

Fremdsprache Deutsch

Heft 38 | 2008

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Sprachen lernen

Theorien und Modelle

Inhalt Heft 38

- 5** Klaus-Börge Boeckmann
Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan
- 12** Gerard Westhoff
Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von „WebQuests“
- 19** Nicole Marx
Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik
- 26** Hans-Jürgen Krumm
Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen
- 29** Sabine Hoffmann, Michael Schart
Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen
- 36** Manfred Schifko
„... oder muss ich expliziter werden?“ Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken
- 46** Karin Kleppin, Grit Mehlhorn
Sprachlernberatung im schulischen Kontext
- 53** Karin Aguado
Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen

Rubriken

- 4** Impressum/Editorial
- 59** Bücher und Aufsätze zum Thema
- 62** Aktuelles Fachlexikon
- 64** Unsere Autorinnen und Autoren

IMPRESSUM

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts
herausgegeben vom Vorstand des Goethe-Instituts und
Peter Bimmel, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Hans-
Jürgen Krumm, Rainer E. Wicke im Verlag Hueber
GmbH & Co KG, Ismaning

Schriftleitung und Vertretung des Goethe-Instituts:
Werner Schmitz

Verantwortlicher Themenheftherausgeber:
Klaus-Börge Boeckmann

Redaktion: Veronika Kirschstein
Gestaltung und Realisation: Thomas Schack
Anzeigenleitung: Hueber Verlag GmbH & Co KG
Druck: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth
Titelbild: Thomas Schack

Themen der nächsten Hefte:

- Textkompetenz
- Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL)
- Blended Learning

Ein Einzelheft „Fremdsprache Deutsch“ kostet EUR 9,60 zuzüglich Versandkosten. Ein Jahresabonnement umfasst zwei reguläre Ausgaben und kostet EUR 16,50 zuzüglich Versandkosten. Die Dauer eines Abonnements beträgt ein Kalenderjahr und verlängert sich automatisch jeweils um ein Jahr. Kündigung des Abonnements ist bis zwei Monate vor Ablauf eines Kalenderjahres möglich.

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die als Kopiervorlage bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.

Adresse der Schriftleitung:

Dr. Werner Schmitz
Goethe-Institut e.V.
Bereich 42 Bildungskooperation Deutsch
Dachauer Str. 122, 80637 München
Tel.: +49 (0)89-15921-407, E-Mail: werner.schmitz@goethe.de

Bezugsadresse:

Ludwig Auer GmbH Leserservice
Heilig-Kreuz-Str. 16
86609 Donauwörth
Tel.: +49 (0)906-73-478, Fax: +49 (0)906-73-122
E-Mail: leserservice@auer-medien.de
Internet: www.hueber.de/fremdsprache-deutsch

Kontakt Verlagsredaktion:

Annette Albrecht
Tel.: +49 (0)89-9602-233, Fax: +49 (0)89-9602-254
E-Mail: fremdsprache-deutsch@hueber.de

ISBN 978-3-19-709183-9

ISSN 0937-3160

Heft 38/2008

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

„Projektunterricht“, „Formfokussierung“, „Tertiärsprachendidaktik“ – die neue Ausgabe von FREMDSPRACHE DEUTSCH möchte zur Klärung beitragen, was sich hinter diesen und anderen Begriffen aus der Fremdsprachenerwerbstheorie verbirgt.

Klaus-Börge Boeckmann, der Herausgeber dieses Themenheftes, fasst das wie folgt zusammen:

„In diesem Heft werden aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, Modelle und Theorien zum Lernen weiterer Sprachen vorgestellt. Auch wird gefragt, wie wir das Lernen planen und gestalten können, um die Lernenden bestmöglich zu unterstützen ... Darüber hinaus werden zugleich mögliche Formen der Umsetzung gezeigt oder zumindest beispielhaft benannt.“ Ausgangspunkt ist in diesem Kontext die Hirnforschung und ihre Folgen für das Sprachenlernen.

Die – überraschende? – Pointe: „**Mehrsprachigkeit macht schlau!**“ (S. 8)

„Gibt es überhaupt einen Bezug zwischen den gelernten Hypothesen und der tagtäglichen Unterrichtspraxis? Inwiefern wird Theorie in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken widerspiegelt?“, will z.B. Nicole Marx wissen und kommt zu der für alle Beiträge im Heft geltenden Feststellung „Ein Basiswissen über Lerntheorien hilft dann, zu entscheiden, welche Aufgaben wie und für welche Gruppen einzusetzen sind und was die Funktion eines spezifischen Textes oder einer bestimmten Übung ist. Gerade deswegen ist es aber wichtig, dass man sich ab und zu mit neueren Lerntheorien und Lehrmethoden auseinandersetzt: Nur so können Lehrende sowie Lernende von neueren Erkenntnissen und Ansätzen im Fremdsprachenunterricht profitieren.“ (S. 25 ff)

Den „Zielen, Wirkungen und Nebenwirkungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und seiner Bedeutung für das Fremdsprachenlernen und –lehren sowie für die Entwicklung des Deutschunterrichts widmet sich **Hans-Jürgen Krumm**. Dieser zentrale Beitrag, in dem Krumm die „Grundannahme (des GER) gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit“ hervorhebt und auch den Blick auf die vernachlässigten Potenziale lenkt, ist zugleich sein letzter Beitrag als Mitherausgeber von FREMDSPRACHE DEUTSCH. Damit verabschiedet sich nach 20 Jahren ein weiterer Gründungsherausgeber, wenn nicht der „Spiritus Rector“ der Zeitschrift. Ohne die Fülle seiner ideenreichen Anregungen und konstruktiven Hinweise zu allen im Lauf der Jahre behandelten Themen und geschriebenen Artikel, ohne seine beruflichen und persönlichen Kontakte hätte FREMDSPRACHE DEUTSCH nicht das Niveau erreicht, für das sie seit langem bekannt ist. Hierfür gebührt ihm der herzliche und besondere Dank des Vorstands des Goethe-Instituts und aller über die Jahre Beteiligten. Im Gremium der Mitherausgeber werden wir H.-J. Krumm vermissen – und hoffen zugleich, dass er „seiner“ FREMDSPRACHE DEUTSCH mit weiteren Beiträgen als Autor treu bleibt!

Mit den besten Grüßen,

Ihr

Werner Schmitz

Goethe-Institut München



© fotolia.com

Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan

Von Klaus-Börge Boeckmann

In diesem Heft werden aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, Modelle und Theorien zum Lernen weiterer Sprachen vorgestellt. Auch wird gefragt, wie wir das Lernen planen und gestalten können, um die Lernenden bestmöglich zu unterstützen. Dabei sollen einige ausgewählte Fragestellungen aus der oft sehr komplexen und abstrakten Fachdiskussion in der Fremdsprachenforschung für Praktiker/-innen aufbereitet werden, sodass klar wird, was sich hinter Schlagworten wie „Aufgabenorientierung“, „Formfokussierung“ oder „Projektorientierung“ theoretisch verbirgt. Darüber hinaus werden zugleich mögliche Formen der Umsetzung gezeigt oder zumindest beispielhaft benannt.

Zentrale Fragen

Sprache in der Form, wie wir sie verwenden, ist etwas spezifisch Menschliches und mit anderen künstlichen oder natürlichen Kommunikationssystemen (etwa Computer- oder Tier-„Sprachen“) nicht vergleichbar. Menschen haben Sprache als Kennzeichen ihrer Gattung, so wie z.B. Fledermäuse die Navigation mittels Ultraschall. Wir Menschen sind „Sprachwesen“ und werden erst zu Mitgliedern der Menschheit

durch den Erwerb unserer (Erst-)Sprache, oft auch als „Muttersprache“ bezeichnet. Die Mehrheit der Menschen erwirbt bzw. lernt nicht nur eine, sondern – gleichzeitig oder mit zeitlicher Verzögerung – sogar weitere Sprachen. Dabei können wir allerdings einen markanten Unterschied beobachten: Der Erstspracherwerb läuft (von pathologischen Fällen abgesehen) nach einer Art biologisch-psychologischem „Programm“ ab und erreicht immer ein einigema-



ßen gleich hohes Niveau. Der Erwerb weiterer Sprachen hingegen kann, vor allem wenn er nicht im Kindesalter stattfindet, auf ganz verschiedene Weise erfolgen (mit oder ohne Unterricht, mit oder ohne Schriftkompetenz, mit viel oder mit wenig Sprachkontakt zu Muttersprachler/-innen) und zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen. Es liegt nahe zu fragen, welche Rahmenbedingungen denn für den Lernerfolg die günstigsten wären.

Die Bereiche aus der Fachdiskussion, die ich hierfür ausgewählt habe, sind:

- die Frage, wie die fortschreitende Erforschung des menschlichen **Gehirns** uns helfen könnte, Sprachunterricht „gehirngerechter“ zu gestalten (sie wird in diesem Beitrag im Folgenden behandelt),
- die Frage, wie **Sprachlernaufgaben** aus lern- und spracherwerbstheoretischer Perspektive auf ihre Wirksamkeit hin zu beurteilen sind und wie aufgabenorientierter Sprachunterricht die Möglichkeiten neuer Medien (speziell des Internets) nutzen kann (sie wird im Beitrag von Gerard Westhoff erörtert),
- die Frage, auf welcher theoretischen Grundlage **projektorientierte** Lernformen im Sprachunterricht stehen, wie sie sich entwickelt haben und wie sie aktuell gesehen und weiterentwickelt werden (sie wird im Beitrag von Sabine Hoffmann & Michael Schart thematisiert),
- die Frage, wie sich aktuelle sprachlerntheoretische Modelle (unter besonderer Berücksichtigung der Tertiärsprachendidaktik) in **Lehrwerken** widerspiegeln (sie wird im Beitrag von Nicole Marx untersucht),
- die Frage, wie sich sprachliche Strukturen abseits von konventionellem Grammatikunterricht mit dem Modell der **Formfokussierung** („focus on form“) im Unterricht behandeln lassen und auf welchen theoretischen Hintergründen dieses Modell beruht (sie ist das Thema des Beitrags von Manfred Schifko),
- die Frage, wie **Lernersprachen**, u.a. in Hinblick auf Lern- bzw. Erwerbssequenzen, systematisch analysiert werden können und welche Konsequenzen das für den Unterricht hat (sie wird von Karin Aguado in ihrem Beitrag in den Mittelpunkt gestellt),
- die Frage, wie **Sprachlernberatung** lerntheoretische Erkenntnisse und individuumzentrierte Ansätze des Sprachunterrichts umsetzt und welche Rolle sie im Sprachlern-

prozess spielen kann (diese Frage ist der Fokus im Beitrag von Karin Kleppin und Grit Mehlhorn),

- die Frage, wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen die Umsetzung neuer Lernmodelle im Fremdsprachenunterricht beeinflusst (diesem Thema widmet sich der Beitrag von Hans-Jürgen Krumm).

Mir liegt daran, vor der Vorstellung zu warnen, wissenschaftliche Erkenntnisse seien grundsätzlich direkt im Unterricht anwendbar.

Obwohl in allen Beiträgen nicht die Darstellung der Theorie im Vordergrund steht, sondern immer versucht wird, den Anwendungskontext Sprachunterricht im Blick zu behalten, möchte ich eines hervorheben: Mir liegt daran, vor der Vorstellung zu warnen, wissenschaftliche Erkenntnisse seien grundsätzlich direkt im Unterricht anwendbar. Viele der wissenschaftlichen Erkenntnisse entstehen ja ohne Bezug auf den Unterricht, z.B. in der klinischen Behandlung von sprachbeeinträchtigten Personen, in Laborexperimenten (zum Beispiel im Computertomographen, einer nicht sehr natürlichen Lebensumwelt) oder auch in natürlichen Spracherwerbs- (nicht Unterrichts- und Lern-) Kontexten. Trotzdem werden oftmals, ohne allzu große Skrupel, Forschungsergebnisse in teils abenteuerlicher Weise auf den Unterricht übertragen und daraus Handlungsanweisungen für Unterrichtende abgeleitet. Auf der anderen Seite gibt es natürlich auch anwendungsbezogene Forschungen, die von Anfang an der Unterrichtssituation Rechnung tragen. Lehrende sollten deshalb einen grundlegenden Einblick in die aktuelle Fachdiskussion haben, um sich ein ausgewogenes Bild machen zu können und gegen Scharlatanerien gewappnet zu sein.

Der zentrale Ort der Sprachverarbeitung und des Sprachlernens: das Gehirn

Obwohl wir für unsere sprachlichen Leistungen auch unsere Sinnesorgane und unseren motorischen Apparat einsetzen, gilt das Hauptinteresse der Fremdsprachenforschung doch dem Gehirn: Dort werden alle sprachlichen Reize aufgenommen, verarbeitet und zur Speicherung ausgewählt. Dort werden eigene sprachliche Äußerungen unter Abruf von verschiedenen Wissensbeständen vorbereitet. Wir können im Unter-



schied zu früheren Auffassungen, die ein Sprachzentrum oder Sprachorgan als Teil des Gehirns festzumachen versuchten (s. u.), getrost davon sprechen, dass das Gehirn als **Ganzes** unser Sprachorgan ist. Wie sprachliche Verarbeitungs- und Speicherungsprozesse genau ablaufen und ob es Unterschiede zwischen der Verarbeitung und Speicherung von Erstsprachen und weiteren Sprachen gibt, ist dabei von zentralem Interesse, denn hier könnten Maßnahmen ansetzen, dem Gehirn das Sprachenlernen zu „erleichtern“.

Blick zurück: Was so nicht mehr gilt.

Angesichts der gegenwärtigen Begeisterung für Gehirnforschung und daraus abgeleitete Lernverfahren, die als „Gehirn-Euphorie“ bezeichnet werden könnte, ist daran zu erinnern, dass einige der ursprünglich in Sprachdidaktik und Unterrichtspraxis teils mit großer Begeisterung aufgenommenen Konzepte zu Sprache und Gehirn sich inzwischen als falsch oder zumindest nur teilweise richtig herausgestellt haben.

Die kritische Periode als beste Zeit zum Fremdsprachenlernen

Eine sogenannte „kritische Periode“ für den Erwerb von Fremdsprachen wurde zunächst von Lenneberg angenommen und mit der angeblichen Plastizität des Gehirns vor der Pubertät begründet. Später wurde sie von anderen Forschern dahingehend modifiziert, dass es eine kritische Periode nur im Bereich der Aussprache gäbe oder für unterschiedliche Bereiche der Sprache (Aussprache, Grammatik, Wortschatz / Lexik) verschiedene kritische Perioden anzunehmen wären. Folge war, dass davon ausgegangen wurde, dass Fremdsprachenunterricht vor der Pubertät am effizientesten sei. Heute wird das Vorhandensein einer kritischen Periode selbst für die Aussprache angezweifelt. Wohlgemerkt beziehen sich diese Ergebnisse auf das Fremdsprachenlernen bzw. den Zweitspracherwerb, für den Erstspracherwerb gibt es nämlich Forschungsergebnisse, die eine kritische Periode nahe legen. Da die wesentlichen bekannten Veränderungen im Gehirn weit vor der Pubertät stattfinden, ließe sich aus der Perspektive der Hirnforschung für eine Effizienzsteigerung des Fremdsprachenlernens eigentlich nur bei einem Frühbeginn im Vorschulalter argumentieren. In diesem Alter kann aber nur mit Einschränkungen von „Fremdsprachenunterricht“ gesprochen werden (vgl. List 2006, 20).

Die unterschiedlichen Funktionen der Gehirnhälften

Das „Dogma der Lateralität“ (List 2006, 14) spricht den beiden Hirnhälften ganz unterschiedliche Funktionsweisen zu und geht daher davon aus, dass beiden Hälften unterschiedliche Lernangebote („rechtshemisphärisches“, weiblich-intuitives versus „linkshemisphärisches“, männlich-logisches Lernen) gemacht werden müssten.



Das Gehirn – Sprachorgan des Menschen

© Finest Images/dieKleinert

Das Sprachzentrum wurde der linken Hirnhälfte zugeordnet. Da es Anzeichen gab, dass bei Mehrsprachigen die rechte Gehirnhälfte stärker in sprachliche Leistungen eingebunden wird, wurde dafür plädiert, im Fremdsprachenunterricht gezielt die rechte Hirnhälfte anzusprechen. Diese und auch andere Hypothesen zur Lokalisierung sprachlicher Leistungen im Gehirn können heute als überholt gelten. Mit heutigen Methoden der Hirnforschung kann gezeigt werden, dass weit verteilte Bereiche des Gehirns an sprachlichen Leistungen Anteil haben und dass die sprachliche Dominanz auch bei Rechtshändern nicht zwingend in der linken Hirnhälfte liegen muss (vgl. Götze 1997, 3). Im Fremdsprachenunterricht zu versuchen, beide Hirnhälften „anzusprechen“, ist sicherlich kein Fehler, nur ist keineswegs klar, wie eine solche gezielte Ansprache denn erfolgen sollte.



Die Besonderheit mehrsprachiger Gehirne

Die Besonderheit der Organisation mehrsprachiger Gehirne wurde immer wieder erforscht. Abgesehen von der oben erwähnten Hypothese, dass bei Mehrsprachigen die Sprachdominanz einer Hirnhälfte weniger ausgeprägt sei, wurden u. a. die unterschiedlichen Möglichkeiten der Speicherung mehrerer Sprachen in einem Gehirn untersucht. Dabei wurde lange Zeit die Theorie verfochten, dass es eine kompositionelle (ein Speicher für alle Sprachen) und eine koordinierte Art der Speicherung (mehrere getrennte Speicher) gebe. Das wurde in Zusammenhang mit dem Lernkontext gebracht: Um Sprachmischungen zu verhindern, die bei der kompositionellen Speicherung drohen würden, sei es wichtig, die verschiedenen Sprachen möglichst getrennt darzubieten. So könnte eine koordinierte, „ungemischte“ Mehrsprachigkeit entstehen. Im Bemühen, Interferenzen zwischen verschiedenen Sprachen zu verhindern, wurde daraufhin z.B. der Fremdsprachenunterricht an Schulen so organisiert, dass nie zwei Fremdsprachen an einem Tag unterrichtet wurden. Aus heutiger Sicht ist die Auffassung, Mehrsprachigkeit gehe grundsätzlich mit einer besonderen Organisation des Gehirns einher, nicht aufrechtzuerhalten – schön auf den Punkt gebracht in der Frage: „Was wäre dem Gehirn denn ‚fremd‘?“ (so der Titel von List 2006). Statt negativ bewerteter Interferenzen zwischen den Sprachen sind die lernfördernden Möglichkeiten des Wissenstransfers von einer Sprache in die andere in den Blick geraten. Das legt nahe, mehrere Sprachen koordiniert gemeinsam zu lernen, wie es die Mehrsprachigkeitsdidaktik vorschlägt. Außerdem gibt es durchaus Indizien, dass sprachliche Leistungen von Mehrsprachigen auch auf andere, nicht-sprachliche kognitive Bereiche ausstrahlen (s. Kasten).

Mehrsprachigkeit macht schlau!

Allen Sprachlehrenden sei hier die gute Nachricht mitgeteilt: Immer mehr Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass mehrsprachige Kinder und Erwachsene, zumindest bei hoher Kompetenz in mehreren Sprachen, entscheidende mentale Vorteile haben. Diese Vorteile werden darauf zurückgeführt, dass Mehrsprachige darin trainiert sind, sich jeweils auf eine Sprache zu konzentrieren und die andere „auszublenden“ – eine Fähigkeit, die sich auch auf andere geistige Leistungen, bei denen Konzentration und Wechsel zwischen verschiede-

nen Aufgaben erforderlich sind, übertragen lässt (De Bleser, Paradis & Springer 2006). Offensichtlich hält diese geistige Leistungsfähigkeit bis ins hohe Alter an: In einer aktuellen Studie wurde nachgewiesen, dass Mehrsprachige rund vier Jahre später an Alzheimer und anderen Demenzerkrankungen als vergleichbare Einsprachige erkrankten (Bialystok, Craik & Freedman 2007). Damit liefert die Hirnforschung Sprachlehrenden einen weiteren guten Grund, sich für die Förderung von Mehrsprachigkeit einzusetzen!

Die Einheitlichkeit der Hirnstrukturen

Zuletzt und vielleicht am wichtigsten: Die Vorstellung, dass irgendwie alle menschlichen Gehirne gleich funktionieren, dass z.B. die bei Sprachverarbeitung aktiven Bereiche im Großen und Ganzen gleich verteilt sind und dass es daher möglich wäre, Unterricht einheitlich „gehirngerechter“ zu organisieren, für die Gehirne aller Lernenden zugleich, erweist sich mehr und mehr als falsch (vgl. Götze 1997, 5). Neuere Forschungen weisen oft eine erstaunliche Individualität in der Hirnorganisation und Hirnaktivität nach. Das rückt den entscheidenden Unterschied zwischen dem Gehirn und anderen Organen, sagen wir der Bauchspeicheldrüse, in den Vordergrund: Das Gehirn ist ein Organ, das bis in seine physiologische Substanz hinein lebenslang von Erfahrung geprägt wird (vgl. List 2006, 14 f.). Folglich sind keine zwei Gehirne gleich, und die Vorstellung, es gäbe im Gehirn wie beim Computer eine Trennung zwischen einer „Hardware“ (einer vorgegebenen Organisationsstruktur) und der „Software“ (den in der vorgegebenen Struktur ablaufenden Programmen und Prozeduren) ist unzutreffend. Vielmehr ist das Gehirn lebenslang damit beschäftigt, sich selbst umzubauen – entsprechend den Anforderungen, die an es gestellt werden.

Blick voraus: neuere Erkenntnisse

Im Folgenden wird der Blick auf einige wichtige neuere Erkenntnisse gerichtet, die für die Gestaltung des Unterrichts, also für Fremdsprachenlehrende, von besonderem Interesse sind. In diesem Rahmen können die einzelnen Problemkreise nur angerissen werden, für nähere Erläuterungen muss auf die weiterführende Literatur verwiesen werden.

Implizit-prozedurales und explizit-deklaratives Gedächtnis

Eine Unterscheidung, die in der Fremdsprachendidaktik schon seit längerer Zeit gemacht wird (zumindest seit Krashens Dichotomie „Erwerben – Lernen“), ist die zwischen impliziter und expliziter Sprachaneignung sowie prozeduralem und deklarativem Wissen. **Implizite** Vorgänge (von Krashen als „Erwerben“ bezeichnet) laufen ohne bewusste Kontrolle oder Steuerung ab und führen zu prozeduralem Wissen, das auch als „Wie-Wissen“ bezeichnet werden könnte. Ein Beispiel für prozedurales Wissen wäre die Art und Weise, wie ein Kind grammatische Regeln seiner Erstsprache erwirbt: Es kann sie anwenden, aber



nicht benennen oder gar erklären. **Explizite** Prozesse hingegen (von Krashen als „Lernen“ bezeichnet) finden bewusst und gesteuert (z.B. im Unterricht) statt und führen zu deklarativem Wissen, das als „Was-Wissen“ bezeichnet werden könnte. Beispiel für deklaratives Wissen ist Regelwissen, das im Fremdsprachenunterricht

dem Sprachangebot entnehmen. Das verhindert, dass sie von Menge und Vielfalt des Sprachangebots überfordert werden (näher erläutert in List 2006, 17 f.; Steinbrink & Spitzer 2006, 35). Fremdsprachliche Fertigkeiten greifen jedenfalls auf prozedurales und deklaratives Wissen zurück.

Sprachliches Regelwissen und sprachliche Einheiten

In dieser Gegenüberstellung spiegelt sich die Unterscheidung zwischen „Wortschatz“ und „Grammatik“ wider, die wohl so alt ist wie der Fremdsprachenunterricht. Das moderne Konzept hat allerdings einige wichtige Unterschiede zu den traditionellen Begriffen. Es scheint zwar so zu sein, dass regelgenerierte („grammatikalisierte“) Sprache auf der einen Seite und „lexikalisierte“ Sprache (Wörter und Wendungen) auf der anderen Seite jeweils verschiedene Speicherorte bzw. -strukturen im Gehirn beanspruchen. Speziell für die schnelle syntaktische Verarbeitung der Erstsprache scheinen ganz spezifische Strukturen zur Verfügung zu stehen. Aber das Regelwissen betrifft auch das Lautsystem, die Wortbildung und in einem gewissen Ausmaß auch weitere Sprachebenen wie Textlinguistik und Sprachhandeln (Pragmatik) und geht damit über die konventionelle „Grammatik“ deutlich hinaus. Auch das mentale Lexikon speichert nicht nur Wörter, ihre Bedeutung und ihre grammatikalischen Eigenschaften (z.B. Wortarten).

Das Lexikon enthält also auch Wissensbestände, die traditionell der Grammatik zugeordnet werden.



Hirnphysiologisch unterschiedliche Prozesse: prozedurales und deklaratives Gedächtnis

© fotolia/kts design

vermittelt wird: In diesem Fall können Lernende die Regel, die sie anwenden, benennen und meistens auch erklären. In der Hirnforschung lässt sich nun zeigen, dass diesen Aneignungs- bzw. Wissenstypen auch hirnpfysiologisch unterschiedliche Prozesse entsprechen, d. h. das prozedurale Gedächtnis ist im Gehirn anders repräsentiert als das deklarative Gedächtnis. Zwar wird das prozedurale Gedächtnis v. a. mit Lernvorgängen im Kindesalter in Verbindung gebracht, es ist jedoch nachgewiesen, dass auch Erwachsene implizit lernen (vgl. List 2006, 18). Eine interessante Hypothese, die die Effizienz impliziten Lernens im Kleinkindalter zu erklären versucht, ist die „Weniger ist mehr“-Hypothese: Säuglinge und Kleinkinder könnten auf Grund ihrer entwicklungsbedingt geringen Aufnahmekapazität nur die bedeutsamsten Einheiten aus

So sind hier außerdem auch Stücke formelhafter Sprache, sogenannte „chunks“ (z.B. Grußfloskeln oder andere sprachliche Versatzstücke) und unregelmäßige Formen, die nicht aus dem Regelwissen generiert werden können (z.B. Formen starker Verben) gespeichert. Das Lexikon enthält also auch Wissensbestände, die traditionell der Grammatik zugeordnet werden. Für die sprachlichen Einheiten und das Regelwissen zu ihren Verknüpfungen gibt es also im Gehirn unterschiedliche Speicherstrukturen, wobei nicht immer vorhersagbar ist, ob eine bestimmte sprachliche Erscheinung als Einzelelement gespeichert oder aus einer gespeicherten Regel generiert wird (vgl. List 2006, 19). Es ist sogar denkbar, dass manches in doppelter Weise – als „Wort“ und als „Regel“ – gespeichert und abrufbar ist.



Speicherung: Bewertung und Multimodalität

In jeder Sekunde hat unser Gehirn Tausende von Einzelreizen zu verarbeiten. Der Großteil dieser Reize erreicht nie unser Bewusstsein oder wird über einen längeren Zeitraum gespeichert. Unser Gehirn muss einen Reiz als bedeutsam bewerten, um auf ihn „aufmerksam“ zu werden und ihn unter Umständen auch zu speichern (vgl. Götze 1997, 4 f.). Die Bewertung von Informationen erfolgt einerseits auf affektiv-emotionaler Ebene. Andererseits wird entschieden, ob eine Information bekannt oder unbekannt bzw. in ein bestehendes Wissensnetz einzuordnen ist. Diese Wissensnetze können wir uns als Bündel von Eigenschaften vorstellen, die beispielsweise mit einem Wort bzw. einer Wortbedeutung in verschiedenen Regionen des Gehirns durch immer wieder aktivierte Nervenbahnen in Verbindung stehen. Diese Form der Speicherung ist

- multimodal: sie kann Sinneseindrücke aus verschiedenen Wahrnehmungsbereichen (Hören, Sehen, Schmecken, Riechen), Erinnerungen u. Ä. enthalten und
- assoziativ: die Speicherung erfolgt nicht punktuell, sondern die gespeicherte Information liegt in den Verknüpfungen, den Konstellationen von regelmäßig aktivierten Hirnarealen, die z.B. ein bestimmter Begriff auslöst.

Unter der Überschrift „Multi-Merkmal-Hypothese“ wird diese Form der Speicherung in Gerard Westhoffs Beitrag (S. 12) in diesem Heft näher erläutert und mit einem Beispiel illustriert. Sehr wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass die Bewertung von Informationen und ihre Speicherung in Netzwerken hochindividuell ist, sodass ein und derselbe Wissensinhalt bei jedem einzelnen Lernenden einer Lerngruppe unterschiedlich gespeichert wird. Im Grunde lernt also jeder Lernende trotz gleichen Lerninhalts etwas anderes (vgl. Götze 1997, 5).

Verarbeitung der Erstsprache und weiterer Sprachen

Eine der wichtigsten Fragen bei der Betrachtung der Mehrsprachigkeit in der Hirnforschung, die zumeist unter der Bezeichnung „bilinguales Gehirn“ thematisiert wird, ist die folgende: Inwieweit wird auf verschiedene Sprachen in unterschiedlicher Weise zugegriffen? Zeigen sich sprachspezifische Verarbeitungsmuster? Obwohl es hierzu widersprüchliche Ergebnisse gibt, scheint es tendenziell so zu sein, dass in frühen

Lernphasen des Erwerbs weiterer Sprachen beide Hirnhälften stärker einbezogen werden. Lernende in diesem Stadium versuchen, fehlendes implizites Sprachwissen durch sogenannte pragmatische Inferenzen zu kompensieren. Das bedeutet, dass fehlende sprachliche Information aus dem Situationszusammenhang erschlossen wird und daher nicht nur die auf Sprache spezialisierten Gehirnareale benötigt werden.

Bei Menschen mit hoher Sprachbeherrschung in weiteren Sprachen sind diese Sprachen aber im Gehirn in ähnlicher Weise wie die Erstsprache repräsentiert. Der Grad der Sprachbeherrschung scheint höheren Einfluss auf die Verarbeitungsmuster zu haben als das Lernalter. Allerdings gibt es auch Hinweise, dass bei späterer Aneignung einer weiteren Sprache (also höherem Lernalter) diese im Gehirn zumindest teilweise unterschiedlich von früher gelernten Sprachen repräsentiert wird.

Eine Hypothese versucht, diese Unterschiede, die vor allem bei später Sprachaneignung und niedriger Sprachbeherrschung aufzutreten scheinen, so zu erklären, dass in diesem Fall stärker deklarative Gedächtnisstrukturen zum Einsatz kommen als bei anderen Aneignungsformen. Grundsätzlich ist ja leicht vorstellbar, dass weitere Sprachen auf Grund der Vielfalt der Aneignungsformen und erreichten Kompetenzniveaus in vielfältiger Weise im Gehirn repräsentiert sind. Aber auch bei Lernenden / Erwerbenden, die sich eine weitere Sprache nach dem Kindesalter aneignen und trotzdem eine hohe Sprachbeherrschung erreichen, sind diese Sprachen sehr ähnlich wie die Erstsprache repräsentiert. In solchen Fällen nutzen also offenbar alle Sprachen weitgehend dieselben Hirnstrukturen.

Drei Folgerungen für die Unterrichtspraxis

In komprimierter Form sollen hier nun drei wesentliche, miteinander in Zusammenhang stehende Folgerungen, die sich aus einer vorsichtigen Anwendung der Erkenntnisse aus der Hirnforschung auf den Fremdsprachenunterricht ergeben, genannt und in Zusammenhang mit den in den Beiträgen dieses Hefts präsentierten Lernmodellen gebracht werden:

● Folgerung 1

Individualisiertes, autonomes Lernen, das Rücksicht auf die jeweils ganz persönliche Ausgestaltung von Motivations- und Wissensstrukturen



nimmt, bedeutet eine Vielfalt des sprachlichen Materials und der Zugänge dazu. Es soll einerseits ein reiches Sprachangebot als Basis für implizite Aneignungsprozesse schaffen und andererseits in Hinblick auf Sprach- und Arbeitsformen einzelnen Lernenden verschiedene Möglichkeiten geben, ihre individuellen Wissensnetze zu aktivieren und zu erweitern.

Zu einer lernerorientierten Vorgehensweise gehört auch die Schaffung eines fördernden, emotional positiven Lernklimas

Das steht übrigens auch im Einklang mit der erkenntnistheoretisch-philosophischen Strömung des Konstruktivismus¹, die in der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit erfahren hat. Zu einer lernerorientierten Vorgehensweise gehört auch die Schaffung eines fördernden, emotional positiven Lernklimas, in dem die Lernenden Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und Lerninhalte als persönlich relevant empfinden. Möglichkeiten der Umsetzung solcher individuumzentrierter Ansätze in der Fremdsprachendidaktik werden in diesem Heft in drei Beiträgen thematisiert. Es sind dies Aufgabenorientierung (Beitrag Westhoff, S. 12), Projektorientierung (Beitrag Hoffmann & Scharf, S. 30) und Sprachlernberatung (Beitrag Kleppin & Mehlhorn, S. 46).

● Folgerung 2

Für den Fremdsprachenunterricht können wir davon ausgehen, dass eine eher inhaltsorientierte Bearbeitung von Sprache eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die optimale Förderung lernersprachlicher Systeme ist (vgl. Beitrag Aguado, S. 53). Sie legt den Schwerpunkt auf implizit-prozedurale Aneignung. Diese inhaltsorientierte Bearbeitung sollte ergänzt werden durch eine explizit-deklarative Komponente, die die Aufmerksamkeit bewusst auf die Zusammenhänge von Form und Inhalt richtet. Hierfür ist die isolierte Bearbeitung von Formen nach der Art des konventionellen Grammatikunterrichts nicht geeignet. Vielmehr empfiehlt es sich in Zusammenhang mit Folgerung 1, induktive Erschließungstechniken zu verwenden und einen starken Inhaltsbezug aufrechtzuerhalten, wie bei den Techniken der Formfokussierung (Schifko, S. 36). Eine solche Förderung von Sprachaufmerksamkeit sollte auch und gerade die zuvor und parallel gelernten Sprachen als

Vergleichsbasis und Kontrastfolie heranziehen, wie das in der Tertiärsprachen- und Mehrsprachendidaktik erfolgt (Marx, S. 19). Durch das koordinierte Befassen mit mehreren Sprachen lassen sich sowohl Lernerleichterungen als auch, unter Umständen, weitere kognitive Vorteile erreichen (s. Kasten S. 8). Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen geht ja von einer einzelsprachübergreifenden Sprachlichkeit des Menschen aus und versucht diese abzubilden (Krumm, S. 26).

● Folgerung 3

Angesichts der Erkenntnis, dass zumindest zwei verschiedene Speichersysteme – eines für sprachliche Einzelelemente und eines für regelhafte Konstruktionen – an der Verarbeitung von Sprache beteiligt sind, sollte sich der Fremdsprachenunterricht Gedanken darüber machen, wie diese beiden Systeme am besten „gefüttert“ werden können. Es scheint sich anzubieten, sowohl im Sprachangebot wie in der Sprachproduktion darauf zu achten, dass eher automatisierte, formelhafte Sprache ebenso wie regelhaft konstruierte Sprache berücksichtigt wird. Das bedeutet ein reiches Sprachangebot variierender Komplexität und differenzierte Aufgabenstellungen für die Sprachproduktion (Beitrag Westhoff, S. 12), die Inhalts- und Formbezug enthalten. Auf der Grundlage einer genauen Beobachtung der lernersprachlichen Entwicklung (Aguado, S. 53) sollten Aktivitäten zur Form- und Regelorientierung (Beitrag Schifko, S. 36) dort eingesetzt werden, wo die Beherrschung und Übung der Regeln den Lernenden eine entscheidende Weiterentwicklung ihrer Lernautsprache ermöglicht.

Literatur

- Bialystok, Ellen; Craik, Fergus I.M. & Freedman, Morris: Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45 (2) 2007, 459–464.
 De Bleser, Ria; Paradis, Michel & Springer, Michael: Mehrsprachigkeit macht schlau (Interview). *Gehirn & Geist*, 6 (2006), 54–57.
 → Mehr Literatur zu diesem Thema s. S. 59.

Anmerkungen

- ¹ Siehe „Aktuelles Fachlexikon“, S. 62.

WebQuest.Org

Home

Find WebQuests

Create WebQuests

Useful Resources

Community

Research

News

Latest news:

August 9, 2007:
QuestGarden received the **MERLOT Teacher Education Classics Award** at the organization's international conference in New Orleans.

Contact

Please report bad links and suggest additions and improvements to the site by writing to
Bernie Dodge, PhD.

Welcome!

You've arrived at the most complete and current source of information about the WebQuest Model. Whether you're an education student new to the topic or an experienced teacher educator looking for materials, you'll find something here to meet your needs.



This site provides a unified gateway to the resources previously linked to the WebQuest Page at San Diego State University and those at the portal at WebQuest.Org. We hope this makes finding things easier and invite your feedback.

What is a WebQuest?

A WebQuest is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web. The model was developed by **Bernie Dodge** at San Diego State University in February, 1995 with early input from SDSU/Pacific Bell Fellow **Tom March**, the **Educational Technology** staff at San Diego Unified School District, and waves of participants each summer at the **Teach the Teachers Consortium**.

Minds We Like

Annette Lamb

Jamie McKenzie

The Big 6 Guys

David Warlick

Elliot Aronson

Dan McDowell

Site Search

Google™ Custom Search

[Create your own Custom Search Engine](#)

Gadgets - powered by Google

About SDSU

WebQuests originated at the San Diego State University Department of Educational Technology.

© WebQuest.org

Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von „WebQuests“¹

Von Gerard Westhoff

Dieser Beitrag behandelt die Frage, wie Sprachlernaufgaben aus lern- und spracherwerbs-theoretischer Perspektive auf ihre Wirksamkeit hin zu beurteilen sind und wie aufgabenorientierter Sprachunterricht (*task-based teaching*) die Möglichkeiten neuer Medien (speziell des Internets) nutzen kann. Zum Entwurf von Aufgaben braucht man Kenntnisse über die Lernwirksamkeit von Lernaktivitäten und über die dabei entscheidenden Merkmale in der Aufgabenstellung. Eine solche Kompetenz setzt lerntheoretische Kenntnisse und Wissen über Spracherwerbstheorie voraus. Das ist ziemlich viel verlangt, und in den Lehrerausbildungen wird der kritischen, theoriebasierten und qualitativen Materialanalyse im Allgemeinen wenig Aufmerksamkeit gewidmet. In diesem Zusammenhang schien es nützlich, über Möglichkeiten nachzudenken, wie für Lehrpersonen und Materialersteller eine Handreichung in Form einer „Messlatte“ entwickelt werden kann. Im internetbasierten WebQuest-Konzept (<http://webquest.org/index.php>) bot sich ein guter Anlass und ein konkreter Rahmen, eine derartige Handreichung zu entwickeln.

Erkenntnisse aus der Spracherwerbstheorie: die Ernährungspyramide

Trotz heftiger Debatten und erbitterter Kämpfe scheint sich in der Fremdspracherwerbs-Literatur doch ein gewisser Konsens abzuzeichnen in Bezug auf fünf Ausgangspunkte, die Curriculumsentwickler oder Materialersteller als Bezugspunkte benutzen können. Ich bespreche sie kurz:

- **„Einem reichen Input (Sprachangebot) ausgesetzt sein“**

Es wird kaum mehr bestritten, dass es eine entscheidende, wenn auch nicht exklusive, Voraussetzung des Spracherwerbs ist, einem reichhaltigen Sprachangebot (Input) in der Zielsprache ausgesetzt zu sein. Das Sprachangebot muss umfangreich und verschiedenartig sein. Es soll verschiedene Textsorten in unterschiedlichen Registern oder Darbietungsformen enthalten. Auch ist man sich in groben Zügen darüber einig, dass dieses „Ausgesetzt-Sein“ am meisten bringt, wenn das Sprachangebot im Schwierigkeitsgrad etwas (aber nicht zu sehr) oberhalb des aktuellen Beherrschungs- und Kenntnissniveaus der Lernenden liegt. Fachsprachlich ausgedrückt soll der Input „i + 1“ sein (i = interlanguage = Interims- oder Lerner Sprache; vgl. Beitrag Aguado, S. 53).

- **„Inhaltsorientierte Verarbeitung“**

Dem Input ausgesetzt zu sein, führt nur dann zu Lernergebnissen, wenn Lernende sich die Bedeutung des Inputs bewusst gemacht haben. Und zwar am besten so, dass diese Bedeutung im Rahmen der Lernaktivität funktional ist und mit den Interessen der Lernenden übereinstimmt. So bringt zum Beispiel eine Lernaktivität mit dem Computer, die mit bloßem „Kopieren und Einfügen“ ausgeführt werden kann, weniger als eine Aufgabe, die irgendeine Form der inhaltlichen, mentalen Bearbeitung voraussetzt.

- **„Sprachformorientierte Verarbeitung“**

Es gibt in der internationalen wissenschaftlichen Fachliteratur in letzter Zeit wieder mehr Befürworter bewusster Regelkenntnisse im Fremdsprachenunterricht.

Aus der vergleichenden Forschung hat sich ergeben, dass Lernende, die nicht nur viel Input verarbeiten, sondern sich daneben auch in irgendeiner Weise bewusst mit der Sprachform befasst hatten, schneller vorankamen, letztendlich ein höheres Niveau erreichten, kompliziertere Sprachäußerungen produzieren konnten und dabei weniger Fehler machten. Wohlge-merkt: Mehr Aufmerksamkeit für Grammatik hatte nur den erwähnten Effekt, wenn sie mit reichem Sprachangebot kombiniert wurde. Zweitens konnte festgestellt werden, dass unterrichtete Grammatikregeln von den betreffenden Lernenden zwar gelernt, aber bei der Produktion in vielen Fällen so gut wie nicht benutzt wurden. Eine mögliche Erklärung für dieses Paradoxon liefert die Annahme, dass Lernende ihre eigenen Regeln aufstellen, die sie aus dem Input ableiten. Die Fokussierung auf grammatische Formaspekte hilft ihnen dabei nur auf indirekte Weise. Durch die darauf gelenkte Aufmerksamkeit werden sie sich ganz allgemein der Existenz solcher Aspekte bewusst. Diese Bewusstheitsbildung bringt sie dann dazu, eigene Regeln zu formulieren. Die Wirksamkeit dieser Art von „Sprachbewusstheitsförderung“ (*awareness-raising*) wird in der Fachliteratur ziemlich breit unterstützt und meistens als „Formfokussierung“ bezeichnet (vgl. Schifko, 36).



Abb. 1: Ernährungspyramide für den Spracherwerb

- „Sprachäußerungen produzieren (Forcierte Sprachproduktion)“

Es hat Vorteile, wenn man Lernende dazu bringt, sich zu äußern. Dadurch entdecken sie von selbst die lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Defizite, die sie daran hindern, genau das zu äußern, was sie möchten. In vielen Fällen haben Lernende bereits eine Vorstellung von der Sprachform, sind sich aber nicht sicher, ob ihre Hypothese richtig ist. Forcierte Sprachproduktion zwingt sie dann dazu, ihre Hypothesen zu überprüfen, indem sie diese einfach ausprobieren. Schließlich gibt es Spracherscheinungen, die einem nicht auffallen, wenn man sie nur über den rezeptiven Weg erfährt, etwa weil man in der Muttersprache dafür keine Äquivalente hat. Ein Beispiel wäre der Unterschied zwischen „Sie“ und „du“ für Anglophone. Um solche Dinge zu lernen, braucht man sogenannte „negative Rückkopplung“ von Seiten eines Gesprächspartners. Forcierte Sprachproduktion in der Unterrichtssituation ermöglicht es den Lehrenden, eine solche Rückkopplung zu organisieren.

Wir unterscheiden zwei Typen von Sprachproduktion: Zum einen das Produzieren von sogenannten „**Sprachbausteinen**“ (formelhafte Sprache) und zum anderen das **regelgeleitete** Produzieren (konstruierte Sprache). Sprachbausteine sind unanalysierte Kombinationen, die zwar aus mehreren Wörtern bestehen, aber als eine einzige Einheit erfahren und gelernt werden – so als handle es sich um ein einzelnes Wort. Ein Beispiel dafür ist, dass man ohne jegliche Regelkenntnis korrekt „Guten Abend“ sagen kann, ohne dabei begründen zu können, warum es nicht etwa „Gute“, „Guter“ oder „Gutem“ heißt (vgl. Aguado, S. 53).

Bei konstruierter Sprache geht man davon aus, dass die produzierte Sprachäußerung mit Hilfe von Regelanwendung erzeugt wird. Beide Arten der Produktion tragen zum Spracherwerb bei, sie sollten also beide geübt werden.

- „Strategisches Handeln“

Die für das Erlernen einer Fremdsprache zur Verfügung stehende Zeit ist meistens relativ beschränkt, wir müssen davon ausgehen, dass immer Kenntnisdefizite übrig bleiben werden. Deshalb ist es nützlich, Lernende die Anwendung von Strategien üben zu lassen, mit

denen sie ihre Defizite kompensieren können. Es werden in diesem Zusammenhang **produktive** und **rezeptive** Kompensationsstrategien unterschieden. **Rezeptive** Strategien werden auch oft als **Lese-** oder **Hörstrategien** bezeichnet. Beispiele sind u. a. das Erraten unbekannter Wörter oder die Aktivierung möglichst vieler Vorkenntnisse. **Produktive** Kompensationsstrategien werden auch oft als Kommunikationsstrategien bezeichnet. Sie werden u. a. benutzt, um zu verhüllen, dass man etwas nicht äußern kann, und um – trotz mangelnder Sprachmittel – doch verstanden zu werden.

Man kann diese fünf Ausgangspunkte als notwendige Bestandteile eines vollständigen Erwerbsangebots betrachten. Dabei wird keine Sequenzierung vorgeschlagen, sondern angegeben, welche „Zutaten“ Fremdsprachenunterricht enthalten soll – ganz gleich in welcher Form und Reihenfolge – damit ein optimales Lernergebnis erwartet werden kann.

Das Allerwichtigste ist, dass alle „Nahrungsmittel“ enthalten sind.

So wie in der bekannten Ernährungspyramide nur wiedergegeben wird, welche Bestandteile eine gesunde, vollständige Mahlzeit enthalten soll, sind auch beim Spracherwerb Form und Reihenfolge der beschriebenen Bestandteile nicht so wichtig. Vielleicht ist es sogar vorteilhaft, jedes Mal etwas anderes zu wählen, damit die Abwechslung zusätzlich „Appetit“ macht. Das Allerwichtigste ist, dass alle „Nahrungsmittel“ enthalten sind.

Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie: die Multi-Merkmal-Hypothese

Die nächste Frage ist, **wie** Kenntnisse in den fünf Bereichen der Ernährungspyramide erworben werden. In der kognitiven Psychologie herrscht vorwiegend Einigkeit darüber, dass wir uns solche Kenntnisse nicht als abgerundete, geschlossene Gebilde (als fertige Bilder sozusagen) vorstellen sollten; Kenntnisse existierten in unserem Gehirn vielmehr in Form mehr oder weniger offener Strukturen von Eigenschaften. Ich versuche das hier an einem Beispiel zu illustrieren: Das (mentale) Konzept „Rose“ kann sich in einem Gehirn u. a. aus Merkmalen folgender Kategorien zusammensetzen:

- Semantische Merkmale: „ist bunt“, „riecht gut“, „ist Teil einer Pflanze“
- Morphologische Merkmale: bekommt ein „-n“ in der Mehrzahl
- Syntaktische Merkmale: kann als Subjekt und als Objekt in einem Satz verwendet werden, nicht als Verb oder Adverb; wird oft durch einen Artikel markiert
- Kollokationsmerkmale: wird öfter mit den Wörtern „pflücken“ und „rot“ kombiniert
- Pragmatische Merkmale: kann dienen, um sympathisch gefunden zu werden; kann bei einem Besuch mitgebracht werden
- Umgebungsmerkmale: steht oft in einem Garten oder in einer Vase
- Assoziative Merkmale: ist verbunden mit Gefühlen wie „fröhlich“ oder „feierlich“ bzw. mit „erster Verliebtheit“

Jedes Merkmal kann zugleich auch Bestandteil eines anderen Konzeptes sein – so kann die Eigenschaft „rot“ z.B. Teil der Konzeptstruktur „Rose“ sein, aber ebenso gut auch in die Konzeptstrukturen „Blut“ oder „Sonnenuntergang“ einbezogen sein. Man könnte diesen Sachverhalt mit dem Funktionieren einer elektronischen Informationstafel vergleichen, wobei jedes Lämpchen als Bestandteil verschiedener Buchstaben fungieren kann – je nach programmierter Kombination mit anderen Lämpchen.



Abb. 2: „Teil einer Pflanze“ und „steht in einem Garten“: die Rose

Kenntnisse sind also in Form von Netzwerken im Gehirn gespeichert. Bei Abruf (wenn wir die Kenntnisse zu irgendetwas brauchen) werden diese Netzwerke nie in ihrer Totalität aktiviert. Wir aktivieren nur das, was wir in der gegebenen Situation benötigen. Dabei kann das konzeptuelle Netzwerk von jeder einzelnen Eigenschaft aus aktiviert werden. Reichtum und Vielfältigkeit eines Netzwerks sind also vorteilhaft: Je reicher und vielfältiger es ist, umso schneller – und durch umso unterschiedlichere Reize in der Außenwelt – kann das Konzept aktiviert werden.

Wie entstehen solche Kombinationen von Verbindungen in unserem Gehirn? Etwas vereinfacht gesagt registriert unser Gehirn, dass eine gewisse Kombination bestand, mit welchen anderen Kombinationen sie verbunden war und hält fest, wie oft dies geschah. Diese Frequenz bestimmt die Gewichtung einer Verbindung und die Schnelligkeit, mit der die darin repräsentierte Eigenschaft abrufbar ist.

Eine Lernhandlung ist umso intensiver bzw. tiefer, je mehr verschiedene Merkmale sie in die mentale Aktivität miteinbezieht.

Daraus kann abgeleitet werden, dass die nützlichsten Kenntnisse aus reichhaltigen und vielfältigen Netzwerken von Merkmalen bestehen, aus Kombinationen, die ihrer Frequenz in Anwendungssituationen so gut wie möglich entsprechen. Das heißt, dass wir Lernenden helfen, indem wir sie Lernaktivitäten ausführen lassen, in denen derartige Kombinationen eine substantielle Rolle spielen. Zusammengefasst kann daher aus dieser Theorie in Bezug auf Lernaufgaben die sogenannte „Multi-Merkmal-Hypothese“ abgeleitet werden:

Die Multi-Merkmal-Hypothese

Eine Lernhandlung wird zu besserem Behalten und schnellerem Aktivieren führen, wenn sie die Lernenden in der aufgerufenen Lernaktivität

- viele Merkmale
- aus vielen verschiedenen Kategorien
- in frequenten, „üblichen“ Kombinationen
- möglichst oft
- zu gleicher Zeit mental bearbeiten lässt.

Aus dieser Hypothese lassen sich einige konkrete Kriterien für Lernaufgaben ableiten, beziehungsweise besser begründen.

- Erstens sagt sie voraus, dass auch aus kognitiv-psychologischer Sicht das Erwerben von Sprachkenntnissen effektiver ist, wenn die Lernhandlung **inhaltsorientiert** – d. h. ausgeführt in einem **Zusammenhang** – ist, wobei Bedeutungsvermittlung das primäre Ziel der Übungshandlung ist. Durch die Berücksichtigung möglichst vieler Bedeutungsaspekte werden viel mehr verschiedene Merkmale in die mentale Handlung miteinbezogen.
- Zweitens bietet sie die Möglichkeit, die Begriffe „intensive Lernhandlung“ oder „Verarbeitungstiefe“ zu konkretisieren. Eine Lernhandlung ist umso intensiver bzw. tiefer, je mehr verschiedene Merkmale sie in die men-

tale Aktivität miteinbezieht. Im Allgemeinen kann man sagen, dass offene Aufgaben das eher tun als geschlossene. Lehrpersonen neigen manchmal dazu, geschlossene Aufgaben zu bevorzugen.

Eine Aufgabe wie „Versuche mit Hilfe von Internetquellen folgende Fragen zu beantworten: An welchen Schweizerischen Universitäten kann man Keltisch studieren? Wie lange dauert so ein Studium? Was kostet es und wo ist die Mensa am preiswertesten?“ ist einfacher zu managen, zu beurteilen und zu benoten als „Mache deinen Mitschülern einen Vorschlag für ein Studium in der Schweiz in Übereinstimmung mit ihren Zukunftsplänen, verfügbarer Zeit, finanziellen Möglichkeiten und bevorzugten Charakteristika einer Studentenstadt“. Die zweite Variante verlangt ausführlichere und stärker variierte Bearbeitung des Inputs und wird also intensivere Lernaktivität hervorrufen.

- Drittens sollte die Aufgabe dazu führen, dass diejenigen Kombinationen, die in der Wirklichkeit am frequentesten sind, in der Übung auch am häufigsten vorkommen. Um das zu verwirklichen, ist es möglich – aber relativ mühsam – künstlich Aufgaben zu konstruieren, die diesem Kriterium genügen. Viel einfacher ist es, Lernaufgaben zu entwerfen, die so beschaffen sind, dass für die Ausführung die Benutzung von **lebensechtem** Sprachmaterial in einer **lebensechten** Anwendung notwendig ist. Das wird automatisch dazu führen, dass viele Merkmale in üblichen und frequenten Kombinationen zu gleicher Zeit im Arbeitsgedächtnis anwesend sein werden.
- Viertens machen Aufgaben, die **funktional** sind, die mentale Bearbeitung von Kombinationen semantischer und pragmatischer Merkmale wahrscheinlicher (in dem Sinne, dass sie einem Ziel dienen oder zu irgendeinem praktisch brauchbaren Ergebnis führen, wie z.B. einem Brief, einer Debatte, einem Faltblatt oder einer Ausstellung).
- Fünftens erleichtern Aufgaben, die in der **Erlebniswelt** der Lernenden ausgeführt werden können, schon früher erworbene Kenntnisstrukturen zu aktivieren. Dadurch wird neues Wissen effizienter in bestehendes Wissen eingeordnet und verankert.
- Schließlich führen Aufgaben, in denen das zu lernende Sprachmaterial von **verschiedenen** Seiten – das heißt in **vielfältiger** Form und Anwendung – bearbeitet werden kann, zu

Lernergebnissen, die später auch von vielen unterschiedlichen Reizen in der Außenwelt aktiviert werden können.

WebQuests und Fremdspracherwerb

Auf den ersten Blick scheint das „WebQuest“-Konzept für viele der oben erwähnten Entwicklungen eine Lösung zu bieten. Es wurde von Bernie Dodge entwickelt als Format für komplexe, integrierte, mithilfe von Internetquellen auszuführende Aufgaben. Ein WebQuest ist eine lebensechte Aktivität, die in ein konkretes, funktionales Produkt mündet (Kunstwerk, Gutachten, Ausstellung, Broschüre, Zeitung, Plan, Veranstaltung usw.). Die für die Produktion benötigten Informationen können in Internetquellen gefunden werden. Um dem Problem vorzubeugen, dass viel Zeit durch ineffizientes, ungezieltes „Herumsurfen“ verloren geht, werden so viele Quellen vorgegeben, dass die Aufgaben ohne weiteres Suchen erledigt werden können. Um die Lernhandlung zu steuern, ist ein WebQuest nach einem festen Muster strukturiert. Jeder WebQuest besteht aus folgenden Bestandteilen:

Einführung Sie bietet eine Orientierung innerhalb der Aufgabe, indem Kontext und Anlass zum erwünschten Produkt angegeben werden: Situation, (fiktiver) Auftraggeber, (fiktiver) Abnehmer, Adressatengruppe, erhofftes Lernergebnis usw.

Einleitung

Du arbeitest in Café-Restaurant *Zee-duivel* in Zandvoort. Unter den Gästen gibt es viele Deutsche, vor allem ältere Leute. Besonders am Sonntagnachmittag kommen sie zu „Kaffee und Kuchen“. Die Gäste sind oft enttäuscht, dass es nur „Appeltaart“ gibt.

Dein Chef hätte gern eine kleine Kuchenkarte mit typisch deutschen Kuchensorten. Er bittet dich und deine Kollegen so eine Karte zusammenzustellen.

Nächsten Sonntag kommen die deutschen Gäste wieder und dann sollst du sie mit einer neuen Kuchenkarte überraschen.



© Christa Beckers

Abb. 3: Bildschirmfoto WebQuest „Kaffee und Kuchen“, Seite „Einleitung“

Auftrag Er beschreibt, was für ein Produkt geliefert werden soll und welchen Anforderungen es genügen soll (die Spezifizierungen).

Quellen Die Internet-Adressen, die mindestens notwendig sind, um die Aufgabe ausführen zu können.

Verfahrenshinweise Sie beschreiben, welche Schritte im Produktionsprozess berücksichtigt und geplant werden sollen.

Beurteilung Sie beschreibt, nach welchen Kriterien die Produkte beurteilt bzw. benotet werden.

Rückblick Er liefert den Lernenden den Rahmen für eine Reflexion darüber, was sie (a) gelernt haben; worauf sie (b) dies zurückführen; wie sie (c) sicherstellen, das Gelernte auch zu behalten; und was sie sich (d) vornehmen, in Zukunft anders zu machen.

Lehrerseite Sie enthält allerlei praktische Information über Dinge wie: Adressatengruppe, benötigte Vorkenntnisse, erzielte Lernergebnisse, benötigte Rahmenbedingungen bei Vorbereitung und Ausführung, Probleme und Lösungen in Bezug auf die Organisation, Erfahrungen beim Gebrauch, Tipps usw.

Das Konzept wurde für die Anwendung in allen Schulfächern entwickelt.

Bei genauerem Hinsehen ergeben sich jedoch einige Fragen. Das Konzept wurde für die Anwendung in allen Schulfächern entwickelt, was bedeutet, dass spezifische Anforderungen des Fremdsprachenlernens nicht berücksichtigt sind. Ob die Aufgabe etwa eine intensive Benutzung der Fremdsprache voraussetzt, ist im WebQuest-Konzept kein Kriterium. Wir haben deshalb einen ergänzenden Kriteriensatz entwickelt, mit dessen Hilfe die Lernwirksamkeit eines WebQuests in Bezug auf Fremdsprachenkompetenz (also eines „SprachQuests“) gezielter beurteilt werden kann. Dabei haben wir auf die oben geschilderten theoretischen Erkenntnisse Rücksicht genommen.

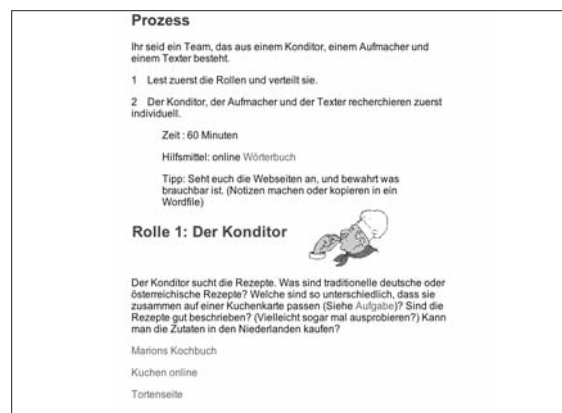


Abb. 4: Bildschirmfoto WebQuest „Kaffee und Kuchen“, Seite „Prozess“

Die Entwicklung des Beurteilungsinstruments: die „Messlatte“

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Spracherwerbstheorie einerseits und der kognitiven Psychologie andererseits haben wir ein Auswertungsinstrument in Form eines Fragebogens konstruiert – die so genannte „Messlatte“. Für die Beurteilung von WebQuests hatte der Begründer Bernie Dodge schon einen Satz von globalen Kriterien formuliert, die sich vornehmlich auf das Vorhandensein und die Qualität der für ein WebQuest obligatorischen Bestandteile bezogen. Dabei handelt es sich um insgesamt sieben Fragen des Kriteriensatz 1, wie z.B.:

Stehen Informationsquellen zur Verfügung und inwieweit sind diese für die Durchführung der Aufgabe zweckmäßig?

Beispiel aus Kriteriensatz 1: Allgemeine WebQuest-Kriterien

© Werkplaats Talen

Zusätzlich haben wir zwei Sätze von Kriterien formuliert, um die potenzielle Lernwirksamkeit in Bezug auf den Fremdspracherwerb spezifischer einschätzen zu können; so wird in Kriteriensatz 2 nach Vorhandensein und Qualität der hier besprochenen „Zutaten“ gefragt. Das führte zu insgesamt acht Fragen, wie z.B.:

Inwiefern regt die Aufgabe Lernende dazu an, auf Merkmale der Sprachform (wie beispielsweise Wortstellung, Benutzung der Tempora, Wortendungen, Prä- und Suffixe, Pluralformen etc.) zu achten und sich ihre mögliche Bedeutung bewusst zu machen?

Beispiel aus Kriteriensatz 2: Kriterien aufgrund der Fremdspracherwerbstheorie © Werkplaats Talen

Im Kriteriensatz 3 wird nach Charakteristika der Aufgabe gefragt, die Handlungsintensität und Verarbeitungstiefe sowie Lebensechtheit, Funktionalität und Offenheit bestimmen. Dabei wird versucht, diese ziemlich abstrakten Konzepte so weit wie möglich in konkreten Charakteristika einer Aufgabe zu operationalisieren. Das führte zu vier Fragen, wie z.B.:

Richtet sich die Ausführung der Aufgabe vor allem nach Bedürfnissen und Interessen der Lehrkraft (benoten bzw. Lernstoff behandeln wollen) oder aber nach Bedürfnissen und Interessen der „imaginären Kunden“, für die das Produkt bestimmt ist? (Grad der Realitätsnähe)

Beispiel aus Kriteriensatz 3: Kriterien in Bezug auf Lernhandlungstiefe

© Werkplaats Talen

Es war wichtig, dass es auch für Praktiker/-innen ohne eingehende Kenntnisse der Spracherwerbstheorie oder kognitiven Psychologie möglich sein sollte, mit diesem Instrument zu arbeiten. In den ersten Fassungen erwies sich dies allerdings als problematisch. Wir hatten zu jedem Kriterium

12 Sprachformorientierte Verarbeitung

Inwiefern regt die Aufgabe Lernende dazu an, auf Merkmale der Sprachform (wie z.B. Wortstellung, Benutzung der Tempora, Wortendungen, Prä- und Suffixe, Pluralformen usw.) zu achten und sich ihre möglichen Bedeutung bewusst zu machen?

<p>1</p> <p>Die Aufgabe fördert die Aufmerksamkeit der Lernenden in Bezug auf formale Aspekte innerhalb der zur Verfügung gestellten Materialien überhaupt nicht.</p>	<p>2</p> <p>Die Aufgabe fördert zwar die Aufmerksamkeit der Lernenden im Hinblick auf formale Aspekte in den zur Verfügung gestellten Ressourcen, jedoch nicht funktional: Es handelt sich dabei eher um eingeschobene, in dem Kontext nicht notwendige Grammatikübungen</p>	<p>3</p> <p>Die Aufgabe erfordert Aufmerksamkeit in Bezug auf formale Aspekte der betreffenden Sprache, und obwohl dies auch in gewisser Weise mit den inhaltlichen Aspekten der Aufgabe in Zusammenhang steht, liegt der primäre Fokus auf dem grammatikalischen / syntaktischen Phänomen.</p>	<p>4</p> <p>Die Aufgabe erfordert Aufmerksamkeit in Bezug auf die formalen Aspekte der betreffenden Sprache. Dabei liegt der Fokus primär auf der Bedeutung und dem Inhalt. Lernende werden jedoch dazu angeregt, zur Kenntnis zu nehmen, welche Rolle gewisse Formaspekte dabei spielen können.</p>
--	---	--	--

Abb. 5: Umschreibungen für Beurteilungsstufen zum Kriterium 12 (Sprachformorientierte Verarbeitung)

mehr oder weniger offene Fragen formuliert. Beurteiler konnten bei jeder Frage auf einer Skala von 1–4 ihre Einschätzung ausdrücken. In verschiedenen Sitzungen mit Benutzern ergab sich, dass die Skalierung zwischen Bewertung 1 („Ist kaum der Fall“) und Bewertung 4 („Trifft in hohem Maße zu“) zu vage und zu fließend war und näherer Konkretisierung bedurfte – und zwar so, dass die zugrunde liegende Theorie sozusagen in den Beurteilungsformulierungen eingebaut war. Auch die Verwendung von Fachausdrücken blieb ein Problem. Wir haben diese Probleme zu lösen versucht, indem wir die endgültige Formulierung in Interaktion mit den Praktiker/-innen, für die das Instrument gedacht war, so ausgehandelt haben, dass wir uns letztendlich auf einen gemeinsamen Wortlaut einigen konnten. Dabei ergab sich, dass die Umschreibungen ziemlich explizit und konkret sein mussten, um für die Adressatengruppe klar verständlich zu sein, und dass Kürze oft zu Unklarheiten führte. Die so entstandene „Messlatte“ war folglich ziemlich umfangreich und umfasste mehrere Seiten, was wiederum die Übersicht und die Gebrauchsfreundlichkeit beeinträchtigte. Um dieses Problem zu lösen, haben wir die „Messlatte“ digitalisiert. Dadurch konnten wir sie nicht nur über das Internet zugänglich machen, sondern es wurde auch möglich, eine Hypertextstruktur zu verwenden. In der endgültigen Fassung sind nur die globale Kriterienbeschreibung und die Benotungsalternativen an der Oberfläche sichtbar. Nähere

Konkretisierung kann nach Bedarf bei jedem Urteil durch Mausklick abgerufen werden, wie in Abb. 5 zu sehen ist. Die entscheidenden Worte in der Umschreibung sind fett gedruckt.

Die „Messlatte“ ist inzwischen so programmiert, dass, wenn alle Kriterien „benotet“ sind, automatisch per Beurteilungssatz eine Gesamtbewertung berechnet wird. Aufgrund dieser Ergebnisse wird eine Gesamtbeurteilung für die ganze Aufgabe berechnet und in Sternen ausgedrückt.

Qualitätssterne und ihre Bedeutung:

- * Eine sinnvolle Aufgabe, die alle Qualifikationen erfüllt.
- ** Eine überdurchschnittlich gute, interessante und instruktiv effektive Aufgabe.
- *** Eine ausgezeichnete Aufgabe mit vielen schönen, originellen Ideen. Wirklich ein Glanzstück.

Von diesem ursprünglich niederländischen Instrument gibt es inzwischen auch eine englische und eine deutsche Fassung. Wer sie ausprobieren oder weitere Einzelheiten erfahren möchte, findet sie unter http://webquest.kennisnet.nl/talenquest/talenquest_beoordelen (auf „Deutsche Version“ klicken). In Ausbildungskontexten ergab sich, dass eine Benutzung einen guten Rahmen für die Theorieanwendung bietet. Mit dem Instrument kann man mehr als nur WebQuests beurteilen, es eignet sich auch allgemein für die Einschätzung der Lernwirksamkeit von komplexen, lebensechten und integrierten Sprachlernaufgaben. Die Beantwortung ganz spezifisch auf Computerverwendung abzielender Fragen kann dann ohne Probleme weggelassen werden. Darüber hinaus trägt der Gebrauch der „Messlatte“ nach Einschätzung der Benutzer ganz generell zu einer Erweiterung ihrer Kompetenz im Beurteilen der Lernwirksamkeit von Materialien, Aufgaben und Lernaktivitäten bei. Schließlich bietet die „Messlatte“ auch bei einem Neuentwurf von inhaltsorientierten, komplexen und integrierten Sprachlernaufgaben einen Bezugsrahmen, der als Checkliste beim Erstellen benutzt werden kann.

Literatur

→ Mehr Literatur zu diesem Thema s. S. 60.

Anmerkungen

- ¹ Das englische Wort „quest“ bedeutet „Suche, Streben“. WebQuest, lässt sich also am besten als „Netzsuche“ ins Deutsche übersetzen.



© Langenscheidt 2002, Hueber 2004, Lettera 2000

Wozu die Modelle?

Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken
am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik

Von Nicole Marx

Im Studium befasst man sich mit den Fremdsprachenerwerbshypothesen, bis zur Lehrpraxis hat man dieses Wissen aber meist zugunsten dringender Fragen der Unterrichtsgestaltung verdrängt. Gibt es überhaupt einen Bezug zwischen den gelernten Hypothesen und der tagtäglichen Unterrichtspraxis? Inwiefern wird Theorie in Deutsch-Lehrwerken widerspiegelt?

Der folgende Beitrag bespricht, welchen Einfluss gängige Modelle des Fremdsprachenlernens und insbesondere der Tertiärsprachendidaktik (beim Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache) auf die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien ausüben. Es wird gezeigt, dass Deutsch-Lehrkräfte davon profitieren können, sich ab und zu mit Lernmodellen auseinanderzusetzen, um den Aufbau der eigenen Lehrwerke sowie deren Sprachlernprinzipien besser zu verstehen und somit anwenden zu können.

Studium vs. Praxis

Nehmen Sie sich eine Minute Zeit, um folgende drei Fragen zu beantworten:

- Welche Fremdsprachenlehrmethode entwickelte sich aus der Notwendigkeit (durch politische und wirtschaftliche Expansionen), auch Sprechfertigkeit in der Fremdsprache zu erlangen?
- Welcher lerntheoretische Hintergrund steckt hinter der audiolingualen Methode, und wie

sehen Lehrwerke aus, die nach diesem Prinzip entwickelt wurden?

- Welche Fremdsprachenlehrmethode ist heute im Trend?

Wer kennt noch die Antworten darauf, ohne nachzuschlagen?¹ Im DaF-Studium setzt man sich mit den verschiedenen Theorien des Spracherwerbs und des Fremdsprachenlernens sowie mit den z.T. daraus entwickelten Methoden aus-



einander und schreibt womöglich eine Hausarbeit darüber. Nach einem Jahr Lehrpraxis wird dieses Wissen aber häufig aufgrund dringenderer Alltagsprobleme verdrängt. Es lohnt aber meines Erachtens immer, die Prozesse und Methoden zu reflektieren, die einem Lehrweg zugrunde liegen. Das kann dank der Selbstreflexion nicht nur zu einer verbesserten Lehre, sondern sogar zu Erneuerungen und Verbesserungen der gängigen Deutsch-Lehrwerke führen.

Mehrsprachige Lernmodelle

Zeitgleich zur gängigen Zweit- und Fremdsprachen-Lernforschung liefen schon in den 60er- und 70er-Jahren Forschungsprojekte, die sich nicht auf das Lernen einer zweiten Sprache (L2), sondern auf das einer dritten (L3) konzentrierten. Interessant war vor allem, dass im schulischen Rahmen immer häufiger mehr als nur eine Fremdsprache gelernt werden sollte und der Lernprozess in gewissen Punkten anderen Regeln zu folgen schien als der Lernprozess bei der ersten Fremdsprache.

Es wurde immer offensichtlicher, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache gewisse Qualitäten hat, die durch gängige Erwerbsmodelle nicht erklärt werden konnten

Eine typische Situation: In den 70er-Jahren führte eine Forscherin eine gewöhnliche Fehleranalyse zu geschriebenen Texten im Deutschunterricht von in Schweden lebenden finnischen Schülern durch. Entgegen ihren Erwartungen schien eine erhebliche Anzahl von Fehlern in der Produktion des Deutschen weder der Lerner- noch der Muttersprache (dem Finnischen) zu entstammen. Auch durch normale, erwerbsbedingte Prozesse konnten die Fehler nicht erklärt werden. Interessanterweise schienen sie aber mit richtigen Elementen in der ersten Fremdsprache der Lernenden, dem Schwedischen, übereinzustimmen. So musste eingeräumt werden, dass einiges in der Lernerproduktion direkt aus dem Schwedischen entnommen worden war, obwohl diese Sprache weder Mutter- noch Zielsprache darstellte (Stedje 1976).

Auf solche Studien folgten weitere, die die Situation des L3-Lernens unter die Lupe nahmen. Es wurde immer offensichtlicher, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache gewisse Qualitäten hat, die durch gängige Erwerbsmodelle nicht erklärt werden konnten – davon ist

der Transfer aus einer vorher gelernten Fremdsprache nur eine (s. u.).

Einen weiteren Ansporn erhielt die Tertiärsprachenforschung durch die Konzepte der „Internationalisierung“ und „Europäisierung“, die u.a. mehr Fremdsprachen in den Schulen und am Arbeitsplatz fordern. Seit 1996 gibt es auch von der Europäischen Union deutliche Richtlinien, nach denen alle europäischen Schüler und Schülerinnen mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollten (Weißbuch der Europäischen Kommission 1996). Wie das passiert, versucht die Tertiärsprachenforschung zu erklären. Wie das umgesetzt wird, versucht die Tertiärsprachendidaktik zu erläutern.

Zunächst aber zur Frage, warum an neuen Erklärungsmodellen – z.B. zum Tertiärsprachenlernen – überhaupt Bedarf besteht. Letztendlich bestehen schon ausreichend viele Theorien zu den L2-Erwerbs- bzw. Lernprozessen. Ein Tertiärsprachenlernmodell versucht der Aufgabe gerecht zu werden, nicht nur den Erwerb einer ersten oder einer zweiten Fremdsprache zu erklären, sondern auch den der Muttersprache oder einer fünften Fremdsprache. Insofern kann hier von einem übergreifenden Sprachenerwerbs- / -lernmodell gesprochen werden. Für uns von besonderem Interesse ist, wie sich Lernende sowohl die erste als auch die zweite – und weitere! – Fremdsprachen aneignen.

Es wird somit gefragt, inwiefern L3-Lernende (d.h. Lernende mit einer Muttersprache L1, und einer ersten Fremdsprache L2) sich neue Fremdsprachen anders aneignen als Lernende, die eine L2 lernen. Wie wir bereits oben gesehen haben, ist der (nicht nur negative) Transfer aus einer L2 ein Faktor, der das Lernen einer L3 anders macht. Weitere Unterschiede werden durch das Faktorenmodell von Britta Hufeisen dargestellt (z.B. in Hufeisen/Marx 2005). Dieses Modell besagt, dass im Laufe des Erlernens jeder neuen Sprache immer neue Faktoren den Lernprozess beeinflussen, sodass das Lernen einer L3 sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von dem einer L2 unterscheidet. So sind die Lernenden im Laufe des L2-Lernens erfahrener geworden und kennen schon erprobte Fremdsprachenlernstrategien, d.h. auch kognitive Faktoren sind weiter entwickelt. Lernende wissen z.B., wie sie mit einer neuen Fremdsprache zurechtkommen, wenn sie ihren jeweiligen Lerntyp kennen und dadurch die entsprechenden Strategien des Sprachenlernens auswählen können. Sie kennen verschiedene Möglichkeiten,



auch außerhalb des Klassenraums zu lernen (im Internet suchen / surfen, Musik hören, einen Online-Tandempartner finden, Chaträume aufsuchen, Rechtschreibkorrekturprogramme anwenden ...); sie wissen auch, wie sie am besten lernen können – z.B. durch Hören oder Sprechen, durch Aufschreiben neuer Regeln oder Vokabeln, durch Musik und Rhythmusspiele.

Hierbei spielen emotionale Faktoren eine nicht zu unterschätzende Rolle und werden von der vorangegangenen Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen beeinflusst: Lernende sind meist weniger gewillt, eine neue Fremdsprache zu lernen, wenn ihnen das Lernen der L2 nicht gefallen hat. Lernende, die im L2-Unterricht schlechte Erfahrungen gemacht haben, werden ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen verlieren – und somit weiterhin schlechte Erfahrungen beim zukünftigen Fremdsprachenlernen machen.

Nach dem Faktorenmodell ist schließlich auch anzunehmen, dass Erfahrung mit dem mehrsprachigen Denken (Parallelen zwischen den bekannten Sprachen ausfindig machen und reflektieren) zu einem erleichterten Lernen der L3 beitragen kann – insbesondere dann, wenn L1 und/oder L2 und/oder L3 eine Verwandtschaft aufweisen. Mit all diesen neuen Faktoren arbeitet die Tertiärsprachendidaktik.

Die Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik

Die **Tertiärsprachendidaktik** geht davon aus, dass die didaktische Gestaltung des L3-Unterrichts darauf Rücksicht nehmen muss, dass Lernende einer L3 anderen Lernbedingungen unterliegen als Lernende einer L2. Für den Deutsch-Unterricht bedeutet dies, dass vorher gelernte Fremdsprachen sowie die Muttersprache auch beim Deutschlernen eine Hilfe sein können. Im heutigen Kontext mündet dies häufig (obwohl nicht immer) in den „DaF nE“-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch).

Obwohl es anfangs so aussah, ist die Tertiärsprachendidaktik **nicht** einfach eine Erweiterung der kontrastiven Didaktik, da es nicht um einen reinen Vergleich zwischen L1/L2 und L3 geht, oder um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die im Unterricht herausgestellt und erarbeitet werden. Vielmehr sollte der gesamte Kenntnisstand (also auch – aber nicht ausschließlich – der der L2) von Fremdsprachenlernenden eingesetzt werden können, wenn es um das Sich-Aneignen einer neuen Fremdsprache geht.

Dabei sieht sich die Tertiärsprachendidaktik nicht als Ersatz für weitere didaktische Modelle, wie z.B. die kommunikative Didaktik, sondern als Ergänzung dazu – was man auch merkt, wenn man neuere Deutsch-Lehrwerke untersucht, die im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik entwickelt wurden (s. u.). Wie in weiteren Bereichen der Didaktik wird nicht mehr ausschließlich **ein** theoretischer Lernhintergrund und **eine** Lehrmethode bevorzugt, sondern es wird – je nach Lernergruppe, Lernzielen und Präferenzen der/des Lehrenden – ausgewählt, wie in der jeweiligen Situation unterrichtet wird. Das bezieht die Tertiärsprachendidaktik in ihre Lehrprinzipien mit ein.

Deutsch-Lehrwerke sollten frühere (Fremdsprachen-)Lernerfahrungen mitberücksichtigen und sich bereits bestehende sprachliche und prozedurale Kenntnisse aus dem früheren Fremdsprachenunterricht zunutze machen

Was heißt das aber konkret für den Sprachunterricht und für Lehrwerke, die im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik entwickelt werden? Deutsch-Lehrwerke sollten frühere (Fremdsprachen-)Lernerfahrungen mitberücksichtigen und sich bereits bestehende sprachliche und prozedurale Kenntnisse aus dem früheren Fremdsprachenunterricht (z.B. aus dem Englischunterricht) zunutze machen (zum prozeduralen Wissen vgl. Boeckmann, S. 5 ff). Nicht nur leicht erschließbarer internationaler oder englischer Wortschatz (wie „Hotel“, „Sport“ oder „Biologie“) könnte im Deutschunterricht hilfreich sein, sondern auch bereits bekannte Strukturen (z.B. der Aufbau der Nominalgruppe), morphologische Gemeinsamkeiten (die Adjektivsteigerung lässt sich auf ähnliche Weise in beiden Sprachen bilden) oder kulturelle Erfahrungen (wie unterschiedliche Kulturen ihre spezifischen Prägungen aufweisen) lassen sich mit einbeziehen und können den Weg in die zweite Fremdsprache bahnen sowie das Lernen des Deutschen erleichtern und beschleunigen.

Zudem fordert die Tertiärsprachendidaktik dazu auf, den Bereich der Lernstrategien verstärkt einzusetzen und zu besprechen. Somit lernen Schüler, sich schneller und effektiver in einer neuen Sprache zu orientieren und ihre sprachlichen Bedürfnisse zu decken (ausführlichere Informationen hierzu geben Bimmel / Rampillon 2000).

Auf diesen zwei Säulen – schon vorhandenes Wissen aus anderen Sprachen und aus schuli-

schen und außerschulischen Erfahrungen sowie Wissen über das Lernen von Sprachen – stützt sich die Tertiärsprachendidaktik. Ende der 90er-Jahre wurden die Forderungen, die sich noch parallel zu den Modellen entwickelten, in ersten Versuchen in schulischen Deutsch-Lehrwerken umgesetzt. Es bleibt zu hoffen, dass diese theoretischen Erkenntnisse mehr Eingang in die Praxis finden als es bisher der Fall war. Dies werden wir jetzt untersuchen.

Des Kaisers neue Kleider? – Die erste Generation der „DaFnE“-Lehrwerke

Im Folgenden möchte ich darauf eingehen, wie sich L3-Erwerbsmodelle und die Tertiärsprachendidaktik in den neueren Lehrwerken niederschlagen. Dabei unterziehe ich die Lehrwerke keiner Lehrwerkanalyse, sondern betrachte sie exemplarisch anhand des Faktorenmodells und der Empfehlungen für den L3-Unterricht. Zu diesem Zweck sind drei Lehrwerke in Betracht zu ziehen, die eng nach der Tertiärsprachendidaktik entwickelt wurden, sowie zwei neuere Lehrwerke von deutschen Schulbuchverlagen, die aber nicht explizit in Hinblick auf die Tertiärsprachendidaktik erstellt wurden.

Die erste Generation der Deutsch nach Englisch (DaFnE)-Schullehrwerke erschien im Jahr 2000. Es handelte sich dabei um regionale, d.h. für bestimmte Länder entwickelte Lehrwerke. Diese versuchten, die Forderungen der Tertiärsprachendidaktik umzusetzen, wie sie zu dieser Zeit propagiert wurden, und nahmen die Tertiärsprachendidaktik vor allem als eine Weiterentwicklung der kontrastiven Didaktik wahr. Dies entstammte der Auffassung des L3-Lernens als Prozess, der auf die Kenntnisse der L2 aufbaute und sich die L2-Kenntnisse zunutze machen sollte. Somit ist aber in vielerlei Hinsicht ein Rückschritt zu vermerken, indem wichtige Prinzipien der kommunikativen Didaktik zugunsten der kontrastiven Didaktik vernachlässigt wurden. Man erinnert sich an die Grammatik-Übersetzungsmethode, hier aber mit Übersetzungsübungen in die L2 anstatt in die L1.

In Anlehnung an die Tertiärsprachendidaktik rücken die ersten „DaFnE“-Lehrwerke für Anfänger Kenntnisse des Englischen in den Vordergrund. Fokussiert wird in den ersten Bänden vor allem der Wortschatz, der sich leicht aus dem Englischen (teilweise auch aus der Muttersprache) ableiten lässt, sowie Unterschiede in der Aussprache, der Schreibung oder der Flexion dieser Wörter. Typischerweise wird über eine

Einheit zum Thema „Internationalismen“ oder „Anglizismen“ eingestiegen, wobei teilweise kurze Texte oder vereinzelte Wörter wiedererkannt werden sollen. Dabei sind Überschriften, Schlagzeilen, Werbung und Steckbriefe beliebte Textsorten. Ein Beispiel hierfür findet sich im bulgarischen Lehrwerk *Deutsch ist IN* (Dikova u. a. 2000, 11, vgl. Abb. 1). Hier sollen Lernende dafür sensibilisiert werden, dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen Englisch und Deutsch gibt, die sie ausnutzen können, um sich deutschsprachige Texte zu erschließen. Dabei wird aber die Muttersprache fast außer Acht gelassen, sodass es zu einer Reflexion der L2 in Bezug auf die L3 kommt, diese aber nicht auf die L1 erweitert wird. Somit kann noch nicht von einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die alle Sprachenkenntnisse einbezieht, gesprochen werden. Insgesamt werden Kenntnisse weiterer Sprachen – ob Mut-

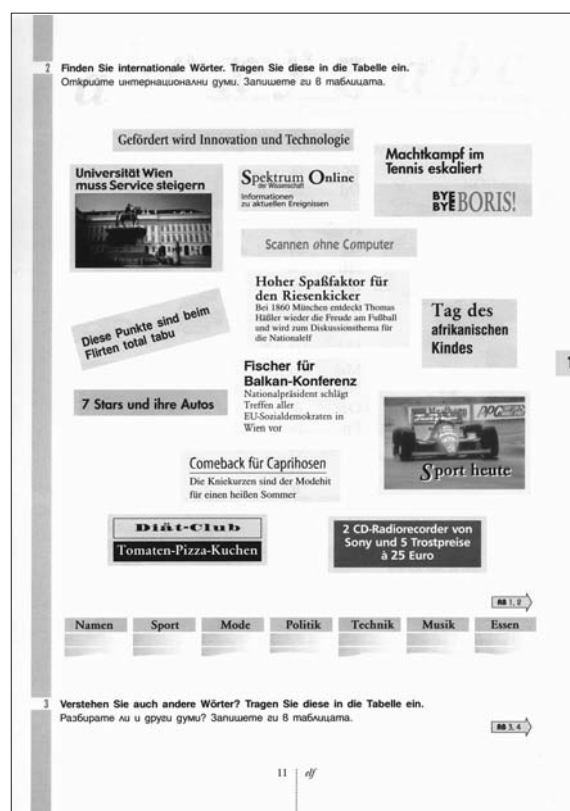


Abb. 1: Aus *Deutsch ist IN*, (Dikova u.a. 2000, 11).

ter- oder sonstiger Fremdsprachen – in die Lehrwerke nicht einbezogen, was notwendigerweise zu einer Überbetonung des Englischen führt.

Diese Tendenz wird weiterhin offensichtlich; die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik werden vor allem in Bezug auf Wortschatz und Textarbeit einbezogen. Nur punktuell wird auf strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den schon beherrschten Sprachen einge-



gangen, wie z.B. in der Materialsammlung *Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo* aus Italien (Berger, Curci & Gasparro 2003). Dieses Modul arbeitet sehr sprachkontrastiv, sowohl mit Englisch als auch mit der Muttersprache Italienisch, und bezieht auch Einheiten zu Lautensprechungen sowie Satzstrukturen in den beiden Fremdsprachen mit ein. Es wird hierbei häufig mit Übersetzungen in die L2 gearbeitet, wobei aber auch ein erster Versuch gemacht wird, zu einer sprachlichen Reflexion hinzuführen.

Die Prinzipien „zuerst Rezeption, dann Produktion“ sowie „Textorientierung“ (vgl. Neuner 2001) werden relativ streng eingehalten. Bereits längere (Lese-)Texte werden früh präsentiert, diese werden aber durch einen schon bekannten Wortschatz aus der L2 erleichtert. Somit haben Schüler einen lexikalischen Halt und können sich auf weitere Aspekte des Textes konzentrieren. Hierzu ein Beispiel aus dem polnischen Lehrwerk *DACHfenster* (Reymont u. a. 2001, 37, vgl. Abb. 2). Teilweise sind die vermeintlich authentischen Texte sehr forciert, sodass der Einbezug des Englischen gezwungen wirkt. Die Dialoge und Dialogübungen erinnern an die audio-linguale Methode – sie wirken künstlich und wenig sprachrealistisch. Sowohl authentische als auch synthetische Texte haben ihren Platz im Unterricht. Aus Sicht der kommunikativen Didaktik ist die Präsentation authentischer, zumindest aber realistischer Sprache vonnöten, um Lernende auf Kommunikation im Zielland vorzubereiten.

Nach der Rezeption sollte die Möglichkeit zum (kreativen) Umgang mit der Sprache in Form von Produktion erfolgen, die in allen drei besprochenen Lehrwerken vergleichsweise selten vorkommt: Übungen sind häufig solche, die eine Verwendung der Sprache im Kontext nicht erforderlich machen, z.B. Zuordnungs-, Lücken-, Ergänzungs- und Nachsprechübungen. Solche Übungen eignen sich zwar hervorragend zum Kontrastieren von Sprachen und zur Vermeidung von Fehlern (auch Interferenzfehlern), werden aber auch für Anfänger schnell eintönig.

In dieser Lehrwerkgeneration ist eine Reflexion über Sprache an sich noch nicht zentral für das Fremdsprachenlernen. Auch die Bewusstmachung von Fremdsprachenlernstrategien wird selten angestrebt. Nur im italienischen *Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo* wird darauf verwiesen, dass die Besprechung und Erarbeitung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht notwendig sind.

Strategien werden für das Fremdsprachenlernen inzwischen für essenziell gehalten: Neben der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz und einer kommunikativen Kompetenz ist lernstrategische Kompetenz nach Neuner (2001, 23ff u.a.) eines der drei wichtigsten Ziele der Tertiärsprachendidaktik.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit dieser ersten Generation von „DaFNe“-Lehrwerken ein großer Schritt Richtung Tertiärsprachendidaktik gemacht wurde, dass aber in vieler Hinsicht diese eher als kontrastive Didaktik verstanden wird. Dieses Verständnis der Tertiärsprachendidaktik mündet in einen betonten Einbezug des Englischen als L2, führt aber nicht weiter zu einer Sprach(en)reflexion seitens der Lernenden.

Gegenwärtige Tendenzen in der Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik in Lehrwerken

Die Autoren regionaler Lehrwerke haben als erste die Notwendigkeit erkannt, Konzepte der Tertiärsprachendidaktik in ihren Materialien umzusetzen. Dies liegt zum Teil am Engagement einzelner Forscher in den verschiedenen Ländern, zum Teil aber auch an der homogenen Zielgruppenzusammensetzung. Deutschanfänger hatten fast allesamt schon Englischunterricht hinter sich und wiesen eine gemeinsame L1 auf. Schließlich war ein strikt monolinguales Unterrichtsvorgehen, wie es in den deutschsprachigen Ländern zu finden war, durch den schon akzeptierten Einsatz der L1 im Fremdsprachenunter-

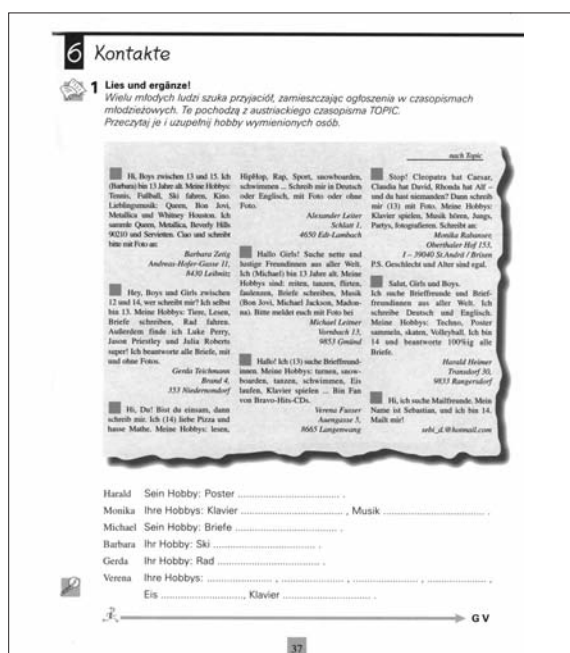


Abb. 2: Aus *DACHfenster* (Reymont u.a. 2001, 37).

© Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o. 2001

richt selten zu finden. Dies erleichterte den Zugang zur Tertiärsprachendidaktik und ihren sprachkontrastiven Empfehlungen. Bald nach dem Erscheinen der ersten regionalen DaFnE-Lehrwerke fingen auch internationale Deutschlehrwerke an, ein Mehrsprachigkeitskonzept einzubeziehen. Eine Untersuchung dieser Lehrwerke zeigt einen Bruch mit den vorhergehenden „DaFnE“-Materialien, obgleich gewisse Ähnlichkeiten bestehen bleiben. So ist z.B. der Einstieg in diesen Lehrwerken von denen der ersten Generation nicht zu unterscheiden; alle fangen mit Texten an, die internationale Begriffe und Anglizismen enthalten (was aber nur ein erster Schritt in Richtung Tertiärsprachendidaktik bedeutet).

Vor allem *geni@l A1* (Funk u.a. 2002) hebt sich hier als überregionales, auf einem Mehrsprachigkeitskonzept basierendes Lehrwerk ab. Schon früh finden sich Texte mit vielen schon bekannten Wörtern (z.B. *sensationell, Athlet, Medaille*), Strukturen oder Phänomenen, die in das Leseverstehen einführen und somit einen Zugang zur deutschen Sprache gewährleisten sollen. So sind z.B. schon im ersten Kapitel längere Texte zu finden, die die Anwendung interlingualer Strategien sowie die Auswahl notwendiger Lesestrategien fördern.

Interessanterweise bleibt dieses Lehrwerk den Prinzipien der kommunikativen Didaktik

viel treuer als die vorhin erwähnten „DaFnE“-Lehrwerke. So werden sowohl mehrsprachige Strategien als auch weitere wichtige Lernstrategien eingeübt. Wenn das Lehrwerk bewusst sprachenübergreifend arbeitet (vgl. Abb. 3), geschieht dies überlegt und an sinnvoller Stelle.

Das Aneignen von Strategien – ob mehrsprachige, kommunikative, Erschließungs- oder Lernstrategien – nimmt einen wichtigen Platz in diesen Lehrwerken ein. Somit kommt dem „Lernen lernen“ neben der Grammatik und der Kommunikation eine wichtige Rolle zu. Bei *geni@l A1* werden diese als „Lerntipps“ bezeichnet, bei *Planet A1* (Kopp/Büttner 2004) heißen sie einfach „Tipps“. Was allerdings in allen Lehrwerken fehlt, ist eine eingebaute Probierphase: Schüler bekommen Tipps, jedoch nicht die Aufforderung, diese auszuprobieren. Somit bleibt es dem Lehrenden überlassen, Übungen zu Lernstrategien einzusetzen bzw. zu entwerfen – und dieser wichtige Bereich der Lernstrategien könnte dabei leicht übersehen werden.

Planet A1 berücksichtigt ebenso, wenn auch im geringeren Maße, weitere Anforderungen an eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, indem Schülern bewusst gemacht wird, welche Vorteile sie als L3-Lernende in den Deutschunterricht mitbringen. Allerdings wird weit weniger sprachenkontrastiv gearbeitet und möglicherweise bestehendes Wissen aus dem Englischen eher selten angespro-

Abb. 3: Aus *geni@l Arbeitsbuch* (Funk u.a. 2002, 28)

Abb. 4: Aus *Planet A1* (Kopp / Büttner 2004, 29)



chen – z.B. beim Dialogtext zum Thema „Papa, ich und Rockmusik“ auf Seite 29 (vgl. Abb. 4).

Auch bei den neuesten Lehrwerken werden aber die Tertiärsprachendidaktik bzw. ein Mehrsprachigkeitskonzept selten umgesetzt. So findet man andere Sprachen nicht explizit angesprochen, und interlinguale Erschließungsstrategien werden nicht thematisiert. Die zwei hier erwähnten überregionalen Lehrwerke sind Ausnahmen in ihrem Einbezug des sprachlichen Wissens aus anderen Bereichen; bei dem Großteil der neueren Lehrwerke ist das Konzept kaum oder noch gar nicht zu erkennen.

Zusammenfassung

1. Die früher übliche Konzentration auf ein Modell bei der Entstehung neuer Methoden ist heute einem Methodeneklektizismus gewichen. Selten werden Lehrmaterialien mit nur einem bestimmten methodischen Hintergrund entworfen.

2. Die Einführung der neuen Tertiärsprachenlernhypothesen hat zu einer anfänglichen Fokussierung auf eine kontrastive Fremdsprachendidaktik geführt, worin vor allem interlinguale Lern- und Erschließungsstrategien (prinzipiell bezogen auf L2-L3) herangezogen wurden.

3. Spätere Lehrwerke, denen ein Mehrsprachigkeitskonzept zugrunde liegt, sehen die L2 als eine Hilfestellung oder Brücke zur zu lernenden Fremdsprache, jedoch ist beim Lernen einer Zielsprache das gesamte früher erworbene sprachliche und interkulturelle Wissen vorteilhaft. Diese Lehrwerke sehen daher Lern- und Erschließungsstrategien, die auf Korrespondenzen und Unterschieden zwischen der L2 und der L3 basieren, als eine unter vielen Möglichkeiten, den Weg zur neuen Sprache zu bahnen.

Wir kommen damit zurück zur Eingangsfrage: Gibt es noch einen Bezug zwischen den Lernhypothesen und der tagtäglichen Unterrichtspraxis? Die Antwort ist: „Jein“. Denn obwohl die Lernhypothesen eine Basis für Lehrmethoden und Lehrwerkentwicklung bilden, ist nicht immer klar, auf welchem Hintergrund Übungen basieren. Ein Basiswissen über Lerntheorien hilft dann, zu entscheiden, welche Aufgaben wie und für welche Gruppen einzusetzen sind und was die Funktion eines spezifischen Textes oder einer bestimmten Übung ist. Gerade deswegen ist es aber wichtig, dass man sich ab und zu mit neueren Lerntheorien und Lehrmethoden auseinandersetzt: Nur so können Lehrende und Lernende von neueren Erkenntnissen und Ansätzen im Fremdsprachenunterricht profitieren.

Literatur

- Berger, Maria Cristina / Curci, Anna Maria / Gasparro, Antonia: Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden. Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen. Rom: Goethe Institut Inter Nationes 2003
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin/München u.a.: Langenscheidt / Goethe-Institut München 2000
- Dikova, Ventzislava / Mavrodieva, Lyubov / Kudlinska-Stankulowa, Krystyna: Deutsch ist IN. Das Lehrwerk für Deutsch als 2. Fremdsprache. Plovdiv: Lettera 2000
- Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996
- Funk, Hermann / Koenig, Michael / Koithan, Ute / Scherling, Theo: geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Berlin / München: Langenscheidt 2006
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole: Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen „DaFNE“-Didaktik. In: Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL) 34/2005, 146-155
- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried: Planet A1 Kursbuch 1. Ismaning: Hueber 2004
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Fernstudieneinheit 4. Berlin/München u.a.: Langenscheidt. / Goethe-Institut München 1993

- Neuner, Gerhard: Didaktisch-methodische Konzeption. Teil I: 2. In: Neuner, Gerhard und Britta Hufeisen u. a.: Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. Vorläufige Arbeitsmaterialien. München: ECML und Goethe Institut Inter Nationes 2001
- Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta / Kursisa, Anta / Marx, Nicole / Koithan, Ute / Erlenwein, Sabine: Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Fernstudieneinheit 26. Langenscheidt. / Goethe-Institut München (im Druck)
- Reymont, Elżbieta / Sibiga, Agnieszka / Jezierska-Wiejak, Małgorzata: DACHfenster. Warsaw: Wydawnictwo Szkolne 2001
- Stedje, Astrid: Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen – ein Vergleich. In: Zielsprache Deutsch 1 / 1976, 15-21

Anmerkungen

¹ (1) Die direkte Methode; (2) Der Behaviorismus; (3) Die Frage ist eigentlich eine Falle; lesen Sie weiter, um herauszufinden, warum.

Ausführliche Informationen zu den Fremdsprachenlehrmethoden finden Sie u. a. in der Fernstudieneinheit „Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts“ von Gerhard Neuner und Hans Hunfeld 1993.



© Panthermedia

Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Von Hans-Jürgen Krumm

Der Gemeinsame europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) bildet seit seinem Erscheinen eine zunehmend wichtige Grundlage für Entscheidungen über das Lehren und Lernen von Sprachen, gerade auch was die Entwicklung des Deutschunterrichts – keineswegs nur in Europa – betrifft.

Mithilfe des Referenzrahmens ist es dem Europarat gelungen, den Fremdsprachenunterricht wieder zum bildungs- und sprachenpolitischen Thema zu machen, indem er zu einer Überarbeitung und Modernisierung von Lehrplänen, Lehr- und Lernmaterialien und Prüfungen auffordert.

Nachdem es der Fachdiskussion in den letzten Jahren nur in wenigen Fällen gelungen ist, die Praxis des Sprachenlehrens und -lernens nachhaltig zu verändern und auch die Bildungspolitik zum Handeln zu bewegen, könnte es mithilfe des Referenzrahmens gelingen, zentrale Aspekte eines modernen Fremdsprachenunterrichts, die z.B. mit Begriffen wie „Mehrsprachigkeit“, „interkulturelles Lernen“ oder „handlungsorientierter Sprachenunterricht“ verbunden sind, in stärkerem Maße praxiswirksam werden zu lassen.

Fremdsprachendidaktik, Curriculumentwicklung und insbesondere die Entwicklung von Lehrmaterial und Prüfungen wurden und werden durch den Referenzrahmen wirksam beeinflusst.

Der Referenzrahmen wurde in erster Linie als Dokument mit sprachenpolitischen Zielsetzungen konzipiert und nicht, so muss im Kontext dieses Heftes betont werden, auf einer lerntheoretischen oder empirischen Grundlage. Ganz im Gegenteil: Es wird explizit erklärt, dass der Referenzrahmen auf eine spezielle Grundlage zur „Erklärung des Sprachenlernens“ verzichtet: „Die Rolle, die ihm (dem GER) zusteht, ist die, alle an Sprachlern- und -lehrprozessen als Partner Beteiligten zu ermutigen, ihre eigene theoretische Basis und ihre methodische Praxis so explizit und transparent wie möglich darzulegen.“ (GER, S. 29)¹



Das ist natürlich nur die halbe Wahrheit, denn die Theorie- und Methodenkonzepte, an denen sich die Autoren des Referenzrahmens orientiert haben, lassen sich an den allgemeinen Ausführungen wie auch an der Formulierung der Deskriptoren ablesen.

Der Sprachbegriff im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

Grundsätzlich nimmt der Referenzrahmen die Impulse einer pragmatisch-funktionalen Sicht auf Sprache auf, wie sie sich insbesondere im Gefolge des britischen Kontextualismus entwickelt hat: Sprache wird handlungsorientiert als im Wesentlichen ziel- und zweckorientierte Sprachaktivität aufgefasst (Kap. 2). Das führt dazu, dass im Referenzrahmen die „ästhetische Sprachverwendung“ (Kap. 4.3.5) zwar aufgeführt, jedoch – stark verkürzt – letzten Endes als erzieherische Komponente mithilfe literarischer Texte interpretiert wird (insbesondere S. 62). Die Fähigkeit, auch mit einer neuen Sprache gestalten zu können, ist selbst auf Stufe C2 nicht vorgesehen. Und auch für die Sprachrezeption fehlen in der stufenbezogenen Auflistung der Fertigkeiten (Kap. 4.4) alle Dimensionen, die auf die ästhetische Dimension zielen, z.B.: „Ich kann die ästhetische Qualität eines gelesenen / gehörten Textes einschätzen“. Für das Verständnis von Sprache ist in dem Zusammenhang gerade gegenüber den auf Literatur zielenden Anmerkungen die Formulierung bei C1 (S. 76) verräterisch: „... Texte, denen man im gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, ...“.

Diese nutzungsorientierte Auffassung von Sprache deckt sich zwar mit den Interessen vieler Lernenden, jedoch keineswegs mit allen. „Da Kultur eine der Triebfedern von Entwicklung ist, sind die kulturellen Aspekte ebenso wichtig wie die wirtschaftlichen. Es ist das fundamentale Recht von Menschen, daran teilzuhaben und sich daran zu erfreuen.“ – heißt es im Gegensatz zu dieser funktionalistischen Auffassung im Entwurf der UNESCO-Konvention zum Schutz und zur Förderung kultureller Vielfalt.

Mehrsprachigkeit ist mehr als Zweisprachigkeit

Hervorzuheben ist, dass der Referenzrahmen von der Grundannahme gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit ausgeht, d.h. dass – zumindest in den einleitenden Kapiteln –

„Sprache“ im Sinne des jedem Menschen insgesamt zur Verfügungen stehenden Sprachbesitzes verstanden wird, in dem isolierte Sprachen nicht als getrennte Systeme vorkommen, sondern als Bestandteile einer vielsprachigen Identität, die sich dynamisch entfaltet. Kap. 8 des GER führt diesen Grundgedanken dann im Hinblick auf die Curriculumentwicklung weiter und es ist verdienstvoll, dass der Referenzrahmen den Gedanken einer curricularen Mehrsprachigkeit hier als Grundlage jeder künftigen Curriculumentwicklung hervorhebt. Allerdings hält der Referenzrahmen diesen Ansatz nicht konsequent durch, vielmehr finden sich auch Aussagen, die die Mehrsprachigkeit als einen eher problematischen Faktor ins Spiel bringen und in eine vereinfachte kontrastive Auffassung zurückfallen:

„Kontrastive Faktoren spielen eine große Rolle für die Bestimmung des Lernpensums und somit für das ‚Kosten-Nutzen-Verhältnis‘ der verschiedenen möglichen Abfolgen. So stellen z.B. deutsche Nebensätze für französische und englische Lernende größere Wortstellungsprobleme dar als für niederländische Lernende. Andererseits können Sprecher eng verwandter Sprachen, z.B. Deutsch / Niederländisch, Tschechisch / Slowakisch, dazu neigen, mechanische Wort-für-Wort-Übersetzungen vorzunehmen.“
(Europarat 2001, 148)

Von **Mehrsprachigkeit**, z.B. der Tatsache, dass etwa tschechische Deutschlernende eventuell zuvor Englisch gelernt haben und sich daher der Zugang zur deutschen Sprache nicht allein am Sprachenpaar L1 – L2 orientieren wird, ist hier keine Rede mehr – erst recht nicht von Lernenden mit Migrationshintergrund, die teilweise bereits zwei Familiensprachen und manchmal vier oder fünf weitere Sprachen in den Unterricht mitbringen. Insofern verwundert es auch nicht, dass bei den vorgestellten Skalen genau dieser Bereich des *code switching*, des Sprachwechsels zur Überwindung von Sprachnot, fehlt (etwa „kann andere Sprachen seiner Lebenswelt nutzen, um Missverständnisse oder Kommunikationsabbrüche zu vermeiden“ oder „kann Internationalismen bzw. Kenntnisse aus anderen gelernten Sprachen als Verstehenshilfen nutzen“). Dabei kommt dem Referenzrahmen das Verdienst zu, mit der Kategorie „Sprachmitteln (Übersetzen, Dolmetschen)“ (vgl. S. 89 f.) einen zentralen Aspekt von Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht zurückgeholt zu haben, der allzu lange aus dem Unterricht verdrängt war. Wer eine Sprache lernt, will sein Können auch benutzen, um Brücken zwischen den Sprachen zu bauen.



Individuelle Sprachenbiographien und der Zollstockeffekt

Der Referenzrahmen betont, wie individuell Sprachlernbiographien sind und wie notwendig es ist, offene und zu regional und individuell unterschiedlichen Profilen führende Sprachlernangebote zu entwickeln.

„Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:

- Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in einer anderen;
- das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden); ...“
(Europarat 2001, 132 f)

Sprachunterricht sollte den Lernenden helfen, sich ihrer Sprachen und deren **unterschiedlichen** kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden. Wenn wir also Deutschunterricht planen, Lehrwerke erstellen oder auswählen, gilt es zu prüfen, für welche der unterschiedlichen Kommunikationsräume die Lernenden sprachliche Handlungsfähigkeit entwickeln.

Mit den Sprachenportfolios hat der Europarat ein Instrument geschaffen, das es erlaubt, solche individuellen und sprachspezifischen Profilbildungen zu dokumentieren. Das Ergebnis wären demnach – je nach individuellen Fähigkeiten, Zielsetzungen und Lebensumständen – unterschiedliche Profile, z.B. B2 im Sprechen und Lesen, B1 im Bereich des Hörverstehens, aber eventuell nur A2 im Bereich des Schreibens.

Die Niveaustufenbeschreibungen des Referenzrahmens werden aber nicht genutzt, um solche ungleichmäßigen Profile abzubilden, vielmehr werden sie fast ausschließlich als Bildungsstandards gelesen (vgl. Fremdsprache Deutsch 34, 2006) und haben einen Prüfungsboom beflügelt, bei dem es jeweils um das Abprüfen einer Niveaustufe in allen Fertigkeitsbereichen geht. So gibt es Prüfungen auf A2- oder B1-Niveau nach genau dem Zollstock-Prinzip, vor dem im Referenzrahmen gewarnt wird:

„Lernfortschritt ist nicht nur einfach das Vorankommen auf einer vertikalen Skala. Es gibt keinen zwingenden logischen Grund dafür, dass Lernende sämtliche niedrigeren Stufen einer Teilskala durchlaufen müssen. ... Man sollte sich schließlich davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren.“
(Europarat 2001, 28f)

Die einseitige Verwendung der Niveaustufen als Mess-Skalen zeigt sich nicht zuletzt dadurch, dass die in den ersten Kapiteln des Referenzrahmens formulierte Offenheit zugunsten eines pri-

mär prüfungsorientierten Sprachlehrkonzeptes teilweise aufgegeben wird. Nachdem die einseitige Bindung von Lehrwerken und Prüfungen an die Grammatik weitestgehend überwunden ist, droht nunmehr eine ebenso einseitige Orientierung an den nach Niveaustufen geordneten Deskriptoren des Referenzrahmens.

Damit geraten zentrale sprachdidaktische Zielsetzungen des Referenzrahmens aus dem Blick.

Die vernachlässigten Impulse

Es ist erstaunlich, dass sich Diskussion und Rezeption des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen nahezu ausschließlich auf die Niveaustufenbeschreibungen konzentriert, zentrale sprachdidaktische Impulse aber kaum aufgegriffen werden. Dazu gehören:

- der Hinweis auf die Bedeutung authentischer Texte für das Sprachenlernen,
- die Betonung der Notwendigkeit, an direkter sprachlicher Interaktion teilzunehmen – die Festlegung von „Interagieren“ als einem eigenen Lernzielbereich ist ein wichtiger Schritt,
- die Betonung des autonomen Lernens und die Aufnahme von Lernstrategien in die Niveaustufenbeschreibungen.

Hier werden vorhandene Einsichten durch den Referenzrahmen mit einem gewichtigen Impuls versehen. Es ist daher von großer Bedeutung, darauf zu achten, dass der Referenzrahmen als das benutzt wird, was er ursprünglich sein sollte: ein offener Rahmen und nicht ein wortwörtlich zu befolgendes Rezept- und Prüfungsbuch. Gerade weil der Referenzrahmen durch seine sprachpolitische Akzeptanz und Verbreitung auch ein wichtiges Instrument zur Förderung des Sprachenlernens ist, bedarf seine Implementierung einer systematischen Begleitforschung und Evaluation, um die befürchteten Rückwirkungen auf den Unterricht zu kontrollieren. Dies gilt für die Umsetzung im Bereich

- der Curriculum- und Prüfungsentwicklung,
- der Lehrwerkentwicklung,
- der Lehreraus- und -weiterbildung.

Literatur

K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. G. Narr: Tübingen 2003

Anmerkungen

¹ Alle Verweise beziehen sich auf:
Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzt von J. Quetz. Langenscheidt u.a.: Berlin 2001
www.goethe.de/referenzrahmen



© Xinhua/Das Fotoarchiv

Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen

Von Sabine Hoffmann und Michael Schart

Auch wenn sich Projektarbeit auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache zunehmender Beliebtheit erfreut, so herrscht doch weder Klarheit noch Übereinstimmung darüber, was es eigentlich genau mit dieser Form von Unterricht auf sich hat. Unser Anliegen soll es daher sein, zu einem besseren Verständnis des Projektunterrichts beizutragen, indem wir seine Entstehungsgeschichte nachzeichnen, eine Begründung in den sozialisations- und lerntheoretischen Voraussetzungen suchen und schließlich seine Umsetzung in der Fremdsprachendidaktik darstellen. In den folgenden Überlegungen gehen wir davon aus, dass die Versuche, den Projektunterricht begrifflich eindeutig zu fassen, für praktische Belange letztlich kontraproduktiv sind, da gerade die inhaltliche Unbestimmtheit des Konzepts einen Teil seines Potentials und auch seines innovativen Charmes ausmacht.

Projektunterricht im historischen Rückblick

Die lerntheoretische Auseinandersetzung mit dem Projektunterricht hält seit über einem Jahrhundert an. Auch wenn die Idee dieser Lern- und Arbeitsform schon sehr viel früher bestand, verdankte sie ihre Heranreifung dem philosophischen Pragmatismus in Amerika Anfang des 20. Jahrhunderts.

John Dewey und William Heard Kilpatrick versahen den Projektbegriff als Erste mit einem

theoretischen Hintergrund. Ihr Ausgangspunkt ist die Übertragung empirischer Vorgehensweisen auf den Bildungsprozess. Denkakte laufen wie Experimente ab und liefern das Grundsche-ma für die Projektarbeit:

- Problemanalyse,
- Problemlösung,
- Erprobung durch das Experiment.

Erkenntnisse gewinnt der Mensch durch seine handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die so ausgelösten Lern- und Denkprozesse wer-



den allerdings nur durch Tätigkeiten in Gang gesetzt, die auf Interesse stoßen bzw. eine Anregung bedeuten. Dabei will Dewey den Begriff „Interesse“ nicht im Sinne einer „Bonbonpädagogik“ (Dewey 1993, 171) verstanden wissen, die mit äußerlichen Anreizen einen sonst langweiligen Stoff attraktiver macht. Interesse bedeutet für ihn, dass sich die Lernenden mit „ganzer Hingabe“ (Dewey 1993, 234) einer Aufgabe widmen, die den „eigenen Zwecken und Wünschen“ entspricht (Dewey 1993, 235f). Um den Lernenden die Gelegenheit zu geben, solche für sie relevanten Erfahrungen zu machen, müssen sie eine „persönliche Methode“ (Dewey 1993, 230f) entwickeln. Die Verantwortung für diese Erfahrungsprozesse der Lernenden übernimmt die Lehrkraft. Hier unterscheidet sich Dewey wesentlich von Kilpatrick, bei dem die Ausrichtung auf den Schüler zum primären Ziel in der Projektarbeit wird.

Denkakte laufen wie Experimente ab und liefern das Grundschema für die Projektarbeit.

Die Kindorientierung Ende des 19. Jahrhunderts, die weite Teile der Lerntheorien und Lehrkonzepte sowohl in Europa als auch in Übersee bestimmte, knüpfte bei deren deutschen Verfechtern verstärkt an der Aufklärung an, insbesondere an Rousseau und Pestalozzi. Hierbei trug sie in ihrem Vorhaben einer „natürlichen Erziehung“, die sich häufig in Form von Hauslehrern, Arbeitsschulen oder Landerziehungsheimen abseits der offiziellen Bildungsanstalten vollzog, deutlich idealistische Züge, die der amerikanischen, in den Institutionen verankerten funktionalen Pädagogik in diesem Ausmaß fremd waren. In der *Laboratory School* an der Universität Chicago, die Dewey selbst mehrere Jahre leitete (1896 – 1903), steht das „Erfahrungslernen“ im Mittelpunkt: So „erleben“ die Schüler Geschichte, indem sie z.B. für eine Epoche typische Gegenstände herstellen und gemeinsam damit umgehen, oder „entdecken“ anhand des Gebrauchs von Alltagsgegenständen physikalische Gesetze.

Der Blick in die Geschichte des Projektunterrichts führt vor Augen, dass die Idee, Unterricht in Projektform zu organisieren, nie als eine einheitliche Theorie existierte. Der Einsatz von Projektunterricht kann daher in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen und lerntheoretischen sowie fachdidaktischen Auseinandersetzungen überzeugender begründet werden.

Projektunterricht im Brennpunkt gesellschaftlicher Veränderungen

Eine wichtige theoretische Begründung findet der Projektunterricht in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen. Der moderne Mensch verliere, so eine verbreitete Argumentation, zunehmend die Möglichkeit, seine Umwelt unmittelbar zu erleben und sich Erfahrungen aktiv-produktiv anzueignen. Demgegenüber wachse aber zugleich die Komplexität der Gesellschaft. Es braucht mündige Bürgerinnen und Bürger, die in einer demokratischen Gesellschaft angesichts vielschichtiger Probleme über Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen verfügen müssen, um sich aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen zu können.

Diese Beschreibungen gesellschaftlicher Entwicklungen münden unmittelbar in der Forderung, solche Unterrichtsformen zu stärken, in denen Lernende mit komplexen Sachverhalten konfrontiert werden, die sie sich selbstständig oder gemeinsam mit anderen erschließen. Indem sie sich eigene Arbeitsziele setzen, Problemlösungen entwerfen, Entscheidungsprozesse gestalten und ihre Erkenntnisse anderen erklären bzw. präsentieren, sollen junge Menschen Vertrauen in die eigenen Handlungspotentiale entwickeln, sich im Umgang mit Ambiguitäten üben und lernen, sich als Individuen aktiv, kreativ, (selbst)kritisch und verantwortungsbewusst in die Gestaltung einer sich beständig verändernden Lebenswelt einzubringen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen einerseits und der Blick auf die Lebenswelt der Lernenden andererseits dazu geführt haben, selbstbestimmten, fächerübergreifenden und ganzheitlichen Lernformen einen größeren Raum im Unterrichtsalltag zu gewähren. Und im Projektunterricht wird eine vielversprechende Möglichkeit gesehen, diese Prinzipien in die Realität umzusetzen.

Lern- und kognitionspsychologische Begründung für den Projektunterricht

Aus lern- und kognitionstheoretischer Perspektive lässt sich der Projektunterricht auf zwei grundlegende Konzepte zurückführen: Zum einen auf **konstruktivistische** Vorstellungen, nach denen sich Wissenserwerb als ein individueller und aktiver Prozess durch das Zusammenspiel von bisherigen Erfahrungen und neuer Information vollzieht. Und zum anderen auf die



Überzeugung, dass Lernen über die individuelle, kognitive Ebene hinaus auch als ein **soziales Geschehen** verstanden und organisiert werden muss.

Konstruktivistische Lerntheorie

Nach konstruktivistischer Annahme finden die Konstruktionsprozesse zum Wissensaufbau zunächst ausschließlich im Individuum selbst statt, bevor dieses dann – im Prozess der so genannten Viabilisierung – versucht, das Ergebnis eines solchen Vorgangs mit anderen Individuen abzugleichen. Demzufolge brauchen die Lernenden die aktive Auseinandersetzung mit den anderen, denn nur so können sie ihre Denkmuster überprüfen, um sie anschließend definitiv zu speichern. Es bleibt allerdings fraglich, ob sich der Konstruktionsvorgang im Individuum wirklich so vom Prozess der Bedeutungsaushandlung trennen lässt, oder ob er nicht schon in der Interaktion mit anderen Beteiligten im Unterricht stattfindet. Denn wenn Schüler zum Beispiel gemeinsam einen Text erschließen, entsteht ja dessen Sinn im Kopf eines jeden erst durch das Zusammentragen von Einzelteilen. Es bedarf also der Zusammenarbeit, was grundsätzlich dafür spricht, den Unterricht so zu gestalten, dass den Teilnehmern diese Interaktion ermöglicht wird.

Soziale Prozesse in der Projektarbeit

Die individuellen Lernprozesse des Einzelnen sind damit an die Gruppe gekoppelt, die über ihr unmittelbares Ein- und Mitwirken hinaus aber auch dazu beiträgt, dass die Lernenden ihr Verhalten zunehmend als steuerbar wahrnehmen. Diese Entwicklung unterstützt Projektarbeit entschieden, denn hier wird gelernt, sich mit anderen über längere und höchst unterschiedliche Lernphasen in Richtung auf ein gemeinsames übergeordnetes Lernvorhaben auseinanderzusetzen.

Lernen muss auch als ein soziales Geschehen verstanden und organisiert werden.

Durch das Austragen von Konflikten wird Handlungskompetenz und Vertrauen aufgebaut und so das Selbstwert- und Gruppengefühl gestärkt. Die miteinander gesammelten Erfahrungen erhöhen die Bereitschaft, die Beobachtungen der Mitlernenden anzunehmen und ihre Hinweise zu reflektieren, und fördern darin die Bewusstmachung des eigenen Lernverhaltens. So kann

zum Beispiel ein sich gegenseitiges Vorlesen Ausspracheschwächen erkennen lassen oder der Vergleich mit anderen Methoden zur Entdeckung effektiverer Lernweisen führen.

Dabei übernehmen die Lernenden selbst Lehrerfunktionen, indem sie das Lernen der anderen unterstützen, ihren Lern- bzw. Arbeitsprozess organisieren oder Ergebnisse präsentieren. Kompetent durch die in der gemeinsamen Tätigkeit erworbenen Kenntnisse können sich die Lernenden untereinander sehr wertvolle Ratschläge geben. Hierbei besteht auch für leistungsschwächere Schüler die Chance, normalerweise leistungsstärkeren Mitschülern helfen.

Flexibilität der Projektarbeit

Auch wenn es mittlerweile als erwiesen gilt, dass kollektives Arbeiten dem Lernprozess förderlich ist, so darf dies wiederum nicht dazu verleiten, über Einzelfälle und die vielfältigen individuellen, situativen und themenbezogenen Unterschiede hinwegzusehen, aus denen sich gemeinsames Lernen zusammensetzt. Eine Besonderheit des Projektunterrichts ergibt sich eben gerade daraus, dass diese Berücksichtigung finden. Er geht daher weit über das hinaus, was in den Unterricht integrierte Gruppenarbeit leisten kann. Indem er ein Zusammenspiel sehr verschiedener Sozial- und Aufgabenformen ermöglicht, zu denen neben Gruppenaktivitäten auch Einzelarbeit oder Vorträge des Lehrenden zählen können, erweitert er die Handlungs(frei)räume des Einzelnen und erreicht damit auch Lernende, deren Lernstil sich nicht oder nur eingeschränkt mit kooperativen Lernarrangements deckt. Das betrifft zum Beispiel Schüler mit Sprechangst. Auch wenn nicht davon auszugehen ist, dass Sprechen in und vor Gruppen grundsätzlich Spannungen erzeugt, tritt sie doch bei vielen Lernenden auf und kann bei einer angemessenen Gruppenzusammensetzung abgeschwächt werden. Allerdings ist die Voraussetzung für eine angstsenkende Wirkung, dass zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter den Lernenden Vertrauen herrscht. Dieses herzustellen gehört zu den grundsätzlichen Aufgaben der Lehrkraft.

Projektunterricht im Kontext der kommunikativen Fremdsprachendidaktik

Bereits in den 1980er-Jahren gab es erste Bestrebungen, die Projektidee für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen fruchtbar zu machen (z.B. Legutke 1988 und die Beiträge in Heft 4 die-



ser Zeitschrift aus dem Jahr 1991). Eine wichtige theoretische Grundlage für die momentane Entwicklung wurde allerdings bereits in den 1970er-Jahren geschaffen. Mit der sogenannten „kommunikativen Wende“ in der Fremdsprachendidaktik begann sich die Überzeugung durchzusetzen, dass Lernende bereits während des Unterrichts die Möglichkeit erhalten müssen, mit Hilfe der Fremdsprache eigene Handlungsabsichten zu realisieren sowie Intentionen, Gedanken und Gefühle auszudrücken. Wenn sie konsequent zu Ende gedacht wird, steht diese neue Zielsetzung allerdings im Widerspruch zu jeder Form von Unterrichtsplanung, die auf der Segmentierung der Fremdsprache nach linguistischen Gesichtspunkten beruht. In der sogenannten „starken Variante“ der kommunikativen Fremdsprachendidaktik wird daher auf die Strukturierung des Unterrichts an Hand linguistischer Kategorien vollends verzichtet. Stattdessen stellen eine von den Beteiligten als sinnvoll erlebte Interaktion und die Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Inhalten die zentralen Kriterien bei der Unterrichtsplanung dar.

Das Projekt als Maxiaufgabe

Eine naheliegende Möglichkeit, diese Idee in die Praxis zu übertragen, besteht darin, den Unterricht als eine Abfolge von Aufgaben (*tasks*) zu organisieren. Im Unterschied zu Übungen (*exercises*) handelt es sich hierbei um inhaltsbezogene und ergebnisoffene Lernaktivitäten, die ohne eine gewisse kreative Eigenleistung der Lernenden nicht bewältigt werden können (vgl. Westhoff, S. 12). Diese Überlegung führt nun unmittelbar zum Projektunterricht, lässt sich dieser doch als Maxiaufgabe denken. Einzelne Teilaufgaben werden in einem zeitlich begrenzten Rahmen derart aneinander gekoppelt, dass sie die Lerngruppe sukzessive einem vorab gesetzten, gemeinsamen Ziel näher bringen. Im Kontext der kommunikativen Fremdsprachendidaktik liegt die Besonderheit des Projektunterrichts somit in seiner Zielorientierung bei gleichzeitiger Öffnung von Freiräumen. Für die Lernenden schafft er Bedingungen, unter denen die Motivation zum sprachlichen Handeln von den Inhalten ausgeht.

Dies ist – zugegebenermaßen – nur eine sehr vage Beschreibung dessen, was in einem Projekt passiert, entspricht aber seiner hybriden Form, die sich der Zuordnung einer Methode mit genau definierten Merkmalen und festgeschriebenen

Vorgehen entzieht. Denn als ein sehr flexibles Arrangement von Unterricht lassen sich Projekte mit einer Vielzahl von Zielen, Aufgabentypen oder Sozialformen vereinbaren. Dies macht es einerseits zwar sehr schwierig, den Projektunterricht eindeutig begrifflich zu fassen, doch bezieht er andererseits gerade aus seiner großen Anpassungsfähigkeit an lokale Bedingungen sein besonderes Potential.

Die Bandbreite praktischer Anwendungsmöglichkeiten wird an den zahlreichen Erfahrungsberichten deutlich, die in den zurückliegenden Jahren zu diesem Thema auch in dieser Zeitschrift veröffentlicht wurden. So werden beispielsweise in Heft 4 (1991) Rechercheprojekte zur deutschen Geschichte vorgestellt und Interviewprojekte beschrieben, bei denen sich Lernende auf die Suche nach Orten in ihrem unmittelbaren Lernumfeld begeben, an denen sie Menschen aus den deutschsprachigen Ländern treffen können. Ein Schreibprojekt, bei dem die Lernenden gemeinsam einen Liebesroman verfassen, ist in Heft 24 (2001) dokumentiert. Über einen E-Mail-Austausch unter dem Motto „Europa live erleben“ erfährt man in Heft 28 (2003). Dieses Projekt fand in einer Ausstellung einen beeindruckenden Abschluss. In Heft 29 (2003) schließlich werden Begegnungsprojekte über Grenzen hinweg beschrieben. Eine große Spannbreite praktischer Umsetzungen der Projektidee findet sich auch in Wicke (2004). Der Autor zeigt, wie Projekte mit unterschiedlichen Inhalten (literarische Texte, Kunstbilder, Grammatik, Geschichte u.v.m.) und Zielsetzungen (Wahrnehmungstraining, Perspektivenwechsel, kreative Textarbeit u.v.m.) gestaltet werden können.

Phasen der Projektarbeit

Freys Modell einer „Projektmethode“ (1. Auflage 1982) stellt zweifellos den bekanntesten Versuch im deutschsprachigen Raum dar, den Projektunterricht in einzelne Phasen aufzugliedern. Damit wird Lehrenden ein Planungswerkzeug an die Hand gegeben, das unabhängig von den jeweiligen Voraussetzungen Anwendung finden kann. Für den Fremdsprachenunterricht mit seiner besonderen Problematik, die durch das (zumindest partielle) Zusammenfallen von Kommunikations- und Zielsprache bedingt ist, bedarf dieses Modell freilich einiger Ergänzungen. Das folgende Modell soll dies am Beispiel der bereits erwähnten Interviewprojekte mit Personen aus den deutschsprachigen Ländern verdeutlichen (vgl. Abb. 1). Den einzelnen Schritten des Pro-



jektverlaufs sind jeweils zu klärende Fragestellungen zugeordnet, die natürlich nur eine Auswahl darstellen und, dem Kontext entsprechend, verändert oder ergänzt werden müssen.

Solche Ablaufschemata schaffen den notwendigen Überblick, bergen allerdings zugleich auch die Gefahr, dass der Projektunterricht auf eine Technik verengt wird, die sich scheinbar losgelöst von Zielen und Inhalten anwenden lässt. Und obwohl Frey nicht verschweigt, dass eine Überbetonung seiner Phasenfolgen zu routinehaftem und monotonem Unterricht führen könnte, hält er doch selbst an dem Bemühen fest, das Nicht-Planbare planbar zu machen.

Informationsquellen

Ein weiterer Versuch der Systematisierung des Projektunterrichts bezieht sich auf die Quellen für jene fremdsprachlichen Informationen, die gleichsam den „Treibstoff“ für ein Projekt darstellen. Anhand dieses Kriteriums werden zum Beispiel Textprojekte, Korrespondenzprojekte, Umfrageprojekte oder Begegnungsprojekte voneinander unterschieden. Aber auch diese Typologie kann nur bedingt überzeugen, sind doch die gebildeten Kategorien keineswegs trennscharf. Je nach Thema und Zielsetzung bringt die Praxis eher diverse Mischformen dieser Projekttypen hervor.

Rollenverteilung

Wie wir bereits zu Beginn dieses Beitrags aufzeigten, gehört die Rollenverteilung zu jenen Gesichtspunkten, denen in den Beschreibungen des Projektunterrichts immer wieder eine zentrale Bedeutung zukommt. Denn sobald Lehrende ihr Planungsmonopol aufgeben und Freiräume für die Selbsttätigkeit der Lernenden öffnen, stellt sich zwangsläufig die Frage, wie diese veränderte Rollenverteilung konkret beschaffen sein kann. Die Unterscheidung in strukturierte, halbstrukturierte und unstrukturierte Projekte oder die Beschreibung des Lehrenden als Wissensvermittler, Betreuer und Moderator geben allenfalls eine sehr grobe Orientierung. Auch die Forderung, die Planung des Lehrenden sei verantwortlich für die Selbstplanung der Lernenden, stellt eher ein pädagogisches Leitbild dar als eine Hilfe für die Vorbereitung und Reflexion konkreter Unterrichtsstunden.

Entscheidungsprozesse

In den Diskussionen um eine angemessene Rollenverteilung wird leicht übersehen, dass in einem konkreten Kontext letztlich nur die Beteiligten selbst die Angemessenheit einer bestimm-

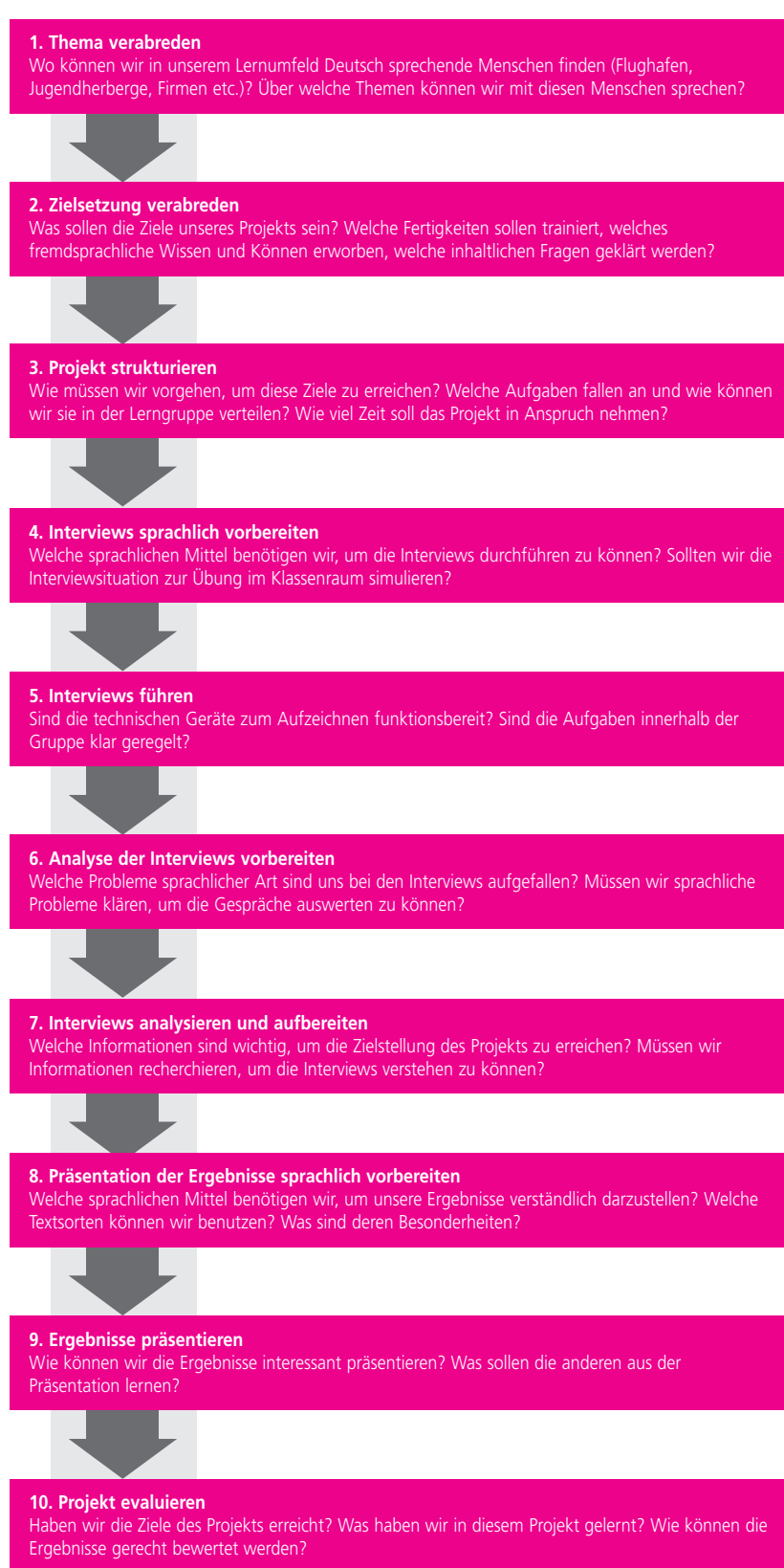


Abb. 1: Projekttablaufschema am Beispiel eines Interviewprojekts

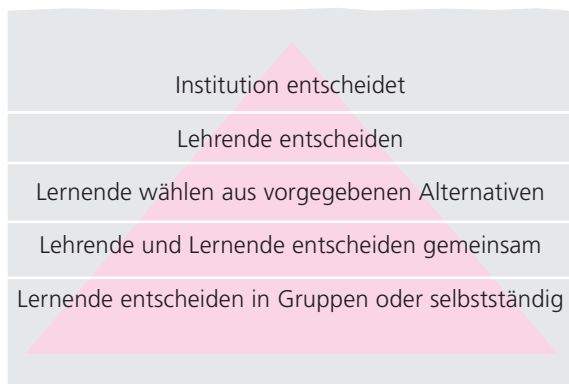
ten Form von Zusammenarbeit beurteilen können. Dabei wird das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bei jedem einzelnen Schritt in einem Projektverlauf neu gestaltet. Wichtig bei



Abb. 2: Schritt 5 des Projektablaufs: Interviews führen

diesem Ansatz für eine Beschreibung des Projektunterrichts ist die Überlegung, dass alle den Projektunterricht betreffenden Entscheidungen zwei Domänen zugeordnet werden können: Da sind zum einen die *normativen* Entscheidungen. Sie regeln die grundlegenden Fragen von Macht und Mitbestimmung im Klassenraum. Zu diesem Bereich zählen etwa die Orte, Zeiten und Ziele für das Lernen, die Gruppengröße, die Arbeitsformen oder die Bewertungsmaßstäbe. Diese **normativen** Entscheidungen lassen sich von den **operativen** Entscheidungen abgrenzen, bei denen es darum geht, innerhalb bereits gesetzter Grenzen einzelne Lernprozesse zu gestalten. Hierzu gehören etwa die Gliederung einer Aufgabe und die Verteilung von Teilaufgaben in einer Gruppe, die Zeitplanung, die Koordination oder das Konfliktmanagement innerhalb von Gruppen.

Auf der Grundlage dieser Zweiteilung lässt sich für jede der notwendigen Entscheidungen ein bestimmter Grad an Mitbestimmung durch die Lernenden definieren, wobei die folgenden Stufen unterschieden werden können:



Im Alltag trifft der Projektunterricht auf widerstrebende Prinzipien und lässt sich nur selten in Reinform verwirklichen. Für den Bereich Deutsch seien als ein Beispiel die Erwartungshaltungen im Hinblick auf die Rollenverteilung bei Lehrenden und Lernenden genannt, die je nach kulturellem Kontext sehr unterschiedlich ausfallen können. Aber Projektunterricht ist keineswegs zum Scheitern verurteilt, wenn die Freiräume der Lernenden durch solche lokalen Bedingungen teilweise eingeschränkt werden. Ein Modell des Projektunterrichts, das an den Entscheidungsprozessen ansetzt, kann dabei helfen, diese Unterrichtsform unter sehr unterschiedlichen Bedingungen zu planen und durchzuführen.

Produkte

Ob der Projektunterricht ein materielles Produkt als Ergebnis hervorzubringen habe, gehört zu den umstrittenen Punkten. Diese Forderung lässt sich zwar historisch gut begründen und erscheint für bestimmte Lerngegenstände auch durchaus angemessen. Für das fremdsprachliche Klassenzimmer jedoch ist sie nur von begrenztem Wert. Dort vollzieht sich schließlich das Lernen vor allem über kommunikative Prozesse, in denen Situationen gemeinsam gedeutet und ausgehandelt werden. Dass sich daraus resultierende Einsichten oder Verhaltensänderungen weit schwieriger dokumentieren lassen als handwerkliche Tätigkeiten, darf die Forderung nach Produkten jedoch noch nicht von der Projektarbeit ausschließen. Es ist somit folgerichtig, dass auch Aufführungen (z.B. Theaterstücke), Veranstaltungen (z.B. Diskussionsrunden) oder organisatorische Strukturen (z.B. der Aufbau eines Austauschprogramms) als mögliche „Produkte“ der Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht in Betracht gezogen werden.

Lerneffekte

Der Blick auf die Endprodukte wirft zwangsläufig auch die Frage auf, ob der Projektunterricht anhand der erzielten Lerneffekte beschrieben werden kann. Dass mit dieser Unterrichtsform große Erwartungen in Hinblick auf den Lernfortschritt der Teilnehmenden verknüpft werden können, sollte aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein. Diese Hoffnung ist jedoch mit der Schwierigkeit verbunden, die Lernerfolge konkret zu fassen. Mit ihrem *project framework* unternehmen Beckett und Slater (vgl. Beckett & Slater 2005) den Versuch,



solche potentiellen Lerneffekte des Projektunterrichts systematisch darzustellen. Die Lerneffekte werden dafür in die drei Domänen „Inhalte“ (z.B. Verständnis für ein Fachgebiet), „Fertigkeiten“ (z.B. Filtern von Informationen aus komplexen Texten) und „fremdsprachliches Wissen und Können“ (z.B. Wortschatzerwerb) unterteilt. In dem Modell werden diese Domänen in Form einer Tabelle angeordnet, wobei zwischen den Erwartungen vor Beginn des Projekts und den tatsächlichen Ergebnissen unterschieden wird (vgl. Abb. 4). Beckett und Slater machen in einer Fallstudie deutlich, dass das *project framework* als ein sehr hilfreiches Werkzeug bei der Planung und Reflexion von Projekten dienen kann. Es kann sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden (etwa in Form eines Lerntagebuchs) eingesetzt werden.



Abb. 3: Schritt 9: Ergebnisse präsentieren

Fazit

Trotz der großen Aufmerksamkeit, die der Projektunterricht seit einigen Jahren erfährt, wissen wir nach wie vor sehr wenig darüber, wie er in der Praxis funktioniert, wann und zu welchen Erfolgen er führt oder wann er scheitert. Die meisten Berichte über Projektunterricht dokumentieren positive Erfahrungen und Ergebnisse und verzichten darauf, das Geschehen im Klassenzimmer systematisch zu erforschen (auch hierfür ist Wicke 2004 ein gutes Beispiel). Die grundlegende Kritik an dem durch empirische Erkenntnisse nur wenig gestützten Boom des aufgabenbasierten Unterrichts (*task-based language learning*) in den letzten Jahren trifft somit auch den Projektunterricht.

Die Ergebnisse, die aus den wenigen empirischen Forschungen zu diesem Thema jedoch bisher hervorgegangen sind, lassen es angebracht erscheinen, den Projektunterricht nicht mit überhöhten Erwartungen zu belasten. Mit Blick auf die Lehrenden zeigen diese Studien (vgl. Schart 2003, auch Beckett & Slater 2005), dass sich Projekte aus gegensätzlichen Perspektiven sinnvoll arrangieren und mit vielen Zielen und Aktivitäten zweckmäßig verknüpfen lassen.

Wie schwierig es ist, Lerneffekte vorweg zu planen, zeigen jüngste Untersuchungen von fremdsprachlichen Lernprozessen, in denen sich kollektives Lernen auf individuell höchst unterschiedlichen Stufen ansiedelt (vgl. Hoffmann 2007). So kann das gemeinsame Erschließen eines Textes bei einigen Lernenden zum Aufbau von Bedeutung führen, während andere im Aus-

Erwartungen vor Beginn des Projekts			Lerneffekte am Ende des Projekts		
Inhalte	Fertigkeiten	fremdsprachliches Wissen und Können	Inhalte	Fertigkeiten	fremdsprachliches Wissen und Können

Abb. 4: Modell zur Planung und Evaluation von Projektunterricht (nach Beckett & Slater 2005).

tausch bereits bestehende Denkmuster durch hinzukommendes Material ergänzen. Es kommt aber auch vor, dass kaum etwas von den Anregungen übernommen und an den eigenen Strukturen beharrlich festgehalten wird. Eingebunden in die Lernprozesse kann die Gruppe zum wesentlichen Baustein der eigenen kognitiven Leistungen werden oder sie hilft durch emotionales Feedback, Sicherheit in der Fremdsprache aufzubauen.

→ Literatur zu diesem Thema s. S. 60

Anmerkungen

¹ Dieser Begriff bezeichnet das Überprüfen von Bedeutungen durch die Konfrontation mit anderen.



© fotolia.com

„ ... oder muss ich expliziter werden?“

Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept:
Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken

Von Manfred Schifko

Alternativ zum lehrwerkbasierten Grammatikunterricht, der oft einem mehr oder weniger routinehaften „Präsentieren-Üben-Anwenden“-Modell folgt, möchte ich im Folgenden ein Szenario entwerfen, in dem sich die Lehrpersonen stärker als reflektierende Praktiker/-innen begreifen. Sie müssten dazu versuchen, zumindest einige der zahlreichen Faktoren, die das Gelingen oder Misslingen von Sprachunterricht bedingen können, in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung zu bedenken. Im Kern wird es darum gehen, aus der Lehrperspektive die Verbindung herzustellen zwischen der **externen** Grammatik, d. h. den zu erwerbenden Strukturen und Elementen der Zielsprache einerseits und der **internen** Grammatik andererseits, die sich in der Lernerkognition aufbaut.

Fragen zur Formvermittlung

In der Regel finden heute Deutsch-Lehrende eine Vielzahl von maßgeschneiderten Rezepten für eine möglichst optimale und effiziente Sprachform- bzw. Grammatikvermittlung vor. Eine verführerische (Über-)Fülle von methodisch-didaktisch gut durchdachten Lehrwerken und grammatikorientierten Materialien hilft ihnen dabei,

den richtigen Mix von Zutaten und die passende Abfolge von „Zubereitungsschritten“ für ein gelungenes „Lernmenü“ ohne langwierige Vorbereitung zu finden.

So praktisch und unverzichtbar diese medialen Hilfestellungen für die alltägliche Unterrichtsarbeit sind, bergen sie jedoch die Gefahr, dass dadurch Sprachvermittlung in Routineab-

läufen erstarrt. Wenn hingegen Grammatikunterricht ohne Lehrwerk und Zusatzmaterialien erfolgen soll und die Lehrenden zudem bereit sind, psycholinguistische Kriterien in die Unterrichtsplanung zu integrieren, wären am Beginn einer solchen Vermittlungssequenz folgende Fragen hilfreich:

- Soll die zielsprachliche Form tendenziell besser **deduktiv** (z.B. erläuternde Präsentation durch den Lehrenden mittels einer signalgrammatisch aufbereiteten Overhead- oder Powerpoint-Folie) oder **induktiv** (z.B. Formulierung einer Regel durch die Lernenden auf der Basis von repräsentativem Input) vermittelt werden?
- Welcher Grad an **metasprachlicher Explizitheit** bzw. **Regelformulierung** ist für die Vermittlung der zielsprachlichen Form überhaupt angemessen/notwendig?
- Lässt sich einschätzen, ob die zielsprachliche Form und die mit ihr verbundene(n) Regel(n) eher leicht oder eher schwer zu erwerben sind? Welche Rolle spielen bei der **Beurteilung des Schwierigkeitsgrades** die Erstsprache bzw. eventuell zuvor erworbene Fremdsprachen?
- Wie sinnvoll ist es überhaupt, Regeln mit **geringer Reliabilität** und **Zuverlässigkeit** zu vermitteln?¹
- Ist es möglich, die zu vermittelnde zielsprachliche Form an einer Stelle in der (natürlichen) **L2-Erwerbsfolge** festzumachen und so ihre Lernbarkeit zu einem gegebenen Zeitpunkt adäquater einzuschätzen?

Zugegeben – für die alltägliche Praxis stellt die Berücksichtigung dieser Faktoren eine ziemliche, zumeist (auch zeitlich) kaum zu leistende Herausforderung dar; aber es geht ja nicht um das erzwungene Reflektieren dieser Fragestellungen in der Unterrichtsvorbereitung, sondern um eine veränderte Perspektive auf den Grammatikunterricht, eine Sichtweise, die sich der Tatsache bewusst ist, dass sich der **Prozess** des Spracherwerbs nicht aus der systematisierenden Beschreibung des **Produkts**, nämlich der Zielsprache und ihrem regelgeleiteten Bau, ableiten lässt.

Formfokussierung – Grundlagen und Vermittlungsaspekte

Zumindest eine Annäherung an Antworten auf diese Fragen bietet ein hier als „Formfokussierung“ (oft auch als *focus on form*) bezeichneter fremdsprachendidaktischer Zugang, der seit

Beginn der 1990er-Jahre hauptsächlich in der kognitiv orientierten, angloamerikanischen Sprachlern- und Fremdsprachenerwerbstheorie entwickelt und diskutiert wurde. Formfokussierung darf allerdings keinesfalls als in sich geschlossene und ausformulierte Unterrichtsmethode aufgefasst werden; eher handelt es sich um eine Bauanleitung für bestimmte unterrichtliche Vorgehensweisen, deren spezifisches Design sich aus der Berücksichtigung der jeweiligen Unterrichtskonstellation ergibt.

Formfokussierung propagiert eine – psycholinguistisch begründbare – „integrative“ Vorgehensweise, d. h. eine Verschmelzung von formalen Zielsetzungen mit Parametern des kommunikativen Zugangs. Das unterscheidet Formfokussierung einerseits von Zugängen wie *natural approach* und Immersionsunterricht, die explizite Grammatikvermittlung für nicht lernrelevant erachten und so weit wie möglich ausklammern, und andererseits von traditionellen grammatikorientierten Ansätzen, die Formaspekte außerhalb ihres Bedeutungs- und Verwendungszusammenhangs betrachten.

Zentral dabei ist die selektive Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit wird als jener Mechanismus gesehen, der den äußeren Sprachkontext mit der Kognition der Lernenden verbindet. Um Lernprozesse zu generieren, müssen (neue) Sprachelemente in mehr oder weniger expliziter Form in den Aufmerksamkeitsfokus gelangen.

In der so genannten *noticing*-Hypothese wird dieses Aufmerksamwerden hinsichtlich zweier Funktionen beschrieben. Der Prozess helfe Lernenden,

- Merkmale des Inputs zu „bemerken“, die sonst ignoriert würden,
- „die Diskrepanz zu bemerken“ zwischen
 - ihren eigenen nichtzielsprachenkonformen, aber von der Aussage her vollständigen Äußerungen,
 - ihren intendierten, im Sprechplanstadium befindlichen und aufgrund beschränkter sprachlicher Mittel nicht realisierten Äußerungen
 - und dem, was für sie in den Produktionen kompetenterer Sprecher in ihrem Lernumfeld als Vergleichsbasis verfügbar ist.

Dabei ist nicht von einer Dichotomie zwischen sehr bewusster und beinahe unbewusster Sprachverarbeitung auszugehen. Nachvollziehbar erscheint hingegen ein **Aufmerksamkeitskontinuum**, das vom fast unterschweligen



Wahrnehmen von sprachlichen Oberflächenmerkmalen bis zum – auch abstrakten, meta-sprachlich gefassten – Verstehen von grammatischen Regeln reicht.

In der Umsetzung im Unterricht ist Formfokussierung durch folgende idealtypische Merkmale charakterisiert, die sich unter realen Unterrichtsbedingungen freilich nicht immer zur Gänze umsetzen lassen:

- „Aufmerksamkeit auf Form erfolgt im Rahmen einer kommunikativen Zielsetzung.“ Dies ist das Kernaxiom des Formfokussierungskonzepts. Die Formfokussierung wird so gelenkt, dass dabei (möglichst) kein Bruch mit dem Verstehen, Aushandeln oder Produzieren von Bedeutung entsteht. Dadurch soll erreicht werden, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit kurzzeitig – und möglichst simultan – der Form, der Bedeutung und dem Gebrauch eines Sprachelements innerhalb eines kognitiven Ereignisses zuwenden.
- „Die Behandlung des Formaspekts geht möglichst kurz und unaufdringlich vor sich.“ Dies ist eine Spezifizierung des ersten Aspekts, wobei Folgendes angenommen wird: Je weniger eine didaktische Intervention die Makroprozesse von Sprachverstehen und Sprachproduktion beeinträchtigt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die neue linguistische Information in die Lernersprache integriert wird.
- „Die Formfokussierung kann zufällig (reaktiv) oder geplant (proaktiv) erfolgen.“ Idealtypisch ist die Formfokussierung **reaktiv**, d.h. die

Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Bedeutung bzw. deren Aushandlung zum Formaspekt sollte nur als (möglichst spontane) Reaktion auf im Unterricht auftauchende Probleme in Rezeption oder Produktion erfolgen. In der Praxis erweist sich diese Vorgangsweise nicht in allen Fällen als praktikabel:

- Sie impliziert eine eher extensive Behandlung oder überhaupt Vernachlässigung von Formaspekten.
- Zahlreiche Formfokussierungstechniken sind relativ elaborierte Verfahren und deshalb nicht spontan erstell- bzw. durchführbar.

Lernszenarien und Vermittlungstechniken

Ausgehend von der äußerst gerafften Darstellung des theoretischen Hintergrunds und der methodisch-didaktischen Spezifik werden nun im Rahmen von drei verschiedenen Lehr- / Lernszenarien Formfokussierungstechniken präsentiert (s. Tabelle 1). Aufnahme finden nur solche Aufgaben, die die Fokussierung auf Form **und** Bedeutung / Gebrauch integrieren. Das bedeutet, dass keine Prozeduren berücksichtigt werden, die ausschließlich isolierte metalinguistische Information präsentieren. Wichtig ist außerdem, darauf hinzuweisen, dass

- keine der angeführten Aufgabenformen und Techniken **garantieren** kann, dass die Lernerinnen und Lerner auf die intendierte Form aufmerksam werden bzw. Erwerbsprozesse stattfinden, und
- zahlreiche der Formfokussierungs-Techniken in Kombination miteinander eingesetzt werden können.

Die einzelnen Techniken werden nach dem Aufmerksamkeitskontinuum eingeteilt. Es gibt an, wie sehr der durch ein bestimmtes Verfahren ausgelöste Prozess selektiver Aufmerksamkeit den Kommunikationsfluss unterbricht. Die Techniken der Formfokussierung werden also nach dem Grad ihrer kognitiven „Aufdringlichkeit“ kategorisiert (vgl. Abb. 1).

Die einzelnen Techniken werden in unterschiedlicher Ausführlichkeit hinsichtlich ihrer Spezifik bzw. ihres didaktischen Potentials beschrieben und an Beispielen veranschaulicht.

Implizites Lernen

Zentral für das Sprachlernen in diesem Szenario ist eine inhalts- und inputbasierte (Immersion) Lernumgebung, die ein qualitativ (Verständlichkeit) und quantitativ (Frequenz) adäquates

Grad der kognitiven Aufdringlichkeit der didaktischen Intervention		
Lehr- / Lernszenario	Formfokussierungs-Technik	unaufdringlich ← → aufdringlich
Implizites Lernen	Inputflut	•
	Interpretationsaufgaben	•
	Grammatik kreativ	•
Implizites Lernen unter Aufmerksamkeit	Inputintensivierung	•
	Bedeutungsaushandlung	•
	Reformulierungen	•
	Interaktionsoptimierung	•
	Community Language Learning	•
	Dictogloss	•
Explizites Lernen	Grammatisierungs-Aufgaben	•
	Sprachbewusstseitsfördernde Aufgaben	•
	Verarbeitungsanleitung	•

Abb. 1: Grad der kognitiven Aufdringlichkeit der didaktischen Intervention (Schifko 2007, 141)

Sprachangebot bereitstellt. Je häufiger und intensiver die Lernenden in natürlichen, bedeutungsbezogenen Sprachkontakt (und -gebrauch) involviert sind, desto schneller und effizienter wird die Zielsprache erworben. Die Entwicklung einer regelgeleiteten Sprachverwendung ergibt sich (weitgehend) von selbst.

Im Formfokussierungs-Konzept werden Techniken und Verfahren empfohlen, die darauf abzielen, die Lernaufmerksamkeit möglichst implizit und unaufdringlich auf bestimmte Sprachelemente zu lenken und die kognitive Verarbeitung dieser Sprachformen zu unterstützen – ohne explizite Anleitung, auf welche Weise und zu welchem Zeitpunkt dies gemacht werden soll.

Die folgenden drei Techniken lassen sich dem impliziten Lernen zuordnen: „Inputflut“, „Interpretationsaufgaben“ und „Grammatik kreativ“.

Inputflut

Die impliziteste und damit unaufdringlichste Formfokussierungstechnik überhaupt wird als „Inputflut“ bezeichnet. Sie besteht darin, schriftliches oder mündliches Inputmaterial in ausreichendem Maß mit der zu fokussierenden zielsprachlichen Form anzureichern und dadurch die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass diese im Input bemerkt wird.

In der Unterrichtspraxis muss wahrscheinlich für einen Großteil der heutzutage vorherrschenden Unterrichtskonstellationen die Aufgabe der Textauswahl bzw. der Anreicherung in Bezug auf eine bestimmte zielsprachliche Form nicht mehr von den Lehrenden selbst geleistet werden. Im Normalfall enthalten die für ein bestimmtes Kursniveau ausgewählten Lehrwerke, Lernergrammatiken etc. bereits in genügendem Maß entsprechend didaktisiertes Lese- oder Hörmaterial. Allerdings könnte die Aufgabe des / der Unterrichtenden darin bestehen, zusätzliches Inputmaterial zu erstellen und dadurch die Vorkommenshäufigkeit der in den Fokus genommenen Form noch weiter zu erhöhen. Dabei ist es sicher empfehlenswert, auf weitgehend authentische Texte zurückzugreifen und diese soweit zu modifizieren, dass die zu fokussierende Form deutlich häufiger als im Originaltext auftritt, jedoch die Authentizität des Textes bzw. der Textsorte weitgehend erhalten bleibt und der strukturelle und lexikalische Schwierigkeitsgrad des Textes insgesamt nur geringfügig über dem Sprachniveau der Lernenden liegt.

Autonavigation mit Kurs auf den Massenmarkt

Bonn (Reuters) – Ein trüber Novembertag. Auf dem Weg zu einem Geschäftstreffen in Frankfurt steigt der Autofahrer in Köln in seinen Wagen und schaltet den Bordcomputer an. Nachdem der Zielort eingegeben worden ist, nimmt der Computer mit einem Satelliten in 17.700 Kilometer Entfernung zur Erde Verbindung auf und wertet Daten über Staus, Baustellen und Wetterbedingungen aus. Der Tipp des Computers: „Stellen Sie den Wagen zurück in die Garage. Nehmen Sie den InterCity um 8.54 Uhr von Köln-Hauptbahnhof. Auf dem Kölner Autobahnring sind zwölf Kilometer Stau und im Westerwald herrscht dichter Nebel.“



Inzwischen gibt es nicht nur bei zahlreichen Autokonzernen selbst für Mittelklassewagen satellitengesteuerte Navigationssysteme. Sogar Supermarktketten bieten diese als Taschen-Computer an. Das Geheimnis dieser Geräte ist eine eingespeicherte digitale Karte mit Zigtausenden Straßenkilometern und Hunderten von Stadtplänen. Der Computer weiß mithilfe eines Magnetkompasses immer, wo sich das Auto befindet. Über einfache Pfeilsymbole, die auf einem Armaturenbrett erscheinen, oder gesprochene Ansagen wird der Autofahrer von seinem elektronischen Beifahrer durch Deutschland geleitet. Die Geräte dirigieren den Fahrer bis auf wenige Meter ans Ziel. „Die Route wird berechnet“, „Links“, „Rechts“, „Folgen Sie dieser Straße, bis Sie weitere Anweisungen erhalten“ sind bislang die typischen Instruktionen für den orientierungslosen Autofahrer.

Die neuen Systeme lassen sich aber nur dann in großen Mengen absetzen, wenn sie noch mehr bieten

und billiger werden, sagen Industrieexperten. Nachfrage sehen sie zunächst bei Expeditionen, Taxiunternehmen, Vertretern, Autovermietungen und bei den Luxuswagen. „Die meisten Fahrer sind ja immer auf der gleichen Route unterwegs und wissen, wie sie am besten zum Ziel kommen“, sagt David Yates von einer Consultingfirma. „Die breite Öffentlichkeit ist nur zu gewinnen, wenn nutzvolle Informationen über Verkehrsstaus und Unfälle abrufbar sind“, fügt er hinzu.

Außer der reinen Routensuche bieten die Systeme teilweise jetzt schon den Weg zu Hotels, Restaurants und Sehenswürdigkeiten an. Ein größerer Kundenkreis ließe sich vor allem auch ansprechen, wenn die Navigationssysteme zusätzlich bei der Diebstahlsicherung einzusetzen wären. Das ist laut Experten durchaus vorstellbar. Falls ein Auto gestohlen wird, könnte es per Satellit bis auf wenige Meter genau geortet werden.

Textzusammenfassung

Zahlreiche Autokonzerne bieten den Autofahrern einen – 1 – an, der sie durch den Verkehr dirigiert. Derzeit sind bereits – 2 – auf dem Markt, die mithilfe von Ansagen oder Symbolen den genauen Weg angeben. Interessant sind diese bisher jedoch hauptsächlich für einen bestimmten Kundenkreis, wie zum Beispiel – 3 –. Wenn sie von normalen Autofahrern sinnvoll zu nutzen sind, etwa um über – 4 – zu informieren oder um den Wagen nach einem – 5 – wieder zu finden, werden die Travelpiloten in Zukunft noch größere Marktchancen haben.

1. Bordcomputer
2. _____
3. und
4. _____
5. _____

3. Schlüsselwörter

Im Titel stecken die Schlüsselwörter *Autonavigation* und *Massenmarkt*.

Unterstreichen Sie alle Wörter im Text, die die gleiche Bedeutung haben oder inhaltlich eng damit verbunden sind. Ergänzen Sie die Liste.

Autonavigation	Massenmarkt
Bordcomputer	in großen Mengen abgesetzt

Abb. 2: Inputflut. Buchseite aus: em neu (Perlmann-Balme / Schwalb © Hueber Verlag 2008, 147)

Um mit knapper Unterrichtszeit effizient umzugehen, erscheint es naheliegend, auch bei Verwendung der Inputflut-Technik den Rezeptionsprozess etwas genauer zu steuern bzw. die Aufmerksamkeit der Lernenden auf für den Erwerb anstehende Sprachformen zu lenken. Dies kann durch verschiedene textbezogene Übungen und Aufgaben passieren, so z.B. durch Verständnisfragen, deren richtige Beantwortung die bewusste Wahrnehmung einer bestimmten Form impliziert.

Eine andere Form von Aktivität ginge in die Richtung, dass man die Aufmerksamkeit der Lernenden so lenkt, dass es ihnen gelingt, auf einer noch allgemeineren Ebene bestimmte Form-Bedeutungs-Verbindungen zu entdecken. Was damit gemeint ist, demonstriere ich an einer



m. E. gelungenen Übungssequenz aus einem Deutsch-Mittelstufenlehrwerk (vgl. Abb. 2). Zu einem relativ anspruchsvollen Text zum Thema „Autonavigation“ werden zunächst Leseverstehens- und Wortschatzübungen durchgeführt, damit die Lernenden den Text inhaltlich erfassen. Daran schließt sich dann folgender Auftrag an: „Unterstreichen Sie im Text alle Konstruktionen, die ausdrücken, dass etwas ‚gemacht werden kann‘.“

*Sogenannte Foto-Hörgeschichten
könnte man als auditive
Inputflut charakterisieren.*

Diese Übung ist eine unaufdringliche, implizite Methode, die Lernenden auf die zahlreichen, z. T. formal komplexen Alternativen, die das Deutsche für das „modale Passiv“ bereithält, aufmerksam zu machen. Die lernersprachliche Bereitschaft vorausgesetzt, können die Lernenden auf diese Weise erste, sicher noch unvollständige Form-Bedeutungs-Verbindungen für diese Sprachelemente herstellen, ohne sich mit metalinguistischer Terminologie auseinandersetzen zu müssen und ohne in die meist überfordernde Situation versetzt zu werden, dass diese Formen sofort in einer produktiven Übung zu verwenden sind.

Sogenannte Foto-Hörgeschichten, wie sie im neueren Deutsch-Grundstufenkurs *Schritte* (vgl. z.B. Bovermann et al. 2004) als fixer Bestandteil für den Lektionseinstieg eingesetzt werden, könnte man als auditive Inputflut charakterisieren. Dabei wird eine aus ca. acht bis zwölf differenzierbaren Hörszenen bestehende Alltagsgeschichte mit aussagekräftigen Fotos unterlegt. In der Hörgeschichte werden die in der Lektion zu fokussierenden neuen Sprachformen mit geringfügig erhöhter Vorkommenshäufigkeit (verglichen mit „echten“ Dialogen) ausreichend kontextualisiert eingeführt, der Verstehensprozess wird durch vorentlastende Techniken sowie visuelle Information unterstützt.

Bei dem Versuch, Lese- oder Hörmaterialien im Sinne der Inputflut-Technik mit Beispiel-Items der in den Fokus zu nehmenden Form anzureichern, kann man natürlich Gefahr laufen, dass die Texte durch „Überladung“ ihre Textsorten-Typik verlieren und schließlich für die Rezipienten unauthentisch und konstruiert wirken. Hier sollte man bei allem didaktischen Enthusiasmus nicht übersehen, dass Sprache primär nicht Formen, sondern Inhalte transportieren soll.

19 Wo? Wohin? Unterstreichen Sie.

a. ▲ Wo warst du am Samstag?
● Ich war bei Paul. Wir waren im Schwimmbad und dann in die Stadt.

b. ■ Wohin fährst du denn?
▼ Ich fahre zu Denis. Wir gehen ins Schwimmbad und dann in die Stadt.

c. ● Wohin gehst du?
● Zur Apotheke, ich brauche Aspirin.

d. ▲ Was hast du in der Apotheke gekauft?
■ Aspirin.

e. ▼ Was hast du gestern gemacht?
● Ich war im Deutschkurs und dann beim Arzt.

f. ■ Was machst du heute?
● Zuerst gehe ich in den Deutschkurs und dann zum Arzt.

g. ▲ Bist du heute Morgen mit dem Fahrrad in die Schule gefahren?
■ Ich war nicht in der Schule, ich bin krank.

h. ▼ Gehst du mit ins Kino?
● Ach, ich habe keine Lust, ich war erst gestern im Kino.

i. ▲ Wo wohnst du?
■ In Leipzig.

j. ▼ Wohin fahren Sie?
● Nach Berlin.

k. ▲ Die Party war langweilig. Ich bin schon um 10 Uhr nach Hause gegangen.
● Die Party war doch super! Ich war erst um zwei Uhr zu Hause.

Ergänzen Sie.

Wo?		Wohin?	
bei	Paul	zu	Denis
	Schwimmbad		Schwimmbad
	Stadt		Stadt
	Apotheke		Apotheke
	Deutschkurs		Deutschkurs
	Arzt		Arzt
	Schule		Schule
			...

Abb. 3: Interpretationsaufgabe. Buchseite aus: Schritte 2 (Bovermann et al. © Hueber Verlag 2004, 95)

Interpretationsaufgaben

Bei Interpretationsaufgaben wird davon ausgegangen, dass das Verstehen für den Spracherwerb zunächst wichtiger ist als die Sprachproduktion. Die erzwungene Produktion einer eben erst gelernten Struktur (wie im „Präsentieren-Üben-Anwenden“-Modell angelegt) kann sich als kontraproduktiv erweisen, wenn die mit dem Schreiben oder Sprechen verbundene kognitive Anstrengung die Lernaufmerksamkeit davon abhält, zu verstehen, wie die neue Struktur hinsichtlich ihres Form-Funktions-Zusammenhangs überhaupt funktioniert.

Im deutschsprachigen Kontext hat sich u. a. Portmann-Tselikas (2003) für eine stärkere Rezeptionsorientierung des Grammatikunterrichts ausgesprochen. Er betont, dass die Regelpräsentation im rezeptiven Grammatikunterricht über – wie er es bezeichnet – „Minimalpaare“ auch „direkt, kontextlos und zugespitzt möglich [ist], sodass ohne Umschweife auf die (vorsichtiger ausgedrückt: auf **eine**) entscheidende semantische Leistung einer grammatischen Form aufmerksam gemacht werden kann.“ (Portmann-Tselikas 2003, 23; H.i.O.). Durch die Minimalpaar-Methode könne man sowohl formal ähnliche, aber funktional deutlich divergente Wortformen oder Konstruktionen, als auch umgekehrt formal unähnliche, aber sich in der Bedeutung nahe stehende Strukturelemente auf

höchst konzentrierte Weise in den Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden rücken.

Die Aufgabe in Abbildung 3 ist eine auf Minimalpaar-Zuschnitt reduzierte Interpretationsaufgabe. Sie soll den Lernenden ermöglichen, zu erkennen, wie Ort und Richtung in Phrasen mit lokalen Präpositionen formal sehr unterschiedlich ausgedrückt werden.

Es empfiehlt sich, formal und funktional komplexe, neu zu lernende Formen auf diese Art und Weise einzuführen und wiederholt zu präsentieren. Erst wenn bei der Auswertung der Übungen evident wird, dass Restrukturierungsprozesse in der lernersprachlichen Grammatik stattgefunden haben, sollten stärker produktiv orientierte Aufgaben eingesetzt werden.

Grammatik kreativ

Bei „Grammatik kreativ“ (Gerngroß / Krenn / Puchta 1999) handelt es sich m. E. um ein ausgesprochen implizites Verfahren, da im Vermittlungsablauf weder explizite Regelerklärungen noch metasprachliche Terminologie vorkommen und auch zu keinem Zeitpunkt verlangt wird, dass sich die Lernenden mit dem Input oder auch mit ihren Produktionen metakommunikativ beschäftigen.

Zentral für den lerntheoretischen Hintergrund von „Grammatik kreativ“ ist die Annahme, dass im Fremdspracherwerb implizites grammatisches Wissen nicht durch bewusst gelernte Regeln, sondern über das Speichern von vorgefertigten, modellhaften und zum Auswendigler-

nen geeigneten Sequenzen erworben wird. Eine notwendige Bedingung für die lerneffiziente Bündelung von Einheiten zu solchen Sprachbausteinen (*chunks*) ist dabei die Herstellung eines Bedeutungs- oder Situationsbezugs.

Wie jede Einheit beginnt auch die Sequenz zum „Konjunktiv I / II der Indirekten Rede“ mit einer Phase, die „thematische Einstimmung“ genannt wird (vgl. Abb. 4). Sie verfolgt den Zweck, die Lernenden zunächst affektiv zu involvieren und ist rein bedeutungsbezogen, d. h. die Zielstruktur wird nicht angesprochen bzw. kommt in manchen Einheiten in dieser Phase im

Eine notwendige Bedingung für die lerneffiziente Bündelung von Einheiten zu solchen Sprachbausteinen (chunks) ist dabei die Herstellung eines Bedeutungs- oder Situationsbezugs.

Input überhaupt nicht vor. Die affektive Ansprache erfolgt meistens über eine Präsentation oder einen Austausch von Informationen in Form von Daten, Meinungen, Einstellungen, Vorlieben etc., die die Lehrkraft und / oder die Lernenden als Person betreffen – wie auch das gewählte Beispiel zeigt.

Nachdem in Phase A der pragmatische Rahmen für die Zielstruktur abgesteckt worden ist, wird die Struktur in Phase B (vgl. Abb. 5) in einem Modelltext präsentiert. Im konkreten Fall geschieht dies über ein sog. „Laufdiktat“, d. h. die Lernenden müssen sich den Text sowohl

A Thematische Einstimmung

Lügen entdecken

Schreiben Sie einige wahre und einige falsche Sätze über sich an die Tafel, zum Beispiel:

Meine Großmutter wurde in Polen geboren.
Als ich ein Kind war, hatten wir in unserem Keller Hühner.
Ich habe einmal auf einem Tandem eine Radtour durch Österreich unternommen.
Meine Lieblingsendung im Fernsehen ist „Das verrückte Krankenhaus“.
Ich habe Spinat.

Lassen Sie die TN raten, ob diese Aussagen zutreffen oder nicht. Wenn die TN richtig tippen, erhalten sie einen Bonuspunkt, wenn sie falsch tippen, wird Ihnen ein Bonuspunkt gutgeschrieben. Wenn sich die Gruppe nicht entscheiden kann, ob eine Aussage falsch oder richtig ist, lassen Sie abstimmen.

Hast du richtig geraten?

- Die TN suchen sich eine Partnerin oder einen Partner, den sie noch nicht sehr gut kennen.
- Beide schreiben fünf Sätze über sich selbst auf, die sie sich dann gegenseitig diktieren. Der Partner muss raten, ob der Aussage der Wahrheit entspricht oder eine Lüge ist. Für jeden erfolgreichen Ratsversuch erhält man einen Punkt. Zum Beispiel:
 TN 1: „Als Kind hatten wir eine Katze als Haustier.“
 TN 2: „Stimmt.“
 TN 1: „Nein, gelogen. Ich wollte immer ein Haustier haben, aber meine Eltern erlaubten es mir nicht.“
 (Kein Punkt für TN 2)
- Bilden Sie jetzt einen Struktus. Die TN geben ihr jeweiliges Punktergebnis bekannt und erzählen ein Beispiel, bei dem sie falsch geraten haben. Als Hilfestellung können Sie folgende Redemittel an die Tafel schreiben:
Amos/Maria hat gesagt, er/sie habe/sei/Konjunktiv II ...
Ich habe gedacht, dass das gelogen war (war ist), aber es war (ist) wahr.
Ich habe gedacht, dass das eine Lüge war (sein), aber es war (ist) wirklich so.

Abb. 4: Thematische Einstimmung. Aus: Grammatik kreativ (Gerngroß / Krenn / Puchta 1999, 71)

B Präsentation und Rekonstruktion des Modelltextes

- Belesten Sie drei bis sechs Kopien des Modelltextes KV 20.1 an den Wänden des Klassenzimmers. Es sollte mindestens eine Kopie für jeweils drei bis vier TN zur Verfügung stehen. Die TN sollen den Text auf ein Blatt Papier schreiben, das aber auf ihren Tischen liegen bleiben muss. Da die Texte an den Wänden nicht groß geschrieben sind, müssen die TN von ihrem Platz aus stehen, zur Wand gehen, dort einen Teil des Textes lesen, zu ihren Plätzen zurückgehen, aufschreiben, was sie sich gemerkt haben, dann zum Text zurückgehen, um ein Stück weiterzulesen, usw.
- Sobald die TN fertig sind, lesen Sie den Text vor. Die TN kontrollieren dabei ihre Textversion. Gehen Sie während des Lesens durch den Karstraum und vergewissern Sie sich, dass alle TN eine korrekte Kopie des Textes produzieren.

KV 20.1 MODELLTEXT

Erzählte uns,
 er habe einen Onkel in Japan.
 Und er sagte,
 sie hätten ihre Ferien gemeinsam in Hawaii verbracht.
 Er fügte hinzu,
 sein Vater habe einen Porsche gekauft
 und sie hätten ein Haus,
 das so groß wie das Schulgebäude sei.
 Aber dann fanden wir heraus,
 dass er nichts Besonderes war,
 außer ein besonders guter Lügner.

Abb. 5: Präsentation und Rekonstruktion des Modelltextes. Aus: Grammatik kreativ (Gerngroß / Krenn / Puchta 1999, 72)

unter kognitiver als auch physischer Anstrengung erarbeiten. In dieser Einheit ist das Laufdiktat die Methode, die das Memorisieren der

Zielstruktur als unanalysierte lexikalische Einheit ermöglichen soll.

In einer dritten Phase schreiben die Lernenden eigene, ihre persönliche Erfahrungswelt reflektierende Texte, wobei sie sich weitgehend an die Struktur des vorweg erarbeiteten Modelltextes halten.

Ich halte die „Grammatik kreativ“-Technik aus folgenden Gründen für sehr kompatibel mit Formfokussierung:

- Im Unterschied zu vielen anderen Lern- und Übungsszenarien (in Lehrwerken, Übungsgrammatiken und Zusatzmaterialien) gelingt es in den meisten Einheiten, auf verschiedenartige, meist originelle Weise jene Konstellation herzustellen, die wir oben als für den Formfokussierungs-Zugang konstitutiv bezeichnet haben: nämlich, dass die Lernaufmerksamkeit simultan auf Form, Bedeutung und Gebrauch eines Sprachelements gerichtet ist. Somit wird das Zusammenspiel dieser drei Aspekte für die Lernerkognition innerhalb eines kognitiven Ereignisses erfahrbar.
- Durch die Kürze, Kompaktheit und den starken Bedeutungsbezug der Modelltexte, sowie der eigenen zu produzierenden Texte, ist, falls erforderlich, eine **beiläufige** Formfokussierung ganz im Sinne der einleitenden Merkmalsbeschreibung möglich (s. oben).
- Schließlich reduzieren die obengenannten Merkmale auch die Gefahr, dass der Automatisierungsversuch über Produktion (ein potentieller Kritikpunkt an „Grammatik kreativ“) die Lernenden kognitiv überfordert und / oder emotional frustriert.

Implizites Lernen unter Aufmerksamkeit

Dieses Szenario ist das Herzstück des Formfokussierungskonzeptes, da hier eine Verbindung zwischen explizitem Lernen und implizitem Wissen / Können für möglich und unter bestimmten Bedingungen auch für lernfördernd erklärt wird. Ziel dieses Zugangs ist es, durch die (die Lernaufmerksamkeit auf sich ziehende) Beschaffenheit des Inputs, der Aufgabenstellung oder des Feedbacks, zu ermöglichen, dass der Sprachlerners **nicht** vom Sprachgebrauchsprozess getrennt wahrgenommen wird.

Folgende Verfahren können als Umsetzungen dieses Zugangs betrachtet werden: „Inputintensivierung“, verschiedene Formen und Szenarien „interaktionalen Feedbacks“, die „Dictogloss“-Prozedur und sogenannte „Grammatisierungsaufgaben“.

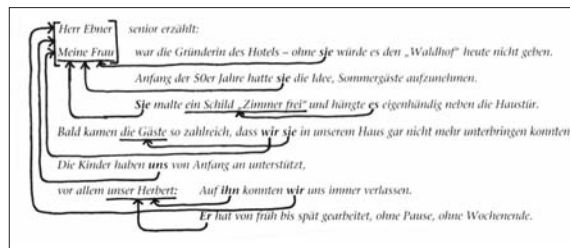


Abb. 6: Inputintensivierung Personalpronomen. Aus: Tangram 2 Kursbuch © Hueber Verlag, 2000, 22

Inputintensivierung

Inputintensivierung ist ein Verfahren, ausgewählte zielsprachliche Elemente in Lesetexten durch verschiedene Formen der graphischen Manipulation wie Fettdruck, Unterstreichen, Unterlegung mit Farbe etc. so auffällig zu präsentieren, dass sie von den Lernenden leichter wahrgenommen und verarbeitet werden können. Diese Technik ist noch immer relativ implizit und kognitiv unaufdringlich, da sie einfach Formen perzeptuell auffälliger macht, ohne die Lernenden darauf festzulegen, wie sie den Input verarbeiten sollen.

Inputintensivierung ist somit eher eine Technik der Grammatikpräsentation als eine Aufgabenstellung – ähnlich dem, was man unter „Signalgrammatik“ versteht – allerdings mit dem Unterschied, dass die visuellen Hervorhebungen immer kontextualisiert sind (zumindest auf Satz-, meistens aber auf Textebene; vgl. Abb. 6).

Interaktionales Feedback

Im Zentrum einer weiteren Gruppe von Formfokussierungs-Techniken steht die Art und Weise, wie im Unterricht mit fehlerhaften Lerneräußerungen umgegangen werden soll. Es handelt sich dabei nicht um Aufgabenstellungen im herkömmlichen Sinn, sondern um interaktionale Techniken der mündlichen Fehlerbehandlung bzw. -korrektur. In der „Interaktionshypothese“ wird das unmittelbare Zusammenwirken von Input, Interaktion und Output für den Sprachlernprozess als besonders relevant erachtet.

Bedeutungsaushandlung und / oder Reformulierungen sind Prototypen für reaktive Formfokussierung.

Bedeutungsaushandlung und / oder Reformulierungen sind Prototypen für reaktive Formfokussierung, d. h. die Behandlung des Formaspekts erfolgt spontan als Reaktion auf nicht zielsprachenkonforme Lerneräußerungen oder Ver-

ständnisschwierigkeiten im Rahmen bedeutungsbezogener Kommunikation.

Speziell dem Korrekturtyp „Reformulierung“ (d.h. eine Reaktion auf eine fehlerhafte Äußerung, die diese in Richtung Zielsprachenadäquatheit wiederholend korrigiert, ohne dabei die Semantik der ursprünglichen Äußerung massiv zu beeinträchtigen) als kurzem, stark fokussiertem Feedback wird bei der Formfokussierung lernwirksames Potential zugesprochen.

„Interaktionsoptimierung“ und „Community Language Learning“ sind zwei relativ elaborierte, aufgabenorientierte Verfahren, in denen das erwerbsfördernde Potential von korrigierendem Feedback im Rahmen interaktiver, bedeutungsbezogener Kommunikation genutzt wird (vgl. Schifko 2007).

Dictogloss

Eine Möglichkeit, Formfokussierung und bedeutungsbezogene Kommunikation miteinander zu verbinden, ist der Einsatz kooperativer Aufgaben. Sie verlangen von den Lernenden, sich intentional und gemeinschaftlich auf die rezeptive und produktive Verarbeitung von Sprache einzulassen. Eine relativ weit verbreitete Methode, eine solche gemeinschaftliche Lernsituation herzustellen, ist der Einsatz der „Dictogloss“-Prozedur.

Dieser Form von „forcierter“ Produktion (vgl. Westhoff, S. 12) werden mehrere, dem Spracherwerb förderliche Funktionen zugeschrieben. Speziell die metalinguistische Funktion von Sprachproduktion wird als spracherwerbsrelevant hervorgehoben. Beim kooperativen Rekonstruieren des Textes – der strukturell ja so konzipiert sein sollte, dass mit möglichst großer Wahrscheinlichkeit bestimmte grammatische Phänomene benutzt werden – bemerken die Lernenden, was sie produzieren können und wo sie Schwierigkeiten haben. Um einen möglichst

kohärenten und grammatisch korrekten Text zu erhalten, müssen die Lernenden diese Defizite metakommunikativ thematisieren: D.h. sie müssen ihre divergierenden Lösungsvorschläge – in manchen Fällen eventuell unter Einbeziehung von metasprachlicher Terminologie und/oder Regelerklärungen – miteinander sprachlich aushandeln.

Grammatisierungs-Aufgaben

Thornbury (2001) präsentiert einen Aufgabentyp, der darauf abzielt, die Lernenden – ähnlich wie beim Dictogloss – zu einer verstärkt syntaktischen Verarbeitung anzuregen. Die Grundannahme ist, dass persönliche Alltagskommunikation oft fast nur lexikalisch und weitgehend grammatiklos ist. Ein Mehr an Grammatik wird benötigt, wenn es gilt, verschiedene Formen von **Distanz** zu überbrücken und dadurch die Möglichkeit von Missverständnissen in der Kommunikation gering zu halten. Thornbury zufolge grammatisiert man, um mindestens folgende Distanzen zu überbrücken:

- **räumlich-zeitliche** Distanz: Wenn wir uns aus dem unmittelbaren Raum-Zeit-Kontext („hier“, „jetzt“, „wir“) hinausbewegen in einen räumlich und zeitlich nicht-präsentischen Kontext („dort“, „damals/dann“, „sie“), benötigen wir ein Mehr an Grammatik.
- **kognitive** Distanz: Um auszudrücken, dass ein Sachverhalt nur hypothetisch, unreal oder ein Wunsch ist, ist es z.B. im Deutschen notwendig, über verschiedene Formen und Bedeutungen des Konjunktiv II zu verfügen.
- **soziale** Distanz: Vertrautheit und soziale Gleichrangigkeit („du“) ermöglichen oft Kommunikation in sprachlich reduzierter (lexikalischer) Form. Fehlt diese Vertrautheit und/oder besteht zwischen den Kommunikationspartnern ein deutlicher Unterschied in der sozialen Rangordnung, erfordert diese Kluft ebenfalls ein Mehr an Grammatik („Sie“).

Die Standardvariante der „Dictogloss“-Prozedur wird folgendermaßen durchgeführt:

- Ein kurzer, informationsdichter Text (ca. 50-100 Wörter, je nach Niveau), der die zu erwerbenden zielsprachlichen Formen gehäuft aufweist (z.B. regelmäßige und unregelmäßige Präteritumformen in einem Narrativ), wird den Lernenden in normaler Lesegeschwindigkeit zweimal diktiert.
- Beim ersten Mal hören die Lernenden nur zu, um den Inhalt des Textes zu erfassen. Beim zweiten Vorlesen (keine übliche Diktatgeschwindigkeit, nur zwischen den Sätzen werden kurze Pausen von 3 – 4 Sekunden gemacht) notieren die Lernenden so viele Wörter und Phrasen (Inhaltswörter) wie möglich. Am Ende des Diktat-Stadiums haben sie eine Anzahl isolierter Wörter oder Wortgruppen notiert, die insgesamt einen sehr inkohärenten Text ergeben.
- In Kleingruppen legen sie ihre Textfragmente zusammen und bemühen sich, eine möglichst korrekte Version des Originaltextes zu erstellen. Jede Kleingruppe erarbeitet ihre eigene rekonstruierte Version. Ziele sind grammatische Richtigkeit und Textkohärenz, nicht aber die genaue Nachbildung des Originaltextes.
- Die verschiedenen Versionen werden analysiert und verglichen, und die Kleingruppen optimieren ihre Texte im Lichte gemeinsamer Diskussion und Überprüfung.



Ein typisches Beispiel für eine solche Grammatisierungs-Aufgabe wäre, im Kontext einer klar festgelegten Kommunikationssituation stichwortartige Notizen zu einem kohärenten Text auszubauen (vgl. Abb. 7) – was erfordert, dass ein- und derselbe Mitteilungsinhalt auf einer syntaktisch-grammatisch und lexikalisch höheren Ebene nochmals versprachlicht wird. Da diese Art von Aufgabe bereits einige Textsortenkompetenz und Beherrschung von Registern voraussetzt, ist ihr Einsatz eher erst auf höheren Niveaustufen zu empfehlen bzw. überhaupt möglich.

Aufgabe 1 | Blatt 115 Punkte

Situation: Sie haben sich telefonisch für ein Seminar angemeldet und erhalten nun ein Mail der Seminarassistentin Frau Knaller. Als Vorbereitung für die Antwort haben Sie sich auf dem Ausdruck schnell ein paar Notizen gemacht.

Von: Andrea Knaller <andrea.knaller@rhetorik.at>
An:
Betreff: Anmeldung Seminar
Datum: 1. August 200..., 15:09:42

Sehr geehrte/r

Sie haben sich vor 2 Monaten telefonisch zur Fortbildung „Körpersprache und Rhetorik“ am 30. August angemeldet. Allerdings haben wir Ihre Anmeldung bisher nicht, wie ursprünglich vereinbart, in schriftlicher Form erhalten.

Bereits vor vier Wochen haben wir Sie daher schriftlich aufgefordert, uns Ihre Anmeldung per Post oder Fax zuzuschicken. Leider haben Sie darauf nicht reagiert.

Wir müssen Ihnen daher heute mit Bedauern mitteilen, dass wir den Platz nicht länger für Sie reservieren konnten und an einen anderen Interessenten vergeben haben.

Wir bitten um Verständnis dafür, dass wir wegen der großen Nachfrage unverbindliche Anmeldungen nicht länger berücksichtigen können.

Falls Sie zu einem späteren Zeitpunkt an unserem Seminar teilnehmen möchten, so würden wir uns freuen, Ihre Anmeldung für den nächsten Termin am 27. November entgegenzunehmen.

Mit freundlichen Grüßen
Andrea Knaller
Seminarassistentin

Oh je -
leider vergessen!!

nichts bekommen

unmöglich! Chef
verlangt Teilnahme
nach diesem Monat!

was heißt hier
unverbindlich? Hatte
doch zugesagt! Telefon!

viel zu spät! Bringt mir
dann nichts mehr ...

will versprünge!
Termin!!!

Formulieren Sie nun ein formal angemessenes Antwortschreiben, in dem Sie auf alle notierten Punkte auf **höfliche** und **formelle** Weise eingehen. Es geht vor allem darum, Ihr Anliegen (Teilnahme am Seminar im August) trotz selbstverschuldeter Versäumnisse durchzusetzen.

Beachten Sie dabei die textsortenspezifischen Anforderungen eines formellen Schreibens (Anrede, Schlussformeln, Höflichkeitsformen).

Abb. 7: Grammatisierungs-Aufgabe. Aus: ÖSD Modellsatz C1 [online]

Explizites Lernen

Im Kontext expliziten Lernens wird der Aufmerksamkeit auf der Ebene des Verstehens von Regularitäten und strukturellen Zusammenhängen lernförderndes Potential zugeschrieben. In dieser Ausprägung von Formfokussierung sind die Formulierung von Regeln und metasprachliche Terminologie legitimer Bestandteil des Unterrichts, solange dabei die Behandlung des Formaspekts unter Aufrechterhaltung des Bedeutungsbezugs nicht aus dem Blick gerät. Die folgenden Unterrichtsverfahren („Sprachbewusstseitsfördernde Aufgaben“ sowie „Verarbeitungsanleitung“) sind aufgrund ihrer Explizitheit und metasprachlichen Orientierung eindeutig am expliziten Ende des Formfokussierungs-Kontinuums anzusiedeln.

Sprachbewusstseitsfördernde Aufgaben

Bei sprachbewusstseitsfördernden Aufgaben (*consciousness-raising tasks*) werden Lernende dazu aufgefordert, in der Zielsprache über grammatikalische Phänomene zu kommunizieren. Der Inhalt der Aufgabe ist die Grammatik selbst: Die Lernenden sprechen miteinander über die Korrektheit bestimmter Sätze sowie über die Richtigkeit einer Regel. Sie versuchen gemeinsam, deduktiv vorgegebene Regeln zu verstehen oder induktiv Regeln zu ermitteln und tauschen Informationen über Grammatik aus.

Bei der Auswahl der Fehler in dieser Aufgabe (vgl. Abb. 8) ist besonders darauf zu achten, dass die Sätze nur solche Normverstöße enthalten, für deren Reflexion und Korrektur die Lernenden interimsprachlich schon bereit sind. Die zweifache Analyse der Fehler in Gruppen verschiedener Größe und Zusammensetzung soll gewährleisten, dass in ausreichendem Maß metasprachlicher Austausch (*metatalk*) abläuft.

Verarbeitungsanleitung

Das Verfahren der „Verarbeitungsanleitung“ (*processing instruction*) zielt darauf ab, den Anteil an Sprachaufnahme (*intake*) aus dem Sprachangebot dadurch zu erhöhen, dass die Merkmale von Aufgaben in der Weise manipuliert werden, dass sich die Anwendung der standardmäßigen Verarbeitungsstrategie für die Bewältigung der Aufgabe als nicht ausreichend effizient erweist (z.B. verwenden Lernende mit L1-Englisch bei der Sprachverarbeitung standardmäßig die Erste-Nomen-Strategie, die dem ersten Nomen oder Pronomen in einer Äußerung automatisch die Agens- oder Subjektrolle zuweist. Diese Strategie kann aber für die Interpretation und den Erwerb bestimmter Syntaxmuster des Deutschen durchaus hinderlich sein). Diese Technik umfasst im Allgemeinen drei Stufen:

- 1 Man erklärt den Lernenden den Zusammenhang zwischen der gegebenen Form und der damit verbundenen Bedeutung (deduktiv-metasprachlich),
- 2 man informiert sie über geeignete und weniger geeignete Verarbeitungsstrategien (deduktiv-metasprachlich),
- 3 man ermöglicht ihnen mittels strukturierter Input-Aufgaben unter kontrollierten Bedingungen, die relevanten grammatischen Signale wahrzunehmen und dadurch qualitativ bessere Form-Bedeutungs-Verbindungen herzustellen. Diese Input-Aufgaben sind implizit; sie ähneln den oben besprochenen Interpretationsaufgaben.

Meines Erachtens kann die Verarbeitungsanleitungen-Technik auch intralingual eingesetzt werden, z.B. wenn eine neu zu lernende L2-Regel einer bereits früher erworbenen und eventuell bereits automatisierten widerspricht. Ein anschauliches Beispiel für das Deutsche ist die geänderte Grundfolge bei pronominalen (Akkusativ vor Dativ: „Er hat ihn ihr gegeben.“) im Vergleich zu nominalen Kasusergänzungen (Dativ vor Akkusativ: „Er hat der Kollegin den Kugelschreiber gegeben.“). Damit die Pronomen-Regel erworben werden kann, ist es meiner Erfahrung nach notwendig, sie im Unterricht explizit und im Kontrast zur Nomen-Regel zu fokussieren.

Schlussbemerkung

Formfokussierung kann verstanden werden als eine Zusammenstellung spezifischer Unterrichtstechniken mit dem Potential, dominante, systematische und hartnäckige L2-Lernschwierigkeiten in Angriff zu nehmen, für die rein kommunikative und inputbasierte Unterrichtsszenarien keine ausreichenden Lösungsansätze bieten. Eine bei Formfokussierung immer wieder genannte, keinesfalls zu vernachlässigende Grundbedingung für erfolgreichen Sprachunterricht ist die lernersprachliche Bereitschaft: Lernende können nur solche Phänomene erlernen, für deren Erwerb sie psycholinguistisch bereit sind. Tendenziell empfiehlt die Formfokussierungs-Literatur eine eher die Rezeption betonende, implizite und reaktive Vorgangsweise. Spracherwerb beginnt über die Rezeption und durch Implizitheit bleibt die Gefahr eines Bruchs mit der Bedeutung / dem Gebrauch von Sprachformen gering. Explizitere und u.U. sogar metasprachliche Lehr- oder Lernformen sind demgegenüber eventuell dann angezeigt, wenn Lernen-

Fehleranalyse in Teams

Vorbereitung

Wählen Sie aus Texten Ihrer Lerner / -innen 10 bis max. 14 Sätze aus, die für Ihre Gruppe typische und repräsentative Fehler enthalten (aber nicht mehr als 1 – 2 Fehler pro Satz). Schreiben Sie die Hälfte der unkorrigierten Sätze auf das Arbeitsblatt „Team 1“, die andere Hälfte auf das Arbeitsblatt „Team 2“.

Schreiben Sie dann die korrekte Version der auf Blatt 1 stehenden fehlerhaften Sätze auf Blatt 2 und umgekehrt. Auf jedem Blatt sollten die richtigen und falschen Sätze gut gemischt sein.

Verlauf

1. Bilden Sie Großgruppen (6 – 8 Lerner /-innen) und teilen Sie jede Gruppe jeweils in Team 1 und Team 2 auf. Die beiden Teams arbeiten (auch räumlich) getrennt voneinander. Verteilen Sie die Arbeitsblätter und bitten Sie jedes Team zu entscheiden, welche Sätze auf seinem Blatt korrekt und welche falsch sind.
2. Verfolgen Sie die Diskussion der Lernenden, aber greifen Sie nicht ein. Geben Sie keinerlei Hilfestellungen, denn andernfalls funktioniert die Übung nicht mehr.
3. Wenn die Mehrzahl der Gruppen die Sätze besprochen hat, lassen Sie die vorher in Team 1 und Team 2 aufgeteilten Gruppen wieder zusammenkommen. Jede dieser Großgruppen bekommt nun den Auftrag, die Fehlersätze nochmals zu diskutieren bzw. die in den Kleingruppen getroffenen Entscheidungen zu vergleichen. Anschließend schreibt jede Großgruppe die ihrer Meinung nach fehlerlosen Sätze auf ein großes Plakat. Die Gruppen sollten alle ungefähr gleichzeitig fertig werden und danach ihr Plakat nebeneinander an eine Pinnwand heften (evtl. mit den Namen der Gruppenmitglieder).
4. Jetzt beginnt die Plenumsphase, in der die Resultate der Großgruppen verglichen und diskutiert werden; der/die Lehrende leitet nun die Diskussion, bewertet die Ergebnisse und erklärt – falls erforderlich – die Regeln.
5. Abschließend erhält jede/r ein Lösungsblatt, auf dem die Fehlersatzpaare einander kontrastiv gegenübergestellt sind und aus dem klar hervorgeht, welche Sätze falsch bzw. richtig sind.

Nachbereitung

Lassen Sie die Plakate einige Zeit im Kursraum hängen; waren die gewählten Fehlersätze repräsentativ, werden diese Fehler im Kursgeschehen sicher wieder vorkommen und man kann dann darauf verweisen.

Abb. 8: Sprachbewusstheitsfördernde Aufgabe „Fehleranalyse“
(adaptiert nach Rinvolucrí/Davis 1999, 65)

de Sprachformen erwerben sollen, die kommunikativ redundant und/oder perzeptuell unauffällig sind, denen formal und/oder funktional komplexe Regularitäten zugrunde liegen und die ein starkes Kontrastverhältnis zur Muttersprache der Lernenden aufweisen bzw. in dieser überhaupt nicht vorhanden sind.

Literatur

- Gerngroß, Günter & Puchta, Herbert: Creative Grammar Practice. Longman: Harlow 1992.
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Modellsatz C1. [online] <http://www.osd.at/modellpruefungen/mpC1OD.asp> (zuletzt eingesehen 27.10.2007)
- Schifko, Manfred: „Fokus-auf-Form“ als fremdsprachendidaktisches Konzept – psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken. (Diss. Universität Graz 2007).
- Mehr Literatur zu diesem Thema s. S. 60.

Anmerkungen

- ¹ Als zuverlässige Regel im Deutschen kann z.B. gelten, dass der Komparativ durch Anhängen der Endung -er an das Adjektiv gebildet wird. Diese Regel hat zudem eine große Reichweite, da sie für fast alle steigerbaren Adjektive gilt. Im Falle von Regeln mit geringer Reliabilität (d.h. es gibt sehr viele Ausnahmen) und geringer Reichweite (d.h. die Anzahl der Sprachelemente, auf die sie angewendet werden kann, ist niedrig) wird neuerdings empfohlen, die damit verbundenen Sprachphänomene ohne Regelformulierung als gesamthafte Einheiten (chunks) zu vermitteln bzw. lernen zu lassen, da die Anwendung unproduktiver Regeln zu falschen „Regelübertragungen“ führen kann.

Sprachlernberatung im schulischen Kontext

Von Karin Kleppin und Grit Mehlhorn

In der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur wird häufig – abgeleitet aus lerntheoretischen Vorstellungen – ein Wandel der Lehrerrolle gefordert. Die Lehrkraft sollte weniger instruieren, sondern vielmehr als Berater/-in, Coach, Mediator/-in oder Lernhelfer/-in tätig sein. Eine konsequente Weiterentwicklung bietet die individuelle Sprachlernberatung. Der folgende Beitrag diskutiert, ob und wie sich eine Sprachlernberatung überhaupt im schulischen Kontext realisieren lässt.

Was ist individuelle Sprachlernberatung?

Allgemeines Ziel von Sprachlernberatung ist es, Lernende in ihrem Fremdsprachenlernen in einer Reihe von Lernumgebungen inner- und außerhalb von institutionellen Kontexten zu unterstützen, sodass sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und für sie effiziente Lernwege entwickeln können. Berater erreichen dieses Ziel, indem sie Lernenden helfen, Fähigkeiten zu entwickeln, um

- eigene Lernziele und -gegenstände zu bestimmen,
- Lernstrategien, Materialien und soziale Arbeitsformen auszuwählen,
- sich ihre Motive und Einstellungen zum Lernen bewusst zu machen,
- ihre Fortschritte zu verfolgen, ihre Ergebnisse zu evaluieren und
- dabei Motivation und Selbstwirksamkeit¹ aufzubauen.

© Getty Images / Riser





Von welchen Erkenntnissen geht individuelle Sprachlernberatung aus?

Individuelle Sprachlernberatung geht nicht von einer einzigen Lerntheorie aus, sondern bezieht sich vielmehr auf Erkenntnisse und Untersuchungen im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung und der Fremdsprachendidaktik, die sich zum Teil auch auf unterschiedliche Philosophien, Wissenschaftsdisziplinen, Theorien und Annahmen stützen. Das soll an einigen Punkten erläutert werden. So ist z.B. die Art, wie Fremdsprachen gelernt werden, durch eine Vielzahl von persönlichen Komponenten beeinflusst, die individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Dazu gehören u.a.:

- Interesse am Sprachenlernen allgemein,
- Einstellung zur jeweiligen Fremdsprache, dem Zielsprachenland und seinen Sprechern,
- Sprachbewusstheit (auch in Bezug auf die eigene Muttersprache),
- bisherige Sprachlernerfahrungen,
- Neugier, Ängstlichkeit, individueller Lernstil.

Individuelle Lernerfaktoren sind nicht nur innerhalb einer Gruppe, sondern auch innerhalb einer Person als dynamisches Geflecht zu betrachten, z.B. können Bedarf und Bedürfnisse, Motivation und Ziele von Fremdsprache zu Fremdsprache, chronologisch oder auch in Abhängigkeit von der Lernumgebung variieren. Im Fremdsprachenunterricht ist es fast nicht möglich, all diesen Faktoren und ihren Ausprägungen bei jedem einzelnen Lernenden Rechnung zu tragen. Selbst Verfahren der Binnendifferenzierung, z.B. über Sozialformen, Projektarbeit und Arbeit an Stationen, gehen in der Regel von **Vermutungen** der Lehrenden über ihre Schüler aus – u.a. in Bezug auf gemeinsame Interessen, unterschiedliche Talente innerhalb einer Klasse oder ähnliche Lernniveaus – jedoch nicht von den tatsächlichen individuellen Unterschieden. Ein direktes Eingehen auf persönliche Eigenschaften, Einstellungen und Sichtweisen der einzelnen Lernenden, das nicht nur auf Vorannahmen der Lehrperson beruht, sondern den einzelnen Schüler in seinem gesamten Kontext wahrnimmt, ist eher in einer individuellen Sprachlernberatung möglich.

Weitere wissenschaftliche Grundlagen

Sprachlernberatung berücksichtigt weiterhin Erkenntnisse aus der humanistischen Psychologie, z.B. die Einsicht, dass Menschen die Lösung für ihre Probleme in sich tragen. Eine struktu-

rierte Beratung kann es dem Lernenden also ermöglichen, zu einem Verständnis seiner selbst zu gelangen und aufgrund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen. Sprachlernberater/-innen arbeiten mit Gesprächstechniken aus der Kommunikationspsychologie (vgl. Bachmair et al. 1999) wie dem Aktiven Zuhören, dem Spiegeln und bestimmten Fragetechniken. Im Folgenden drei Beispiele dafür:

- ❶ Beraterin: „Wenn ich dich richtig verstanden habe, Pierre, fühlst du dich wohler, wenn du nur zuzuhören brauchst. Wenn du etwas sagen sollst, hast du Angst, Fehler zu machen. Und das verunsichert dich.“
- ❷ Beraterin: „Halja, du findest, dass dein Aufsatz ‚ganz schrecklich‘ ist, obwohl du sehr dafür gelobt wurdest. Was ist denn für dich ein guter Aufsatz?“
- ❸ Agnieszka: „Mein Bruder hat gesagt, dass man eine Sprache nur im Ausland richtig lernt.“
Beraterin: „Dein Bruder?“

Im ersten Beispiel paraphrasiert die Beraterin mit ihren eigenen Worten, wie sie die Ausführungen des Schülers verstanden hat und „spiegelt“ ihm ihre Sichtweise, was Pierre ermöglichen soll, seine Situation aus einer anderen Perspektive zu sehen. Im zweiten Beispiel konfrontiert die Beraterin eine Schülerin mit deren Selbsteinschätzung, die in großem Widerspruch zur Fremdeinschätzung durch die Lehrerin steht. Ziel ist es, Halja deren eigene Kriterien bewusst zu machen, sodass sie auch Selbstwirksamkeit erfahren kann. Im dritten Beispiel wendet die Beraterin die Technik des Akzentuierens an: Die aus wenigen Worten bestehende Wiederholung der Schüleräußerung wird mit einer fragenden Intonation versehen und fordert Agnieszka auf, einen bestimmten Aspekt ausführlicher zu beschreiben. Indem die Aufmerksamkeit auf diese konkrete Information gelenkt wird, kann die Schülerin dazu angeregt werden, bestimmte Sichtweisen zu hinterfragen.

Diese Gesprächstechniken dienen als Reflexionsanstöße und Gesprächsimpulse; im Dialog mit dem Berater sollen die Lernenden so zu Erkenntnissen über sich und ihr eigenes Sprachenlernen kommen (vgl. Mehlhorn 2006). In diesen individuellen Gesprächen werden häufig auch subjektive Theorien von Lernenden über ihr eigenes Fremdsprachenlernen, z.B. in Bezug auf persönliche Erklärungsmuster für Lernerfolge, offengelegt, die den Lernenden im Beratungsgespräch bewusst werden und die ggf. durch das Einbringen neuer Sichtweisen des



Beraters ergänzt oder erweitert werden können. Inhaltliche Beispiele für Beratungsergebnisse könnten folgendermaßen aussehen:

- ❶ Pierre ist durch das Beratungsgespräch bewusst geworden, dass er durch seine Angst vor Fehlern Vermeidungsstrategien entwickelt hat, die kontraproduktiv für das Sprechen in der Fremdsprache sind. Dass er aus Fehlern auch lernen kann, erscheint ihm jetzt eigentlich logisch. Allerdings ist er sich unsicher, ob er die Sprechangst so schnell überwinden kann. Die gemeinsam erarbeitete Vereinbarung, dass er sich in jeder Deutschstunde mindestens einmal zu Wort melden will, glaubt er aber umsetzen zu können. Das wäre ein erster Schritt ...
- ❷ Halja hat gemeinsam mit der Beraterin herausgefunden, dass sie sehr hohe Maßstäbe an sich selbst anlegt und erst zufrieden ist, wenn ihr Aufsatz auch grammatisch 100-prozentig korrekt ist. Andere Kriterien wie Inhalt, Aufbau, Sprachstil, Wortschatz usw. sind ihr aus dem Blick geraten, weil sie damit keine Schwierigkeiten hat. Durch das Beratungsgespräch hat sie erkannt, dass es ihr schwer fällt, ihre Stärken wahrzunehmen und die Bedeutung von Fehlern einzuschätzen. Die Sichtweise der Beraterin, dass sie auf das Erreichte auch stolz sein darf, ist ihr völlig neu, aber sie wird weiter darüber nachdenken.
- ❸ Die Nachfrage der Beraterin hat Agnieszka dazu veranlasst, zu überlegen, warum ihr Bruder zu dieser Meinung kommt. Tatsächlich hat ihr Bruder bei einem längeren Aufenthalt in Deutschland sein Deutsch sehr verbessert. Allerdings hatte er vorher sechs Jahre Deutsch in der Schule gelernt und war damals schon gut in Deutsch. So ganz stimmt seine Behauptung also nicht ...

Einen großen Einfluss auf die Sprachlernberatung hat die Diskussion um die Lernerautonomie, bei der davon ausgegangen wird, dass Lernende bei der Verarbeitung von Lerninhalten von außen nur eingeschränkt zu beeinflussen sind. Es werden daher eine Veränderung der Lehrerrolle und / oder ein individueller Lernberater als wichtiger Begleiter der Lernenden gefordert. Bei den Lernenden sollen Reflexionen über den Lernprozess angeregt werden, damit sie Kontrolle über das eigene Lernen (Steuerung, Überwachung und Evaluation) ausüben und sich ihren individuellen Voraussetzungen gemäß weiterentwickeln können.

Sprachlernberatung in der Schule?

Sprachlernberatung ist im deutschsprachigen Raum in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung schon weitgehend implementiert (vgl. Mehlhorn et al. 2005). Die Erfahrungen aus Beratungen erwachsener Fremdsprachenlerner können jedoch nicht 1:1 auf das Sprachenlernen im schulischen Kontext übertragen werden. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- Sprachlernberatung sollte freiwillig sein. Dies ist in der Schule sicherlich schwierig zu erreichen, da Schüler ihren Beratungsbedarf meist nicht selbst erkennen. Allerdings ist es angesichts der Tatsache, dass die Teilnahme am schulischen Sprachunterricht zumeist verpflichtend ist, eventuell vertretbar, die Schüler auch in einem gewissen Ausmaß zur Sprachlernberatung zu verpflichten.
- Für die effektive Nutzung von Sprachlernberatung ist unseres Erachtens ein gewisser Grad an Lernerautonomie notwendig, der vor allem bei jüngeren Schülern und insbesondere beim Erlernen der ersten Fremdsprache in der Regel noch nicht explizit vorhanden ist und zunächst im Unterricht entwickelt werden müsste.
- In der Sprachlernberatung werden Ziele verfolgt, wie z.B. selbstbewusstes Entscheiden darüber, was man überhaupt lernen möchte, welche Prüfungen man ablegen möchte und mit welchen Materialien man arbeiten könnte. Diese Ziele sind nicht immer kompatibel mit den Bedingungen im schulischen Kontext, in dem es Vorgaben durch Lehrpläne gibt.
- Sprachlernberatung sollte auf der Basis des zugrunde liegenden Konzeptes nicht direktiv sein, was für den schulischen Kontext wohl graduell verändert und an die jeweilige – durchaus auch kulturell bedingte – Situation vor Ort angepasst werden müsste.
- Schüler können Sprachlernberatung zunächst möglicherweise als Nachhilfeunterricht missverstehen. Dem muss explizit entgegen gewirkt werden.
- Sprachlernberatung muss von psychologischer Beratung abgegrenzt werden, was selbst in der Sprachlernberatung mit erwachsenen Lernenden schon eine Herausforderung darstellt, da Lernschwierigkeiten zum Teil durchaus auch auf Persönlichkeitsfaktoren zurückzuführen sind.
- Sprachlernberatung sollte keine zusätzliche Belastung für Schüler darstellen, die ohnehin schon Schwierigkeiten haben, die an sie



gestellten Anforderungen zu erfüllen. Es müssen daher neue organisatorische Ideen entwickelt werden.

Es wäre wünschenswert, wenn sich an Schulen eine „Sprachlernberatungskultur“ herausbilden könnte.

- Es wäre wünschenswert, wenn sich an Schulen eine „Sprachlernberatungskultur“ herausbilden könnte. Lehrende stellen an sich den Anspruch – und dies erwarten häufig sowohl Schüler als auch Eltern von ihnen – dass sie am besten wissen (sollten), wie ihre Schüler lernen können / sollten / müssten. Ein Sprachlernberater wird daher wohl nur in seltenen Fällen kontaktiert, auch hier sind organisatorische Ideen gefragt.
- Schließlich besitzen nicht alle Fremdsprachenlehrenden überall auf der Welt denselben Ausbildungshintergrund. Lerntheorien, subjektive Theorien, Vermittlungsmethoden und Lehrverhalten differieren, wie auch die Vorstellungen von Lernerautonomie und deren Ausprägungsgrade. Konzepte von Sprachlernberatung müssen daher sicherlich an die Situation vor Ort angepasst werden.

Beratungselemente im Fremdsprachenunterricht

Trotz der oben genannten Punkte, die einer Implementierung von Sprachlernberatung in der Schule entgegenstehen könnten, sind doch einige Prinzipien in den Fremdsprachenunterricht integrierbar bzw. können in den schulischen Bereich transferiert werden. Dabei handelt es sich vor allem um Beratungselemente, die auch zur Förderung der Lernerautonomie dienen. Unterstützung können Lernende z.B. bei der Entwicklung folgender Kompetenzen gebrauchen:

- Reflexion interner Bedingungen und Voraussetzungen (z.B. Lernstile, Lernstrategien, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, interne Motive) und Möglichkeiten der Weiterentwicklung (z.B. Entwicklung geeigneter Lernstrategien),
- Auseinandersetzung mit den externen Lernbedingungen und -voraussetzungen (z.B. zu erreichende Mindeststandards, vorgegebene Lernzeiten und -orte, Elternwünsche), Möglichkeiten des Abbaus von Lernbehinderungen und Motivationsbarrieren,
- Setzen eigener Lernziele, die an die Unterrichtssituation angepasst sind bzw. die außer-

halb der Unterrichtssituation realistisch zu erreichen sind,

- Erkennen von eigenen Lernschwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten (z.B. in angeleiteten Gesprächen und Versuchen mit anderen Schülern),
- Erkennen von eigenen Lernfortschritten und Aufbau von Selbstwirksamkeit,
- Evaluation des eigenen Lernprozesses, der verwendeten Lernstrategien etc.

Im Folgenden wird anhand des ausgewählten Beispiels „Erkennen von eigenen Lernfortschritten“ gezeigt, wie Lernberatungselemente in den Unterricht integriert werden können.

Entwicklung der Kompetenz, eigene Lernfortschritte zu erkennen

Zu Beginn eines Fremdsprachenlernprozesses werden Fortschritte zunächst häufig sowohl von der Lehrkraft als auch vom Lernenden wahrgenommen und meist auf die sprachlichen Kompetenzen bezogen. Die Erfahrung, dass man an Gesprächen auf der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) teilnehmen kann, dass man z.B. einfache und häufig wiederkehrende Sprechsituationen und Gesprächsroutinen des Alltags bewältigen kann, dass man sich am authentischen Unterrichtsgespräch beteiligen kann, wird zunächst ein Erfolgserlebnis darstellen. Erst später scheinen Lernende auf der Stelle zu treten; sie haben selbst das Gefühl, nichts dazuzulernen und verlieren die Lust am Sprachenlernen. Diese Beobachtung machen viele Lehrende. Begründungen dafür scheinen zunächst offensichtlich zu sein: Das anfängliche Neugiermotiv wirkt nicht mehr und die Anstrengung wird möglicherweise reduziert. Darüber hinaus ist die Bandbreite des Niveaus A1 sehr gering im Vergleich etwa zum Niveau B1. Schüler brauchen also in der Regel viel weniger Zeit für die unteren Niveaus als für die höheren. Trotzdem werden wahrscheinlich individuell sehr unterschiedlich ausgeprägte Fortschritte gemacht.

Dies sollte im Sinne der Lernerautonomie und der Aufrechterhaltung von Motivation auch vom Schüler selbst erkannt werden können. Das stellt eine Fähigkeit dar, die zunächst entwickelt werden muss. In einer individuellen Lernberatung wird ein Berater – eventuell auf der Grundlage einer schriftlichen Produktion des Lernenden – über offene Fragen versuchen herauszufinden, was der Lernende bei der nächsten Produkti-



on gerne besser machen möchte (z.B. „Ich möchte beim nächsten Mal den Fehler x nicht mehr machen.“ Oder: „Ich möchte beim nächsten Mal drei komplexere Sätze schreiben.“). Zwar kann eine ganze Klasse über eine geeignete Aufgabenstellung dazu angeregt werden, ihr eigenes Lernen zu reflektieren und gemeinsam nächste Schritte beim Lernen zu diskutieren. Die Entscheidungen, diese Schritte dann auch tatsächlich zu unternehmen, können jedoch in der Unterrichtssituation – im Gegensatz zu einer Beratungssituation – nicht klar definiert werden, und so verbleibt man eher im Allgemeinen.

Dennoch könnte eine direktivere Form als Beratungselement in den Fremdsprachenunterricht eingehen. Mögliche Schritte, z.B. für eine schriftliche Arbeit, die einer Leistungsüberprüfung dient, könnten folgendermaßen aussehen:

- Damit die Schüler zunächst überhaupt verstehen, dass es unterschiedliche Bewertungskriterien gibt, sollten diese transparent gemacht werden. Dazu erhalten sie z.B. zunächst vor einer schriftlichen Arbeit den Hinweis: „Dieses Mal soll beim Schreiben vor allem auf den Inhalt geachtet werden. Die sprachliche Richtigkeit ist heute eher nebensächlich.“ Oder: „Dieses Mal wird der Schwerpunkt auf Korrektheit gelegt.“ So können sich die Schüler auf die Bewertungskriterien einstellen und Selbstwirksamkeit erfahren: Man weiß, wobei man sich anstrengen will bzw. soll und kann das Ergebnis dann auf diese Anstrengung und Aufmerksamkeit zurückführen.

- In einem nächsten Schritt können die Schüler dann von sich aus am Ende der Arbeit ein Phänomen angeben, auf das sie besonders geachtet haben (z.B. „Ich habe dieses Mal versucht, die Vergangenheitsformen möglichst korrekt einzusetzen“). Wenn erkennbar ist, dass dies den Schülern weitgehend gelungen ist, kann die Lehrkraft einen Extrapunkt bei der Bewertung vergeben. Ein solches Verfahren dient dem Ziel, dass die Schüler kriteriengeleitet ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte fokussieren. Der Erfolg wird über die Extrapunkte für den Schüler unmittelbar erfahrbar.

Diese beiden Verfahren sollen vor allem dazu führen, dass Schüler eigenständig mit Bewertungskriterien umzugehen lernen und damit die Fähigkeit zur Selbstevaluation entwickeln.

Möglichkeiten der Implementierung von Sprachlernberatung im schulischen Kontext

Wie oben schon dargestellt, schätzen wir die Situation und konkreten Bedingungen so ein, dass eine Übertragung von Sprachlernberatung auf schulische Kontexte flächendeckend kaum möglich sein wird. Daher wollen wir hier einige Möglichkeiten benennen, die wir für sinnvoll und realistisch halten. Dafür sollte ein Fremdsprachenlehrer mit sprachlernberaterischem Hintergrund (möglichst mit zertifizierter Ausbildung) die Funktion des Sprachlernberaters an

Beispiele

1) Die Lehrkraft X berichtet über einen Fall: „Nadja sagt überhaupt nie etwas, ist aber im Schriftlichen eine der Besten.“ Ein erfahrener Sprachlernberater wird in dieser Situation zunächst die gleichen Gesprächstechniken anwenden wie in einer ‚echten‘ Sprachlernberatungssituation. D. h. er wird gemeinsam mit der entsprechenden Lehrkraft versuchen, die Gründe herauszufinden, da auch hier vielfältige Variablen im Spiel sind. Es kann sein, dass Nadja eine eher rezeptiv vorgehende Schülerin ist, dass sie ihre Aufmerksamkeit darauf fokussiert, was in den schriftlichen Arbeiten vorkommt. Es kann aber auch sein, dass Nadja Sprechangst oder Angst vor Fehlern hat. Die schriftlichen Arbeiten können sich z.B. nur auf die Überprüfung von Grammatik beziehen, was Nadja vielleicht am besten kann, in anderen schriftlichen Prüfungen schneidet sie vielleicht nicht mehr so gut ab. ... Solche Gespräche zwischen Fachlehrenden und Sprachlernberatern dienen dazu, Lehrende auf der Basis der konkreten Fälle zur Reflexion ihres Unterrichtsverhaltens anzuregen, Lernberatungssituationen selbst zu erfahren und langfristig gesehen schrittweise Beratungselemente in ihren Unterricht zu integrieren.

2) Dieses Beispiel soll zeigen, dass auch individuelle Sprachlernberatungen direkt für Schüler angeboten werden sollten. Lehrer Y berichtet folgenden Fall: „Seiko hat im Gegensatz zu

den anderen Schülern seltsamerweise immer noch Probleme mit der Aussprache des deutschen „r“, dabei korrigiere ich sie persönlich permanent und habe ihr auch die Strategie dafür erklärt: Man kann das deutsche „r“ wunderbar dadurch lernen, dass man bewusst gurgelt, das ist dann quasi das Gleiche.“ Der Lehrer hat sich hier um eine individuelle Behandlung des Ausspracheproblems von Seiko bemüht und ihr eine – aus seiner Sicht – sinnvolle Strategie empfohlen, die offensichtlich bei einigen Schülern gut funktioniert. Ein Sprachlernberater würde zunächst versuchen, gemeinsam mit Seiko herauszufinden, worin die eigentliche Schwierigkeit liegt: ob sie das „r“ überhaupt von anderen Lauten, insbesondere dem „l“ unterscheiden kann, inwieweit Seiko überhaupt „deutsch“ klingen möchte, ob sie überhaupt „gurgeln“ will, wie sie dabei vorgeht, ob sie sich die Produktion des „r“ visuell vorstellen kann, den Laut taktil fühlt und welche alternativen Strategien und Zwischenstufen zur Erreichung des deutschen „r“ noch denkbar wären. Hierbei handelt es sich meist um sehr individuell ausgeprägte Schwierigkeiten, die leichter in einem persönlichen Gespräch besprochen werden können. Der Sprachlernberater wird also, da es sich bei Seiko möglicherweise um ein Lernproblem handelt, das nicht allein im Unterricht abgebaut werden kann, dem Lehrer empfehlen, Seiko direkt zu ihm zu schicken.



einer Institution übernehmen. Wir schlagen daher Folgendes vor:

- Der Berater gilt zunächst als Spezialist für Fremdsprachenlernen und steht als Ansprechpartner sowohl für Fremdsprachenlehrer als auch für Schüler zur Verfügung, wenn konkrete Fälle mit vermeintlichen Sprachlernproblemen auftauchen (vgl. Kasten: Beispiele).
- Der Sprachlernberater bietet allen Fremdsprachenlehrern gemeinsam von Zeit zu Zeit eine Gesprächsrunde an, in der ausgewählte Fälle mit möglichen Interpretationen und Lösungsvorschlägen besprochen werden. Er steht als Moderator zur Verfügung.
- Bei einzelnen Schülern kann sicherlich auch das Angebot einer freiwilligen individuellen Beratung fruchtbar sein. Dabei muss es sich nicht unbedingt um Schüler mit konkreten Problemen handeln. Auch ‚gute‘ Fremdsprachenlerner nehmen vielleicht sogar von sich aus gerne eine Sprachlernberatung in Anspruch, in der sie sich einfach nur Bestätigung etwa für den Einsatz von bestimmten Lernstrategien erwarten und dementsprechend Selbstwirksamkeit erleben können, was sich u. U. wiederum positiv auf ihre weitere Motivation auswirkt.

Kleppin (2003) gibt einen umfassenden Überblick darüber, was potenzielle Sprachlernberater können und wissen müssen und beschreibt verschiedene Möglichkeiten der Ausbildung künftiger Beratender. Bisher gibt es nur wenige Universitäten, die eine Beraterausbildung z.B. im Rahmen einer Zusatzqualifikation anbieten. Als Beispiel sei die Universität Bochum genannt, wo im Masterstudiengang Sprachlehrforschung ein gesamtes Wahlpflichtmodul (insgesamt 10 CP) zur Sprachlernberatung angeboten wird (s. unter <http://www.rub.de/slf>). Zwar erhalten die meisten Beratenden ihre Ausbildung immer noch „on the job“, jedoch ist Sprachlernberatung in den letzten Jahren zunehmend ein wichtiges Thema von Fortbildungsveranstaltungen geworden und gute Praxisbeispiele werden daher stark nachgefragt (vgl. die Beiträge in Mehlhorn und Kleppin 2006).

Checklisten mit Beratungsstrategien können vor allem angehenden Beratenden helfen, ihre Beratungssitzungen im Nachhinein selbst zu evaluieren bzw. sich von Kollegen evaluieren zu lassen. Im Folgenden handelt es sich um einen Ausschnitt aus einer solchen Checkliste (vgl. ausführlicher: Mehlhorn et al. 2005, 206-209):

Ziele setzen: Die Beraterin ...

- ... hat den Schüler gebeten, die Bedingungen zu beschreiben, unter denen bestimmte Schwierigkeiten auftreten („Wann fühlst du dich ...?“).
- ... hat den Schüler gebeten, einige Konsequenzen, die aus seinem Verhalten resultieren, zu beschreiben („Was geschieht, wenn du ...?“).
- ... hat den Schüler gefragt, wie er sein Verhalten ändern möchte („Wie möchtest du sein?“).
- ... hat mit dem Schüler gemeinsam die Beratungsziele entwickelt.
- ... hat dafür gesorgt, dass die gesteckten Ziele spezifisch, konkret und operationalisiert formuliert werden.
- ... hat den Schüler um eine mündliche Verpflichtung gebeten, sich für das Erreichen der Ziele auch wirklich zu engagieren.
- ... hat den Schüler darauf angesprochen, wenn er sich widerstrebend verhielt oder sich am Erreichen der Veränderungen nur wenig interessiert zeigte.
- ...

Gesprächstechniken: Die Beraterin ...

- ... hat ihre Antworten in der Regel direkt auf die jeweils wichtigste Komponente einer jeden Äußerung des Schülers bezogen.
- ... ist in ihren Ausführungen dem Schüler gefolgt, indem sie jeweils auf die wichtigsten kognitiven bzw. affektiven Inhalte, die vom Schüler eingeführt wurden, eingegangen ist.
- ... hat die Gefühle des Schülers erkannt und ist darauf eingegangen.
- ... hat nonverbale Hinweise des Schülers auf seine Gefühle aufgegriffen.
- ... hat den Schüler ermutigt, über seine Gefühle zu sprechen.
- ... hat den Schüler ermuntert, seine eigenen relevanten Verhaltensweisen zu erkennen und einzuschätzen.
- ... hat den Schüler davon abgehalten, ständig nach Ausreden, Entschuldigungen oder Rationalisierungen für seine Verhaltensweisen zu suchen.
- ... hat dem Schüler offene Fragen gestellt („Wie, was, wann, inwiefern, ...?“).
- ...

Es empfiehlt sich, mit einer solchen Liste in verschiedenen Stadien der Beraterausbildung zu arbeiten, um Veränderungen im eigenen Strategien-Repertoire erfassen zu können.

Die Implementierung von Sprachlernberatung in den schulischen Kontext ist unserer Meinung nach machbar, wenn auch nicht in dem Maße durchführbar wie es an Universitäten und Sprachenzentren oder bei privaten Anbietern möglich ist. Wir können hier nur einige Anregungen liefern, die Umsetzung und Weiterentwicklung in der Praxis muss sich natürlich am einzelnen Schüler und dem jeweiligen Lernkontext orientieren.

Literatur

→ Mehr Literatur zu diesem Thema s. S. 61.

Anmerkungen

¹ Als Selbstwirksamkeit bezeichnet man in der Psychologie die Fähigkeit, aufgrund eigener Kompetenzen Handlungen ausführen zu können, die zu den gewünschten Zielen führen. Die Überzeugungen eines Lernenden bezüglich dieser Fähigkeiten beeinflussen seine Wahrnehmung, seine Motivation und seine Leistungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen.

JAPANISCHE GESELLSCHAFT FÜR
GERMANISTIK (HG.)
NEUE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK
BAND 6 / HEFT 2

Sprachprüfungen und Sprachenpolitik

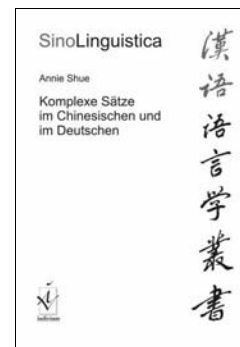
2007 · 978-3-89129-704-9 · 213 S., kt. · 21,30 EUR



ANNIE SHUE

**KOMPLEXE SÄTZE IM CHINESISCHEN UND
IM DEUTSCHEN**

2007 · 978-3-89129-978-4 · IV/202 Seiten, kt. · 21,80 EUR
(SinoLinguistica. Schriftenreihe des Fachverbandes Chinesisch.
Hrsg. von Anton Lachner und Peter Kupfer, Band 12)



YUAN LI

INTEGRATIVE LANDESKUNDE

**Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache
in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung**

2007 · 978-3-89129-587-8 · 288 S., kt. · 30,— EUR



KARL-HUBERT KIEFER / JOHANN FISCHER /
MATTHIAS JUNG / JÖRG ROCHE (HG.)

WIRTSCHAFTSDEUTSCH VERNETZT

Neue Konzepte und Materialien

2007 · 978-3-89129-189-4 · 307 S., kt. · 30,— EUR



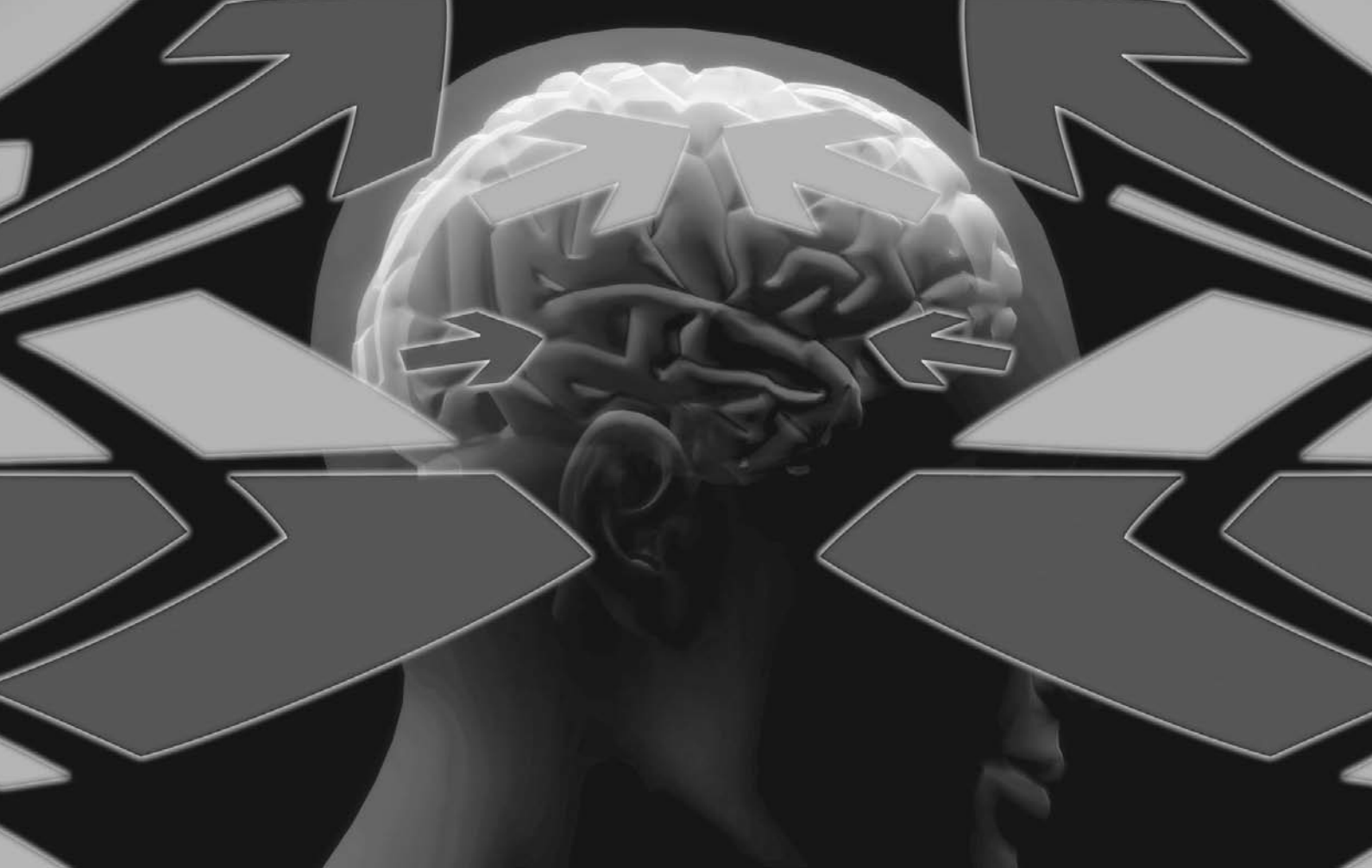
IUDICIUM Verlag GmbH

Postfach 701067 • D-81310 München • Hans-Grässel-Weg 13 • D-81375 München

Tel. +49 (0)89 718747 • Fax +49 (0)89 7142039 • info@iudicium.de

Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.

Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de



©fotolia.com

Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung?

Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen

Von Karin Aguado

Alle Lehrenden – unabhängig davon, ob sie Sprachen, Mathematik oder Geografie unterrichten – machen die Erfahrung, dass das, was sie im Unterricht anbieten und zu vermitteln versuchen, nicht zwingend identisch ist mit dem, was ihre Lernenden davon aufnehmen und behalten. Was die möglichen Ursachen für diese Diskrepanz zwischen **Input** (Angebot) und **Intake** (Aufnahme) in Bezug auf das Fremdsprachenlernen sein könnten und welche Möglichkeiten es gibt, diese Kluft zu überwinden, soll im vorliegenden Beitrag erörtert werden.

Das individuelle sprachliche System, das Lernende im Verlauf ihres Spracherwerbsprozesses aufbauen und das ihren Äußerungen zugrunde liegt, wird als „Lernersprache“ bezeichnet. Bevor diskutiert werden kann, ob diese durch Unterricht gezielt beeinflusst werden kann, müssen zunächst einmal ihre zentralen Merkmale skizziert werden. Anschließend wird die Lehrbarkeits-Hypothese erläutert,

der zu Folge es eine natürliche, feste und unveränderliche Erwerbsreihenfolge gibt. Im Anschluss daran sollen die wichtigsten Ergebnisse einer empirischen Studie im gesteuerten Fremdspracherwerb dargestellt und kritisch beleuchtet werden. Die dort vorgeschlagenen didaktischen Konsequenzen werden diskutiert und um weitere unterrichtspraktische Vorschläge ergänzt.



Zentrale Merkmale von Lernersprachen

Wie alle natürlichen Sprachen zeichnen sich auch Lernersprachen durch ihre Systematizität (Systemhaftigkeit) und ihre Dynamizität (Veränderlichkeit) aus. Dadurch, dass Lernende ständig neue Hypothesen über die zu lernende Sprache bilden, diese auch überprüfen und ggf. modifizieren, befinden sich ihre individuellen Sprachsysteme in permanenter Veränderung. Lernersprachen weisen aber nicht nur eine diachrone, sondern auch eine synchrone Variabilität auf. So können korrekte und fehlerhafte Realisierungen derselben Zielstruktur problemlos koexistieren und auch von ansonsten hochkompetenten Lernern über längere Zeiträume in freier Variation gebraucht werden (z.B. „das Programm“ und „der Programm“).

Zudem verläuft die lernersprachliche Entwicklung meist nicht kontinuierlich, sondern von einem relativ stabilen Stadium (auch „Plateau“ genannt) zum nächsten. Dabei können sich die einzelnen sprachlichen Fertigkeiten unterschiedlich schnell entwickeln und entsprechend zu unterschiedlichen Zeitpunkten Stabilität erlangen. So können sich viele Lernende mündlich durchaus angemessen und verständlich ausdrücken, während sie im schriftlichen Ausdruck große Schwierigkeiten haben – und umgekehrt. Oder aber Lernende verfügen über gut ausgebildete rezeptive Kenntnisse, während ihre produktiven Fertigkeiten weniger gut entwickelt sind.

Ein vermehrtes Auftreten von fehlerhaften Lerneräußerungen kann ein Anzeichen für Lernfortschritt sein, der dann dazu führt, dass ein neues Plateau erreicht wird und sich die Lernersprache stabilisiert.

Mit Dynamizität ist ferner gemeint, dass Lernende zeitweise in frühere Stadien zurückfallen können und plötzlich wieder Schwierigkeiten mit dem Verstehen oder der Produktion von ziel-sprachlichen Formen oder Strukturen haben, die sie bereits sicher zu beherrschen schienen. Gründe dafür können mangelnde Übungs- bzw. Anwendungsmöglichkeiten, aber auch eine zu große Komplexität der betreffenden sprachlichen Struktur und daraus resultierender kognitiver Stress sein. Es könnte aber auch sein, dass ein Lernender gerade damit beschäftigt ist, entweder eine neue Form zu erwerben oder eine bereits erworbene Struktur zu analysieren und

die ihr zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten zu entdecken. So müssen Teile der Lernersprache umstrukturiert werden, was zwischenzeitlich Unsicherheiten und fehlerhafte Produktionen mit sich bringt. So paradox es klingen mag: Ein vermehrtes Auftreten von fehlerhaften Lerneräußerungen kann ein Anzeichen für Lernfortschritt sein, der dann dazu führt, dass ein neues Plateau erreicht wird und sich die Lernersprache stabilisiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei der Lernersprache um ein individuelles, regelgeleitetes, dynamisches System handelt, bei dem die von den Lernenden aufgestellten Regeln das Resultat des Lernprozesses darstellen, nicht seine Ursache.

Die Lehrbarkeits-Hypothese: Annahmen, Belege, Kritik

In empirischen Studien konnte festgestellt werden, dass es beim Erwerb einiger grammatischer Phänomene des Deutschen offenbar feste Reihenfolgen gibt. Diese sind sowohl für den ungesteuerten Erst- und Zweitspracherwerb als auch – und das ist das Bemerkenswerte – für den Fremdsprachenunterricht nachgewiesen worden. Für eine erfolgreiche Vermittlung dieser zielsprachlichen Strukturen müssen der Lehrbarkeits-Hypothese (*teachability*) von Pienemann (1984) zufolge Lernende „entwicklungsmäßig“ bereit sein. Oder anders ausgedrückt: Ein idealer Fremdsprachenunterricht muss genau auf die überindividuellen Entwicklungsstufen abgestimmt sein. Daneben gibt es, vor allem im lexikalischen Bereich, individuelle Variation in der Lernersprachentwicklung einzelner Lernender.

Dass durch Unterricht diese Entwicklungsstadien schneller durchlaufen werden können, ist inzwischen nachgewiesen. Die Behauptung Pienemanns, dass keine Erwerbsstufe übersprungen werden könne, ist bisher nicht eindeutig belegt. Auch in Bezug auf die praktische Umsetzung der Forschungsergebnisse zur Lehrbarkeits-Hypothese wurden eine Reihe von Einwänden erhoben, von denen einige im Folgenden genannt werden sollen:

- Für konkrete didaktische Empfehlungen reicht die bisherige empirische Basis nicht aus; so sind derzeit zu wenige sprachliche Phänomene untersucht worden, um eine verbindliche Liste von sprachlichen Strukturen und ihrer Vermittlungsreihenfolge aufstellen und an Lehrende ausgeben zu können.
- Es ist ferner nicht belegt, dass eine an die



Erwerbssequenzen angepasste unterrichtliche Vermittlung tatsächlich auch langfristig positive Wirkung zeigt.

- In Bezug auf die konkrete Umsetzung stellen sich die Fragen, mittels welcher Verfahren Lehrende feststellen sollen, in welchem Entwicklungsstadium sich ihre einzelnen Lernenden gerade befinden und wie sie es in der Unterrichtspraxis bewerkstelligen sollen, den Lernenden ein individuell auf ihren Sprachstand abgestimmtes Programm anzubieten.

Erwerbssequenzen im gesteuerten Fremdspracherwerb: die DiGS-Studie

Im Rahmen der von Diehl et al. (2000) durchgeführten und inzwischen als DiGS-Studie (= Deutsch in Genfer Schulen) weithin bekannten empirischen Untersuchung zum gesteuerten Deutscherwerb in der französischsprachigen Schweiz wurde untersucht, inwieweit die Lernenden das, was ihnen im Fremdsprachenunterricht Deutsch vermittelt wurde, auch tatsächlich verwenden.

Über einen Zeitraum von zwei Schuljahren wurden insgesamt 1800 Aufsätze von 220 Schülern aus 30 Klassen der Jahrgangsstufen 4 – 12 an Genfer Schulen untersucht und ausgewertet. In Bezug auf den Erwerb der Verbalflexion, der Verbstellung und des Kasusystems hat die DiGS-Studie feste Abfolgen ermittelt. Gleichzeitig wurden Unterschiede hinsichtlich der Geschwindigkeit ermittelt, mit der die Lernenden die einzelnen Phasen durchlaufen. Die Autorinnen resümieren: „In keinem der drei Bereiche verläuft der Erwerb parallel zum schulischen Grammatikprogramm. Am größten ist die Diskrepanz beim Kasuswerb; dieser beginnt bei der Mehrheit unserer Probanden – wenn überhaupt – erst zwei bis drei Jahre nach der Behandlung im Unterricht und ist auf der Maturitätsstufe nur in Ausnahmefällen abgeschlossen“ (DiGS, 359). Der aus diesen Beobachtungen gezogene Schluss „Der Grammatikerwerb unterliegt internen Gesetzmäßigkeiten, die durch den Unterricht nicht kurzgeschlossen und nicht geändert werden können“ (DiGS, 359) ist meiner Ansicht nach jedoch nicht zwingend. Die Generalisierung ist u. a. deshalb nicht angemessen, weil in den Publikationen zur DiGS-Studie nicht dokumentiert ist, wie der Grammatikunterricht im Einzelnen ausgesehen hat. Es ist nicht nachvoll-

ziehbar, wie die betreffenden grammatischen Strukturen im Unterricht eingeführt, erklärt, geübt und wiederholt worden sind.

Individuelle Lernerstrategien und universelle Erwerbssequenzen

Für die lernersprachliche Entwicklung ist die Lernerperspektive wesentlich. Die Forscherinnen beschreiben insgesamt drei Verfahren, die die Schülerinnen und Schüler bevorzugt in ihren schriftlichen Produktionen anwenden:

1. Die Lernenden übernehmen frequente, formelhafte und von ihnen memorisierte Wendungen („Sprachbausteine“) aus dem Input, wobei sie – wie die Autorinnen anmerken – die diesen Ausdrücken zugrunde liegenden Regularitäten nicht durchschauen.

2. Die Lernenden erschließen sich die ziele sprachlichen Regeln selbstständig aus dem Input, indem sie eigene Hypothesen aufstellen und überprüfen, d. h. sie nutzen für ihren Erwerb die von den Lehrenden gegebenen Erklärungen grammatischer Phänomene nur wenig oder gar nicht.

3. Die Lernenden greifen auf ihr ersprachliches Wissen zurück und beziehen dieses aktiv in ihre Produktionen mit ein, machen also massiven Gebrauch von der Strategie des interlingualen (zwischen sprachlichen) Transfers, der Übertragung von einer Sprache in die andere.

Zusammenfassend betrachtet zeigen die hier aufgeführten Lernerstrategien – von denen ich aus Platzgründen nur die erste etwas näher diskutieren kann – dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit offenkundig eher auf die zu lernende Sprache selbst und weniger auf die ihnen von den Lehrenden angebotenen expliziten Informationen über die Sprache richten. Die Lernenden praktizieren damit ein bemerkenswertes Maß an Selbststeuerung.

Zur Bedeutung von Sprachbausteinen

Die Bewertung der von den Lernenden offenbar vergleichsweise häufig angewendeten Strategie, memorisierte Sequenzen bzw. Sprachbausteine (*chunks*) zu verwenden, fällt außerordentlich negativ aus. Die Aussage in der Studie „Schüler, die sich mit einem Minimum an ‚Sprachlernfähigkeit‘ begnügen müssen, rekurren fast ausschließlich auf memorisierte chunks“ (DiGS) zeugt von einer äußerst konservativen Einstellung gegenüber der Rolle, der Sprachbausteinen für den Sprachgebrauch und das Sprachenlernen



zugeschrieben wird. Aktuelle Erkenntnissen zufolge bilden kompetente (muttersprachliche) Sprecher einen Großteil ihrer flüssigen Äußerungen nicht regelgeleitet und kreativ, sondern setzen sie aus unterschiedlich komplexen, partiell oder vollständig vorgefertigten und im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen zusammen (vgl. für einen Überblick Aguado 2002). Eindeutige Beispiele sind hier sämtliche Begrüßungs-, Verabschiedungs-, Entschuldigungs- oder Dankesformeln, aber auch Ausdrücke wie „meiner Meinung nach“, „vor einem Jahr“ oder Muster wie „ich hätte gern x“, „wie wärs mit x“ etc.

Lernende verwenden bereits sehr früh komplexe Formulierungen.

Aus Untersuchungen wissen wir, dass Lernende nicht zwingend mit den kleinsten sprachlichen Einheiten beginnen und diese zu immer größeren Einheiten zusammensetzen. Stattdessen verwenden sie bereits sehr früh komplexe Formulierungen. Diese übernehmen sie als Ganzes aus dem Input und memorisieren, automatisieren und analysieren sie im Laufe der Zeit auch größtenteils. Schließlich decken die Lernenden die diesen komplexen Formulierungen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten auf und wenden sie anschließend produktiv an.

Die in der DiGS-Studie vorgenommene Charakterisierung der Verwendung von Sprachbausteinen nimmt eine klare Trennung vor zwischen

- der – eher negativ beurteilten – Strategie der Memorisierung und
- der – eher positiv beurteilten – Strategie der Analyse.

Dabei gilt, dass für einen erfolgreichen Spracherwerb beide Strategien unverzichtbar sind.

Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, wieso zielsprachlich – also grammatisch und pragmatisch – korrekt verwendete Lerneräußerungen, die partiell oder vollstän-

dig aus unanalysierten *chunks* bestehen, nicht als gleichwertig zu frei gebildeten Produktionen betrachtet werden sollten.

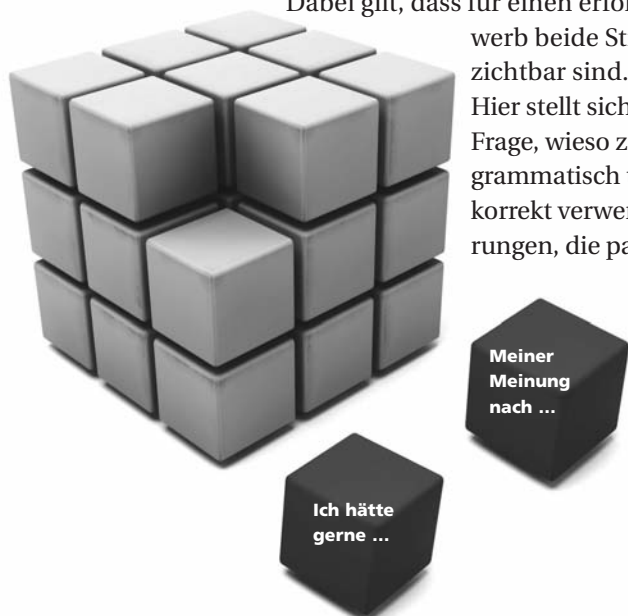
Didaktische Implikationen aus der DiGS-Studie

Einige der von den Autorinnen aus ihren Analysen gezogenen Schlussfolgerungen sind unmittelbar nachvollziehbar und die daraus abgeleiteten didaktischen Implikationen offenkundig.

- Da nicht selten „die schulische Grammatikprogression zu steil [ist] und der Mehrheit von Lernern nicht die nötige Zeit für eine Integration des Grammatikstoffes [lässt]“ (DiGS), erscheint es durchaus sinnvoll, das schulische Lernpensum insgesamt zu verringern bzw. das jeweils vorgesehene Zeitfenster für Vermittlung und Erwerb zu vergrößern.
- Auch der Forderung der DiGS-Studie nach einem toleranteren Umgang mit fehlerhaften Lerneräußerungen kann ich mich direkt anschließen.

Dass Lernende in ihrer lernersprachlichen Entwicklung prinzipiell keinen Nutzen aus der unterrichtlichen Vermittlung ziehen, konnte meiner Ansicht nach mit dieser Studie jedoch nicht nachgewiesen werden. Sie belegt lediglich, dass Schülerinnen und Schüler von einem herkömmlichen, eher instruktivistisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht erkennbar profitieren und dass sie sich das zielsprachliche System stattdessen mittels ihrer eigenen Lernerstrategien erschließen – was grundsätzlich möglich, aber sehr viel langwieriger, fehleranfälliger und damit auch frustrierender sein kann.

Gleichzeitig greifen die von der DiGS-Studie formulierten didaktischen Implikationen meiner Einschätzung nach viel zu kurz. So plädieren die Autorinnen lediglich pauschal für eine „Redimensionierung des Grammatikstoffs“, um auf diese Weise der – wie sie es nennen – eingeschränkten Verarbeitungskapazität von Fremdsprachenlernenden Rechnung zu tragen. Gemeint ist damit, dass die Menge der explizit zu vermittelnden grammatischen Regeln reduziert werden sollte. An der Art der unterrichtlichen Vermittlung wollen sie jedoch offenbar festhalten. Somit werden lediglich quantitative Veränderungen des Lehrens und Lernens von Sprache angestrebt. Für eine gezielte Unterstützung der lernersprachlichen Entwicklung und die Ermöglichung einer positiven Beeinflussung der „internen Gesetzmäßigkeiten“ sind jedoch qualitative Verbesserungen erforderlich.





Unverzichtbare Zutaten für eine unterrichtliche Förderung der lernersprachlichen Entwicklung

Ich möchte im Folgenden an einige der Beobachtungen der DiGS-Studie anknüpfen und eine Reihe von aus meiner Sicht unverzichtbaren Zutaten eines erwerbsförderlichen Fremdsprachenunterrichts skizzieren. Ein Unterricht, in dem ein ausgewogenes Verhältnis zwischen mitteilungs- und formbezogener Vermittlung angestrebt wird und der sowohl implizite als auch explizite Prozesse und Verfahren gezielt miteinander verknüpft, beeinflusst den Fremdsprachenerwerb am ehesten positiv.

Eine unabdingbare Voraussetzung dafür, dass überhaupt etwas Neues gelernt werden kann, ist der Prozess des subjektiv bewussten **Bemerkens** auf Seiten des Lernenden (*noticing*; vgl. dazu Schmidt 1995). Ob dieser Prozess stattfindet, hängt sowohl von der Quantität als auch von der Qualität des Inputs ab. So genügt es nicht, möglichst viel Input – also eine sogenannte Inputflut (vgl. Schifko, S. 36) – zu bieten, denn nicht alles, was häufig im Input vorkommt, wird zwangsläufig schnell oder leicht gelernt. Der Input muss auch qualitativ hochwertig sein, d. h. die angebotenen sprachlichen Formen, Strukturen oder Merkmale müssen auffällig, eindeutig und somit für den Lernenden gut wahrnehmbar sein. Möglichst frequenter und hochwertiger Input ist für einen erfolgreichen unterrichtlichen Fremdsprachenerwerb zwar notwendig, aber nicht hinreichend.

Je einfacher die betreffende sprachliche Regel ist, desto erfolgreicher wirkt die Formfokussierung.

Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass sich eine formfokussierte Vermittlung im Rahmen eines mitteilungsbezogenen Fremdsprachenunterrichts langfristig positiv auf den Fremdspracherwerb auswirkt. Eine Fokussierung auf die Form funktioniert erwiesenermaßen bei einigen sprachlichen Strukturen besser als bei anderen. So gilt: je einfacher die betreffende sprachliche Regel ist, desto erfolgreicher wirkt die Formfokussierung. Allerdings ist dies nicht weiter verwunderlich, weshalb einige Fremdspracherwerbsforscher auch dafür plädieren, bei einfachen Regeln auf die Formfokussierung zu verzichten, da sich die Lernenden diese Regeln ohnehin leicht selbst erschließen können. Wenn eine zielsprachliche Struktur hingegen eher selten vorkommt, unregelmäßig und nur

wenig auffällig ist, erscheint eine Fokussierung der Form besonders angezeigt. Dasselbe gilt, wenn eine sprachliche Struktur ein nur geringes kommunikatives Gewicht hat (also wenig zur Verständigung beiträgt) – wie dies im Deutschen z.B. beim Genus der Fall ist. Welche Art der Formfokussierung im Einzelnen gewählt wird, ist nicht nur von der zielsprachlichen Struktur, ihrem Schwierigkeitsgrad und ihrer Komplexität abhängig. Ebenfalls relevant sind hier individuelle Lernerfaktoren wie beispielsweise das Alter, die Sprachlernerfahrung, der Lernertyp, das Bildungsniveau oder der Lernkontext.

In Bezug auf die in der Lernersprachenforschung schon seit geraumer Zeit bestehende Forderung nach mehr Fehlertoleranz ist unter dem Gesichtspunkt der Formfokussierung folgendes zu sagen:

Tolerant gegenüber Fehlern zu sein, heißt nicht, Fehler zu ignorieren. Es bedeutet vielmehr, sie als notwendige Begleiter des Erwerbsprozesses anzuerkennen und entsprechend zu behandeln. Wichtig für einen erfolgreichen Erwerb ist ein differenziert und konsequent angebotenes korrekatives Feedback, das sich vor allem durch seine Explizitheit und Kürze auszeichnet. Dabei muss sichergestellt werden, dass das angebotene korrektive Feedback von den Lernenden auch als solches wahrgenommen wird. Je nach Komplexität oder Schwierigkeitsgrad der betreffenden Struktur können unterschiedlich lange „Inkubationszeiten“ erforderlich sein, bis das korrektive Feedback eine erkennbare Wirkung zeigt. Diese Zeiten müssen Lehrende zulassen können, wobei sie gleichzeitig konsequent weiter korrigieren müssen – nicht zuletzt, um den Lernenden Sicherheit hinsichtlich der Zielstruktur zu geben.

Bausteine kompetenter Sprachverwendung und Katalysatoren der lernersprachlichen Entwicklung

Entgegen den Annahmen der Lehrbarkeits-Hypothese ist es möglich, Lernenden erfolgreich sprachliche Formen und Strukturen zu vermitteln, die oberhalb ihres aktuellen Sprachstandes liegen. Vorab muss festgestellt werden, dass die Rolle und die Funktion von Sprachbausteinen im Fremdsprachenunterricht nach wie vor stark unterschätzt wird. Noch immer wird die Wiedergabe bzw. Paraphrase ‚mit eigenen Worten‘ höher bewertet als der Abruf von memorisierten Ausdrücken und Konstruktionen. Dabei ist die



aufmerksame Wahrnehmung eines Sprachbausteins, seine Memorisierung und anschließende inhaltlich-situativ und formal-strukturell angemessene Verwendung eine beachtliche Leistung. Die Verwendung von Sprachbausteinen ermöglicht nicht nur eine korrekte und flüssige, sondern auch eine idiomatische Sprachproduktion. Sie ist der Normalfall eines kompetenten – also korrekten, flüssigen und idiomatischen – Sprachgebrauchs und sollte daher möglichst früh im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden.

Die positive Wirkung frühzeitiger Vermittlung, Übung und Verwendung von Sprachbausteinen ist vielfältig. Motivationspsychologisch besonders wichtig ist, dass die Lernenden schon früh die Sicherheit haben, korrekten **Output** zu produzieren. Lernpsychologisch aber mindestens ebenso wichtig ist die Tatsache, dass die Lernenden auf diese Weise hochwertigen – also grammatisch und idiomatisch korrekten sowie flüssigen – **Auto-Input** produzieren. Damit ist gemeint, dass das, was die Lernenden als Output von sich geben, für sie selbst auch wieder **Input** ist. Je qualitativ hochwertiger dieser Auto-Input ist, umso günstiger wirkt sich dies auf ihre lernersprachliche Entwicklung aus, da er nicht nur tiefer verarbeitet, sondern auch leichter automatisiert wird.

Ein Ergebnis der DiGS-Studie war, dass im schulischen Fremdsprachenunterricht grammatische Phänomene wie beispielsweise das deutsche Kasusystem „wenn überhaupt, dann sehr spät“ erworben werden, dass aber zielsprachenkorrekte Kasusmarkierungen in Präpositionalphrasen erheblich früher verwendet werden als in einfachen Nominalphrasen. Dies zeigt m. E. ganz deutlich, dass der Zeitpunkt ihres Erwerbs eng mit der kommunikativen Relevanz der jeweiligen Konstruktion verknüpft ist: Präpositionalphrasen (z.B. Orts- oder Zeitangaben) werden sehr früh benötigt und deshalb auch früh benutzt und erworben. D. h. die Lernenden lernen diese komplexen Phrasen als Sprachbausteine, und zwar schnell und korrekt, obwohl sie deutlich oberhalb ihres aktuellen lernersprachlichen Niveaus liegen. So gesehen „verkürzen“ Sprachbausteine den Erwerbsprozess, indem sie das Überspringen von nicht-zielsprachenkonformen Erwerbsstadien ermöglichen. Die in der DiGS-Studie gezogene Schlussfolgerung, dass die Auswahl des Grammatikstoffes nach kommunikativer Notwendigkeit erfolgen sollte, möchte ich daher voll unterstützen.

Fazit

Der Fremdsprachenerwerb ist ein langsamer Prozess des Erkennens und der Entwicklung von Form-Funktions-Beziehungen und den ihnen zugrunde liegenden Regularitäten. Inzwischen ist zwar unbestritten, dass Wissen nicht von einer Person auf eine andere übertragen werden kann, sondern dass es von dem Lernenden selbst (re-)konstruiert werden muss. Dennoch bin ich davon überzeugt, dass die lernersprachliche Entwicklung durch einen quantitativ und qualitativ hochwertigen Input, eine gezielte Fokussierung der sprachlichen Form sowie intensives Üben weit stärker von außen beeinflussbar ist, als die gegenwärtige Forschung zu den Erwerbssequenzen und zur Lehr- und Lernbarkeit von Sprache suggeriert. Zwar kann der Prozess des Aufbaus impliziten Wissens durch die Vermittlung expliziten Wissens nicht ersetzt werden, aber er kann zumindest unterstützt, ergänzt oder abgekürzt werden.

Dass der Lernerfolg im schulischen Fremdsprachenunterricht häufig begrenzt ist und meist hinter den Erwartungen zurückbleibt, ist den Beteiligten seit langem bekannt. Die DiGS-Studie zeigt sehr anschaulich, welche Erwartungen in Bezug auf den unterrichtlichen Fremdspracherwerb im Rahmen eines herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts realistisch sind.

Abschließend bleibt festzustellen, dass wir mehr empirische Längsschnittstudien zur Untersuchung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs benötigen, wobei künftig die Lehrenden viel stärker in den Forschungsprozess einbezogen werden sollten, da ihre Expertise in Bezug auf die unterrichtlich gesteuerte lernersprachliche Entwicklung von besonderer Bedeutung ist.

Literatur

- Aguado, Karin: Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL) 37 (2002), 27-49
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse: Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer 2000
- Pienemann, Manfred: Psychological constraints on the teachability of languages. In: Studies in Second Language Acquisition 6 (2) 2000, 186-214
- Schmidt, Richard: Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, Richard (ed.) Attention and awareness in foreign language learning. University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center 1984, 1-63.

Anmerkungen

- ¹ „Instruktivismus“ ist der Gegenbegriff zu „Konstruktivismus“ (siehe aktuelles Fachlexikon).

Bücher und Aufsätze zum Thema

Allgemein

(kommentiert von K.-B. Boeckmann)

Ernst Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin u.a.: Langenscheidt 1997. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; Fernstudieneinheit 15).

Grundlegende und verständlich geschriebene Einführung in Voraussetzungen und Formen der Aneignung von Sprachen. Sowohl Voraussetzungen und Ablauf des Erstspracherwerbs als auch der Aneignung von fremden Sprachen werden genau dargestellt. Dabei wird auch die Entwicklung von Lerner Sprachen erläutert und es werden einige wichtige Theorien zum Fremdsprachenlernen vorgestellt. Obwohl die Inhalte nicht mehr ganz aktuell sind, ist diese Fernstudieneinheit noch immer ein geeigneter Einstieg für Lehrende ohne Vorkenntnisse in dieses Thema.

Klaus-Börge Boeckmann: *Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung*.

In: *Frühes Deutsch*, 15: 7, S. 38-44.

Ein Aufsatz, der versucht, auf wenigen Seiten die wichtigsten Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung zu definieren und zu erklären. Wesentliches Augenmerk wird auf die Darstellung der „großen Hypothesen“ zum Erst- und Zweitspracherwerb (Identitäts-, Interferenz-, Interimssprachen- und Interdependenzhypothese), sowie auf die Rolle des Inputs beim Erst- und Zweitspracherwerb gelegt.

Wolfgang Butzkamm / Jürgen Butzkamm:

Wie Kinder sprechen lernen – kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen (2., vollst. neu bearb. Aufl.).

Tübingen u.a.: Francke 2004.

Anschaulich geschriebenes Buch, das sich ausführlich verschiedenen Aspekten des menschlichen Erstspracherwerbs widmet und Schritt für Schritt zu zeigen versucht, wie ein Kind sich im Kontakt mit seiner Umwelt der Welt und der Worte bemächtigt. Auch auf Sonderfälle des Spracherwerbs wie

z.B. Gehörlosigkeit wird eingegangen. Ein wesentlicher Teil des Buches ist der Erläuterung des Aufbaus der Grammatik gewidmet und zeigt, welche Funktionen sie für die Sprache und die Kommunikation hat. Schließlich machen sich die Autoren auch noch Gedanken über die Lehrbarkeit von Erst- und Fremdsprachen. Insgesamt eine sehr anregende Lektüre, auch wenn die Autoren stellenweise etwas ins Spekulative abgleiten und einige ihrer Aussagen wenig fundiert sind.

Gehirn & Geist, Das Magazin für Hirnforschung und Psychologie. Sprich mit mir!

Gehirn & Geist Dossier, 3/2006.

Populärwissenschaftlich aufbereitetes Magazin zu vielen interessanten Aspekten der Sprache mit Artikeln zu den Bereichen: Sprache und Denken, Sprechen lernen, Körpersprache und Kommunikation. Angesprochene Themen sind u.a. der kindliche Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Gesten als Begleiter sprachlicher Kommunikation oder auch die Eigenschaften von Gebärdensprachen.

Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1995: Fremdsprachenlerntheorie.

Hrsg. von Wolfgang Tönshoff. München: Goethe-Institut, Klett Edition Deutsch.

Auch heute noch nicht überholte umfassende Bestandsaufnahme, die sich mit verschiedenen Aspekten des Lernens und der Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Neben den lerntheoretischen Grundlagen werden Lernstrategien, Fehler, Hirnforschung, Sprachbewusstheit, Motivationale und Rolle der Lehrperson behandelt.

Sprache und Gehirn

(kommentiert von K.-B. Boeckmann)

Angela D. Friederici: *Menschliche Sprachverarbeitung und ihre neuronalen Grundlagen*. In: Heinrich Meier & Gerald M. Edelman (Hg.): *Der Mensch und sein Gehirn: die Folgen der Evolution* (2. Aufl.). München; Zürich: Piper 1998, S. 137-156.

Hier werden die Grundlagen der (Erst-) Sprachverarbeitung im Gehirn und einige Aspekte, die auch für den Zweitspracherwerb bedeutsam sind, erläutert. Unter anderem wird gezeigt, dass für die schnelle syntaktische Verarbeitung der Erstsprache eigene Strukturen im Gehirn verantwortlich zu sein scheinen, die für weitere Sprachen nicht mehr zur Verfügung stehen.

Lutz Götze: *Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdspracherwerb*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2 (2) 1997, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-02/beitrag/goetze01.htm> (15 S.) (Zugriff 10.05.06).

Neben Grundinformationen zu den neurologischen Grundlagen der Sprachverarbeitung argumentiert dieser Artikel für eine holistische Sichtweise der Leistungen des Gehirns, hebt die Bedeutung der Bewertung von sprachlichen Reizen durch das Gehirn hervor und zieht didaktische Schlussfolgerungen.

Gudula List: *Zweitspracherwerb als individueller Prozess I: Neuropsychologische Ansätze*. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 19, 1. Halbband). Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001, (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 19.1), S. 693-700.

Dieser Beitrag bietet einen kritischen Überblick in den Forschungsstand. U.a. wird gezeigt, dass frühere Hypothesen zur Lokalisierung sprachlicher Leistungen im Gehirn heute als überholt gelten können.

Gudula List: *Was wäre dem Gehirn denn "fremd"? Hirnforschung und Fremdsprachenlernen*. In: Hans Barkowski / Armin Wolff (Hg.): *Umbrüche. Beiträge der 33. Jahrestagung DaF 2005*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2006, (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*; 76), S. 7-23.

Bücher und Aufsätze

Aktueller Forschungsüberblick, in dem die neueren Entwicklungen z.B. in Bezug auf implizites und explizites Lernen sowie regelhafte und lexikalische Speicherung kommentiert werden. Auch zur Frage des Lernalters und zur „Weniger ist Mehr“-Hypothese wird Stellung genommen.

Steven Pinker: *Wörter und Regeln – die Natur der Sprache.* Heidelberg u.a.: Spektrum Akad. Verl. 2000.

Umfassende, anschaulich geschriebene Darstellung der Grundprinzipien menschlicher Sprachspeicherung und -verarbeitung mit besonderer Betonung der Prinzipien regelhafter und lexikalischer Sprache auf der Basis von Erkenntnissen aus der Computerlinguistik, der Experimentalpsychologie, der Spracherwerbsforschung und der kognitiven Linguistik. Vor allem am Beispiel der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben verdeutlicht Pinker, wie die unterschiedliche Speicherung verschiedener Typen sprachlicher Daten im Gehirn funktioniert.

Claudia Steinbrink / Manfred Spitzer: *Sprache lernen – Lernprozesse in der kindlichen Sprachentwicklung.* In: *Frühes Deutsch*, 15 (7) 2006, S. 34-37. Kurzer Überblick über Erkenntnisse im Bereich des frühen Spracherwerbs, in dem auch die „Weniger ist Mehr“-Hypothese erläutert wird.

Spracherwerbstheorie und Sprachlernaufgaben

(kommentiert von G. J. Westhoff)

Gerard J. Westhoff: *Eine Ernährungspyramide für den Fremdsprachenunterricht.* In: *H.-J. Krumm & P. R. P. Tselikas (Hg.): Theorie und Praxis. Schwerpunkt: Aufgaben, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (Bd. 10), S. 55-66.* Innsbruck: Studienverlag 2007. Enthält genauere Informationen zur spracherwerbstheoretischen "Ernährungspyramide" und zahlreiche weiterführende Literaturhinweise.

Gerard J. Westhoff: *Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprach-*

lernaufgaben. In *H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hg.), Theorie und Praxis. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (Bd. 9), S. 59-72.* Innsbruck: Studienverlag 2006. Hier werden die Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie und die Multi-Merkmal-Hypothese ausführlich besprochen und weiterführende Literaturhinweise gegeben.

Gerard J. Westhoff: *Grammatische Regelkenntnisse und der GER.* *Babylonia*, 7 (1) 2007, S. 7-16. (<http://www.babylonia-ti.ch/BABY107/westhoffde.htm>)

Erläutert den Anteil formelhafter und konstruierter Sprache im Zusammenhang mit unterschiedlichen Formen von korrekativer Rückkopplung auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung einer Fremdsprachenkompetenz. Mit zahlreichen weiterführenden Literaturhinweisen.

Projektlehren und -lernen

(kommentiert von S. Hoffmann / M. Schart)

Gulbahar H. Beckett / Tommy Slater: *The project framework: a tool for language, content, and skills integration.* *ELT Journal* 59 (2) 2005, S. 108-116.

Die Autoren beschreiben ein Planungs- und Reflektionsmodell für den Projektunterricht und zeigen anhand einer empirischen Studie, wie es eingesetzt werden kann, um Lernende mit dieser Unterrichtsform vertraut zu machen und die Selbstevaluation zu unterstützen.

John Dewey: *Demokratie und Erziehung.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1993.

Das erstmals 1916 erschienene Werk enthält die wesentlichen Überlegungen des Pädagogen und Philosophen John Dewey, dessen handlungsorientiertes Lernen den Grundstein nicht nur für die Reformpädagogik legte, sondern auch den Versuch darstellte, demokratisches Denken auf den Schulalltag zu übertragen.

Karl Frey: *Die Projektmethode.*

Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2005.

Das mittlerweile in der 10. Auflage erschie-

nene Handbuch liefert eine Einsicht in die Geschichte des Projektunterrichts und Ansätze einer historischen Begründung für den Einsatz dieser Unterrichtsform. Der Schwerpunkt dieser Arbeit besteht aber in einer genauen Beschreibung der einzelnen Projektphasen.

Michael K. Legutke: *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte.* Bochum: Kamp Verlag 1988.

Eine der ersten systematischen Einführungen in die Projektarbeit für den Fremdsprachenunterricht. Das in diesem Buch dokumentierte Airport-Projekt wird nach wie vor im Englischunterricht an deutschen Schulen praktiziert und hat auch auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache einen großen Einfluss ausgeübt.

Michael Schart: *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache.* Hohengehren: Schneider Verlag 2003.

Die Studie zeigt, wie die Projektidee mit sehr unterschiedlichen individuellen Vorstellungen eines effektiven Fremdsprachenunterrichts verschmolzen werden kann. Sie gewährt Einblicke in die beruflichen Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern und lädt dazu ein, sich mit dem didaktischen Denken anderer auseinander zu setzen.

Rainer E. Wicke: *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht.* Ismaning: Hueber Verlag 2004.

Eine sehr praxisnahe Einführung in handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen. Der Autor dokumentiert – reich illustriert – eine Vielzahl von konkreten Beispielen aus seinem Deutschunterricht an einem Gymnasium in der Tschechischen Republik und der Fortbildung von Lehrenden.

Formfokussierung

(kommentiert von M. Schifko)

Catherine Doughty / Jessica Williams:

Pedagogical choices in focus on form.

(Didaktische Entscheidungen bei der Formfokussierung). In: *Doughty, C. & Williams, J. (Hrsg.), Focus on form in classroom*

zum Thema

second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press 1998, S. 197-261.

Der Aufsatz bildet den substantiellen Kern der Formfokussierungs-Diskussion aus didaktischer Perspektive; Zusammenfassung und Interpretation der im Sammelband vereinten empirischen Arbeiten zur Formfokussierungsforschung.

Paul R. Portmann-Tselikas: *Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht.* In: *German as a foreign language 2*, 2003, 29–58. [Online] <http://gfl-journal.com> (zuletzt eingesehen 27.10.2007).

Unter Bezugnahme auf die angloamerikanische Formfokussierungsliteratur werden Designmerkmale eines Grammatikunterrichts diskutiert, der die traditionell starke Produktionsorientierung des GU als Hemmschuh für den Spracherwerb sieht und stattdessen eine gewichtigere Rolle für die Sprachrezeption, das Aufmerksammachen und –werden im Sprachlernprozess und den kooperativen Austausch von Sprachwissen unter Lernenden propagiert.

Sprachlernberatung

(kommentiert von G. Mehlhorn / K. Kleppin)

Sabine Bachmair / Jan Faber / Claudius

Hennig: *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Handbuch für Anfänger und Fortgeschrittene.* Weinheim: Beltz 1999.

Das Lehrbuch für Beratungslehrende orientiert sich am klientenzentrierten Ansatz Carl Rogers und dem Kommunikationsmodell von Paul Watzlawick, führt in Grundlagen und Methoden der Beratung ein und liefert hilfreiche Übungsaufgaben vom Rollenspiel bis zum Videoeinsatz.

Karin Kleppin: *Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls.* In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Bd. 14, H. 1, 2003, S. 71-85.

Der Artikel gibt einen Überblick über notwendiges Hintergrundwissen, fachliche Kompetenzen und kommunikative Fertigkeiten von Sprachlernberatern und -beraterinnen

und stellt ein Modul zur Ausbildung von Sprachlernberatern vor.

Grit Mehlhorn (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin):

Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen.

Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München: ludicum 2005.

Der Beraterleitfaden bietet eine Fülle an authentischen Beispielen zu real auftretenden Lernschwierigkeiten, Kulturspezifika und individuellen Beratungsmöglichkeiten für ausländische Studierende, die auch auf andere Sprachlernkontexte übertragbar sind.

Grit Mehlhorn / Karin Kleppin (Hrsg.):

Sprachlernberatung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht 2/2006, abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/allgemein/beitra30.htm>

Dieses online publizierte Themenheft enthält 13 Beiträge zur Sprachlernberatung von verschiedenen Autorinnen und Autoren, die theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung diskutieren, aber auch gute Praxisbeispiele weitergeben möchten.

Lehr- und Übungsbücher

(kommentiert von M. Schifko)

Monika Bovermann / Sylvette Penning-Hiemstra / Franz Specht / Daniela Wagner: *Schritte 2.* Ismaning: Hueber 2004.

Schritte bzw. Schritte international (Auslandsversion) ist ein sechsbändiges DaF-Grundstufenlehrwerk mit flacher Progression und zahlreichen innovativen Vermittlungstechniken (z.B. Foto-Hör-Geschichte) und Übungstypen. Sehr gute und vielfältige Online-Materialien.

Rosa-Maria Dallapiazza / Eduard von Jan / Beate Blüggel / Anja Schumann:

Tangram 2A. Lehrerbuch. Ismaning: Hueber 2000.

Ein dem entdeckenden, induktiven Lernen

verpflichtetes DaF-Lehrwerk für die Grundstufe. Kognitiv orientiert. Relativ anspruchsvolle Lese- und Hörtexte. Inhaltlich und interkulturell fordernd.

Günter Gerngroß / Wilfried Krenn /

Herbert Puchta: *Grammatik kreativ.* Berlin: Langenscheidt 1999.

Materialienband zum kommunikativen Grammatikunterricht; sehr brauchbar, um die Bedeutungs- und Gebrauchsperspektive grammatischer Strukturen deutlich zu machen.

Michaela Perlmann-Balme / Susanne

Schwalb: *em neu: Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe.*

Ismaning: Hueber 2005.

DaF-Mittelstufenlehrwerk in drei Bänden (B1-C1); inhaltlich sehr anspruchsvoll, mit zahlreichen literarischen, auch Kunst und Künstlerpersönlichkeiten thematisierenden Texten.

Mario Rinvolucry / Paul Davis (Hrsg.):

66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett 1999.

Eine Sammlung von verschiedenen, meist brauchbaren und inspirierenden Spielideen für den Grammatikunterricht.

Scott Thornbury: *Uncovering Grammar (Grammatik entdecken).*

Oxford: Oxford University Press 2001.

Materialienband zum Grammatikunterricht, der Grammatik mehr als Fertigkeit (die es im Unterricht zu entwickeln gilt) denn als Wissen begreift; interessante und innovative unterrichtspraktische Ideen.

Aktuelles Fachlexikon

Aufgabenorientierter Unterricht (*task based teaching*)

Aktuelle Strömung in der Fremdsprachendidaktik, die sich auf die Auswahl geeigneter Sprachlernaufgaben konzentriert, die die Lernenden zum Ausüben und Erlernen der gewünschten sprachlichen Fertigkeiten bringen sollen. Aufgaben (*tasks*) werden im Gegensatz zu Übungen (*exercises*) als flexibler und offener gesehen und ermöglichen es den Lernenden, bei der Bearbeitung bis zu einem gewissen Grad autonom zu handeln ➔ Lernerautonomie.

Entwicklungsstufen, -stadien, Erwerbs- oder Lernsequenzen

Verschiedene Begriffe für die Erkenntnis, dass die Entwicklung der ➔ Interimssprache der Lernenden stufenartig verläuft, wobei die einzelnen Stufen bis zu einem gewissen Grad universell sind (d.h. für alle Lernenden gelten). Die Stufen selbst und auch die Geschwindigkeit, mit der sie durchlaufen werden, können wohl nur teilweise durch Sprachunterricht beeinflusst werden – wie weit, ist umstritten (vgl. Aguado, S. 53).

Forcierte Sprachproduktion (*pushed output*)

Verfahren, bei dem die Sprachproduktion von Lernenden gefördert wird, um sie dazu zu bringen, ihre Hypothesen (Annahmen) über bestimmte Phänomene bei der Sprachverwendung zu testen und sich damit über diese Phänomene klarzuwerden. Oftmals so angelegt, dass von den Lernenden die Verwendung bestimmter sprachlicher Formen oder die Bewältigung bestimmter Kommunikationssituationen verlangt werden.

Formfokussierung, Formorientierung (*focus on form*)

Verfahren im Fremdsprachenunterricht, bei denen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Form gerichtet wird (➔ Sprachaufmerksamkeit), damit sie selbst Zusammenhänge erkennen und Regeln erschließen können. Der Unterschied zur konventionellen Grammatikarbeit liegt darin, dass der Zusammenhang zu den Inhalten bzw. Funktionen der sprachlichen Formen immer gewahrt bleiben soll. So werden die-

se nicht isoliert behandelt, sondern es wird der Form-Inhalts-Bezug in der Sprache thematisiert.

Input (Sprachangebot) / Intake (Sprachaufnahme)

Unter Input versteht man alles, was Lernende im Kontakt mit der Sprache hören oder lesen, die Gesamtheit der sprachlichen Reize, die auf die Lernenden einwirken, unabhängig davon, ob diese Reize auch aufgenommen und verarbeitet werden. Der Anteil des Input, der aufgenommen wird, wird mit dem Begriff Intake bezeichnet. In der Regel ist davon auszugehen, dass der Intake im Verhältnis zum Input nur einen beschränkten Umfang hat, da die Lernenden abhängig vom Niveau ihrer Sprachbeherrschung nur eine begrenzte Aufnahmekapazität haben.

Inputflut (*input flood*)

Verfahren, bei dem im Input, der den Lernenden präsentiert wird, bestimmte sprachliche Formen gehäuft vorkommen, um die Lernenden speziell auf diese Form aufmerksam zu machen. Dieses Verfahren wird bei der ➔ Formfokussierung eingesetzt. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass keine Texte präsentiert werden, die sehr konstruiert und unnatürlich wirken. Die Sprache sollte gegenüber authentischen Texten nicht zu sehr verändert werden, um die Lernenden mit realistischer Sprache zu konfrontieren.

Interaktionshypothese

Die Interaktionshypothese, auch „Bedeutungsaushandlungshypothese“ genannt, geht davon aus, dass nicht ➔ Input allein den Spracherwerb fördert. Es käme ebenso auf Output (Sprachproduktion) und auf Interaktion (vor allem mit anderen Lernenden) an. Output und Interaktion würden beide wiederum zum Input für andere Lernende. Die Interaktion sollte dem Aushandeln von Bedeutung(en) bzw. dem Aushandeln von Sinn gewidmet sein, das heißt, die Lernenden sollten sich interaktiv mit den Inhalten der Sprache auseinandersetzen.

Interimssprache, Lintersprache (*interlanguage*)

Die Zwischenstufe, die Lernende beim Ler-

nen einer Fremd- oder Zweitsprache erreicht haben. Interimssprachen entwickeln sich über mehrere ➔ Entwicklungsstufen, die sich nach und nach der Zielsprache annähern. Interimssprachen sind außerdem systematisch, das heißt eventuelle Abweichungen von der Zielsprache sind nicht zufällig und folgen einer eigenen inneren Logik. Häufig tritt das Phänomen auf, dass Regeln, die für einen Bereich richtig sind, fälschlicherweise auf andere Bereiche angewendet werden. Auf diese Weise kann es z.B. im Deutschen zu Formen wie „gelaufte“ kommen, indem die regelmäßige Partizipbildung auf unregelmäßige Verben angewendet (generalisiert) wird.

Konstruktivismus / Instrukivismus

Die Verwendung dieser Begriffe ist nicht einheitlich. Der Konstruktivismus ist eigentlich eine Erkenntnistheorie, die betont, dass das was Menschen von der Welt wahrnehmen, ihre eigenen Konstruktionen sind und nicht eine von dieser Wahrnehmung unabhängige Realität. Diese Grundidee wird im Konstruktivismus als Lerntheorie so verstanden, dass der Mensch sich in Interaktion mit seiner Umwelt in kreativer Weise seine eigene Welt schafft, dass Lernen also die Konstruktion von Wirklichkeit im Individuum bedeutet. Das heißt, es ist besonderes Augenmerk auf die Lerneraktivität und die Individualität der Lernenden zu richten. Gegenbegriff zum Konstruktivismus ist der Instrukivismus, der Lernen als einen von außen steuer- und planbaren, eher rezeptiven Prozess versteht und weitgehend davon ausgeht, dass verschiedene Lernende in ein und derselben Lernsituation sehr ähnliche Lernprozesse durchlaufen.

Kritische Periode

Unter kritischer Periode ist zu verstehen, dass es während der menschlichen Entwicklung ein gewisses „Zeitfenster“ für die Entwicklung bestimmter kognitiver Fähigkeiten gibt. Ein solches Zeitfenster scheint es für den Erstspracherwerb zu geben: wenn er nicht bis zum Alter von etwa vier Jahren beginnt, scheint eine normale Erstsprachentwicklung nicht mehr möglich zu sein. Auch für den Fremd- und Zweitspracherwerb wur-

de eine kritische Periode definiert, die etwa mit der Pubertät endet. Heute ist diese Vorstellung umstritten, da von der Forschung einige Fälle von Lernenden beschrieben wurden, die nach der Pubertät eine Zweitsprache bis zu fast muttersprachlichem Niveau entwickelt haben.

Lateralität / Lokalisierung

Diese beiden Begriffe haben mit der Verortung gewisser Fähigkeiten und kognitiver Leistungen im Gehirn zu tun: Lateralität bedeutet, dass die beiden Hirnhälften auf unterschiedliche Aufgaben spezialisiert sind, sodass etwa Sprache eindeutig der linken Hirnhälfte zuzuordnen wäre. Lokalisierung meint darüber hinaus, dass sich für bestimmte sprachliche Leistungen, so z.B. für lexikalische Speicherung, ein bestimmtes Areal im Gehirn bezeichnen lässt, das diese Aufgabe erfüllt. Neuere Forschungen zeigen, dass solche räumlichen Zuordnungen problematisch sind, da bei sprachlicher Aktivität oft weitverteilte Hirnareale beteiligt sind und die jeweiligen Aktivierungsmuster zudem individuell sehr unterschiedlich ausfallen.

Lernerautonomie

Lernende übernehmen Verantwortung für Steuerung, Planung und auch Inhalte ihres eigenen Lernens. Grundlage dafür ist einerseits ein demokratisches Verständnis von Bildungsprozessen und andererseits das Argument, dass Lernende befähigt werden sollen, unabhängig und selbstgesteuert zu lernen, um ihr ganzes Leben lang erfolgreich weiterzulernen. Dazu kommt, dass insbesondere im Zusammenhang mit der Lerntheorie des **⇒ Konstruktivismus** ein gewisser Grad von Autonomie Voraussetzung dafür ist, dass Lernprozesse überhaupt erfolgreich verlaufen. Erst eine gewisse Eigenaktivität der Lernenden erlaubt ihnen die Konstruktionsprozesse, die zur Aneignung der Lerninhalte führen.

Metasprache

Das Sprechen oder Schreiben *über* Sprache. Das beginnt mit einfachen Sätzen wie „Das Wort ‚essen‘ schreibt man mit Doppel-S“ und führt bis hin zu ausgefeilter grammatischer Terminologie. Die Fähigkeit von Lernenden über Sprache zu sprechen, also ihre

metasprachliche Fähigkeit, wird als wichtiger Bestandteil ihrer **⇒ Sprachbewusstheit** gesehen und daher gibt es in neueren sprachdidaktischen Konzeptionen vermehrt Aufgaben und Übungen, die auf metasprachlichen Austausch abzielen.

Regelgenerierte Konstruktionen

Darunter versteht man die Sprachäußerungen, die auf der Anwendung grammatischer Regeln auf sprachliche Elemente beruhen. Sie wird auch als „kreative“ oder „grammatikalisierte“ Sprache bezeichnet. So muss in dem Satz „Das ist der Mann, den ich gestern gesehen habe.“ an verschiedenen Stellen (Übereinstimmung des Relativpronomens, Partizipialkonstruktion ...) auf Erzeugungsregeln zurückgegriffen werden, um einen korrekten Satz zu produzieren. Die Konstruktion des Partizips („gesehen“) hingegen kann in diesem Satz nicht von einer Regel abgeleitet sein, sondern muss aus dem lexikalischen Speicher stammen, da es sich um eine unregelmäßige Verbform handelt.

Sprachaufmerksamkeit (*noticing*)

Prozess, bei dem Lernende besondere Formeigenschaften im **⇒ Input** bemerken und sich in einer zweiten Stufe über deren Funktion klar werden (**⇒ Sprachbewusstheit**). Ein Beispiel: Lernende bemerken zuerst die für sie neue unregelmäßige Form „gebracht“ im **⇒ Input** und ordnen sie in einem zweiten Schritt bezüglich ihrer verschiedenen Eigenschaften ein: Es handelt sich um eine Form des Verbs „bringen“, es handelt sich um ein Partizip Perfekt ...

Sprachbausteine (*chunks*)

Darunter versteht man die sprachlichen Äußerungen, die formelhaft verwendet werden. Sie werden nicht aus ihren Bestandteilen konstruiert (**⇒ regelgenerierte Konstruktionen**), sondern als unanalyisierte Einheit verwendet. Bei Lernenden können wir oft charakteristische Fehler beobachten, an denen man erkennen kann, dass sie versuchen, Sprachbausteine in **⇒ regelgenerierte Konstruktionen** einzubauen wie z.B.: „Wie gehts es dir?“; „Zwei ein Bier bitte!“ (Sprachbaustein jeweils *kursiv*). Von Lernenden anfänglich als Bausteine verwendete Sprachlemen-

te können später als **⇒ regelgenerierte Konstruktionen** in Erscheinung treten. Dabei kann es auch zu scheinbaren Rückschritten im Sprachlernprozess kommen: Bei der Anwendung der Regeln werden Fehler gemacht, die in den „auswendig“ gelernten Sprachbausteinen nicht vorkamen.

Sprachbewusstheit (*language awareness*)

Kenntnisse und Einsichten der Lernenden über das Funktionieren von Sprache allgemein sowie einzelner Sprachen. Dazu gehören ganz grundlegende Erkenntnisse wie die Tatsache, dass es für gleiche oder ähnliche Inhalte mehr als einen sprachlichen Ausdruck gibt, dass es auch umgekehrt sprachliche Formen gibt, die für mehr als einen Inhalt stehen können. Aber auch spezialisierte Kenntnisse wie das Wissen, welche sprachlichen Grundfunktionen (z.B. Fragebildung, Verneinung) in verschiedenen Sprachen mit welchen Mitteln gebildet werden können, zählen dazu. Generell gehen sprachbewusste Lernende mit erhöhter Aufmerksamkeit und Analysefähigkeit an sprachliche Phänomene heran und sind auch in der Lage, ihre Beobachtungen mittels **⇒ Metasprache** zu formulieren.

Transfer

Die Übertragung von sprachlichen Elementen von einer Sprache auf eine andere. Diese Übertragung kann auf der Ebene der Aussprache liegen und ist dann als Akzent erkennbar, sie kann das „Ausborgen“ von Wörtern aus einer anderen Sprache (z.B. „waiten“ statt „warten“) oder auch die Übernahme von grammatischen Konstruktionen von einer Sprache in die andere (z.B. „mehr intensiv“ statt „intensiver“) umfassen. Die Übertragung kann aus der Erst- in die Zweitsprache, aus der Zweit- in die Drittsprache usw., aber auch von später gelernten auf zuvor gelernte Sprachen erfolgen. Oft wird zwischen positivem Transfer, der Elemente betrifft, die tatsächlich auf die andere Sprache übertragbar sind und negativem Transfer, bei dem die übertragenen Elemente zu Fehlern in der anderen Sprache führen, unterschieden. Der negative Transfer wird auch als „Interferenz“ bezeichnet.

Unsere Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Karin Aguado

Fachbereich 02
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Universität Kassel
Georg-Forster-Str. 3
D-34125 Kassel
DEUTSCHLAND
karin.aguado@uni-kassel.de
<http://karin.aguado.de/>
Tel.: +49-561-804-3309
Tel.: +49-561-804-3310 (Sekretariat)
Fax: +49-561-804-3873
Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit den Arbeitsschwerpunkten Sprachlehr- und -lernforschung, Psycholinguistik des Zweitspracherwerbs, individuelle Unterschiede (Faktor „Alter“), Forschungsmethodologie

Univ.-Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Deutsch als Zweitsprache
Institut für Germanistik
der Universität Wien
Dr.-Karl-Lueger-Ring 1
A-1010 Wien
ÖSTERREICH
klaus-boerge.boeckmann@univie.ac.at
<http://homepage.univie.ac.at/klaus-boerge.boeckmann>
Tel.: +43-1-4277-42173
Tel.: +43-1-4277-42107 (Sekretariat)
Fax: +43-1-4277-42180
Professor für Deutsch als Zweitsprache mit den Arbeitsschwerpunkten Fremd- und Zweitspracherwerb und -lernen, Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Lernen, Aktionsforschung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, Neue Medien in der sprachenbezogenen Lehre

Sabine Hoffmann (M.A.)

Deutschlektorin
Università degli Studi di Palermo
Dipartimento ARCO
V.le delle Scienze - Ed. 15
I-90128 Palermo
ITALIEN
sabinehoffmann@katamail.com
Tel.: +39-091-6561029 (Institut)
Tel.: +39-091-6561001 (Sekretariat)
Deutschlektorin an der Universität in Palermo mit den Arbeitsschwerpunkten Lernerautonomie, Projektunterricht, Lernberatung, Strategien- und Motivationsforschung

Prof. Dr. Karin Kleppin

Ruhr-Universität Bochum
Seminar für Sprachlehrforschung
D-44780 Bochum
DEUTSCHLAND
karin.kleppin@rub.de
Professorin für Sprachlehrforschung und wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Fremdsprachenausbildung. Arbeitsschwerpunkte: Sprachlernberatung, Fremd- und Selbstevaluation, Bewertungskriterien, (e)Tandem

O. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache
Institut für Germanistik
der Universität Wien
Dr.-Karl-Lueger-Ring 1
A-1010 Wien
ÖSTERREICH
hans-juergen.krumm@univie.ac.at
<http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm>
Tel.: +43-1-4277-42174
Tel.: +43-1-4277-42107 (Sekretariat)
Fax: +43-1-4277-42180
Professor für Deutsch als Fremdsprache mit den Arbeitsschwerpunkten Deutsch als Zweitsprache, Sprachenpolitik, Deutsch und Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde, Sprache und Identität

Akademische Oberrätin Dr. Nicole Marx

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Leonardo-Campus 11
D-48149 Münster
DEUTSCHLAND
nmarx_01@uni-muenster.de
Tel.: +49-251-83 39315
Fax: +49-251-83 31755
Dozentin an der Wilhelms-Universität Münster mit den Schwerpunkten Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen, Metalinguistisches Bewusstsein, Neue Medien im FSU

Prof. Dr. Grit Mehlhorn

Universität Leipzig
Institut für Slavistik
Beethovenstr. 15
D-04107 Leipzig
DEUTSCHLAND
mehlhorn@rz.uni-leipzig.de
Professorin für Didaktik der slavischen Sprachen. Arbeitsschwerpunkte: Sprachlernberatung, Ausspracheerwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachlernbewusstheit

Dr. Michael Schart

Keio Universität Tokio
Juristische Fakultät / Nebenfachbereich
„Deutsche Sprache, Kultur & Gesellschaft“
Hiyoshi 4-1-1
J-Yokohama 223-8521
JAPAN
m.schart@gmx.net
www.keio-deutsch.net
Tel.: +81-467-5403230
Fax: +81-467-5403230
Arbeitsschwerpunkte: Evaluations- und Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht, aufgaben- und inhaltsbasierter Fremdsprachenunterricht, Methoden und Methodologie der empirischen Unterrichtsforschung

Dr. Manfred Schifko

Vorstudienlehrgang
der Grazer Universitäten
Neubaugasse 10
A-8020 Graz
ÖSTERREICH
manfred.schifko@uni-graz.at
Tel.: +43 (0)316 950 112
Fax: +43 (0)316 950 111
Seit 1987 Lehrer für Deutsch als Fremdsprache in der Studienvorbereitung ausländischer Studierender; Lehrbeauftragter an den DaF-Abteilungen der Universitäten Graz und Wien
Arbeitsschwerpunkte: Grammatikbeschreibung/-vermittlung, kognitive Fremdspracherwerbstheorie, Testen und Evaluation von Sprachbeherrschung

Prof. Dr. Gerard Westhoff

Universiteit Utrecht, IVLOS
Postbus 80127
NL-3508 TC Utrecht
NIEDERLANDE
g.j.westhoff@uu.nl
<http://www.ivlos.uu.nl/deorganisatie/wiewatwaar/medewerkers/westhoff/6797main.html>
Tel.: 030-2532263
Tel.: +31-30-253 7968 (Sekretariat)
Fax: +31-30-253 2741
Professor an der Universität Utrecht mit den Arbeitsschwerpunkten Psycholinguistik, Fremd- und Zweitspracherwerb und -lernen, Analyse und Entwurf von Lernaufgaben