geringe kommunikative Bedeutung, d.h. sie sind für das Verstehen weniger wichtig: (ich gehen⇔ ich gehe; oder als Beispiel im Englischen H. Belafontes Song: „Matilda, she take me money and run Venezuela“) Was für das Verstehen der Äußerung nicht unmittelbar gebraucht wird, wird überhört und beim Sprechen nicht beachtet. (Van Patten in Han 2004:142ff). Dazu werden die Substantiv-, Verb- und Adjektivendungen weniger beachtet, weil sie phonetisch im Deutschen meist auf unbetonte Nebensilben fallen.

Problem Nr. 5: Fossilierte Sprache und kulturelle Identifikation. Der Migrant steht bewusst-unbewusst in einem Zwiespalt. Auf der einen Seite steht der Wunsch nach sozialer Integration und perfekter Beherrschung der Sprache, auf der anderen Seite braucht er eine soziale Distanz zu den Deutschsprachigen, um seine kulturelle Identität zu wahren. Das Festhalten an dem „Tarzanisch“ ist unbewusste Abwehr der Überfremdung und Ausdruck der Identifizierung mit der eigenen Ethnie.

Problem Nr.6: Soziale und psychologische Distanz. Die soziale und psychologische Situation der Migranten beeinflusst ihr Lernverhalten, z.B. wenn sie in speziellen Wohnvierteln leben und wenig Sprachkontakt zu Muttersprachlern haben, der sich im Übrigen auf das rein Funktionale beschränkt. Es ist auch eine Frage der Dominanz: Wenn die Mehrheitsgesell-

schaft die Integrationsbemühungen der dominierten Migrantengruppen nach deren Empfinden nicht würdigt und akzeptiert, erleben sie das als soziale und psychologische Distanz und werden Rückhalt und Sicherheit stärker bei der eigenen Ethnie suchen. Dann fehlt ihnen der Antrieb, die Motivation und die Gelegenheit, sich um eine bessere Sprachkompetenz zu bemühen.

4. Selbstevaluierung als Ansatz zum Umgang mit Fossilierungen

Nach dem, was zur Materialsituation gesagt wurde, kann man weniger auf Hilfe von außen setzen und sollte zunächst der eigenen Kompetenz vertrauen. Die Selbstbeobachtung und Analyse des eigenen Unterrichts ist das erste Mittel der Wahl. Wir schlagen deshalb vor, sich eine Liste der Probleme und Problembereiche zu machen und dazu in einer anderen Spalte die Lösungsmöglichkeiten zu notieren, die Sie gefunden haben oder die die Richtung angeben, in der Sie nach Lösungen suchen. Ein Beispiel aus einer beobachteten Lernsituation könnte etwas so aussehen:

| <i>Problembereiche</i> | <i>Konkrete Probleme</i> | <i>Lösungsvorschläge</i> |
|---|---|--|
| Wenig bis kein Fortschritt trotz intensivem Bearbeiten und Üben | Fossilierte Fehler bei Verbkonjugation | Geduldiges Wiederholen mit TN-aktivierenden Methoden: lebendige Sätze, Spielerische Aktivitäten etc.... |
| Lernungsgewohnte mit geringer Schulbildung und Lernerfahrung, die lange zurückliegt (Ältere TN) | Muster/Beispielsätze werden nicht zur Lösung herangezogen | Lernstrategien auf elementarem Niveau vermitteln und einüben: Wie gehe ich an eine Übung heran? Was hilft mir? Orientierung im Lehrwerk, Nachschlagen im Wörterbuch etc. |
| Interferenzen aus der Muttersprache | Wortstellung, Satzbautypen | Exemplarisches Kontrastieren von Mutter- und Zielsprache mit Hilfe der Lerner, Einüben von Satzbauanalyse mit elementarer Metasprache: Wo ist das Verb, der Nominativ, ... |
| ... | | |

Über solches Protokollieren und Weiterdenken der Erfahrungen aus dem letzten Unterricht lässt sich gut mit anderen erfahrenen KollegInnen in der eigenen Einrichtung in Kontakt kommen und austauschen, auch Blogs im Internet lassen sich zu dem Thema einrichten. Auf den erwähnten Seiten von „onestopenglish“ und auf der internen Lernplattform des FIF (Förderung von Integration durch Fortbildung) finden solche Diskussion bereits statt. Ein weiterer Schritt könnte im Austausch von Unterrichtsmaterial bestehen.

5. Rahmenbedingungen im Umgang mit Fossilierungen

5.1 Imitieren und konstruieren: Irritationen für den Lehrer

Was Kursleiter im Umgang mit Fließend-Falschsprechern besonders irritiert und an dem Lerner zweifeln lässt, ist die Verwendung richtiger und falscher Formen nebeneinander. Es wird z.B. geschrieben: „*Warum kommst du nicht*“, unmittelbar darauf „*Was hastdu*“ und „*Wann kommstdu*“, ohne Konjugationsfehler, aber zusammen geschrieben. Diese Inkonsistenz kann man mit Dieter Wolff (1994) so erklären, dass in der Interimsprache zunächst nicht-analyisierte, komplexe Strukturen gespeichert und auch verwendet werden, die nach und nach bewusst/unbewusst analysiert werden. Die memorisierten Formen sind oft richtiger, die mit eigenen Regeln konstruierten oft falsch gebildet. Dies stimmt mit eigenen Beobachtungen überein: Die spontan erinnerten, automatisierten Formen sind bei den Fließend-Falschsprechern oft richtig, werden aber nicht mit den eigenen konstruierten Formulierungen „abgeglichen“.

Für unsere Arbeit folgt aus dem Nebeneinander von memorisierten und konstruierten Formen, dass beide Ebenen genutzt werden sollten und sich ergänzen. Neben die Bildung einer Sprachbewusstheit, die wir im Unterricht durch gelenktes und nacherlebbares Bewusstmachen der Regelmäßigkeit fördern und erzeugen wollen, sollte die Memorisierung und Automatisierung nützlicher Wendungen und Muster treten, möglichst auch in spielerischer Weise.

5.2 Leitlinien für unseren Unterricht

Wenn über die Förderung der Fließend-Falschsprecher gesprochen wird, können wir zunächst allgemein in Anspruch nehmen, dass wir einige der förderlichen Faktoren bieten und verwirklichen können, die in der Fachliteratur als Voraussetzung für guten Unterricht genannt werden:

- Affektive Zuwendung und die Vermittlung von Akzeptanz
- Auf die Bedürfnisse der Lerner abgestimmter Input in der Zweitsprache,
- Gelegenheit, sprachliche Bedürfnisse zu wecken und zu artikulieren, d.h. Sprachkontakte auf gleichrangiger Ebene einzuüben und vorzubereiten
- Förderung der sozialen Kontakt- und Teamfähigkeit durch Gruppenarbeit etc.
- Entdeckendes Lernen: gesteuerter Zweitspracherwerb
- Korrektur der Fehler, die auf den einzelnen bezüglich Verarbeitungsvermögen und persönlicher Empfindlichkeit abgestimmt werden
- Aufgabenbezogenes Lernen, das als sinnvoll vom Lerner erlebt werden kann
- Spielerische Verfahren, in denen die Aneignung der Sprache beiläufig erfolgen kann (implizites Lernen nach Apeltauer)

- Verbinden des Sprachlernens mit dem soziokulturellen Hintergrundwissen
- Förderung der Empathie gegenüber der Zielkultur und Sprache

Als realistisches Ziel dürfen wir von unserem Unterricht erwarten, dass er sich nicht in der Konstatierung und Korrektur der immer gleichen Fehler im Mündlichen und der Dokumentation in schriftlichen Tests erschöpfen darf, wie groß die Abweichung jeweils ist. Dies ist ein Minus-Ansatz, der Betroffene und Lehrer dauerhaft frustrieren muss.

Auf der anderen Seite gibt es keinen Schalter, den man einfach umlegen könnte und keine Zaubertricks, die Fehler verschwinden zu lassen. Tatsächlich weiß die Forschung (und wissen wir) zu wenig, wann wie sich das Richtige bei dem einzelnen Lerner festsetzt und „einrastet“. Es kann nicht unsere Absicht sein, jemandem die Gelegenheit zu lernen vorzuenthalten. Jedes Stückchen bessere Sprachkompetenz ist ein Erfolg.

5.3 Viele unserer Lerner sind schullernungsgewohnt

In der Literatur wird von Studenten an einer jordanischen Universität berichtet, die nach insgesamt 11 Jahren Englischunterricht immer noch die gleichen Basisfehler machten. Weder dauernde Fehlerkorrektur noch Grammatikerklärungen konnten daran etwas ändern. Wenn Universitätsstudenten das nicht schaffen, wie kann man es von Schullernungsgewohnten verlangen, mit denen wir es zu einem nicht unbeträchtlichen Teil zu tun haben, die vielleicht sogar im Ehegattennachzug durch eine nicht gewollte Heirat ins Land gekommen und nicht positiv zur Migration eingestellt sind? Ein Intensivkurs mit 20 Wochenstunden ist für sie eine große Überforderung, Kurse mit 12 - 15 Unterrichtseinheiten die Woche und 3 Unterrichtseinheiten pro Tag viel angemessener, während eine gewisse Intensität für den Erfolg auch notwendig ist, d.h. unter 10 Unterrichtseinheiten pro Woche sollte sie nicht sinken.

Den LernerInnen sind die Arbeitsformen im Unterricht fremd, ein Lückentext kann schon als etwas sehr Fremdes erlebt werden, bei Übungen wird das Beispiel in der Aufgabenstellung nicht für die Lösung herangezogen. Die Lerner müssen an alles herangeführt werden. Dies fängt schon bei der Beschaffung der Arbeitsmittel an, geht weiter bei der Orientierung im Lehrbuch, dem Nichtverstehen von Arbeitsanweisungen, und wird eklatant bei der Systematik von Tabellen, bei Abkürzungen oder „photographischem“ Abschreiben von der Tafel. Das Nachschlagen und Benutzen des Wörterbuchs muss geübt werden und ebenso die Heftführung. Sie bietet übrigens eine gute Feedbackmöglichkeit, mangelndes Verstehen zu erkennen. Schließlich sind Lernstrategien zu vermitteln, wie man sich etwas einprägen kann, mit einem Hör- oder Lesetext umgeht etc.

Schullernungsgewohnte sind aber keine Lernbehinderten, die von Sonder-schullehrern zu unterrichten wären. Diese würden sicher über gute pädagogische Methoden verfügen, besitzen aber meist keine methodische Kompetenz für den Zweitsprachenunterricht.

6. Wie kann man die Bildung des Sprachbewusstseins fördern?

6.1 Förderung des Hörens und der Aussprache

Im Ausspracheunterricht ist davon auszugehen, dass Aussprachefehler in erster Linie Hörfehler sind, d.h. wer bestimmte Laute nicht richtig wahrnimmt, kann sie auch nicht produzieren. Im Grunde eignen sich alle speziellen Übungen für das Aussprachetraining, weil sie zu genauem Hören erziehen. Die geringe kommunikative Relevanz der meist unbetonten Endungen wurde erwähnt. Es geht hier darum, den sprachlichen Ausdruck möglichst richtig zu erfassen und kognitiv ins Bewusstsein zu heben. Durch Hörübungen zur Diskrimination mit fehlerhaften Äußerungen kann man z.B. die Aufmerksamkeit auf die morphologische Form lenken:

- Welche Form hören Sie? Kreuzen Sie an:
er singen singst singt
- Welchen Satz hören Sie, A, B oder C? Nur ein Satz ist richtig
A Morgen vielleicht nicht kommen.
B Morgen vielleicht ich kommen nicht.
C Morgen komme ich vielleicht nicht.

Hier sind auch Lückendiktate zu nennen, die später im Zusammenhang mit dem Schreiben erörtert werden.

6.2 Das Memorisieren und Automatisieren richtiger Strukturen bei der Arbeit mit Dialogen

Bei der Entwicklung eines intuitiven Gefühls für Sprachrichtigkeit kommt der phonetischen Arbeit mit Dialogen eine besondere Bedeutung zu. Die Komplexität der Sprache mit Intonation und Rhythmus, Beziehung der Sprecher, emotionaler Gestimmtheit etc. kann nur ganzheitlich bei dialogischem Sprechen vermittelt werden.⁴ In den Dialogen gibt es wichtige Wendungen, die als Bausteine für die eigene Kommunikation gelernt und automatisiert und dann in Rollenspielen erprobt werden sollen.

Als Hilfe zum Einprägen richtiger Sprachmuster eignen sich ferner markante Wendungen, die authentisch klingen und von den Lernenden gerne in das eigene Repertoire übernommen werden. (An dem Satz "Rauchen schadet der Gesundheit" erkannte man als Lehrer im Goethe-Institut früher Klassen, die mit dem Lehrwerk von Schulz-Griesbach unterrichtet wurden.) Die Aufgabe für die Lernenden ist also, sich aus dem behandelten mündlichen Text jeweils eine für die eigene Produktion geeignete Wendung herauszusuchen und zu merken.

⁴ Zur Arbeit mit kurzen, funktionalen Dialogen, auch überarbeiteten lernereigenen Texten, siehe Schweckendiek 2008: Phonetik, 205ff.

Übung: Cocktailparty:

Auf der folgenden „Cocktailparty“ teilt jeder ca. 10 „Gästen“ diese Wendung mit. Danach sucht jeder sich eine der dabei gehörten Wendungen aus und die Party geht in die nächste Runde.

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Regeln können gerade passende umgangssprachliche Ausdrücke, wie „darf ich Sie etwas fragen?“, „da bin ich ganz sicher!“ „man kann nicht alles wissen“ als „Mustersätze“ oder Merksätze angeboten und gelernt werden. Weitere Quellen sind Sprichworte, Liedtexte, Reime, Witze, Sprüche aus der Werbung etc. In einem Kurs mit städtischen Angestellten war „das ist nicht meine Aufgabe“ der Renner.

6.2 Kriterien für die Grammatikarbeit im Unterricht

Als Prinzipien für die Grammatikarbeit, die für die Zielgruppe die geeigneten sind, sind zu nennen:

- Möglichst wenig grammatische Terminologie verwenden, einfache Erklärungen (am Schluss als Kontrolle Wiederholung auch in der Muttersprache), auf das Wesentliche beschränken
- Signalgrammatik mit Farben und Formen verwenden, zusätzlich zu reduzierten Grammatikbegriffen (siehe Funk / Koenig 1995)
- „lebendige Sätze“ bilden, d.h. die TN fungieren als Satzglieder, die Sätze stellen müssen. (Verbtheater nach: Brinitzer / Damm 1999)
Entdeckendes Lernen fördern: Die Regelfindung soll nachvollziehen, wie beim natürlichen ungesteuerten Sprachunterricht gelernt wird.
- Regelfindung in einem für die Lerner sinnvollen Kontext anbieten, passend zu der Lebenswirklichkeit der Lerner?
- Werden sie auch emotional angesprochen? Kann ev. eine kleine „Inszenierung“ dies unterstützen?
- Können sie erleben, dass die neue Struktur für sie nützlich ist?
- Werden Hilfen für das Einprägen geboten? (Über alle Sinne: Visuell, rhythmisch, kinetisch, haptisch, handelnd?)

6.3 Spielerische Übungen zum Festigen/Stationenlernen

Apeltauer gibt spielerischen Aktivitäten eine Schlüsselrolle für das Lernen von Älteren und Lernungsgewohnten. Implizites Lernen sei die ältere, ursprünglichere Form der Informationsverarbeitung.

„Durch methodische Kunstgriffe (z.B. Sprachlernspiele) [können] ältere Lerner bei der Aneignung einer fremden Sprache wieder zu einem verstärkten Gebrauch impliziten Lernens angeregt werden.“ (Apeltauer 2001: 677)

Das Thema ist bei Fortbildungen beliebt und es gibt viele Materialien, deshalb kann dieser Hinweis hier genügen. Insbesondere eignen sich viele

dieser Aktivitäten zum Festigen als Stationen beim Werkstatt- und Stationenunterricht:

- Dominos, Memories, Puzzles usw. für den Bereich Morpho-Syntax für die Partner und Gruppenarbeit
- Würfelspiele aus Lehrwerken wie Schritte oder Hamburger ABC
- Quartette zum Einüben des Akkusativs

7. Schreiben

Wichtig für die Bildung eines Sprachbewusstseins, das die eigenen Äußerungen überwacht und steuert, ist nach der Monitor Hypothese von Steven Krashen⁵ Die Instanz des Aufpassers im Kopf. Sie setzt die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstdisziplin voraus, und ist damit eine sehr individuelle und unterschiedlich vorhandene Fähigkeit. die aber nur wirksam werden kann:

- wenn genügend Zeit für die Sprachverarbeitung vorhanden ist.
- wenn die Regeln bekannt sind und
- wenn man sich auf die Richtigkeit konzentrieren kann.

Diese Bedingungen sind eigentlich nur beim Schreiben gegeben.

Der Weg zur Korrektheit führt also ganz wesentlich über das Schreiben, denn hier verlangsamen sich die geistigen Prozesse und die Aufmerksamkeit richtet sich von selbst auf die Form. Dies führt zum Nachdenken über die Sprache und zu einem bewussteren Umgang mit ihr. Dazu prägt sich das Selbstgeschriebene besser ein. Schon das Abschreiben von der Tafel verlangt einen individuellen Moment der Ruhe und Konzentration.

Bei den großen Schwierigkeiten unserer Zielgruppe mit dem Schreiben ist jedoch die große Frage, wie man sie zum Schreiben motiviert. Es gilt als ungeliebte Fertigkeit auch für akademische LernerInnen bis über die Mittelstufe hinaus. Gefühle des Misserfolgs, der Überforderung und der Angst, auch der Gedanke an Vermeidung und Kursabbruch, müssen überwunden werden. Eine optimistische(ere) Haltung zum Schreiben wird durch Aktivitäten gefördert, die Spaß machen, die die Vereinzelung überwinden und Erfolgserlebnisse ermöglichen. So wird in oder statt Einzelarbeit grundsätzlich erlaubt, mit den Nachbarn zusammen zu arbeiten, denn die Kommunikation dreht sich in der Regel um Unsicherheiten bei der Orthographie, der Morphologie oder des Artikelgebrauchs und der Syntax und damit beschäftigen sich die Teilnehmer mit den formalen Aspekten der Sprache.

Bis zum Zertifikat Deutsch (B1) werden jedoch vorwiegend einzelne Sätze geschrieben, beim Lösen von Aufgaben im Lehrbuch, bei Hausaufgaben und Tests, beim Abschreiben von der Tafel etc. Das eigentliche Lernziel ist

⁵ siehe Wikipedia Englisch, www.en.wikipedia.org/wiki/Input_Hypothesis (10.09. 2011).

nicht das Schreiben, sondern das Üben und Festigen von Strukturen und Wortschatz in nachhaltigerer einprägsamerer Weise, dazu die Übung der Orthographie. Schreiben ist hier eine Mittlerfertigkeit, die nebenher mitläuft, die „Magd der anderen Fertigkeiten“. Davon ist zu unterscheiden das Schreiben mit kommunikativer Funktion. Es wird auf diesem Niveau ebenfalls schon verlangt, wenn z.B. eine Entschuldigung für die Schule oder an die Firma zu schreiben ist. Mails auf dem PC oder SMS auf dem Handy zu schreiben sind motivierende Aufgaben schon für den Anfängerunterricht.

7.1 *Kreatives Schreiben*

Es ist durchaus möglich, die Zielgruppe zum kreativen Schreiben anzuregen. Mit Comics sind alle vertraut, daher eignen sich Bildgeschichten mit Sprechblasen, z.B. auch für die Gruppenarbeit an der Pinnwand mit vergrößerten Bildern, die im Stehen mit dicken Filzstiften erarbeitet werden. Auch Gedichte nach den Anfangszeilen weiter zu schreiben wie zu Brechts „Vergnügungen“ hat schon erstaunliche Ergebnisse gebracht.

7.2 *Diktate*

Diktate stellen komplexe Anforderungen, wie richtiges phonetisches Hören, Zuordnung der Laute zu den deutschen Schriftzeichen, morphologische und syntaktische Kenntnisse. Mit Schullernungewohnten, die unsicher und langsam schreiben, kann man gezielt die Konjugation durch Lückendiktate trainieren. Sie bekommen den Diktattext, in dem z. B. nur die Verben auslassen sind, während andere Blätter mit größeren Lücken erhalten bzw. die Geübteren alles schreiben müssen, was diktiert wird. (Latente Differenzierung) Beliebt sind *Laufdiktate*: Sie funktionieren nach dem Prinzip: „Was du nicht im Kopf (behalten) hast, musst du in den Beinen haben.“ Der Diktattext wird an vier verschiedenen Stellen in der Klasse aufgehängt, so dass jeder einzelne aufstehen, den ersten Satz des Textes lesen und sich merken muss, um ihn dann an seinem Platz zu schreiben. Die Bewegung baut Stress ab.

7.3 *Fehlerkartei*

Besonders für Fließend-Falschsprecher zu empfehlen ist das Anlegen einer Fehlerkartei, mit der besonders die Standardfehler individuell bekämpft werden können. Voraussetzung ist allerdings, dass der einzelne dafür die Selbstdisziplin aufbringt.⁶

⁶ Weiteres bei Schweckendiek 2009: 256.

8. Fehler als Unterrichtsthema

Vielen Lehrern galt oder gilt es immer noch als Sünde, fehlerhafte Formen an die Tafel zu schreiben, weil die Lernenden die Fehler „aufschnappen“ und diese sich festsetzen könnten. Angesichts unkonjugierter Verbformen, von denen die Lernenden schwer abzubringen sind, lernt man die „Ansteckungsgefahr“ als relativ sehr gering einzuschätzen. Wenn der Lehrer die Fehler aufschreibt und sie so anonymisiert sind, sie kenntlich gemacht und zum Thema gemacht werden, wird auf sehr kreative und sportlich-motivierende Weise die Aufmerksamkeit der Lernenden auf formale Probleme gelenkt und die Bewusstheit für die Regelhaftigkeit gestärkt. Im Anhang des Studienbriefs *Fehler und Fehlerkorrektur* finden sich Beschreibungen von verschiedenen Aktivitäten zum Ausprobieren (Schweckendiek 2008: 164-169).

Literatur

- Apeltauer, Ernst, (Hg.) (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb, Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Apeltauer, Ernst, (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Fernstudieneinheit 15. München: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2001): Zweitspracherwerb als Lernaktivität 1: Lerner-sprache – Lernprozesse – Lernprobleme. In: Bausch, Karl Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 677-684.
- Auer, Peter (1983): *Zweisprachige Konversationen. Code-Switching und Transfer bei italienischen Kindern in Konstanz*. Phil. Diss. Konstanz
- Barkowski, Hans (2002), Stichwort DaZ. In: *Zeitschrift Deutsch als Zweitsprache*, Extraheft, 4/2002.
- Clahsen, Harald /Meisel, Jürgen /Pinemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache, der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen.
- Brinitzer, Michaela /Damm, Verena (1999): *Grammatik sehen, Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (2000/²): *Einführung in die Sprachlernforschung*. Tübingen und Basel: Francke.
- Fremdsprache Deutsch (1995): *Fremdsprachenlerntheorie*. Sondernummer 1995: München: Klett.
- Funk, Hermann /König, Michael (1995): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hahn, Matthias /Kaufmann, Susan (2003): *Projekt „Fortbildung für Integration“*. www.daf.uni-mainz.de/daz/Abschlussdoku.pdf (4. 9.2011)
- Han, Zhao Hong,(2004): *Fossilisation in Second Language Acquisition*. Eds. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Klein, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein: Athenäum.
- Klein, Wolfgang /Dittmar, Norbert (1979): *Developing Grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Heidelberg und New York.
- Klein, Wolfgang /Dimroth, Christine (2003): *Der ungesteuerte Spracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand*. In: Imis-Beiträge 21/2003, 127. www.imis.uni-osnabrueck.de (28.9.2011)
- Kutsch, Stefan /Desgranges, Ilka (Hrsg.) (1985): *Zweitsprache Deutsch- ungesteuerter Erwerb, interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Schweckendiek, Jürgen (2008): *Phonetik im DaZ-Unterricht*. In: Kaufmann, Susan, u.a. (2008) (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende DaZ*, Bd.2, Didaktik und Methodik. München: Hueber.
- Schweckendiek, Jürgen (2008): *Fehler und Fehlerkorrektur*. In: Kaufmann, Susan, u.a. (2008) (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende DaZ*, Bd.3. München: Hueber.
- Schweckendiek, Jürgen (2009): *Zur Förderung von Lernenden mit fossilisierten Fehlern*. In: Kaufmann, Susan, u.a. (2009) (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende DaZ*, Bd.4. München: Hueber.
- Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*. In: *Iral*, 10. (3), 209-231.
- Thornbury, Scott: *Methodology: fossilized errors*. (www.onestopenglish.com/support/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-fossilized-errors/146396.article) (21.1.2011)
- Vujisic, Zoran (2007): *The role of achievement motivation on interlanguage fossilization of middle aged English as a second-language learners* (en.wikipedia.org/wiki/Interlanguage_fossilization)
- Wolff, Dieter (1992): *Strukturierung des Sprachwissens bei Zweitsprachenlernern*. In: *Die neueren Sprachen* 91, 2, 1992, 179-197.

Lernplattformen:

FIF – Förderung der Integration durch Fortbildung (www.moodle.fif-rlp.de/)(21.1.2011)

Verlag Macmillan: www.onestopenglish.com (21.1.2011)

Sprach- und Lesefreude mit Spielgeschichten und Musik

Teilnehmende an praxisorientierten Workshops sind oft überrascht, wenn ich ankündige: „Ihr werdet verborgene Ressourcen entdecken. Damit werdet ihr bereits nach wenigen Minuten vorspielen!“ Diese Ankündigung löst erfahrungsgemäss Unsicherheit aus. Manche Kursteilnehmer verlassen den Raum. Andere haben nach 1 ½ Stunden neben der Arbeit mit Theorie und Praxisbeispielen zum Beispiel:

- zu Renaissancemusik wunderschön zu zweit tanzend kommuniziert (ja, als Bestandteil der Sprachförderung!);
- im Rahmen einer Spielgeschichte verschiedene fiktive Putzgeräte spielerisch und verbal geschildert, damit improvisiert, zahlreiche Verben „zum Leben erweckt“ und schliesslich daraus einen gemeinsamen Putz-Tanz gestaltet;
- zu Stichwörtern nonverbal, dann verbal eine komische Apfelszene improvisiert, darunter zwei bühnenreife Bausteine für ein Bausteintheater;
- zu einer anderen Spielgeschichte Figuren synchron zum Vorlesen gespielt und einen Konflikt zwischen einem trägen König und seiner wilden Tochter erfunden. Die besten Ideen wurden festgehalten.

Kurz: Die Teilnehmenden hatten Sprach-, Sprech-, Spiel- und Darstellungsbarrieren überwunden und verborgenes kreatives Potential entdeckt. Sie hatten Ausdruck, Kommunikation, Sprache und Spiel ganzheitlich erlebt. Sie hatten erlebt, was spannende oder komische Texte und Musik auslösen können und wie ein Text durch das unmittelbare Spiel lebendig und dadurch verständlich wird.

Was bei Lehrpersonen möglich ist, wäre bei allen Kindern möglich. Allerdings nur, wenn wir uns von enger Fachdidaktik lösen und wieder den Mut zu ganzheitlichem Schaffen finden, dies vor allem in den Sprachstunden der Primarstufe.



Ziele der handlungsorientierten Lese- und Sprachförderung

Ziel des Workshops war also, die Teilnehmenden den gleichen Prozess wie die Kinder erleben zu lassen: den Weg von Texten und Musik als Auslöser über das Spiel im „Versteck“ des Plenums bis zum unbefangenen Vorspielen in der Erst- oder Zweitsprache. Es ist ein befreiender und zugleich anspruchsvoller Prozess, der von Lehrpersonen behutsam begleitet werden muss. In einer starken Rolle (mit Hut oder Tuch) kann ein Kind seine Ängste rasch „vergessen“ und beim Vorspielen ungeahnten Erfolg haben. Solch handlungsorientiertes Lesen stärkt also die Selbstsicherheit und die Kommunikationsfähigkeit. Es fördert die Lern- und Leselust, indem es immer auch Raum schafft für Kreativität. Ressourcenorientierung kommt also vor Defizitorientierung.

Einige provokative Thesen:

- *Ausdruck und Kommunikation fangen ohne Sprache an. Insbesondere bei Kindern mit Sprach- und Lernbehinderungen.*
- *Musik und Bewegung sowie nonverbales Spiel ermöglichen Ausdruck und Kommunikation ohne Barrieren.*
- *Unbefangener Ausdruck und angstfrei Kommunikation fallen in der Mutter- oder Standardsprache nachher leichter.*
- *Musik und Spie sollten, wenn auch nur kurz, in den ersten vier Primarklassen jeden Tag im Unterricht ihren Platz finden.*
- *In jedes Schulzimmer, auch in jedes DaF/DaZ-Zimmer gehören ein Musikinstrument, ein CD-Player, Hüte und Tücher.*

Musik gehört nach gängiger Didaktik aber zum Fachbereich Musik. Spiel gehört zum Fachbereich Theaterpädagogik, Bewegung zum Sport. Doch genau diese Kategorisierung widerspricht den Bedürfnissen der meisten Kinder der unteren Primarklassen, insbesondere den Knaben sowie den Kindern mit Sprech- und Sprachbarrieren. Sie widerspricht auch den unterschiedlichen Ressourcen der Kinder.



Erfahrungen aus Lese-/Spielstunden mit verschiedenen Klassen bestätigen es wöchentlich: Kinder mit Sprach- und Sprechbarrieren, nicht zuletzt aber auch ADHS-Kinder blühen förmlich auf, wenn sie sich z.B. in einer Zweiergruppe vorerst nonverbal zu Musik, dann ohne Perfektionsdruck verbal ausdrücken dürfen. Es ist, als ob sich ihr Ausdruckspotential gestaut hätte.

Ein Beispiel aus einer Spielgeschichte (gekürzt, in Stichworten):

„Zwei Jäger ... Alaska ... Kälte ... Schnee ... Holz sammeln ... Feuer entfachen ... heiße Suppe kochen ... kosten ... Gefahr“.

Synchron zum langsamen Vorlesen spielten die Kinder Gefühle und Tätigkeiten. Sie improvisierten zu zweit z.B. eine Szene um das Entfachen des Feuers und das Essen, sprachen darüber in der Gruppe, im Plenum, schrieben über das Erlebte, fantasierten sprechend, schreibend und zeichnend weiter, usw.



Spielgeschichten mit hohem Spielgehalt ermöglichen es, dass neben non-verbalen Phasen buchstäblich immer mehr Sprache ins Spiel kommt. Sprache wird dank Handlung lebendig. „Eingebettete Spiele“ erleichtern den Leseschwachen den kognitiven Leseprozess, vor allem das Textverständnis. Einen Text verstehen die Kinder viel schneller, wenn sie ihn im Plenum synchron zum Vorlesen oder anschliessend an das Lesen eines Abschnittes spielen. Ihr Wortschatz wächst buchstäblich spielerisch. Dieser Prozess geschieht in der Regel in der gleichen Stunde, wiederholt sich aber über mehrere Jahre der Primarschule.

Lesemüdigkeit fordert uns heraus

Auch leicht positivere Pisa-Ergebnisse können nicht darüber hinwegtäuschen, dass vor allem bei Knaben das Lesen nach der Alphabetisierung oft zur Last wird. Lesemüdigkeit entsteht bei Risikokindern, obwohl immer mehr attraktive Lesestrategien und Leseaktionen angeboten werden: Frühförderung, Antolin, stille Lesephasen in Sprachlektionen, Leseecken, attraktive Bibliotheken, Lesen am Computer, Lese- und Erzählnächte, interessante Sachthemen usw.

Alles wertvolle Anstrengungen, die für „Risikokinder“ aber leider oft nur eine geringe Wirkung zeitigen. Als wichtigste Ursachen für deren Leseunlust sind vorerst konkurrierende attraktive Medienangebote, eine erlebnisarme und kopflastige Lese- und Sprachförderung auszumachen. Lese- und Lernverweigerung sind sehr häufig die Folge einer Bildung mit einer einseitigen Qualitätsmessung, bei der nicht-kognitive Ressourcen wenig zählen. Dadurch werden vor allem Risikokindern auch im Sprachunterricht wichtige Erfolgserlebnisse vorenthalten. Jedes Kind braucht aber Anerkennung und Erfolg in der Gruppe. Mit einer ressourcenorientierten Leseförderung ermöglichen wir solche Erfolgserlebnisse auf einfache Art.



Mit kreativer Interaktion im Wettbewerb zu Konkurrenzmedien

Heute können sich die Kinder Informationen und Unterhaltung viel bequemer und lustvoller über elektronische Medien beschaffen als über Bücher. Junge Medienkonsumenten kämpfen am PC interaktiv mit brutalen Waffen gegen Krieger, fahren und fliegen interaktiv mit aggressiv-schnellen Fahrzeugen. Die Schule muss sich dem Medienwettbewerb stellen. Nicht indem sie die grassierende „Medieneinsamkeit“ der Kinder vor elektronischen Medien übernimmt und voreilig und ausschliesslich auf das individuelle Lesen setzt, sondern indem sie spannende Texte mit starken Identifikationsfiguren bietet, vor allem aber kreative Interaktion. Interaktion im gemeinsamen Spiel, vor allem im Rollenspiel. Spielgeschichten bieten den Rahmen dafür.

Ein Beispiel aus „Die vier Nüsse“ (Comenius-Verlag), leicht gekürzt:

„Der Gong bringt die Slower in Bewegung. Die Trommlerin beginnt zu trommeln....

Die andern Slower beginnen zu arbeiten. Sie hasten und hetzen, wischen, putzen, giessen, fangen Insekten, schlagen und sägen verdorrte Äste von Sträuchern....“

Dieser Abschnitt mit den Tempounterschieden bietet zahlreiche Handlungsmöglichkeiten, die auf die Kinder zugeschnitten werden können.

- Ein Kind oder die Lehrperson liest vor und hält nach jeder Tätigkeit kurz inne. Alle Kinder spielen synchron die Tätigkeiten. Die Lehrperson lässt einzelne Kinder vorspielen, die die Arbeit auf originelle oder intensive Art verrichten.
- Die Kinder lernen spielend die Werkzeuge kennen. Ein idealer Schreibanlass.
- Ein rhythmisch begabtes Kind hat Erfolg mit einer Trommelimprovisation. Vielleicht ein Baustein für ein späteres Bausteintheater.
- Die Kinder „hasten und hetzen“. Sie schildern, welche Menschen wo und warum hasten.
- Ein Kind wird garantiert originelle Putzbewegungen machen, die es ohne Hemmungen vorspielen kann. Vielleicht lässt sich daraus ein gemeinsamer Tanz gestalten, wieder für ein Bausteintheater.
- Es liegt auf der Hand, dass dank des Spiels in Zeitlupe andere Tätigkeiten intensiver und dadurch nachhaltiger erlebt werden.
- Auch Tempounterschiede in der Musik können so neu erfahren und in Bewegung umgesetzt werden.



Spielgeschichten ermöglichen auch andere Handlungsformen: schreiben, zeichnen, gestalten, fotografieren, Arbeit am PC und im selteneren Fall ein Theater.

Es lohnt sich – auch ohne direkte Theaterabsichten – mit Stichworten oder mit Fotos an einer Wandzeitung festzuhalten, wenn ein Kind eine Figur aus einer Spielgeschichte besonders intensiv und originell zu gestalten

vermochte oder wenn es im Spiel eine lustige Idee hatte. In einem späteren Bausteintheater könnten diese Ideen, die gelungenen Lieblingsrollen sowie das außerschulische Können der Kinder genutzt werden. Entdecken kommt also vor Einüben. Wenn die Kinder wissen, dass der Sprachunterricht später in ein kleines (moderiertes) oder ein größeres Bausteintheater münden kann, wachsen die Motivation und die Sprachfreude.



Gratwanderung zwischen Unter- und Überforderung

Handlungsorientierte Sprachförderung mit Spielgeschichten ist eine Ergänzung zum individuellen Lesen. Diese Leseförderung in der Klasse oder Kleingruppe (z.B. im DaF-/DaZ-Unterricht) ist aber anspruchsvoll. Denn die Grenzen zwischen Unter- und Überforderung liegen nahe beieinander. Gerade Risikokinder aus bildungsfernen Milieus verfügen meistens über geringe Lesekompetenzen und einen geringen Wortschatz. Aber gerade sie lassen sich mit einfachem „Kurzfutter“, das auf ihre bescheidenen Sprachkompetenzen ausgerichtet ist, nicht mehr abspiesen. Von längeren Geschichten und einem entsprechend reicheren Wortschatz sind sie beim individuellen Lesen aber heillos überfordert. Spielgeschichten stellen einen Ausweg aus diesem Dilemma dar, allerdings nur dann, wenn nicht alle Alles lesen müssen. Da ist eine sozialorientierte Binnendifferenzierung gefordert: Die Lesestarken können anderen Kindern vorlesen, erzählen, am Computer Zusatzinformationen holen, Geschichten weiterspinnen, Szenen für ein Bausteintheater formulieren. Die Leseschwachen hingegen haben meistens Erfolg mit ihren nicht-kognitiven Ressourcen und nonverbaler Rollendarstellung.

Frustrationsfreies Lesen mit „eingebetteten“ Spielen nutzt aber nicht bloss die unterschiedlichen Ressourcen, sondern sollte für alle Kinder immer wieder einen kreativen Rahmen bilden, worin sie „aus sich herausgehen“ und worin sich ihre Phantasie, ihre Kreativität, Spontaneität, Intuition und Auftrittssicherheit entfalten können: lauter nicht-messbare, aber für das Leben wertvolle Kompetenzen.

Literatur:

Bertelsmann Stiftung (2000): *Lesen fördern in der Welt von morgen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung*. Aarau: Sauerländer.

Bertschi-Kaufmann Andrea (2007): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. Zug: Klett und Balmer.

Germann, Willy (1992): *Spielgeschichten*. Zürich: Orell Füssli.

Germann, Willy (1995): *So macht Singen Spass*. Zürich: Pan.

Germann, Willy (2000): *Das Monster unter dem Buch* (Spielbuch). Zürich: Lehrmittelverlag

Germann, Willy (2008): „Darstellendes Spiel eröffnet schwierigen Schülern Perspektiven“ . In: NZZ, 20. 10. 2008 Zürich

Germann, Willy (2008): *Bausteintheater in Spiel und Theater*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Germann, Willy (2009): *Spielgeschichten*, 3 Lesebände: „Jonas und die Titanic“, „Die vier Nüsse“, „König Severins Tochter haut ab“, Begleitheft. Zug: Comenius-Verlag.

Germann, Willy (2010) in „Goethe bringt nur wenige zum Lesen“, Interview. Zürich: NZZ, 26. 4. 2010 Mächler, Stefan (2001): *Schulerfolg, kein Zufall*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Sträuli Barbara (2006): *Leseknick, Lesekick*. Zürich: Lehrmittelverlag

www.bausteintheater.ch: diverse Artikel

Alle Fotos wurden vom Autor aufgenommen, Kinder und Eltern haben ihr Einverständnis zur Veröffentlichung gegeben.

Spracherwerb im Fachunterricht: Wortschatzarbeit

Im Zentrum steht die Frage, wie man Kinder mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Fachunterricht, also zum Beispiel im Mathematik- oder Naturkundeunterricht, aber auch im Sport oder im Handarbeitsunterricht im sprachlichen Bereich unterstützen kann und sollte. Dieser Beitrag enthält einige theoretische Überlegungen und praktische Tipps aus dem Workshop.

Experiment

Damit Sie besser nachvollziehen können, wo die Schwierigkeiten liegen, machen Sie am besten selbst die Probe aufs Exempel: Denken Sie an einen Fisch, der durch sein Aquarium schwimmt (oder suchen Sie sich auf youtube mit dem Stichwort „Goldfisch“ ein geeignetes Video als Beschreibungsmaterial). Nehmen Sie ein Blatt Papier und notieren Sie in den nächsten 3 Minuten möglichst genau, was der Fisch tut – allerdings nicht in Ihrer Mutter- oder Erstsprache, sondern in derjenigen Fremdsprache, die Sie am besten beherrschen. Nehmen Sie sich anschliessend noch 2 Minuten Zeit, sich zu überlegen, was Ihnen beim Bearbeiten der Aufgabe Mühe bereitet hat.

Bei der Auswertung solcher Selbstversuche werden an erster Stelle immer wieder Probleme mit dem Wortschatz im weiteren Sinne genannt. Im konkreten Beispiel sind die genauen Bezeichnungen der Körperteile von Fischen, aber auch ihrer Bewegungen meistens nicht bekannt. Situations-spezifische Wendungen und Strukturen fehlen oft genauso wie allgemeine Redemittel zum Beschreiben. Das führt dazu, dass auch Menschen, die eine Fremdsprache gut beherrschen, oft die Erfahrung machen, dass sie sich bei spezifischen Aufgaben wie der obigen, die ausserhalb ihrer Alltagserfahrungen oder Spezialgebiete liegen, nicht so präzise ausdrücken können, wie sie möchten. Diese Frustration wird dadurch verstärkt, dass die Aufgabe an sich ist nicht so schwierig ist. Obwohl ganz klar ist, was man sagen möchte, kann man seinem Gegenüber nicht mitteilen, wie man das Verhalten von Fischen wahrnimmt, beziehungsweise was man darüber weiss.

Sprachkompetenzen für einen erfolgreichen Wissenserwerb

Auf die Situation von Schulkindern übertragen bedeutet das, dass Beobachtungs- und Verstehensleistungen sowie das Wissen eines Kindes für die Lehrperson nicht erkennbar werden können, wenn ihm die Ausdrucksmöglichkeiten fehlen. Je nach Lerngegenstand ist auch das Lernen an sich nicht möglich oder wird zumindest behindert, weil der Input mit den zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln gar nicht verarbeitet werden kann.

Um genauer zu beschreiben, über welche sprachlichen Mittel Lernende verfügen müssen, um in verschiedenen Schulfächern erfolgreich Wissen erwerben zu können bietet sich das *BICS /CALP-Modell* von Cummins an (Cummins 2000). Als *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* bezeichnet man all jene Fertigkeiten, die die Kommunikation in alltäglichen, vertrauten Situationen ermöglichen und in denen man die Verständigung durch Hilfsstrategien wie Nachfragen oder Mimik und Gestik oder unterstützen kann. Wenn Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in Alltagssituationen auf Deutsch gut zurecht kommen, bedeutet das, dass sie im BICS-Bereich ausreichende sprachliche Fertigkeiten erworben haben, oder zumindest in denjenigen Domänen, die für ihre Erfahrungswelt relevant sind. Wenn die sprachlichen Mittel für schulische Zwecke dennoch nicht ausreichen, so kann das einerseits daran liegen, dass den betroffenen Schülern und Schülerinnen der Alltagswortschatz in einigen Domänen fehlt. Ein anderer gewichtiger Faktor ist die *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* oder sprachlogische Kompetenz. Sie wird benötigt, wenn der Sprachgebrauch stärker dekontextualisiert ist. Das bedeutet zum Beispiel, dass man logische, zeitliche oder räumliche Beziehungen explizit sprachlich ausdrücken muss und sich nicht mehr auf Gesten stützen kann, sei es, weil Sender und Empfänger der Botschaft nicht gleichzeitig anwesend sind oder sei es, weil die Textsorte oder die Aufgabenstellung es verlangen.

Schriftlich und möglichst detailliert festzuhalten, wie sich ein Fisch verhält, gehört für die meisten Kinder nicht zu ihrer Erfahrungswelt und erfordert zudem Kompetenzen aus dem CALP-Bereich. Solche Kompetenzen und Fertigkeiten werden oft nicht explizit gefördert und entwickelt, sondern sie entstehen oft gewissermassen als Nebenprodukt schulischer Aufgabenstellungen.

Förderliche und hindernde Faktoren

Kinder, die im Vergleich zu gleichaltrigen einen eingeschränkteren Wortschatz haben und deshalb neben neuen Fachbegriffen auch noch Allgemeinwortschatz erwerben müssen, geraten bei der Entwicklung von CALP-Kompetenzen oft ins Hintertreffen. Ein kleinerer Wortschatz erschwert die Aufnahme neuer Wörter, weil den Lernenden weniger Möglichkeiten zur Verfügung stehen, neue Wörter mit früher gelernten zu verknüpfen, Ana-

logien zu bilden oder Wörter mit Hilfe von Wortbildungswissen abzuleiten. Es erstaunt daher wenig, dass es Kindern mit Migrationshintergrund oft schwerer fällt, beim Hörverstehen fachsprachliche Elemente zu erwerben (Ahrenholz 2001: 17-18). Kinder hingegen, die zum Beispiel zu Hause regelmäßig die Gelegenheit bekommen zu erzählen, was sie erlebt oder gemacht haben, Rückmeldungen dazu erhalten und allgemein in einem sprachreichen Umfeld aufwachsen, haben wesentlich günstigere Voraussetzungen für ihre sprachliche Entwicklung und damit auch für den allgemeinen Schulerfolg. Für die Schule bedeutet das, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler Situationen schaffen muss, in denen sie sprachlogische Kompetenzen einüben und festigen könnten und dass diese Situationen so unterstützt werden müssen, dass sie für die Lernenden bewältigbar sind.

Unterstützungsmöglichkeiten an einem konkreten Beispiel

Gehen wir noch einmal zum Fisch-Beispiel zurück, in dem die Lernenden einen Fisch beobachten und dazu einen Text erstellen müssen. So eine Aufgabe kann auf unterschiedliche Art und Weise unterstützt werden. Am nahe liegendsten sind wohl beschriftete Skizzen oder Zusammenstellungen von wichtigen Ausdrücken. Sie stellen sicher, dass der Wortschatz, den die Lernenden in der Einführung zur Unterrichtssequenz kennen gelernt haben, auch für die Beschreibungsaufgabe zur Verfügung steht. Aber auch sprachlich auf das Alter der Schüler und Schülerinnen zugeschnittene Beispieltexte können ihnen zeigen, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln man eine solche Aufgabe lösen kann.

Es ist sinnvoll, die Lernenden wo möglich bei der Erstellung solcher Hilfsmittel und Beispiele einzubeziehen. Denkbar ist zum Beispiel das gemeinsame Erstellen oder zumindest Beschriften von Skizzen. Dabei können auch etwaige Vorkenntnisse einzelner Schüler zum Zug kommen oder fachspezifische Präzisierungen gemacht werden. Im konkreten Beispiel kann die inhaltliche und sprachliche Qualität der Texte verbessert werden, indem man den Lernenden nach einer ersten Arbeitsphase die Gelegenheit gibt, sich über ihre Beobachtungen auszutauschen, also zum Beispiel sich ihre Texte gegenseitig vorzulesen. Dadurch wird einerseits die Auseinandersetzung mit dem Sachgegenstand vertieft, andererseits erfahren die Lernenden aber auch, wie andere ihre Beobachtungen in Worte fassen. Nach diesem Austausch können die Lernenden ihre Texte noch einmal überarbeiten.

Die Rolle von Sprache im Fachunterricht

Das Ziel von Fachunterricht ist immer die Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand, seien das Brüche im Mathematikunterricht, das Leben der Menschen im Mittelalter oder das Erlernen einer neuen Nähtechnik in

der Handarbeit. Sprache spielt dabei aber in jedem Fach eine Rolle, das gilt für den Sportunterricht, wo die Lernenden zum Beispiel Anweisungen verstehen müssen, genauso wie für den Geschichtsunterricht, wo häufig auch das Entnehmen von Informationen aus Texten eine wichtige Rolle spielt. Das Wissen, wie man über einen Lerngegenstand spricht, muss also genauso ein Lernziel des Unterrichts sein, wie die Vermittlung des Inhalts selber. Das Verstehen und Produzieren dieser fachspezifischen Sprechweisen sind nötig, damit man Wissen Erwerben, anwenden und auch überprüfen kann.

Auch der Lernprozess läuft im Fachunterricht gleichzeitig auf beiden Ebenen ab. Die Schülerinnen lernen nicht nur neue Sachverhalte und Konzepte kennen, sondern müssen sie auch mit einem Begriff verknüpfen. Einige dieser Begriffe sind zumindest einigen Schülern schon aus anderen Kontexten bekannt, müssen also auf die fachspezifische Anwendung übertragen werden, andere sind für alle Lernenden komplett neu.

Die Zahl solcher fachspezifischer Wörter ist bereits in der Sekundarstufe I überraschend hoch. Empirische Untersuchungen von Schulbüchern dieser Stufe I ergaben für das Fach Physik 70-200 neue Begriffe pro Unterrichtslektion, für Biologie 8 bis 12. In den Mittelungswortschatz aufgenommen wird davon nur ein verschwindend kleiner Teil. Untersuchungen mit 5. und 6. Klässlern haben gezeigt, dass die Lernenden pro Lektion nur 1-2 Begriffe so erwerben, dass sie sie anschliessend praktisch anwenden können (Griesshaber 2001: 40).

Grundlegendes zur Wortschatzarbeit im Fachunterricht

Angesichts der beschränkten Lernkapazitäten ist es also wichtig, die Fachbegriffe, die die Lernenden korrekt anwenden können sollen, sorgfältig auszuwählen. Eine gute Methode, solche Begriffe zu finden, besteht darin, jede Unterrichtseinheit in maximal 10 Sätzen zusammenzufassen. Dabei ist es natürlich wichtig, dass man sich an den sprachlichen Fähigkeiten durchschnittlicher Lernender dieser Altersgruppe orientiert und nicht einfach Sätze aus Fachbüchern abschreibt. Den aus diesen Sätzen gewonnenen Begriffen wird im Unterricht dann besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Das bedeutet, dass sie so oft wie möglich bewusst gemacht und verwendet werden sollen, damit sie in den Mitteilungswortschatz, also den für das Schreiben und Sprechen aktiv nutzbaren Wortschatz, eingehen können. Es bedeutet aber natürlich nicht, dass man im Unterricht nur noch diese Wörter verwenden soll. Bei einer derartigen Reduktion könnte sich nämlich der Verstehenswortschatz, der in der Regel 5-6-mal grösser ist als der Mitteilungswortschatz, nicht natürlich entwickeln. Abgesehen davon wäre natürliches Sprechen so gar nicht mehr möglich. Nötig ist aber, dass sich die Lehrpersonen Gedanken darüber machen, was die Lernenden über den Lerngegenstand mitteilen können sollen und sich Gedanken über ihr eigenes Sprechen machen.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass es bei der Wortschatzarbeit im Fachunterricht nicht um den Erwerb eines reinen Vokabelwissens geht, sondern - wie bereits gesagt - darum, die Lernenden zu befähigen, sprachlich adäquat mit Fachinhalten umgehen können. Deshalb reicht es nicht aus, den Lernenden einfach eine Liste von Fachausdrücken mit Übersetzungen in ihre Muttersprache in die Hand zu drücken. Davon können sie nicht lernen, wie man diese Ausdrücke im deutschsprachigen Musik-, Naturkunde oder Sportunterricht konkret verwendet. Zudem ist die Chance hoch, dass sie in ihrer Muttersprache keinen Kontakt mit den entsprechenden Inhalten hatten, und diese Begriffe für sie gar nicht die erhoffte Erklärungskraft haben. Hingegen kann es sinnvoll sein, wenn HSK-Lehrpersonen mit den Schülern und Schülerinnen die Lerngegenstände zumindest teilweise auch in den Muttersprachen er- bzw. nachbearbeiten um so auch in der Muttersprache die sprachliche Kompetenz im CALP-Bereich auszuweiten.

Dass die Arbeit an der fachspezifischen Sprache nicht einfach an den Deutschunterricht ausgelagert werden kann, sollte aus den vorangegangenen Ausführungen bereits klar geworden sein. Der Deutschunterricht kann nicht für alle Fächer das reichhaltige Übungsangebot bereitstellen, dass die Lernenden zur Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten benötigen. Zusammenarbeit mit dem Deutsch- oder Förderunterricht ist aber möglich und sinnvoll, wenn die Lehrziele und Lernmaterialien längerfristig bekannt und zugänglich sind, und eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen Fach- und Deutschlehrern gefunden werden kann. Produkte aus dem Fachunterricht könnten zum Beispiel im Deutschunterricht, zum Beispiel in einer Korrekturwerkstatt weiterverarbeitet werden, aber das funktioniert natürlich nur und wird den Lernzielen beider Fächer gerecht, wenn die Aufgabe von Anfang an entsprechend geplant und vereinbart wird.

Wortschatzarbeit: Einführen – Dokumentieren – Benützen ermöglichen – Reflektieren

Wortschatzarbeit im Fachunterricht bedeutet nicht, dass man zu Beginn einer neuen Unterrichtssequenz den neuen Wortschatz trocken präsentiert, sondern dass man bei der Einführung der Fachinhalte mit Bildern, Experimenten, Texten etc die Fachbegriffe hervorhebt und dadurch bewusst macht. Auf diese Weise können die Lernenden die Begriffe verstehen und sinnvoll abspeichern. Sie integrieren die neuen Sachverhalte und Konzepte in ihr bereits bestehendes Fach- und Weltwissen und speichern gleichzeitig die dazugehörigen Begriffe ab. Damit diese Begriffe aber langfristig zur Verfügung stehen und die Lernenden aktiv damit arbeiten können, sind noch weitere Schritte nötig.

Die Dokumentation der zu lernenden Begriffe ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Schüler und Schülerinnen die Begriffe verankern und langfristig abrufbar machen können. Diese Dokumentation kann auch beim Benützen der Fachbegriffe als Stütze dienen und sollte deshalb die

wichtigsten grammatischen Informationen wie zum Beispiel Artikel oder unregelmässige Stammformen enthalten.

Das Benützen der Fachbegriffe ist der zentrale Punkt, denn nur wenn die Fachbegriffe auch in echten kommunikativen Kontexten verwendet werden, gehen sie auch in den Mitteilungswortschatz der Schüler und Schülerinnen über. Im Fachunterricht ergeben sich diese kommunikativen Kontexte aus den Lerngegenständen selbst. Das können so unterschiedliche Aktivitäten sein wie das Befolgen oder Geben von Anleitungen oder das Erstellen von Mindmaps oder Lernplakaten zum gerade behandelten Thema. Aus der Perspektive des Wortschatzerwerbs ist es wichtig, dass die Lernenden sowohl reproduktive als auch freiere Aufgaben bekommen, also zum Beispiel zuerst die eben gelernten Begriffe selbständig in eine Grafik mit vorgegebenen Platzhaltern eintragen um sie dann später einem Lernpartner zu erklären oder in einem Text zu verwenden.

Das Reflektieren über die Sprache ist der letzte wichtige Punkt in der Wortschatzarbeit, muss aber natürlich nicht erst am Schluss erfolgen. Es geht dabei darum, den Lernenden bewusst zu machen wie Wörter miteinander verknüpft sind und wie man dieses Wissen einsetzen kann, um unbekannte Begriffe zu verstehen und abzuspeichern. In diesen Bereich gehören zum Beispiel bewusste Sprachvergleiche, aber auch – vermutlich sehr kurze – Sequenzen in denen man das Augenmerk auf Präfixe, Suffixe oder Komposita richtet. Auf diese Weise können die Schüler und Schülerinnen Regelmässigkeiten in der Sprache erkennen und lernen, sie als Verstehensstrategien einzusetzen. Dadurch wächst vor allem der Verstehenswortschatz der Lernenden.

Hilfsmittel

Im Auftrag des Kantons Basel Stadt wurde die Lehrerhandreichung *Fachdingsda* entwickelt. In einem theoretischen Teil bietet sie Hintergrundinformationen zu Besonderheiten von Fachsprachen und Grundlagen des Wortschatzerwerbs, die sich primär an Fachlehrer aus Nicht-Sprachfächern richten. Neben methodischen Hinweisen zur praktischen Wortschatzarbeit im Fachunterricht enthält *Fachdingsda* auch Wortschatzlisten zu Kernthemen aus 8 Fächern der Sekundarstufe I, die an die eigenen Bedürfnisse angepasst werden können und sollen.

Deutsch ist eine der Sprachen, die im Rahmen des integrierten Fremdsprachen und Sachfachlernens (*CLIL, Content and Language Integrate Learning*) eingesetzt werden. Nähere Informationen dazu sind zum Beispiel auf der Webseite des Goetheinstituts oder im entsprechenden Themenheft von Fremdsprache Deutsch zu finden. Empfehlenswerte Materialien aus diesem Bereich sind vor allem die Methodenhandbücher von Josef Leisen. Sie enthalten theoretische Hintergründe und praktische Handreichungen zur sprachlichen Förderung in verschiedenen Fächern.

Dank

Ich danke Claudio Nodari und Claudia Neugebauer vom Institut für Interkulturelle Kommunikation für ihren fachlichen Input. Grosser Dank geht auch an Max Hüririmann, mit dem zusammen der Workshop ursprünglich konzipiert wurde.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2001): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule.
In: Ahrenholz, Bernt (Hg): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Narr: Tübingen, S. 15-35.

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon et al: Multilingual Matters.

Grießhaber, Wilhem (2001): Fach-Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht.
In: Ahrenholz, Bernt (Hg): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Narr: Tübingen, S. 37-53.

Goethe-Institut: *CLIL. Integriertes Sprachen und Sachfachlernen*. Unter <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/enindex.htm> (15.03.2011)

Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachförderung in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernen und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.

Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2008): *Fachdingsda. Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. – 9. Schuljahr*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Zweiklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). *Fremdsprache Deutsch*, Heft 40, 2009.

Das Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz

Im Jahr 2009 hat das Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Fribourg im Auftrag des schweizerischen Bundesamts für Migration (BFM)¹ das *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten* (Lenz, Andrey & Lindt-Bangerter, 2009) erarbeitet. Es entstand in Zusammenarbeit mit zahlreichen Personen und Institutionen in allen Landesteilen, die über Kompetenzen und Erfahrungen im Bereich der Integrations- und Sprachförderung verfügen. Inhaltlich steckt es einen Rahmen ab, innerhalb dessen konkrete Weiterentwicklungen hinsichtlich von Sprachangeboten, Curricula, Lernmaterialien, Unterricht, Beurteilung von Sprachkompetenzen sowie der Qualitätssicherung stattfinden könnten oder sollten. Das Rahmencurriculum hat denn auch im Bereich der sprachlichen Integrationsförderung verschiedene Folgeprojekte ausgelöst, deren Ergebnisse gemäss Planung im Jahr 2012 greifbar sind.

Das Rahmencurriculum (2009)

Die Schaffung eines Rahmencurriculums (RC) ist Teil eines Bundesratsauftrags, der sich aus dem schweizerischen Ausländergesetz ergibt. Es soll als Referenzdokument für *stakeholders* dienen, zur Professionalisierung und die Qualitätssicherung auf der Angebotsseite beitragen sowie die Anbindung an die Fachdiskussion leisten und dabei eine Verbindung zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) schaffen.

Die Entwicklungsarbeiten zum Rahmencurriculum wurden im ersten Halbjahr 2009 geleistet. Sie lassen sich in die folgenden Schritte unterteilen:

- Dokumentenanalyse;
- Interviewgespräche mit ca. 20 Fachpersonen aus unterschiedlichen Bereichen (Koordination, Planung, Angebote);
- zwei Workshops zu einem Konzeptentwurf für ein Rahmencurriculum mit Fachleuten aus dem Bereich der Sprachförderung und der durch das Bundesamt eingesetzten *Kerngruppe* (Referenzgruppe), beste-

¹ Das BFM arbeitet aufgrund eines Bundesratsauftrags aus dem Jahre 2007 an einem *Rahmenkonzept Sprachförderung*. Die im Folgenden beschriebenen Arbeiten situieren sich in diesem Rahmen. – Informationen zum Thema Sprache beim BFM: <http://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/themen/integration/themen/sprache.html>
Das Rahmencurriculum kann heruntergeladen oder in einer Druckfassung gratis bestellt werden (in Deutsch, Französisch und Italienisch).

hend aus Vertreterinnen und Vertretern von Bundesämtern, von weiteren öffentlichen und privaten Institutionen sowie *ad personam* ernannten Experten;

- Redaktion des Rahmencurriculums und darauf aufbauender Vorschläge für weiterführende Entwicklungsprojekte.
- Im Anschluss an die Fertigstellung der ersten Gesamtfassung wurden Feedbacks eingeholt, dies insbesondere bei Fachleuten und Verantwortlichen bei Bund, Kantonen und grossen Gemeinden sowie bei der *Kerngruppe*. Die Feedbacks wurden anschliessend eingearbeitet.

Das schweizerische Rahmencurriculum behandelt für einen Text seiner Art ein relativ breites Themenspektrum und gibt eher Entwicklungsleitlinien, als dass es konkrete curriculare Festlegungen macht. Allerdings wurden direkt während der Arbeiten am Rahmencurriculum Entwicklungsprojekte skizziert, die sich organisch aus den Ansätzen des RC ergeben. Die Entscheidung für diesen breiten, Grundlagen schaffenden Ansatz hatte sich aus den Interviews und den anschliessenden Workshops mit Fachleuten ergeben. Im Unterschied dazu ist beispielsweise das Rahmencurriculum des deutschen Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge (Goethe-Institut et al., 2007) enger, aber konkreter: Es fokussiert fast ganz auf die Darstellung von Lernzielen im Bereich der kommunikativen Handlungsfähigkeit. Diese sind aber relativ konkret ausgeführt; zudem wurden parallel zum deutschen Rahmencurriculum ein Standardkurs und eine entsprechende Sprachprüfung ausgearbeitet.

Das schweizerische Rahmencurriculum befasst sich in sieben Kapiteln mit jeweils einem anderen Aspekt.

1. Sprache und Integration
2. Zielgruppe
3. Ziele der Sprachförderung
4. Inhalte
5. Prinzipien des Unterrichts
6. Beurteilungs- und Testinstrumente
7. Organisation und Qualitätssicherung

Im Folgenden werden zu jedem dieser Kapitel einige Hinweise gegeben. Dabei wird bewusst nicht Anspruch auf inhaltliche Vollständigkeit erhoben, denn dies kann in der erforderlichen Kürze nicht geleistet werden.

Sprache und Integration

Migration und Integration sind politisch sensible Themen. Ein erster wichtiger Schritt in der Zusammenarbeit zwischen Auftraggeber (BFM) und Auftragnehmer (Institut für Mehrsprachigkeit) bestand deshalb in der Verständigung darüber, was unter sprachlicher Integration verstanden wird und beispielsweise auch welcher Stellenwert ihr bei Niederlassungsentscheidungen zukommt. Einen wichtigen Ausgangspunkt für die Position

des Bundesamtes bildet Artikel 4 der Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (Art. 4 VIntA). Aus dieser Verordnung geht unter anderem die Auffassung hervor, dass die Kenntnisse der lokalen Landessprache ein Integrationsfaktor neben vier weiteren ist, dass Sprachkenntnisse in Bezug auf die Integration in vielen, aber nicht allen Fällen eine Schlüsselrolle spielen und dass eine rasche sprachliche Integration im Interesse sowohl der Migrantinnen und Migranten als auch der Gesellschaft liegt. Zudem wird Integration als wechselseitiger Prozess gesehen, bei dem beide, Migrant/innen *und* Aufnahmegesellschaft in der Pflicht sind. Bei den Diskussionen mit den zuständigen Personen des BFM zeigte sich bald, dass die erforderliche gemeinsame Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit durchaus gegeben war. Das Thema Sprache und Integration wird im RC nur ganz kurz gestreift. Es hätte aber nicht weglassen werden können, weil es doch eine wichtige Positionierung darstellt.

Zielgruppe

Angebote zur sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten richten sich an ein sehr heterogenes Publikum. Der gemeinsame Nenner ist oft, dass es Menschen sind, die „niederschwellige“ Angebote nutzen wollen oder müssen, dies aber aus unterschiedlichen Gründen, beispielsweise aus Geldmangel oder Schulungsgewohntheit.

Der Grad der Schulungsgewohntheit ist für Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg ein sehr wesentliches Unterscheidungskriterium. Schulungsgewohntheit ist ein graduelles Phänomen. Sie kann bedeuten, dass jemand nur wenige Jahre die Grundschule besucht hat, und dies vielleicht in einer anderen Kultur; sie kann aber total sein und zu Analphabetismus geführt haben. Viele Erfahrungen haben gezeigt, dass Analphabeten von spezifischen Angeboten am meisten profitieren. Im Rahmencurriculum wird aber auch auf die Gefahr einer Defizitorientierung hingewiesen: Lesen- und Schreibenkönnen sind wichtige Fertigkeiten, sie können aber nur langsam entwickelt werden. Wenn während dieser Zeit der mündliche Sprachgebrauch nicht gezielt weiterentwickelt wird, wird eine ganz wesentliche Ressource vernachlässigt.

Neben spezifischen Angeboten für Analphabetinnen und Analphabeten wird eine Ausrichtung der Angebote nach Integrationszielen und Sprachverwendungsbedürfnissen empfohlen. Dabei bietet sich eine einfache Dreiteilung an: Angebote für Personen, die länger nicht berufstätig sind, für solche, die eine Berufstätigkeit ausüben, und andere, die sich auf eine Berufstätigkeit vorbereiten. Spezifische bzw. differenzierende Angebote sind zwar erstrebenswert, aber sogar in Grossstädten nicht einfach zu etablieren. Wenn Angebote möglichst spezifisch sein sollen, wird dies mit Individualisierung und interner Differenzierung erreicht werden müssen.

Ziele der Sprachförderung

Kapitel 3 zu den Zielen der Sprachförderung bildet den Schwerpunkt des Dokuments. Dabei wird zwischen sprachlich-kommunikativen Zielen und solchen im Bereich der kulturellen und interkulturellen sowie der lernmethodischen Kompetenzen unterschieden.

Im Hinblick auf die Bestimmung von sprachlich-kommunikativen Lernzielen wird der handlungsorientierte Ansatz des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GER) zum Ausgangspunkt genommen: Die Migrantinnen und Migranten sollen primär befähigt werden, in den Kontexten, in denen sie sich bewegen, Handlungen auszuführen, die (auch) Sprachkenntnisse erfordern. Rein quantitativ, d. h. was die anzunehmende Zahl der Lernenden angeht, stehen dabei Kompetenzen auf den A-Niveaus des GER im Vordergrund. Es ist aber zu beachten, dass die Ausübung vieler anspruchsvollerer Tätigkeiten durchaus Kompetenzen auf Niveau B2 notwendig macht. Die illustrativen Kompetenzbeschreibungen aus den Rastern und Skalen des GER beschreiben tendenziell Kompetenzen, die im schulischen Fremdsprachenlernen oder in Sprachkursen der Erwachsenenbildung vermittelt werden. Diese Beschreibungen geben zwar auch Anhaltspunkte für Lernziele von Migrantinnen und Migranten, die sich in ihren Lebenskontexten verständigen wollen und müssen, sie sind aber nicht immer zielführend und spezifisch genug.

In den „europäischen“ Beschreibungen fehlt besonders auch der spezifische schweizerische Kontext, in dem gehandelt wird. In der Deutschschweiz muss beispielsweise das Miteinander von Dialekt und Hochsprache gespiegelt werden.

Anstatt direkt sprachlich-kommunikative Ziele vorzugeben, skizziert das Rahmencurriculum in Anlehnung an den GER einen Prozess der Ableitung von Lernzielen aus den (realen) Kommunikationsbedürfnissen (d. h. auch dem Kommunikationsbedarf) heraus, mit denen diese Lernenden konfrontiert sind. Das folgende Beispiel illustriert das Vorgehen:

Angenommen, eine Mutter hat einen schulpflichtigen Sohn. Dieser hat in der Schule gefehlt, weil er krank war. Wie in der Schweiz üblich, sollte die Mutter nun einen kurzen Entschuldigungstext mit einer Begründung schreiben. Empfängerin ist die Klassenlehrerin. Schematisiert sieht die Ableitung vom real situierten Bedürfnis hin zur Kommunikationsaufgabe (*task*), die zum Lernziel wird, wie folgt aus:

| Lebensbereich | Handlungsfeld | Situation/ Rolle | Kommunikationsaufgabe |
|---------------------------------|-----------------------|---|---|
| Betreuungs- und Bildungsbereich | Ausbildung der Kinder | Sohn hat wegen Krankheit gefehlt; Eltern schreiben Entschuldigung | Entschuldigungskarte mit kurzer Begründung an Klassenlehrerin schreiben |

Die Kommunikationsaufgabe als „Zieleinheit“ muss für den Unterricht weiter aufgeschlüsselt werden, z.B. in pragmatische Text-Aspekte, Wortschatz oder Elemente kulturellen Wissens (siehe weiter unten „Inhalt“).

Der *Referenzrahmen* verwendet als übergeordnetes Ordnungssystem für Kommunikationsaufgaben die kommunikativen Fertigkeitsbereiche, d. h. eine Einteilung nach Kanal (mündlich/schriftlich) und Modus (Rezeption/Produktion/Interaktion/Mediation). Insbesondere die Unterscheidung nach Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Kanal) ist bei eher schulungsgewohnten Lernenden nützlich und wichtig. Wenn Menschen, die ein sehr ungleiches Kompetenzprofil und auch ein sehr ungleiches Kompetenzpotenzial haben, darauf verpflichtet werden, jeweils in allen kommunikativen Fertigkeitsbereichen *ein* Niveau erreichen zu müssen, dann ist das wenig ressourcenorientiert und oft ineffizient. Im Rahmencurriculum wird deshalb der Idee individueller Kompetenzprofile, welche im Minimum nach kommunikativen Fertigkeitsbereichen unterscheiden, der Vorzug gegeben.

Das Rahmencurriculum beschränkt sich darauf, die Herleitung von Zielen zu erläutern und legt nicht selbst Ziele vor. Aufgrund dieser Vorgaben arbeiten Fachleute im Auftrag des BFM an Lernzielbestimmungen und -konkretisierungen für typische Zielgruppen. Sie stützen sich dabei auf umfangreiche Bedürfnisanalysen, die sie zu Beginn ihrer Arbeiten in den verschiedenen Landesteilen durchführten. Die Ergebnisse stehen ab 2012 zur Verfügung und können beispielsweise als Grundlagen für die Materialerstellung und Kursplanung genutzt werden. Ergänzende Konkretisierung können und sollen von Kursentwickler/innen und den Kursleitenden – vorzugsweise in Zusammenarbeit mit den Lernenden selbst – geleistet werden.

Im Bereich der kulturellen und interkulturellen Kompetenzen sowie der lernmethodischen Kompetenzen macht das Rahmencurriculum keine konkreten Zielvorgaben und schlägt auch keine Entwicklungsprojekte vor, die das leisten würden. Dies bedeutet nicht, dass entsprechende Ziele ausgeklammert werden, sondern lediglich, dass keine externen Vorgaben im Sinne von Lernzielkatalogen oder Ähnlichem gemacht werden sollen. Von den Unterrichtenden wird aber erwartet, dass sie in der Lage sind, in (inter-)kultureller und lernmethodischer Hinsicht kompetent zu handeln, Erläuterungen zu geben und auch entsprechende Kompetenzen zu vermitteln. Gerade niederschwellige Sprachangebote bieten in interkultureller und lernmethodischer Hinsicht grosse Herausforderungen und auch ein grosses Wirkungspotenzial.

Inhalte

Das Kapitel *Inhalte* befasst sich mit der Bestimmung von Feinlernzielen für den Unterricht und entsprechenden Lerninhalten. Analog zum Ziele-Kapitel wird für den Bereich der kommunikativen *tasks* ein systematisches Vorge-

hen vorgeschlagen, während die Inhalte im (inter-)kulturellen und lernmethodischen Bereich nicht weiter thematisiert werden.

Um das Vorgehen bei der Bestimmung von sprachlich-kommunikativen Feinlernzielen und Lerninhalten zu illustrieren, wird direkt an die Ableitung von Kommunikationsaufgaben aus Lebensbereichen, Handlungsfeldern und Situationen/Rollen (siehe oben) angeknüpft. Das oben angesprochene Beispiel des Entschuldigungsschreibens, das eine Mutter für Ihren Sohn zu verfassen hat, kann in Bezug auf Feinlernziele und Lerninhalte folgendermaßen weiter aufgeschlüsselt werden:

| Bereich für Fernlernziele und Unterrichtsinhalte | | |
|---|--|--|
| Strategien | Allgemeines Wissen und Können | Sprachlich-kommunikatives Wissen und Können |
| z. B. einfach schreiben; Hauptinformation einfach und klar geben; angemessene Höflichkeit | z. B. Kenntnis der Absenzenregelung, des Verhältnisses Eltern-Lehrkräfte | z. B. Merkmale von Karten; funktionale Elemente ausdrücken (Anrede, Entschuldigung, Schluss, Gruss); thematischer Wortschatz; Ausdruck von Höflichkeit |

Aus der (komplexen) Handlungsaufgabe werden also Feinlernziele in (mindestens) den drei Bereichen *Strategien*, *Allgemeines Wissen und Können* sowie *Sprachlich-kommunikatives Wissen und Können* gewonnen. Auf dieser Ebene der Lernzielbestimmung rücken wichtige Kategorien des fünften Kapitels des GER (*Kompetenzen*) ins Zentrum, beispielsweise das kulturelle Wissen sowie linguistische (im engeren Sinn), pragmatische oder soziolinguistische Kompetenzen. Zu einigen dieser Bereiche existieren für verschiedene Zielsprachen bereits detaillierte Lernzielbestimmungen, allgemeinere, wie *Profile deutsch* (Glaboniat et al.), oder zielgruppenspezifischere, wie einige der *Référentiels* (Beacco et al., 2005; 2007; 2008) für Französisch. Diese existierenden Materialien sollen und können auch für die Konkretisierung von Inhalten genutzt werden. In Rahmen eines Entwicklungsprojekts arbeiten Fachleute auch an der Bestimmung von Feinlernzielen und Lerninhalten, zuerst für Deutsch, dann auch für Französisch und Italienisch.

Im Rahmencurriculum wird explizit darauf verzichtet, bestimmte Lernmaterialien zu empfehlen oder gar festzuschreiben, dies um das Innovationspotenzial bei Autoren von Lernmaterialien und bei Kursanbietern lebendig zu erhalten. Es wird aber die Rahmenvorgabe gemacht, dass sich die Materialien prioritär an den Zielen, wie sie im RC gefasst werden, orientieren sollen, d. h. ganz besonders an den realen Kommunikationsbedürfnissen der Migrantinnen und Migranten.

Prinzipien des Unterrichts

Im methodisch-didaktischen Bereich steckt zweifellos ein grosses Innovationspotenzial. Andere Rahmencurricula, unter anderem auch das Deutsche, äussern sich allerdings nicht dazu. Konkrete Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung macht auch das schweizerische Rahmencurriculum nicht, aber es werden fünf "Prinzipien des Unterrichts" eingeführt und erläutert, die sich aufgrund der Fachliteratur, der Interviews mit Akteuren und der Workshops mit Fachleuten herauskristallisierten. Damit soll für Qualität und Innovationen im methodischen Bereich sensibilisiert werden, und es sollen in einem gewissen allgemeinen Rahmen Empfehlungen gemacht werden. Es handelt sich um die folgenden Prinzipien:

1. Teilnehmer- und Ressourcenorientierung:

Die Teilnehmenden sollen als „vollwertige Lernpartner“ mit legitimen Ansprüchen behandelt werden, als Menschen mit individuellen Eigenschaften, die in bestimmten Kontexten leben und kommunizieren wollen bzw. müssen, als Persönlichkeiten, die Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten mitbringen. Indem die Lernziele in einem der Entwicklungsprojekte aus den ermittelten Kommunikationsbedürfnissen bzw. dem Kommunikationsbedarf in bestimmten Kontexten abgeleitet werden, wird ein wichtiger Aspekt dieser Forderung erfüllt.

2. Autonomisierung:

Im und durch den Unterricht soll die Fähigkeit zum autonomen Handeln im schweizerischen Kontext ausgebaut werden. Niederschwellige Sprachkurse sind oft der erste Ausbildungsschritt für Migrantinnen und Migranten. Diese Kurse haben deshalb eine Schlüsselfunktion; sie können wichtige Grundlagen im Bereich des selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernens und der selbstständigeren Orientierung im schweizerischen Kontext vermitteln.

3. Unterrichtsmethodische Effizienz:

Die Förderangebote sind so anzulegen, dass die Ziele, die sich der Unterricht setzt, möglichst effizient erreicht werden. Dieses Prinzip tangiert damit den fremdsprachendidaktischen Kern des Unterrichts. Da die Ziele klar handlungsorientiert sind, die Lernenden also primär befähigt werden sollen, in ihren Kontexten erfolgreich zu kommunizieren, soll der Unterricht so adaptiert werden, dass diese Ziele möglichst effizient erreicht werden. Wie dies am besten geschieht, besonders mit den betreffenden Gruppen, kann heute nicht abschliessend gesagt werden. Vieles weist aber darauf hin, dass häufiges inhaltlich relevantes sprachliches Handeln im Unterricht selbst (*task-based language teaching and learning*) ein wichtiger Erfolgsfaktor ist, wenn auch nicht der einzige. Die Suche nach optimalen Methoden für den Zweitsprachenunterricht mit Erwachsenen, eher schulungsgewohnten Lernenden ist etwas, was dringend systematisch angegangen werden sollte. Insbesondere sollten die Potenziale von eher lexikalischen Ansätzen (anstelle von sprachsystemorientierten Ansätzen) und von Ansätzen, welche stark auf der För-

derung des Hörverstehens mittels neuer Medien aufbauen, ausgelotet werden.

4. *Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF):*

Partner- und Gruppenarbeit, Projektunterricht, Werkstattunterricht, Nutzung ausserschulischer Lerngelegenheiten und mediengestütztes Lernen. Die ELF sind nicht Selbstzweck, sondern Lerngelegenheiten mit erweitertem Nutzen, weil sie Schwellen überschreiten helfen sowie Arbeits- und Zusammenarbeitsformen lernen und einüben lassen, die im Bildungsbereich und in der Arbeitswelt wichtig sind. Zudem helfen erweiterte Lehr- und Lernformen bei der Umsetzung der Binnendifferenzierung, die nötig ist, um heterogenen Lernergruppen gerecht zu werden.

5. *Beurteilungs- und Feedbackkultur:*

Wechselseitiges Feedback sowie gegenseitige Beurteilung sind als feste Elemente des Lehr- und Lernprozesses in die Förderangebote einzubauen. Dieses Prinzip kann zur Erreichung verschiedener Ziele beitragen: der Transparenz und Kohärenz (und damit der Plausibilität) von Beurteilungen; der Nutzung von Beurteilungsanlässen für das Weiterlernen; dem Aufbau von Beurteilungsfähigkeit und dem Mut zur Beurteilung; der Qualitätssicherung und -steigerung von Angeboten.

Beurteilungs- und Testinstrumente

Das sechste Kapitel des Rahmencurriculums setzt sich einerseits mit Fragen der Validität von Sprachtests und -diplomen auseinander und skizziert andererseits den Bedarf an Beurteilungsinstrumenten im Bereich der Sprachförderung.

In verschiedenen europäischen Ländern ist das Testen der Sprachkenntnisse von Migrantinnen und Migranten, die sich in einem Land niederlassen wollen, in den letzten Jahren neu eingeführt oder verschärft worden. Diesem Trend hat sich auch die schweizerische Politik nicht völlig entzogen. Ergebnisse von Sprachtests haben aber in der Schweiz nicht die Bedeutung erlangt, die sie teilweise in anderen Ländern haben. Dazu haben einerseits Bundesgerichtsurteile und andererseits ein breit gefasstes Verständnis von „Integration“ bei den zuständigen Stellen der Bundesverwaltung beigetragen. Dies ist auch aus der Sicht des Sprachentestens positiv zu werten, denn gerade Sprachtestexperten haben darauf hingewiesen, wie schwierig es ist, für schulungsgewohnte Migrantinnen und Migranten Tests zu entwickeln, welche den heute üblichen Anforderungen an die Validität genügen. Die Anforderungen an die Validität der Verfahren sind dann besonders hoch, wenn die Testergebnisse als Grundlage für schwerwiegende Entscheidungen dienen, was bei aufenthaltsrechtlichen Weichenstellungen sicher der Fall ist.

Valide Verfahren beurteilen in hohem Masse das, was sie zu beurteilen vorgegeben bzw. beabsichtigen. Das ist ein wesentlicher Grund dafür, dass Tests, bei denen viel auf dem Spiel steht, oft hoch standardisiert sind. Erfahrungsgemäss können schulungsgewohnte Lernende aber nicht hinreichend oder nicht ohne spezifisches Testformattraining mit solchen Testverfahren umgehen. Jedenfalls kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse von solchen Tests ein Ausdruck dafür sind, wie gut die Kandidaten im schweizerischen Kontext kommunikativ handeln können oder könnten. Genau dafür bzw. für den Grad der „sprachlichen Integration“ müsste aber so ein Ergebnis stehen, denn sonst ist es nicht valide.

Beurteilung erschöpft sich aber nicht in standardisiertem Testen im Zusammenhang mit aufenthaltsrechtlichen Entscheidungen. Im Bereich der Sprachförderung besteht ein ausgewiesener Bedarf an einer ganzen Palette von Beurteilungsinstrumenten, die eher für administrative oder eher für unterrichtsbezogene Zwecke eingesetzt werden können. In den Gesprächen mit Fachleuten aus dem öffentlichen (Ämter) und privaten Bereich (z. B. Kursanbieter) wurden insbesondere für die folgenden Zwecke Instrumente gewünscht: erste Diagnose und Planung; begleitende, formative Beurteilung zur Lernbegleitung; summative Beurteilung zum Abschluss von Kursen; Platzierung in weiterführende Angeboten; Kompetenznachweis zu Handen der Arbeitswelt. Diese Instrumente sollten für die Benutzer (Migrantinnen und Migranten, Betreuende, Kursanbieter usw.) transparent und verständlich sein und sich kohärent aufeinander beziehen. Weiter wurde von verschiedenen Seiten der Wunsch nach einem Bündel von eher informell einzusetzenden Beurteilungsinstrumenten geäussert, die insgesamt genügend Evidenz generieren würden, um standardisierte externe Prüfungen zu ersetzen.

Im Rahmencurriculum wird ein Entwicklungsprojekt vorgeschlagen, das die Beurteilungsbedürfnisse der Praxis aufnimmt, diese mit den ebenfalls in einem Entwicklungsprojekt zu definierenden Zielen der Sprachförderung abstimmt, dann die Instrumente entwickelt und sie in der Praxis erprobt. In diesem Zusammenhang wird auch angeregt zu prüfen, inwieweit ein zielgruppenspezifisches Portfolio für die Hand der Lernenden für verschiedene Zwecke der Beurteilung und des Kompetenznachweises genutzt werden könnte.

Organisation und Qualitätssicherung

Den Bereichen Organisation und Qualitätssicherung sind vier Unterkapitel gewidmet: *Gefässe der Sprachförderung, Organisation der Angebote, Qualitätssicherung und Anforderungen an die Qualifikation der Unterrichtenden*. Sie richten sich einerseits an Kursanbieter und andererseits an deren Auftraggeber. Ohne Vollständigkeit anzustreben werden verschiedene Gesichtspunkte herausgegriffen, die entweder in den Gesprächen mit Fachleuten immer wieder thematisiert wurden oder die eng mit Anforde-

rungen verbunden sind, die sich aus früheren Kapiteln ergeben. Der wohl wichtigste Punkt dabei ist wohl die Forderung nach einer Professionalisierung – und einer entsprechenden Besserstellung der Unterrichtenden – im Zusammenhang mit den Neuerungen, die nötig sind, um die Angebote im Sinne der oben beschriebenen Lernziele, Unterrichtsprinzipien und Beurteilungsinstrumente umzugestalten.

Auf dem Rahmencurriculum aufbauende Entwicklungsprojekte (2010-11)

Wie bereits eingangs erwähnt, skizziert das schweizerische Rahmencurriculum eher Entwicklungsleitlinien, als dass es konkrete curriculare Festlegungen vornimmt. Es schafft damit einen Orientierungsrahmen für Entwicklungsprojekte, denen die Aufgabe zufällt, konkrete Zielvorgaben, Materialien und Instrumente zu schaffen. Diese Entwicklungsprojekte wurden von Beginn weg mitgedacht und im Anhang des Rahmencurriculums schliesslich skizziert. Noch während der Abschlussarbeiten am Rahmencurriculum nahm das Bundesamt für Migration zusammen mit verschiedenen Partnern, deren Arbeiten vom Freiburger Institut für Mehrsprachigkeit koordiniert werden, die Planung für diese Nachfolgeprojekte in Angriff, so dass die Arbeiten nahtlos, d. h. Anfang 2010, beginnen konnten. Die verschiedenen Projekte haben eine Laufdauer bis Ende 2011. Voraussichtlich wird es im Jahre 2012 Nachfolgeprojekte geben.

Im Jahre 2010 wurde an folgenden Entwicklungsprojekten die Arbeit aufgenommen²:

1. *Entwicklungsprojekt A: Analyse von kommunikativen Bedürfnissen verschiedener Migrantinnen- und Migrantengruppen – Beschreibung von Lernzielen.*

Den Kern dieses Teilprojekts bilden Bedürfnis- und Bedarfsanalysen (Ermittlung der tatsächlichen Bedürfnisse und Anforderungen im sprachlich-kommunikativen Bereich) in drei Schweizer Landesteilen. Im Anschluss daran werden Lernziele, Lerninhalte und die entsprechenden Kompetenzen beschrieben.

2. *Entwicklungsprojekt B: Illustration von Lernzielen*

Sprechen: Migrantinnen und Migranten werden beim Kommunizieren mit „Einheimischen“ gefilmt. Die Gespräche basieren auf Aufgabenstellungen, die in Teilprojekt A ermittelt wurden.

Schreiben: Migrantinnen und Migranten verfassen schriftliche Texte, ebenfalls auf der Basis von praktisch relevanten Aufgabenstellungen. Die mündlichen und schriftlichen Leistungen werden zudem kommen-

² Eine etwas ausführlichere Beschreibung der Teilprojekte ist unter der folgenden Web-Adresse zu finden: <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/mandate/sprachfoerd-migrant>

tiert und – soweit möglich – durch ein *benchmarking* den europäischen Referenzniveaus zugeordnet.

3. *Entwicklungsprojekt C: Instrumente zur Standortbestimmung, zur Evaluation und Dokumentation der Lernfortschritte.*

Es werden verschiedene Instrumente zur Standortbestimmung, sowie zur formativen und summativen Evaluation geschaffen; weiter auch ein Leitfaden zuhanden der Kursleitenden als Anwendungshilfe.

Dazu kommt ein Sprachenportfolio für Migrantinnen und Migranten in der Schweiz.

Ein zielgruppenspezifisches Sprachenportfolio wird entwickelt, welches Migrantinnen und Migranten zur Lernplanung und -begleitung sowie als Nachweisinstrument für sprachlich-kommunikative Kompetenzen dienen kann.

Erst später ist ein weiteres Projekt dazugekommen, nämlich Entwicklungsprojekt D: Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich. Dort wird in einem ersten Schritt eine Bestandesaufnahme der Qualifizierungsangebote vorgenommen. Darauf folgt die Entwicklung eines Rahmenprofils für Sprachkursleitende im Integrationsbereich, welches wiederum Grundlage werden soll, für ein Gleichwertigkeitsverfahren, das u. a. auch informell erworbene Qualifikationen berücksichtigen soll.

Die an den Entwicklungsprojekten Beteiligten sind sich darin einig, dass das Pflichtenheft für Teilprojekt D erweitert werden muss, wenn die Neuentwicklungen in der Praxis tatsächlich Fuss fassen sollen. Es braucht insbesondere eine Konkretisierung des Rahmenprofils mit Qualifizierungsinhalten, die sich aus dem Rahmencurriculum und den darauf aufbauenden Entwicklungsprojekten ergeben.

Die Entwicklungsarbeiten, die mit dem Rahmencurriculum ihren Anfang nahmen, sind insgesamt ein erfreuliches Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Behörden und Fachleuten im Sprachbereich. Noch handelt es sich aber um Vorarbeiten; der entscheidende Schritt, die Umsetzung in die Praxis, steht noch aus. Sie beginnt im Jahr 2012. Letztlich dürften auch in diesem Projekt zur Förderung der kommunikativen Sprachkompetenzen der Migrantinnen und Migranten in der Schweiz die Kompetenzen und das Engagement der Kursleitenden über Erfolg und Misserfolg entscheiden. Um so wichtiger ist es, dass sie mit dem nötigen *know-how* und guten Materialien ausgestattet werden und unter angemessenen, fairen Bedingungen professionell arbeiten können.

Bibliografie :

- Beacco, Jean-Claude/de Ferrari, M./Lhote, G./Tagliante, Ch. (Hg.) (2005). *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C., Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le Français - un Référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C., Porquier, R. (2008). *Niveau A2 pour le Français - un Référentiel*. Paris: Didier.
- Europarat (Hg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
Online: <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (27.05.11).
- Glaboniat, M. /Müller, M./Rusch, P./Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005). *Profil deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen - Kannbeschreibungen - Kommunikative Mittel - Niveau A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2 mit CD-ROM*. München: Langenscheidt.
- Goethe-Institut, Bundesministerium des Innern, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2007). *Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse – Deutsch als Zweitsprache*. Online: <http://www.integration-in-deutschland.de> > Zuwanderer > Integrationskurse > Inhalt und Ablauf > „Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse – Deutsch als Zweitsprache“ (27.05.11).
- Lenz, P. /Andrey, St. /Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants. Curriculum di riferimento per la promozione delle competenze linguistiche dei migranti*. Bern: BBL.
Online:
https://www.bundespublikationen.admin.ch/de/publikationen/artikelsuche.html?tx_ttproducts_pi1%5Bswords%5D=420.011 (27.05.11).

Im Rahmencurriculum befindet sich eine ausführlichere Bibliografie zum Thema.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Hans Barkowski, Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien.

Dr. Sabine Dinsel, Lehrerfortbildung, Autorin.

Irma Endres, lic. phil., Sprachenzentrum der Universität Basel und Institut für Kommunikationsforschung, Luzern.

Willy Germann, Lehrer, Fortbildner, Autor.

Cornelia Gick, M.A., Sprachenzentrum der Universität Freiburg/Schweiz, Studienbereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik.

Adelheid Joller-Voss, Lehrerin für Allgemeinbildung an der Baugewerblichen Berufsschule in Zürich.

Monika Lanz, dipl. Übersetzerin DOZ, ehem. Leitung DaF/DaZ an der Zürcher Fachhochschule Winterthur.

Peter Lenz, lic. phil., Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg /Schweiz.

Dr. Manuela Macedonia, Max Planck Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften, Leipzig.

Klaus Peter, Dr. des., Institut für Germanistik, Universität Bern.

Gabriela Perrig, lic. phil., Institut für Germanistik, Universität Bern.

Cornelia Steinmann, lic. phil., Sprachenzentrum der Universität und der ETH Zürich, Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich.

Jürgen Schweckendiek, ehem. Lehrkräftequalifizierung DaZ, Goethe-Institut München.

Prof. Dr. Isabell Wartenburger, Institut für Neurolinguistik / Kognitionswissenschaften, Universität Potsdam.

Das Erfolgslehrwerk jetzt auch für die Schweiz

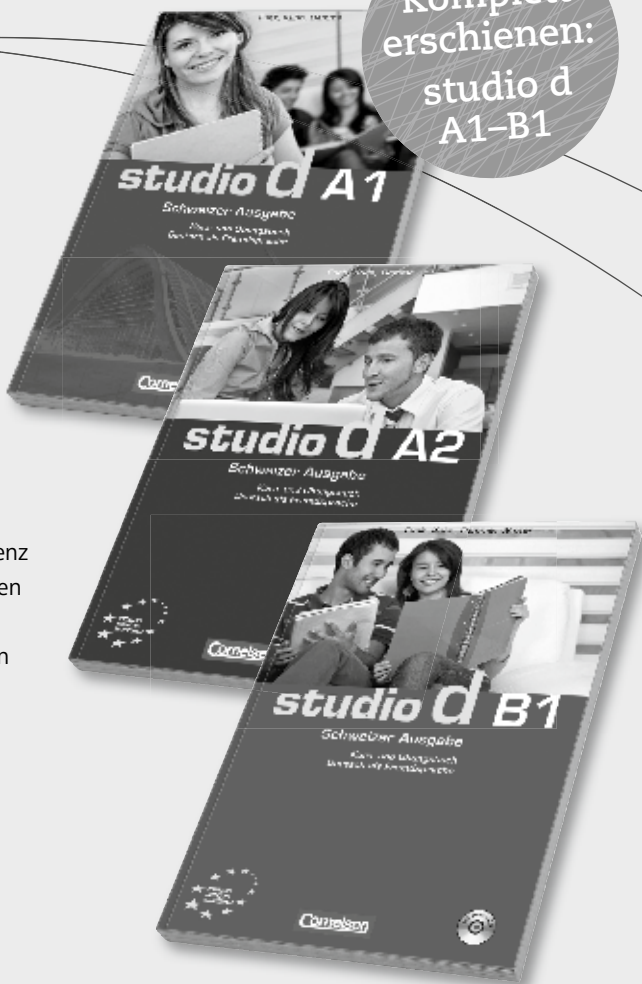
Komplett
erschienen:
studio d
A1–B1

Wer als Erwachsener eine Fremdsprache lernen möchte, braucht ein erstklassiges Lehrwerk.
Ein Lehrwerk wie **studio d**.

Jetzt ist **studio d A1–B1** auch in einer Schweizer Ausgabe erhältlich.

Die Besonderheiten

- Sie vermittelt die Schweizer Standardsprache.
- Die Materialien zur Schulung der Hörkompetenz sind durchgehend mit Schweizer Sprecherinnen und Sprechern aufgenommen.
- Die landeskundlichen Themen berücksichtigen die Erfahrungswelt der Lernenden in der Schweiz – mit interkultureller Perspektive.



Unter www.sauerlaender.ch finden Sie weitere Informationen sowie Zusatzmaterialien zum Herunterladen. Für individuelle Beratung steht Ihnen unser Fachberater Max Fiederer zur Verfügung unter max.fiederer@sauerlaender.ch

Cornelsen Verlag • 14328 Berlin
www.cornelsen.de/daf

Willkommen in der Welt des Lernens

Cornelsen

Einfach genial!

geni@I klick – Das neue Deutsch-Lehrwerk für Jugendliche

- Führt Anfänger ohne Vorkenntnisse in 3 Bänden zu den Niveaustufen A1, A2 und B1.
- Enthält Aufgaben zur Mehrsprachigkeit.
- Die Spiegelung der Aufgabenabfolge in Kurs- und Arbeitsbuch sichert eine einfache Orientierung.
- Komfortabel vorbereiten und unterrichten ist mit dem Digitalen Unterrichtspaket leicht: Kurs- und Arbeitsbuch, Audio-CDs, Video-DVD, interaktive Tafelbilder und Lehrerhandbuch auf nur einer DVD-ROM.



Langenscheidt
...weil Sprachen verbinden

Ausführliche Informationen bei:
g.smeets@langenscheidt.de

www.langenscheidt.de/genialklick

IDIconTOTO



Lehrgang «Deutsch als Zweitsprache» für Kursleitende
vom SVEB anerkannt

Modul A – Andragogik

Lerntheorien, Lernbiographie; das Lernen Erwachsener, Lernstrategien; Kommunikation und Gesprächsführung; Gruppenprozesse, Gruppen führen und leiten; Störungen und Interventionsmöglichkeiten; Führungsstile, Führungsrollen; andragogische Leitziele; Beurteilen; Qualifikations- und Zertifizierungsinstrumente Evaluation

Modul D – Didaktik/Methodik Deutsch als Zweitsprache

Lehr- und Lernsituationen; Faktoren, die den Unterricht prägen; Unterrichtsvorbereitung; Lernziele und Lernphasen; Übungen und der Aufbau von Übungssequenzen in den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Modul I – Interkulturelles Lehren und Lernen

Migration als prägende Lebenserfahrung; interkulturelle Sensibilisierung; interkulturelle Probleme und Konflikte; interkulturelle Grundlagen, Ansätze und Übungen im DaZ-Unterricht.

Aktuelle Kurse: **www.akdaf.ch** > DaZ-Lehrgang



Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz

Studium Deutsch als Fremdsprache in der mehrsprachigen Schweiz

**Die zweisprachige Universität Freiburg/Fribourg (CH) bietet
Master- und Bachelor-Studienprogramme mit und in Deutsch
als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache an.**

Die Trümpfe:

- **Mehrsprachigkeit der Schweiz praktisch erleben**
- **zweisprachige, weltoffene Stadt auf der Sprachgrenze zwischen deutschsprachiger und französischsprachiger Schweiz**
- **zweisprachige Universität mit internationalem Flair**
- **kleine, gut betreute Studiengruppen**
- **einzige Schweizer Universität mit vollakademischen Studiengängen im Fach Deutsch als Fremdsprache**
- **internationale Reputation durch einschlägige Arbeiten (Sprachenportfolio, Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Testentwicklung, Bildungsstandards, Lehrwerkentwicklung)**
- **Einbettung des Faches in den Bereich Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung**
- **Zusammenarbeit mit dem Bereich Germanistik**
- **das Fach in einem Kontext studieren, wo es sowohl Schulfach in nicht deutschsprachiger Umgebung (Deutsch/Deutsch als Fremdsprache) als auch Zweitsprache im deutschsprachigen Kontext (Deutsch als Zweitsprache) ist**

Weitere Informationen:

www.unifr.ch/acadinfo - www.unifr.ch/pluriling

NOUVEAU POUR LES ÉTUDIANT-E-S ET LES PRÉ-ÉTUDIANT-E-S
NEU FÜR STUDENTEN / STUDENTINNEN UND ZUKÜNFTIGE STUDIERENDE
NEW FOR STUDENTS AND THOSE PREPARING TO START THEIR STUDIES
NUOVO PER STUDENTI / STUDENTESSE E FUTURI/E STUDENTI / STUDENTESSE



DEL F-DAL F
Goethe-Institut
Cambridge
PLIDA



CENTRE DE LANGUES - SPRACHENZENTRUM

Das Sprachenzentrum der Universität bietet Ihnen folgende Möglichkeiten zum Sprachenlernen an:

Sprachkurse Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch

Es werden Kurse auf allen Niveaus angeboten (A1 bis C2 der Skala des europäischen Referenzrahmens für Sprachen). Der Unterricht wird von qualifizierten Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern erteilt.

Sprachkurse mit Vorbereitung auf internationale Zertifikate (neu):

Das Sprachenzentrum bietet halbintensive Semesterkurse an (4 Unterrichtsstunden pro Woche). Diese Kurse bereiten auf die Prüfungen von DEL F-DAL F, Cambridge, PLIDA und vom Goethe-Institut vor und sind kostenpflichtig. Mehr Informationen erhalten Sie auf www.unifr.ch/centredelangues.

Fachsprachenkurse Deutsch, Französisch und Englisch

Im Auftrag der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen, der Rechtswissenschaftlichen und der Naturwissenschaftlichen Fakultäten führt das Sprachenzentrum speziell auf Studium und Beruf zugeschnittene Fachsprachenkurse durch.

Die Sprachkurse im Programm «bilingue *plus*» (Rechtswissenschaftliche Fakultät) werden ebenfalls von unseren Spezialistinnen und Spezialisten konzipiert und erteilt.

Selbstlernzentrum und UniTandem: Sprachenlernen zu zweit

Hier finden Sie Materialien (Lehrwerke, Computer-Lernprogramme auf CD-ROM, DVD, Audio-CD etc.) zu mehr als 30 Sprachen – auch zu Schweizerdeutsch! Es stehen 24 Computer-Arbeitsplätze sowie verschiedene Video- und Audiogeräte zur Verfügung. Für Ihr individuelles Sprachlernprojekt wird Lernberatung angeboten. Ein weiteres Angebot des Selbstlernzentrums ist die Vermittlung von SprachlernpartnerInnen sowie Anleitung und Beratung beim Sprachenlernen im Tandem.

Fremdsprachenbibliothek

Diese spezialisierte Bibliothek beherbergt reichhaltiges didaktisches Material für (zukünftige) Sprachunterrichtende sowie aktuelle wissenschaftliche Literatur für Forschende und Studierende im Gebiet Fremdsprachendidaktik und Mehrsprachigkeit.



www.unifr.ch/sprachenzentrum

Universität Freiburg
 Sprachenzentrum
 Criblet 13
 CH - 1700 Freiburg

Akten der Dritten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bern 2010

Im Juni 2010 fand unter der Trägerschaft der beiden Schweizer DaF- / DaZ-Verbände, dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF) und dem Verein der Lehrenden Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids), in Bern die Dritte Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer statt. Die Tagung stand unter dem Motto „Spracherwerb DaF / DaZ: Forschen – Lehren – Lernen“; im Zentrum der Vorträge und Workshops standen dabei neuere Forschungsergebnisse zum Spracherwerb und die Beziehungen und Berührungspunkte zur Unterrichtspraxis.

Der vorliegende Band versammelt die überarbeiteten Vorträge und dokumentiert Ergebnisse und Beispiele aus einigen Workshops.

Schwerpunkte, Autorinnen und Autoren (in der Reihenfolge der Beiträge)

- **Spracherwerb DaF / DaZ: Forschung und Unterrichtspraxis:**
Isabell Wartenburger, Hans Barkowski, Klaus-Börge Boeckmann, Gabriela Perrig / Klaus Peter, Adelheid Joller-Voss
- **Spracherwerb DaF / DaZ: Beispiele aus der Unterrichtspraxis**
Manuela Macedonia, Cornelia Gick, Sabine Dinsel, Irma Endres, Monika Lanz
- **Spracherwerb DaF / DaZ: Unterricht in speziellen Gruppen**
Jürgen Schweckendiek, Willy Germann, Cornelia Steinmann, Peter Lenz