

**GLOTTODIDAKTIK
FRÜHER, HEUTE UND MORGEN**

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA JĘZYKOZNAWSTWO STOSOWANE NR 26

GLOTTODIDAKTIK FRÜHER, HEUTE UND MORGEN

herausgegeben von

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK
GABRIELA GORAÇA-SAWCZYK



POZNAŃ 2014

ABSTRACT. Ciepielewska-Kaczmarek Luiza, Gorąca-Sawczyk Gabriela (eds.), *Glottodidaktik früher, heute und morgen* [Glottodidactics yesterday, today and tomorrow]. Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2014. Seria Językoznawstwo Stosowane nr 26. Pp. 168. ISBN 978-83-232-2771-7. ISSN 0137-1444. Texts in German.

The global reality, or the constant changes in the joint language policies of European Union countries are only a few of the factors influencing the necessity for foreign language teachers to consistently upgrade their competences. The book "Glottodidaktik früher, heute und morgen" expands on the idea behind the project which in 2012 won the European Language Label award for innovative methodological solutions in teaching foreign languages. The volume contains eleven articles, whose topics revolve around four main themes: multilingualism, learning and teaching strategies/concepts for language lessons, and also reflective teaching and student needs. The wealth of themes gathered in the articles indicates the variety of issues faced by modern language teaching and the ideas teachers of foreign languages can draw on in order to make their teaching more effective. The topics covered will form a source of inspiration for further research.

KEYWORDS: innovative teaching, foreign language teaching, multilingualism, didactic strategies, German L2, learning difficulties, classroom strategies, text awareness, foreign language didactics, generative principle, age-diversified learners, film, cultural awareness, reflection

Luiza Ciepielewska-Kaczmarek, Gabriela Gorąca-Sawczyk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Instytut Lingwistyki Stosowanej, ul. 28 Czerwca 1956 r. 198, 61-485 Poznań, Poland

Recenzent: dr hab. Krzysztof Nerlicki

Publikacja sfinansowana przez Wydział Neofilologii UAM
oraz Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Na okładce wykorzystano ilustrację Ryszarda Gorącego oraz fotografie Nataschy Jourdy

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe: Danuta Kowalska

ISBN 978-83-232-2771-7

ISSN 0137-1444

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 11,00. Ark. druk. 10,50

DRUK I OPRAWA: UNI-DRUK, LUBOŃ, UL. PRZEMYSŁOWA 13

INHALTSVERZEICHNIS

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, GABRIELA GORAÇA-SAWCZYK (POZNAŃ) Zur Einleitung: Glottodidaktische Tendenzen und Perspektiven	9
AUF DEM WEG ZUR MEHRSPRACHIGKEIT	
CAROLINA FLINZ (PISA) Mehrsprachigkeit: ein Überblick. Konsequenzen für den DaF-Unterricht	15
WOLFGANG BUTZKAMM (AACHEN), LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK (POZNAŃ) Zukunftsmusik: das generative Prinzip und bilinguale Strukturübungen	29
ROLLE DER LEHR- UND LERNSTRATEGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND UNTERRICHTSKONZEPTE	
MARINA FOSCHI ALBERT (PISA), MARIANNE HEPP (PISA) Drei Passwörter für das einsetzende fremdsprachige Leseverstehen: Textwissen, Textmuster, transkulturelle Textsortenzüge	47
SABRINA BALLESTRACCI (FIRENZE) Lernstrategien bei italophonen DaF-Lernern. Didaktische Implikationen	63
GABRIELA GORAÇA-SAWCZYK (POZNAŃ), NATASCHA JOURDY (BEAUMONT-SUR- OISE) Filme sehen und sehen lernen: Potenziale des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht für Lehrende und Lernende	81
REFLEXIVES LEHR- UND LERNVERHALTEN	
JAN SAMULAT (MARBURG) Über Reflexion im Fremdsprachenunterricht	99
BARBARA MYCZKO (POZNAŃ) Fremdsprachenlehrer in einem fremden Land	111
KATARZYNA ARCISZEWSKA (POZNAŃ) Körpersprache im Unterricht	119

LERNER UND IHRE BEDÜRFNISSE

DAVID GERLACH (MARBURG)

Die Rolle von Lernschwierigkeiten in der Sprachlehr-/lernforschung: Standortbestimmung und Ausblick 131

JOANNA KIC-DRGAS (KOSZALIN)

Ein ideales Lehrwerk für Senioren ... Ist das überhaupt möglich? Wortschatzvermittlung und Seniorenlerner 149

AGNIESZKA BARAŃSKA (POZNAŃ)

Integration von blinden Schülern im offenen (Fremdsprachen)Unterricht 157

Unser herzlicher Dank gilt allen, die uns bei der Entstehung des Projektes und des vorliegenden Bandes engagiert zur Seite standen.

Wir möchten dem Prorektor Herrn Prof. Zbigniew Pilarczyk und der Dekanin der Neophilologischen Fakultät Frau Prof. Teresa Tomaszekiewicz sowie der Leiterin unseres Instituts Frau Prof. Izabela Prokop für die finanzielle Unterstützung danken. Wir danken der Prodekanin Frau Prof. Beata Mikołajczyk für ihre freundliche Hilfe bei organisatorischen Fragen zu Beginn unseres Projektes.

Wir bedanken uns bei Frau Prof. Barbara Skowronek für die gute Zusammenarbeit.

Ein herzliches Dankeschön geht an Frau Prof. Marina Foschi und Frau Prof. Marianne Hepp für die großzügige Förderung unserer gemeinsamen Initiativen.

Wir danken unseren Kolleginnen und Kollegen für die freundliche Aufnahme unserer Projektidee und die Bereitschaft zum Austausch glottodidaktischer Gedanken auf internationaler Ebene.

Luiza Ciepiewska-Kaczmarek & Gabriela Goręca-Sawczyk
Poznań, im Juni 2014

ZUR EINLEITUNG: GLOTTODIDAKTISCHE TENDENZEN UND PERSPEKTIVEN

Ein mehrsprachiges Europa ist ein erklärtes Ziel der gemeinsamen Europäischen Sprachenpolitik. Es steht heute nicht mehr zur Debatte, dass die Fremdsprachenkenntnisse viele Möglichkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen eröffnen. Bildungspolitisch wird angestrebt, dass alle EU-Bürger mindestens Grundkenntnisse in zwei weiteren Sprachen neben ihrer Muttersprache haben. Obwohl seit fast zwei Dekaden in jedem Mitgliedsland Maßnahmen getroffen als auch länderübergreifende Initiativen unternommen werden, geben 46% der untersuchten Europäischen Bürger¹ weiterhin zu, in keiner Fremdsprache kommunikativ kompetent zu sein.

Der ungenügende Kenntnisstand impliziert künftig einen stärkeren Einbezug aller Altersgruppen in den Prozess des Fremdsprachenlehrens und -lernens als bisher. Dies fügt sich in die Bildungskonzepte, die heutzutage unterstützt werden: *life long learning*, Senkung des Einstiegsalters und Gleichberechtigung für die Schwächeren (Prävention von sozialer Ausgrenzung). Die Internationalisierung des Arbeitsmarktes, berufliche Mobilität und die Anhebung des Rentenalters erzwingen stetig neue Veränderungen des Fremdsprachenlehr- und -lernangebots.

In Gesellschaften, Sprachgebieten oder Staaten, wo die Mehrsprachigkeit im natürlichen Kontext gelebt wird, ist die Kenntnis von mehr als einer Sprache vielerorts eine Selbstverständlichkeit. Es findet eher ein Erwerb als Lernen statt. In allen anderen Fällen, wo das Postulat der EU, mehrere Sprachen zu sprechen, implementiert werden soll, bedarf es kompetenter, hoch qualifizierter, gut vorbereiteter Lehrkräfte und durchdachter, praxisbezogener Curricula. Im Laufe der Ausbildung erwerben die angehenden Lehrenden die didaktisch-methodischen Grundlagen. Das Wissen ist eine solide Basis, jedoch nicht ausreichend. Den

¹ „European and their languages“ http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_sum_en.pdf. (Stand vom 25.06.2014).

Lehrkräften werden Kompetenzen abverlangt, die sie in die Lage versetzen, sich an die sich ständig verändernde Bildungsrealität und die Erwartungen der Lerner anzupassen. Selten haben jedoch die Studierenden Gelegenheit, sich in der Praxis zu bewähren. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee der Veranstaltung von didaktischen Werkstätten. Der Hauptgedanke war die Gewährung eines Einblicks für Studierende in die vergangenen und heutigen Tendenzen. Zukünftige Perspektiven der Glottodidaktik mit unterschiedlich gelagerten Schwerpunkten sollten nicht unberücksichtigt bleiben. Die insgesamt acht Vorträge und Werkstätten fanden im März 2012 am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität unter dem gemeinsamen Titel „Glottodidaktik früher, heute und morgen“ statt. Die Ziele des Projektes waren die Darstellung des Lehrerberufs unter verschiedenen Aspekten, Vorbereitung eigener Lehrmaterialien sowie die Einführung in das methodisch-didaktische Vorgehen im Unterricht mit unterschiedlichen Altersgruppen, angefangen bei Grundschulkindern über Jugendliche bis hin zu Senioren. Zu betonen ist die Tatsache, dass auch ein selten aufgegriffenes Thema, FSU für Sehbehinderte, angesprochen wurde. Das gesamte Projekt wurde noch im selben Jahr mit dem Europäischen Sprachensiegel für innovative Konzepte im Bereich der Fremdsprachendidaktik (*European Language Label*) ausgezeichnet².

Mit dem vorliegenden Band erhoffen wir viel mehr als nur eine Nachlese der damals vorgebrachten Gedanken zu präsentieren. Um dem Leitmotiv des preisgekrönten Projektes treu zu bleiben, liefern die Autorinnen und Autoren in dem Band sowohl einen historischen Überblick als auch eine Skizze zukunftssträchtiger Tendenzen der Glottodidaktik. Es werden auch konkrete didaktische Lösungen aufgezeigt, die den Lernenden mit seinen eigenspezifischen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen. Die Beiträge können zu vier Schwerpunkten zusammengefasst werden: Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit, Rolle der Lehr- und Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht und Unterrichtskonzepte, Reflexives Lehrverhalten, Lerner und ihre Bedürfnisse.

Den ersten Teil des Bandes bilden zwei Beiträge mit dem Schwerpunkt Mehrsprachigkeit aus der didaktischen Sicht. *Carolina Flinz* zeigt in ihrem Beitrag zu „Mehrsprachigkeit: ein Überblick. Konsequenzen für den DaF-Unterricht“ aufgrund der Definitionen der Mehrsprachigkeit in vier linguistischen Wörterbüchern, wie verschiedenartig dieser Begriff aufgefasst wird. Darauf aufbauend analysiert die Autorin, wie sich diese Begriffsvariabilität in den Dokumenten der Europäischen Union niederschlägt und welche Folgen das für den DaF-Unterricht hat. In dem Beitrag von *Wolfgang Butzkamm* und *Luiza Ciepielewska-Kaczmarek* wird das Potential des generativen Prinzips (erneut) aufgedeckt. Dem Plädoyer und den Argumenten für bilinguale Strukturübungen

² Zur Beschreibung des Projektes siehe http://issuu.com/frse/docs/frse_ell_raport_2013_www/38 (Stand vom 12.01.2014).

folgen konkrete Vorschläge, wie dieses Konzept in der Unterrichtspraxis umzusetzen ist. Die angeführten Beispiele wurden sowohl für das Sprachenpaar Französisch-Deutsch als auch Polnisch-Deutsch entwickelt und laden zum Ausprobieren und Nachmachen ein.

Der zweite Teil des Bandes versammelt drei Beiträge zu Lehr- und Lernstrategien und stellt ausgewählte Unterrichtskonzepte dar. In dem Beitrag mit dem Titel „Drei Passwörter für das einsetzende fremdsprachige Leseverstehen: Textwissen, Textmuster, transkulturelle Textsortenzüge“ gehen *Marina Foschi Albert* und *Marianne Hepp* auf Prinzipien und didaktische Strategien zur Förderung des Leseverstehens ein. An konkreten Beispielen für didaktische Verfahren wird das Potenzial von Textsortenwissen sichtbar gemacht. Lernstrategien bei italophonen DaF-Lernern liegen im Interessenfeld der Erwägungen von *Sabrina Ballerstracci*. Nach der Bestimmung des Begriffs Lernstrategie wird ihre Bedeutung in einzelnen Erwerbsphasen (Phase der Unbewusstheit, Phase der Bewusstheit, Phase des Ausbaus und der Konsolidierung) aufgezeigt. Konkrete didaktische Vorschläge zur Unterstützung von Lernmechanismen runden die Überlegungen ab. In dem Beitrag von *Gabriela Gorąca-Sawczyk* und *Natascha Jourdy* werden didaktische, inhaltliche und sprachliche Potenziale von Filmen in Bezug auf die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz bei Lernenden und Studierenden thematisiert. Die Spezifik der Arbeit mit Filmen am Beispiel von *Caroline Links* „Jenseits der Stille“ wurde von beiden Autorinnen theoretisch sowie praxisbezogen diskutiert.

Den nächsten Schwerpunkt bilden in den Beiträgen von *Jan Samulat*, *Barbara Myczko* und *Katarzyna Arciszewska* reflexives Lehr- und Lernverhalten. Im Interessenfeld von *Jan Samulat* liegt die reflexive Bildung der (angehenden) Fremdsprachenlehrer. Der Autor geht in seinem Beitrag mit dem Titel „Über Reflexion im Fremdsprachenunterricht“ von der Definition der Reflexion aus, bespricht die Unterschiede zwischen Wissen und Können im Kontext des Lehrerberufs. Im Zusammenhang mit dem Lernprozess werden Sprach- und Kulturbewusstheit der Lernenden thematisiert. *Barbara Myczko* weist auf die Notwendigkeit des Bewusstmachens kultureller Unterschiede hin, insbesondere wenn der Lehrende aus einem anderen Kulturkreis als seine Lernenden kommt. Die Autorin macht die zukünftigen Lehrenden auf mögliche kulturbedingte Konfliktsituationen und Missverständnisse aufmerksam und zeigt exemplarisch auf, wie diese zu bewältigen sind. Die Körpersprache des Lehrenden ist ein wenig erforschter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, der jedoch Einfluss auf den Lehr- und Lernvorgang nehmen kann. Die nonverbale Sprache wird meistens nur unbewusst wahrgenommen. *Katarzyna Arciszewska* zeigt in ihren theoretischen Ausführungen, dass Gestik, Mimik und Körperhaltung gezielter eingesetzt werden sollten, um die Kommunikation zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden effektiver zu gestalten.

Im Rahmen des letzten Themenbereichs – Lerner und ihre Bedürfnisse – präsentieren drei AutorInnen ihre Erwägungen. *David Gerlach* macht auf die Rolle von Lernschwierigkeiten in der Sprachlehr- und -lernforschung aufmerksam. Er unternimmt in dem Beitrag den Versuch, die Forschungslücken im Bereich der Diagnose und Förderung von lernschwachen Schülern zu identifizieren, um somit die zukünftige Unterrichtspraxis zu optimieren. In dem Beitrag „Ein ideales Lehrwerk für Senioren ... Ist das überhaupt möglich? Wortschatzvermittlung und Seniorenlerner“ skizziert *Joanna Kic-Drgas* die Eigenschaften eines angemessenen Lehrwerks für diese Altersgruppe unter dem Aspekt der Wortschatzvermittlung. Die infolge des demographischen Wandels steigende Anzahl der Fremdsprachen lernenden Senioren stellt eine besondere Herausforderung dar. *Joanna Kic-Drgas* geht der Frage nach, ob die Entwicklung eines universellen Lehrwerks möglich ist. *Agnieszka Barańska* plädiert in ihrem Beitrag für die Integration von Sehbehinderten im Unterricht in der Regelschule und zeigt die Vorteile auf, die eine offene Unterrichtsform für Schüler mit speziellen Bedürfnissen mit sich bringt. Die von ihr präsentierten methodisch-didaktischen Prinzipien können auch im Fremdsprachenunterricht mit Sehgeschädigten umgesetzt werden.

Durch die Vielfalt der Beiträge erhoffen sich die Herausgeberinnen mit dem vorliegenden Band Impulse zur Reflexion und Optimierung des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses zu geben.

Luiza Ciepielewska-Kaczmarek & Gabriela Gorąca-Sawczyk

AUF DEM WEG ZUR MEHRSPRACHIGKEIT

CAROLINA FLINZ

Università di Pisa

MEHRSPRACHIGKEIT: EIN ÜBERBLICK. KONSEQUENZEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

PLURILINGUALISM: AN OVERVIEW. CONSEQUENCES FOR THE TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT. Plurilingualism is an important and widespread term. There are many definitions of the concept and its related words, and these definitions sometimes overlap and cause confusion. The European Union has evidenced plurilingualism since the Treaties of Maastricht and Amsterdam, and its influence on the teaching of foreign languages – especially German – remains considerable. This article aims to provide an explicit, concrete definition of the term, analysing it in lexicographic products, official EU documents and specific literature. The article will conclude with a review of didactic strategies for increasing this complex competence.

KEYWORDS: plurilingualism, foreign language teaching, DaF, lexicography, didactic strategies

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit wird als Reichtum und Ausdruck kultureller Vielfalt definiert (Ehlich 2009: 31f.) und spielt in unterschiedlichen Bereichen des heutigen Lebens (Wirtschaft, Politik, Kultur) eine bedeutsame Rolle.

Aus den offiziellen Dokumenten der Europäischen Union geht hervor, dass die EU mehrsprachig ist und die Ergebnisse einer 2012 durchgeführten Umfrage¹ zeigen, dass die Europäerinnen und Europäer sich der Vorteile der Mehrspra-

¹ Vgl. Eurobarometer-Umfrage (IP-12-679-D europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_de.doc) (abgerufen am: 22.04.2014).

chigkeit bewusst sind. Trotzdem ist weiterhin, insbesondere im italienischen Kontext, ein Widerspruch zwischen den Intentionen der unterschiedlichen Ämter und der tatsächlichen Realität wahrzunehmen.

Im Rahmen dieser Studie wurde zuerst der Frage nachgegangen, wie der Begriff „Mehrsprachigkeit“ Eingang in die Bildungspolitik der EU gefunden hat und welche Schritte auf europäischer Ebene (EU, Europarat) und in Italien unternommen wurden, um in der Folge den Status quo zu ermitteln und konkrete Richtlinien für alle Deutschlehrer (DaF) in Italien formulieren zu können. Ziel des Beitrags ist es somit, den Begriff der Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Zuerst wird das Vorkommen und die Definition des Begriffs in den Fachwörterbüchern der Linguistik untersucht, wobei eine klare Abgrenzung zu verwandten Begriffen vorgenommen wird (Kapitel 2). Wie das Konzept der Mehrsprachigkeit Eingang in die offiziellen Dokumente der EU gefunden hat, wird stichpunktartig im dritten Kapitel dargestellt. Das vierte Kapitel widmet sich der spezifischen Literatur zum Thema Mehrsprachigkeit mit besonderer Berücksichtigung des DaF-Bereichs. Eine Zusammenfassung konkreter Strategien, die die Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht fördern, wird im letzten Kapitel vorgestellt (Kapitel 5).

2. Mehrsprachigkeit in den Wörterbüchern

Mehrsprachigkeit ist ein viel diskutierter Begriff, der nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in den lexikographischen Produkten sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Seine sprachwissenschaftlichen Grundlagen haben eine Recherche in den gängigsten Fachwörterbüchern der Linguistik² ermöglicht und die Ergebnisse dazu können folgender Tabelle entnommen werden:

Tabelle 1: Der Eintrag „Mehrsprachigkeit“, synonyme und semantisch-verbundene Einträge in den Fachwörterbüchern der Linguistik

Lemma	Bußmann	Glück	Lewandowski
Mehrsprachigkeit	–	→ Multilingualismus	→ Multilingualismus, Diglossie, Sprachkontakt
Multilingualismus	X 1. → Bilingualismus 2. → Diglossie	X → Bilingualismus Synonyme: Mehrsprachigkeit Plurilingualismus	X → Bilingualismus → Diglossie → Pidgin → Sprachkontakt Synonym: Mehrsprachigkeit

² Vgl. Glück 2000, Lewandowski 1994, Bussmann 2002.

Lemma	Bußmann	Glück	Lewandowski
Multilinguismus	–	–	–
Multilingualität	–	–	–
Plurilinguismus	–	→ Multilingualismus	–
Plurilinguismus	–	–	–
Plurilingualität	–	–	–

Legende: X vorhanden, – nicht vorhanden, → Verweis

Auch die Lexika zu Fremdsprachendidaktik³ und DaF wurden nach dem Vorkommen des Begriffs untersucht:

Tabelle 2: Der Eintrag „Mehrsprachigkeit“, synonyme und semantisch-verbundene Einträge in den Fachwörterbüchern zur Fremdsprachendidaktik

	Barkowski / Krumm
Mehrsprachigkeit	X → Varietäten Synonym: –
Multilingualismus	X
Multilinguismus	–
Multilingualität	–
Plurilinguismus	–
Plurilinguismus	Im Lemma Multilingualismus
Plurilingualität	–

Legende: x vorhanden, – nicht vorhanden, → Verweis

Die lexikographischen Produkte zeigen eine deutliche Diskrepanz und aus der Untersuchung können folgende Schlüsse gezogen werden:

- Während die Fachwörterbücher der Linguistik als Eintragslemma das Wort „Multilingualismus“ bevorzugen, weisen die spezifischen Fachwörterbücher zur Fremdsprachendidaktik eine Präferenz für „Mehrsprachigkeit“ auf;
- Mehrsprachigkeit wird abwechselnd mit den Lemmata „Diglossie“, „Bilingualismus“, „Sprachkontakt“ in Verbindung gebracht;
- Mehrsprachigkeit hat sowohl Synonyme als auch Varianten.

Den Definitionen können folgende Punkte entnommen werden:

- 1) Mehrsprachigkeit hat unterschiedliche Bedeutungen und kann sehr weit oder sehr eng gefasst werden. Semantische Differenzierungen sind wahrzunehmen;
- 2) Mehrsprachigkeit, Multilingualismus, Plurilinguismus werden als Synonyme dargestellt;
- 3) Zweisprachigkeit wird als Unterbegriff von Mehrsprachigkeit benutzt;

³ Vgl. Barkowski/Krumm 2010.

- 4) Mehrsprachigkeit wird als Gebrauch von mehreren Sprachen definiert; es wird jedoch unterschieden zwischen dem täglichen Gebrauch eines Individuums (darunter auch Bilingualismus, Plurilingualismus) oder einer Gesellschaft (im Sinne von Vielsprachigkeit);
- 5) Im Falle von mehreren Amtssprachen wird zum Eintrag „Diglossie“ verwiesen;
- 6) Mehrsprachigkeit wird in einem weiten Sinne in Verbindung mit dem Begriff „Sprachvarietät“ gebracht;
- 7) Mehrsprachigkeit kann aufgrund von Zeitpunkt, Art, Stufe, Zweck des Erwerbs differenziert werden. Man unterscheidet zwischen: simultaner, sukzessiver, retrospektiver, prospektiver, funktionaler, rezeptiver Mehrsprachigkeit. In der Didaktik sollte Mehrsprachigkeit curricular bestimmt werden.

Wie man diesem zusammenfassenden Überblick entnehmen kann, liegt im lexikographischen Panorama keine terminologische Harmonisierung vor, was wohl auf eine gewisse Variabilität in der Fachliteratur und in den offiziellen Dokumenten schließen lässt.

3. Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union

Mehrsprachigkeit ist ein zentraler Begriff der Europäischen Union, die Gründe dafür werden durch folgende Zahlen veranschaulicht: 500 Millionen Einwohner, 28 Mitgliedstaaten, drei Alphabete, 23 Amtssprachen und 60 Regional- und Minderheitensprachen. Die EU gründet sich auf das Prinzip der Vielfalt in Kultur (auch im Sinne von Bräuchen und Glaubensrichtungen), was die Sprachen ebenfalls mit einschließt. Die sprachliche Vielfalt ist nicht nur im Kontakt zwischen den Menschen, sondern auch in der Mobilität der Bürgerinnen und Bürger wahrnehmbar.

Die Bildungspolitik der Europäischen Union fördert die eigene Sprache aller Bürgerinnen und Bürger (vgl. das mehrsprachige Glossar, das Institutionen und Aktivitäten der EU in den elf Amtssprachen erläutert, das Glossar „Unternehmen und Industrie“, das zum Thema die Unternehmenspolitik und die Industriesektoren hat). Diesen Maßnahmen liegt die Überzeugung zugrunde, dass jede Sprache eine Bereicherung für die gesamte Bevölkerung ist.

Die EU-Mehrsprachigkeitspolitik wird als „Querschnittspolitik“ definiert und kann u.a. in Kultur, Bildung, Kommunikation, Soziales, Beschäftigung, persönliche Rechte oder Migration wahrgenommen werden.

Jedes Land verfügt trotz der wachsenden Internationalisierung und Globalisierung über Kompetenzen in vielen verschiedenen Sprachen. Die Menschen lernen und beherrschen unterschiedliche Sprachen. Diese Mehrsprachigkeit ist

seit den Erklärungen von Amsterdam und Maastricht „förderungswürdig“, und hat auf unterschiedlichen Ebenen Eingang in die Europäische Identität (vgl. Europarat und Europäisches Parlament) gefunden. Zu den nennenswerten Initiativen zählen u.a.⁴ 1) Die Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Lissabon (23./24. März 2000). In der Strategie 2000–2010 werden die Fremdsprachen als Grundfertigkeiten festgelegt und sollen durch ein lebenslanges Lernen vermittelt werden; 2) Der Artikel 22 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (die Union respektiert die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen); 3) Der Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über das Europäische Jahr der Sprachen 2001 (Juli 2000): Die Bedeutung des Sprachenlernens wird bewusst gemacht; alle in Europa gesprochenen Sprachen werden vorgestellt und es wird zu lebenslangem Sprachenlernen angeregt. Jedes Jahr wird am 26. September der Europäische Tag der Sprachen stattfinden; 4) Die Entschließung des Rates zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001 (Februar 2002); 5) Die Schlussfolgerung des Europäischen Rates in Barcelona (15./16. März 2002): Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen durch Fremdsprachenunterricht in zwei Sprachen für alle vom jüngsten Kindesalter an („Muttersprache plus zwei“); 6) Die Mitteilung der Europäischen Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004–2006 (Juli 2003); 7) Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (15. Dezember 2004): Entwicklung des Europass; 8) Die Mitteilung der Kommission „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ (22. November 2005): interne und externe Maßnahmen zur Förderung der Sprachen und der Kommunikation werden festgelegt; 9) Die Schlussfolgerungen des Rates zum Indikator für Sprachkompetenz (19. Mai 2006): Fremdsprachenkenntnisse fördern die Verständigung zwischen den Völkern und sind eine Voraussetzung für die Mobilität des Arbeitsmarktes und für die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft; 10) Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (18. Dezember 2006): Fremdsprachenkompetenz wird als Schlüsselkompetenz definiert; 11) Die Ergebnisse einer von der Europäischen Kommission finanzierten Erhebung (Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit, April 2007): Mehrsprachigkeit ist ein Trumpf für die Wirtschaft, denn

⁴ Auch die italienische Bildungspolitik wurde von den EU-Dokumenten beeinflusst. Letzte Änderung waren die nationalen Richtlinien (Le Monnier 2012), die sich auf den DaF-Unterricht ausgewirkt haben und auch einen Einfluss auf die neuen DaF-Lehrwerke (ab 2014-2015) haben werden. Trotzdem ist die Verwendung auch in diesen Dokumenten zweideutig: Mit dem Begriff „Plurilinguismo“ werden sowohl die individuelle als auch die territoriale Mehrsprachigkeit bezeichnet. Varietät und Mehrsprachigkeit werden immer stark in Verbindung gesetzt.

Unternehmen ohne Sprachkenntnisse entgehen Geschäfte und Sprachen ermöglichen bessere Arbeitsplätze; 12) Der Bericht der Kommission über die Durchführung des Aktionsplans 2004-2006 (25. September 2007); 13) Die Entschliebung des Rates zu einer europäischen Kulturagenda (16. November 2007): Mehrsprachigkeit fördert das kulturelle Erbe; 14) Der Auftrag der Kommission an eine Gruppe von Intellektuellen zum Thema Mehrsprachigkeit und interkulturellem Dialog: Sprachen öffnen Türen zu Kulturen und bauen Brücken zu Anderssprachigen. Bedeutung/Mangel der Sprachkenntnisse wird betont; 15) Der Vertrag von Lissabon (13. Dezember 2007); 16) Die Beratungen der Ministerkonferenz zur Mehrsprachigkeit (15. Februar 2008); 17) Die Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union zur Mehrsprachigkeit (22. Mai 2008); 18) Die Mitteilung der Europäischen Kommission (September 2008): Mehrsprachigkeit ist die Trumpfkarte Europas und eine gemeinsame Verpflichtung. Folgende Ziele sollen erreicht werden: angemessene Kommunikation für alle Menschen der EU und lebenslanger Zugang zu gutem Sprachunterricht, um in der EU wohnen, arbeiten und kommunizieren zu können. Das „Muttersprache-plus-zwei“-Ziel wird bekräftigt; 19) Die Schlussfolgerungen der Kommission zur Erlangung der fünf Referenzniveaus (5. Oktober 2008): Bis 2010 sollten bestimmte Mittelwerte der Fremdsprachenkompetenz erreicht werden; 20) Die Ernennung des Jahres 2008 zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs: Anerkennung der guten Beziehungen zwischen den verschiedenen Kulturen; 21) Schlussfolgerungen des Rates über Sprachenkompetenz zur Förderung der Mobilität (November 2011); 22) Der strategische Rahmen Europa 2020, der die Prioritäten der bildungspolitischen Kooperation festlegt: Der Ausbau des Fremdsprachenlernens (eine Schlüsselkompetenz) ist vorgesehen. Geplant ist ein europäischer Benchmark für das Fremdsprachenlernen für die Beobachtung der Fortschritte.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass die Bedeutung von Mehrsprachigkeit ein wichtiges Thema für die Europäische Union, ihre Organe und ihre Bildungs- und Wirtschaftspolitik ist⁵. Den obengenannten Beschlüssen lässt sich Folgendes entnehmen:

- Mehrsprachigkeit bedeutet Erwerb/Erlernen der „Muttersprache + zwei weitere Fremdsprachen“ seit dem jüngsten Kindesalter;
- Mehrsprachigkeit ist individuell und ist eine Eigenschaft des Menschen im Gegensatz zum Multilinguismus, der territorial ist. Die Multilingualität eines Landes beruht auf einer diversifizierten Plurilingualität seiner Bewohner/-innen;
- Mehrsprachigkeit ist in ständiger Entwicklung;

⁵ Vgl. u.a. Beacco, J. C. 2004, Coste/Moore/Zaráte 1997, www.coe.int, www.europa.eu, http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/, http://ec.europa.eu/enterprise/glossary/index_de.htm (abgerufen am: 22.04.2014).

- Lebenslanges und gleiches Lernen soll für alle gefördert werden;
- Mehrsprachigkeit ist nötig wegen der Vielfältigkeit von Kulturen, Religionen, Sprachen;
- Mehrsprachigkeit fördert Kommunikation, kulturelles Erbe und Interkulturalität. Die einzelnen Kulturen werden geschützt und Respekt für die Differenz wird aufgebaut;
- Mehrsprachigkeit ist eine Schlüsselkompetenz, deswegen ist Transparenz für die Bewertung von Qualifikationen, Niveaus erforderlich;
- Mehrsprachigkeit ist unumgänglich für die Wirtschaft, Kultur, Politik und bietet bessere Arbeitschancen für den Einzelnen;
- Mehrsprachigkeit und Mobilität der EU-Bürgerinnen und Bürger sind eng verbunden, sowohl in der Bildung als auch im Beruf.

Diese stichpunktartige Auflistung von rekurrierenden Konzepten zeigt deutlich, dass der Terminus Mehrsprachigkeit sowohl für die individuelle Eigenschaft eines Menschen als auch für das gesellschaftliche „Ambiente“ benutzt wird.

Für die Förderung/Qualifizierung der Mehrsprachigkeit wurden von der Europäischen Union spezifische Instrumente entwickelt, u.a. der Europass, der GeR, das Europäische Sprachenportfolio (PEL), die Autobiographie für die Interkulturalität sowie die Programme Socrates, Leonardo etc.

Trotz der zunehmenden Betonung des Konzeptes der Mehrsprachigkeit in den unterschiedlichen Akten kann man aber feststellen, dass eine effektive Entwicklung zur europäischen Mehrsprachigkeit erst in der allerjüngsten Vergangenheit beginnt (vgl. Abel/Stuflesser/Putz 2006, Ehlich 2007, 2007a). Kritisch wird auch betont, dass die Lingua Franca weiterhin als Heilmittel für die verschiedenen kommunikativen Bedürfnisse erachtet wird (Motz 2005).

4. Mehrsprachigkeit in der spezifischen DaF-Literatur

Die wissenschaftliche Literatur zum Thema „Mehrsprachigkeit“ ist ebenfalls Gegenstand der Untersuchung. Die große Zahl an Publikationen bedingt jedoch eine Unterscheidung zwischen:

- 1) Werken, die sich der theoretischen Differenzierung und der Erforschung der Mehrsprachigkeit widmen, insbesondere unter Berücksichtigung der Fremdsprachendidaktik und der Psycholinguistik (vgl. u.a. Bausch 1995, Dietrich 1987/88, Felix 1978, 1982, Gogolin/Graap/List 1988, Lambeck 1984, Oksaar 1992, Rehbein/Grießhaber 1996, Schneider/Hollenweger 1996, Steinig 1994, Tracy 2011, Vogel 1990, Wandruszka 1979, Wode 1988);

- 2) Werken, die sich mit der Mehrsprachigkeit vorwiegend als Bilingualismus beschäftigen und dabei unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund stellen:
- a) sprachtherapeutische und sprachdiagnostische Aspekte (vgl. u.a. Asbrock/Ferguson/Hoheiser-Tiel 2011, Chilla/Rothweiler/Babu 2010, Demirel 1995, Fried 1986, Gogolin/Neumann/Roth 2005, Grohnfeldt/Triarchi-Herrmann/Wagner 2005, Jedik 2003, Jedik 2003a, Kracht 2000, Rethfeld 2010, Rethfeldt 2013),
 - b) identitätsbezogene, emotionelle, soziale, kulturelle und interkulturelle Aspekte (vgl. u.a. Ackermann 1983, Aleemi 1991, Boos-Nünning 1983, Buchkremer/Emmerich 1987, Eggers 1993, Heuchert 1989, Kuhs 1989),
 - c) theoretische Spracherwerbsaspekte (vgl. u.a. Antos 1988, Clahsen/Meisel/Pienemann 1983, Cummins 1982, Klein 1992),
 - d) Vorteile und Nachteile der Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Blocher 1982, Burkhardt-Montanari 2000, Ehlich 1992, Gogolin/Neumann 2009, Müller 1997);
- 3) Werken, die Testmethoden zur Sprachstandserhebung (Deutsch als Zweitsprache) vorstellen (vgl. u.a. Fliegner/Gogolin 1980, Horn 1986, Schulz/Tracy 2011, Wagner 2010) und empirisch prüfen (Boos-Nünning/Gogolin 1988);
- 4) Werken, die didaktische Aspekte wahrnehmen oder fördern (vgl. u.a. Belke 1989, 2012, Frey 1997, Glumpler/Gogolin 1988, Hoppenstedt/Apelthauer 2010, Neumann 1995, Zellerhoff 2009, 2010).

Aus den unterschiedlichen einschlägigen Artikeln und Werken sowie aus den offiziellen Dokumenten der EU kann zusammenfassend folgende Definition erschlossen werden:

Mehrsprachigkeit ist der Erwerb und die Verwendung, sowohl in einem natürlichen als auch in einem institutionellen Kontext, zwei oder mehrerer Fremdsprachen. Sie wird als positive und wichtige Kompetenz sowohl für die kulturelle (interkulturelle), politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Individuums und Reichtum einer Gesellschaft definiert.

Man unterscheidet zwischen dem individuellen (1) und dem territorialen Gebrauch (2):

- (1) Mehrsprachigkeit als Eigenschaft eines Individuums kann folgende Situationen in Anspruch nehmen:
- a) Koexistenz von zwei (Bilingualismus) oder mehreren Sprachen (Mehrsprachigkeit) in der Familie, die den Spracherwerb des Kindes beeinflussen. Der erreichte Sprachstand und die eventuelle Verbindung zu Sprachstörungen kann empirisch durch standardisierte und zum Teil

computergestützte Tests gemessen und evaluiert werden. Vorteile und Nachteile der Mehrsprachigkeit werden kontrovers diskutiert;

- b) Fremdspracherwerb im institutionalisierten Kontext (Schule, Sprachkurs), wobei der Lerner eine, zwei oder mehrere Fremdsprachen, auch in unterschiedlichen Momenten seines Lebens, erwerben kann. Die unterschiedlichen sprachlichen Systeme eines Menschen werden zusammengebracht, so dass die neuen Fertigkeiten / Fähigkeiten auf die alten aufbauen und sich stützen können. Der lebenslange Erwerb wird hervorgehoben;
- (2) Mehrsprachigkeit als territoriale Eigenschaft. In einer Gesellschaft leben die Menschen mit der Koexistenz von zwei oder mehreren Fremdsprachen (Diglossie).

5. Konsequenzen für den DaF-Unterricht

Die zentrale Bedeutung der Mehrsprachigkeit hat auch zu Veränderungen im DaF-Unterricht geführt. Der Unterricht sollte immer in enger Verbindung mit der Muttersprache und den anderen erlernten Fremdsprachen der Lernenden gebracht werden. Außerdem sollten im DaF-Unterricht, insbesondere im schulischen Raum, Querverbindungen zu anderen Fächern (horizontale Ebene) realisiert werden. Kontinuität zwischen den Schulstufen sollte aufgebaut werden (vertikale Ebene). Die Lehrziele und Methoden sollten kohärent und transparent sein.

Bedeutend und hervorzuheben sind u.a. folgende Strategien/Methoden/Techniken, welche die Mehrsprachigkeit als Kompetenz fördern: 1) CLIL-Methode; 2) Training des Sprachbewusstseins; 3) Unterstützung durch die neuen Technologien; 4) Verwendung von authentischen und motivierenden Materialien; 5) Realisierung von Projektarbeiten in Gruppenarbeit; 6) Aufbau des kooperativen Lernens.

Sie sollten abwechselnd in den unterschiedlichen Phasen der Unterrichtseinheit eingeführt und verwendet werden.

Der DaF-Lehrer sollte in seinem Unterricht auch auf Folgendes achten: 1) Anwendung von Hypothesen, Inferenzen, Aktivierung des Vorwissens; 2) Auffinden von Regularitäten oder Ähnlichkeiten der Phänomene; 3) Klassifizierung, Repräsentation, Vergleich der Phänomene; 4) Aufstellen von Hypothesen über die Akzeptanz von Sätzen; 5) Aufbau der textuellen Kompetenz.

Diese rasche Übersicht kann die Möglichkeiten eines DaF-Unterrichts, der die Entwicklung der Mehrsprachigkeit als konkretes Ziel im Lehrplan hat, nur andeuten. Drei sind die damit verbundenen Kompetenzziele: die kommunikative

Handlungsfähigkeit, das Bewusstsein für Sprachen und Kulturen und lernstrategische Kompetenzen. DaF-Lehrer und Lehrerinnen verfügen über ein großes Spektrum an Strategien und Techniken, die sie in ihren Unterrichtseinheiten einführen können. Die Mehrsprachigkeit ist als Reichtum für die Lernergruppe anzusehen, die auch zur Entwicklung anderer Kompetenzen beiträgt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abel, A./Stuflesser M./Putz, M. (Hrsg.). 2006. *Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche*. Atti del convegno 24.-26.08.2006. Bozen-Bolzano: EURAC research.
- Ackermann, I. (Hrsg.). 1983. *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. München: dtv.
- Aleemi, J. 1991. *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen*. Frankfurt a.M: Lang.
- Antos, G. (Hrsg.). 1988. *„Ich kann ja Deutsch“. Studien zum ‚fortgeschrittenen‘ Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Niemeyer.
- Asbrock, D./Ferguson, C./Hoheiser-Thiel, N. 2011. *Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern – ein Praxisleitfaden*. Köln: Prolog.
- Barkowski, H./Krumm, H. J. (Hrsg.). 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: UTB.
- Bausch, K. R. 1995. Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K. R./Christ, H./Krumm, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 81-87.
- Beacco, J. C. 2004. From linguistic diversity? To plurilingual education. In: Byram, M. *Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe*. Conference Report. Strasbourg: Council of Europe.
- Belke, G. 1989. Deutsch als Muttersprache, Zweitsprache oder Fremdsprache? Probleme des Schrifterwerbs und des Grammatikunterrichts in mehrsprachigen Klassen. In: *Diskussion Deutsch* 20, 174-182.
- Belke, G. 2012. *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blocher, E. 1982. Zweisprachigkeit. Nachteile und Vorteile. In: Swift, J. (Hrsg.). *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Interkulturelle Pädagogik. Bd. 5. Würzburg: Königshausen/Neumann, 117-132.
- Boos-Nünning, U. 1983. Kulturelle Identität und Organisation des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: *Deutsch lernen* 3, 3-14.
- Boos-Nünning, U./Gogolin, I. 1988. Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern. Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. In: *Deutsch lernen* 13. 3/4, 3-71.
- Buchkramer, H. J./Emmerich, M. 1987. *Ausländerkinder. Sonder- und sozialpädagogische Fragestellungen*. Hamburg: Rissen.
- Burkhardt-Montanari, E. 2000. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen können. Ein Ratgeber*. Frankfurt a. M: Brandes & Apsel.
- Bußmann, H. 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Chilla, S./Rothweiler, M./Babur, E. 2010. *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Reinhardt.

- Clahsen, H./Meisel, J./Pienemann, M. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Coste, D./Moore, D./Zaràte, G. 1997. *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Conseil d'Europe. Strasbourg.
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/ (abgerufen am: 22.04.2014)
- Cummins, J. 1982. Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese. Erklärungen zum Erfolgswiesprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.). *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen/Neumann, 34-43.
- Demirel, Ö. 1995. Sprachstörungen bei Ausländerkindern. Anmerkungen zu einem Buch von Wolfgang Wendlandt. In: *Die Sprachheilarbeit* 40, 482-484.
- Dietrich, R. 1987/1988. Erstsprache – Zweitsprache – Muttersprache – Fremdsprache. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Bd. 1. Berlin: De Gruyter, 352-359.
- Eggers, C. 1993. Fremdsprachige Kinder in der Grundschule. In: *Grundschule* 1, 46-48.
- Ehlich, K. 1992. Kommunikationsbrücke – vom Nachteil und Nutzen des Sprachkontakts. In: *Zielsprache Deutsch* 2, 64-74.
- Ehlich, K. 2007. Mehrsprachigkeit für Europa – öffentliches Schweigen, linguistische Distanzen. In: Cigada, S./De Pietro, J. F./Elmiger, D./Nussbaumer, M. (Hrsg.). *Öffentliche Sprachdebatten – linguistische Positionen. Bulletin Suisse de linguistique appliquée. VALS-ASLA-Bulletin*, 11-28.
- Ehlich, K. 2007a. Mehrsprachigkeit als europäische Aufgabe – Deutsch als Fremdsprache und die Transnationalität von Bildung. Deutscher Germanistentag Marburg 2007. In: Paul, I./Thielmann, W./Tangermann, F. (Hrsg.). *Standard. Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion*. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht, 88-114.
- Felix, S. W. 1978. *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb*. München: Fink.
- Felix, S. W. 1982. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Language Development*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Fliegne, J./Gogolin, I. 1980. *Sprachstandsmessung bei Schulanfängern. Teil 5 des Projektes „Ausländische Kinder an unseren Schulen. Integration, Beratung, Unterricht“*. Projektveröffentlichung n. 5. Düsseldorf.
- Frey, S. 1997. *Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer*. In: Gogolin, I./Neumann, I. (Hrsg.). *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 148-175.
- Fried, L. 1986. Zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes unter Berücksichtigung des Ausländerkindes. In: Ingenkamp, K./Horn, R./Jäger, R. (Hrsg.). *Tests und Trends. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Bd. 5. Weinheim: Beltz, 63-91.
- Glück, H. 2000. *Metzler Lexikon Sprache*. 2. Auflage. Heidelberg: Metzler.
- Glumpler, E./Apeltauer, E. 1997. *Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte*. Berlin: Cornelsen.
- Gogolin, I. 1998. Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, I./Graap, S./List, G. (Hrsg.). *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 71-98.
- Gogolin, I./Graap, S./List, G. (Hrsg.). 1998. *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.

- Gogolin, I./Neumann, U. 1997. *Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft*. Hamburg. Unveröffentlichtes Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H. J. (Hrsg.). 2005. *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster/New York: Waxmann.
- Grohnfeldt, M./Triarchi-Herrmann, V./Wagner, L. (Hrsg.). 2005. *Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung*. Würzburg: Edition von Freisleben.
- Heuchert, L. 1989. *Zweisprachigkeit. Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten*. Bd. III. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Hoppenstedt, G./Apeltauer, E. 2010. *Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit*. Troisdorf: Bildungsverlag EIns.
- Horn, D. 1996. Sprachstandsbestimmung bei ausländischen Schülern: ein Überblick über einige Testverfahren. In: Tumat, A. (Hrsg.). *Zweitsprache Deutsch. Schwellenwortschatz. Anregungen zur praxisbezogenen Spracharbeit*. Baltmannsweiler: Schneider GmbH, 113-130.
- Jedik, L. 2003. *Anamnesebogen für zweisprachige Kinder. Mapped A: Deutsch-Russisch, Deutsch-Polnisch, Deutsch-Griechisch, Deutsch-Serbokroatisch; Mapped B: Deutsch-Türkisch, Deutsch-Italienisch, Deutsch-Spanisch, Deutsch-Arabisch*. Würzburg: Edition von Freisleben.
- Jedik, L. 2003. Sprachstörung oder mangelnde Deutschkenntnisse? Perspektiven für Diagnostik und Therapie. In: *Kinderärztliche Praxis. Soziale Pädiatrie und Jugendmedizin* 74, 239-245.
- Klein, W. 1992. *Zweitspracherwerb – eine Einführung*. Frankfurt a.M.: Hain.
- Kracht, A. 2000. *Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.
- Kuhs, K. 1989. Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. In: *Unterrichtswissenschaft* 17, 243-250.
- Lambeck, K. 1984. *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübingen: Narr.
- Lewandowski, T. 1994. *Linguistisches Wörterbuch*, 6. Auflage. Heidelberg: UTB.
- Motz, M. 2005. Internationalisierung der Hochschulen und Deutsch als Fremdsprache. In: Motz, M. (Hrsg.). *Englisch oder Deutsch in internationalen Studiengängen?*. Frankfurt a.M.: Lang. 131-152.
- Müller, A. 1997. Das Lernen zweier Sprachen im Kindesalter. In: *Deutsch lernen* 22, 109-16.
- Neumann, U. 1995. Zweitsprachenunterricht Deutsch. In: Bausch, K. R./Christ, H./Krumm, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke Verlag, 95-99.
- Oksaar, E. 1992. Mehrsprachigkeit. In: *Sprachreport* 3, 23-26.
- Rehbein, J./Grießhaber, W. 1996. L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Forschung. In: Ehlich, K. (Hrsg.). *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opalden: Westdeutscher Verlag, 67-121.
- Rethfeldt, W. S. 2010. *Sonderpädagogische Feststellung der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Lebenssituation und der schulischen Anforderung*. Idstein: Schulz Kirchner.
- Rethfeldt, W. S. 2013. *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Thieme.
- Schneider, H./Hollenweger, J. 1996. *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?*. Luzern: Edition SZH.
- Schulz, P./Tracy, T. 2011. *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Steinig, W. 1994. Fremde Sprachen – Zweisprachigkeit – sprachliche Minderheiten. In: Oomen-Welke, I. (Hrsg.). *Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln*. Stuttgart: Klett, 193-205.
- Tracy, R. 2011. Mehrsprachigkeit – Realität, Irrtümer, Visionen. In: Eichinger, L. u.a. (Hrsg.). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Vogel, K. 1990. *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- Wagner, L. 2010. Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern – SCREEMIK2 als differenzialdiagnostisches Abgrenzungsmittel für russisch-deutsche und türkisch-deutsche Kinder. In: *Die Sprachheilarbeit* 2/55, 54-64.
- Wandruszka, M. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper Verlag.
- Wode, H. 1988. *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber
- Wode, H. 1993. Erziehung zu Mehrsprachigkeit. Pro und Contra. In: *Lernen in Deutschland* 2, 106-122.
- Zellerhoff, R. 2009. Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Zellerhoff, R. 2010. Diagnostik bei Mehrsprachigkeit. In: *Österreichische Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik (ÖGS)*. 2/2010, 7-28.

WOLFGANG BUTZKAMM

Universität Aachen

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZUKUNFTSMUSIK: DAS GENERATIVE PRINZIP UND BILINGUALE STRUKTURÜBUNGEN

FUTURE PROSPECTS: THE GENERATIVE PRINCIPLE AND BILINGUAL PATTERN DRILLS

ABSTRACT. The article develops the theory and practice of bilingual pattern drills. It is argued that bilingual drills with a dual focus both on fluency and content are valuable as precommunicative or even semi-communicative exercises. Mother tongue cues provide a focus on meaning so that learners can process sentences as fragments of discourse which can be made available for message-oriented communication. Since pattern drills work with contextless sentences, this approach is still far from the mainstream. It is hoped that concrete examples taken from various classrooms will tempt readers to experiment with them and find out for themselves.

KEYWORDS: generative principle, pattern recognition, pattern drills, double comprehension, natural language acquisition, verbal play, analogy vs. analysis, mother tongue interference

1. Einleitung

McLuhan soll gesagt haben, jedes Buch, das mehr als 10% Neues enthält, werde nicht unbedingt freundlich aufgenommen. So hat es uns nicht gewundert, dass die Betonung des generativen Prinzips und das sich daraus ergebende Plädoyer für bilinguale Strukturübungen bislang auf wenig Widerhall gestoßen sind (Butzkamm 2012b; Butzkamm and Caldwell 2009). Obwohl ich (W.B.) einen entsprechenden Eintrag in der *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (Byram and Hu 2013) platzieren konnte ebenso wie einen Aufsatz

zu diesem Thema in dem weit verbreiteten *ELT Journal* (Butzkamm 2001), finden sich kaum Hinweise in den gängigen Methodiken. So fehlen auch einschlägige Übungen in den Lehrwerken. Zu sehr ist der Mainstream auf das kommunikative Prinzip fokussiert, dem doch das generative Prinzip an die Seite zu stellen wäre. Denn mit dem generativen Prinzip wird ein Wesenszug von Sprache erfasst, der nicht übersehen werden darf. Dies ist also ein erneuter Versuch, zu zeigen, wie bilinguale Strukturübungen (nicht zu verwechseln mit den eine Zeitlang weit verbreiteten einsprachigen Pattern Drills) funktionieren und kommunikative Phasen vorbereiten können. Pattern Drills wurden allgemein totgesagt und pauschal verworfen. Es ist an der Zeit, an sie zu erinnern, sie erneut zu überprüfen und zu verbessern, statt sie völlig zu verwerfen. Zukunftsmusik?

2. Kindlicher Spracherwerb

Sprachen sind erlernbar, weil wir dabei „von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch“ machen (Humboldt). Genau das ist die Leistung der Grammatik. Sie beschert uns die unendlichen Möglichkeiten, die aus endlichen Mitteln erwachsen.

Dass Kinder genau diesen Schritt tun, nämlich auf der Grundlage des Gehörten und Aufgenommenen Neues riskieren, haben wir alle schon einmal erlebt. Es sind die bekannten Übergeneralisierungen, wenn Kinder zu viel riskieren, also übers Ziel hinausschießen und Formen produzieren, die sie nicht gehört haben können:

Hoher statt höher; vieler und die vielsten statt mehr und die meisten
Die Omnibussen, die Anoraken; die Onkels, Apfels
Aufgehebt, angezieht, ausgesteigt (so Lina, 3 Jahre)

Französisch:

Ça c'est mon lunette, mon place, mon poussette (Astor, 2 Jahre)

Englisch (nach Pinker 2000):

Sticked (stuck), brought (brought), putted (put)

Kausativer Gebrauch nicht kausativer Verben: don't giggle me; stay this open

Polnisch:

bratowi, ogienia (Nadia, 4 Jahre)

ja by kupiłam, ja by poszłam (Nadia, 4,5 Jahre)

wyskocznia (skocznia narciarska) (Nataniel, 6 Jahre)

Die Beispiele ließen sich vermehren, sie sind ja in der Kindersprache allgegenwärtig.

Sehen wir uns doch mal an, wie Kleinkinder gelegentlich Satzmuster durchspielen, in Selbstgesprächen, ohne Partner. Sie spielen das Analogiespiel. Sprache erweist sich als ein Erzeugungssystem, ein ständiges Weiterschaffen und Sätze-Erfinden durch das Mittel der Kombinatorik.

Die zweijährige Gisa plappert vor sich hin (Butzkamm/Butzkamm 2008):
Papa pommt / Mama pommt / Auto pommt... (pommt = kommt)

Ein Einschlafmonolog (einer von vielen) von Anthony, von der Mutter aufgezeichnet (Weir 1962):

What colour
What colour blanket
What colour mop
What colour glass...

Die folgenden französisch-deutschen Mischformen hat die zweieinhalbjährige Olivia, die in Frankreich mit einer deutschen Mutter aufwächst, niemandem abgeschaut. Man sieht sehr schön, wie Olivia (ca. 3 Jahre) unterwegs zur Grammatik ist:

Veux (= will) Haus (gemeint ist ein Spielzeughaus),
veux anziehen
veux runter
veux kuck (= gucken)
veux Ilse (am Telefon); auch schon: Moi veux Ilse.

Geben wir abschließend noch ein ganz schlichtes Beispiel. Jede Verbindung von Beiwort und Hauptwort, die ein Sprecher verwendet, ohne sie zuvor gehört oder gelesen zu haben, ist nach unserer Definition kreativer Sprachgebrauch. Ein Kind, das etwa von einer „schönen Spülmaschine“ spricht, ohne zuvor diese Wortverbindung gehört zu haben, hat etwas Neues riskiert und gewonnen.

Auch im Fremdsprachenunterricht, hier mit polnischen Deutschlernern:

von einzelnen Kindern werden Gemüsesorten, die man für einen Salat braucht, aufgezählt: die Tomaten, die Kartoffeln, die Gurken
daraufhin Wiktor (3,5 Jahre): die Cebulen

ein anderes Mal zählen die ca. 6-Jährigen auf, was sie an diesem Tag anhaben:

Laura: T-Shirt, Socken, hmmm ... [guckt sich ihre Kleidung an und überlegt]

Lehrerin: ja, was noch?

Laura: Hose

Lehrerin: gut Laura, und du Hubert, was trägst du heute?

Hubert: Pullover, Socken, Hose [überlegt]

daraufhin Amelia: ja, was noch?

In aller Kürze: Spracherwerb beruht auf Rezeption, Imitation und Mustererkennung. Sie führen zum sinnvollen kreativen Gebrauch von Sprache. Ergeben sich daraus Hinweise für den Sprachunterricht?

3. Unterricht: natürliche Künstlichkeit

Eltern warten einfach ab, und mit der Zeit behalten die Kinder nur die richtigen und nehmen die falschen Formen wieder zurück. Auch bilingual aufwachsende Kinder lernen allmählich von selbst, die Sprachen zu trennen. Das Kind, das die Sprachen lebt, nimmt sich dabei viel Zeit. Die Grammatik entwickelt sich sehr langsam und häppchenweise aus dem Lexikon heraus, mit dessen Hilfe wir unsere Welt und was darin vorgeht, benennen und verworten. Dabei muss das Kind zunächst das Gewebe der zugesprochenen Sätze oder Sprachstücke – oft *chunks* genannt – auftrennen. Befreit die Wörter, so lautet seine Devise. Es muss die Wörter aus mehr oder weniger festen Verbindungen herauslösen, um sie für weitere Konstruktionen verfügbar zu halten – ein Vorgang, den L. W. Fillmore (1976) mit vielen Beispielen untermauert hat. Die Syntax bildet sich um bestimmte Wörter herum, meist Verben. Das Kind baut nach Tomasello (2003: 117f.) ein Inventar von *verb islands* auf, wobei zunächst jede dieser Inseln für sich selbst steht und von einem sonst – aus Kindersicht noch formlosen – Sprachmeer umgeben ist. „Generalizations come only after a fair amount of concrete linguistic material has been learned“ (Tomasello 2003: 98).

Genau so abzuwarten wie die Eltern können wir uns aber im Unterricht nicht leisten: es fehlt die Kontaktzeit, die zur allmählichen Mustererkennung führt. Lehrer brauchen deshalb künstliche Mittel, um den natürlichen Prozess der Mustererkennung abzukürzen, z.B. knappe Erklärungen. „Natürliche Künstlichkeit“ – das war für den Philosophen Hellmuth Plessner (1928) das Signum des Menschen überhaupt. Die Bereitschaft der Schüler zur grammatischen Sprachvermehrung ist da, sie muss aber angekurbelt werden.

Kurze Basistexte lesen und verstehen oder Dialoge sprechen und spielen ist also nur die halbe Miete. Wir müssen in den wohlgeformten fertigen Sätzen solcher Ausgangstexte die zugrunde liegenden Muster erkennen, um Sätze abzuwandeln und sie nach den persönlichen Bedürfnissen einzusetzen. „Gut verstandenes Wissen ist ein Wissen, das nicht ‘eingekapselt’ ist, nicht tot im Ge-

dächtnis liegt, nicht ‘verlötet’ ist mit der Situation, in der es erworben wurde, sondern das lebendig, flexibel nutzbar, eben intelligent ist” (Weinert 2000).

Ein so vielseitig verwendbares Satzmuster wie *what shall we do with ...* darf also nicht in dem Shanty “What shall we do with a drunken sailor?” eingesargt bleiben. Lerner müssen erfahren, dass man jetzt auch Dinge sagen kann wie:

What shall I do with my hair?
What shall I do with my life?
What shall I do with my wife?

Der Satz aus dem Lied muss also zum Rezept für viele weitere Sätze werden. Erst so kommt die kombinatorische kreative Potenz der Sprache zur Geltung. Jetzt erst findet die wundersame Sprachvermehrung statt: das Grammatikwunder. Um dies zu erreichen, schlagen wir bilinguale Strukturübungen vor. Sie müssen zu einem Eckpfeiler der Methodik werden.

4. Satzvariationen sind Sinnvariationen: Szenenwechsel gefragt!

Aus den Basistexten ausgewählte Sätze sollten also zu Satzmustern, zu Keimzellen unzähliger anderer ähnlich gebauter Sätze werden. Wir hören ja nie eine Regel bzw. ein Muster. Wir hören immer nur konkrete Äußerungen und müssen das dahinter stehende, darin liegende Muster zu fassen bekommen. Bei Strukturgleichheit von Muttersprache und Fremdsprache tun das die Lerner von selbst. So wird ein deutscher Schüler automatisch von „good morning“ auf „good evening“ usw. schließen. Verschiedenheiten aber müssen geübt werden.

Der springende Punkt dabei ist: Satzvariationen, wie sie in Strukturübungen vorkommen, sind für das Kind Sinnvariationen, nicht bloße syntaktische Operationen, und das müssen wir auch im Unterricht nachbilden.

Konstruktionen müssen mehrfach durchgespielt werden,

1. damit wir sie als produktive Satzmuster erkennen, das Bildungsprinzip erkennen, die Analogien sehen und ausreizen können;

2. damit wir erkennen, was man bei wechselndem Vokabular damit alles sagen kann, d.h. wir müssen den inhaltlichen, pragmatisch-kommunikativen Radius abschreiten. Dabei eröffnen sich neue Perspektiven!

3. – und nicht zu vergessen – damit sie artikulatorisch geläufig werden. Letzteres haben auch schon traditionelle einsprachige Strukturübungen geleistet.

In den folgenden Beispielen steht die muttersprachliche Lehrervorgabe jeweils links, daneben die vom Schüler erwartete fremdsprachliche Respons. Ich (W. B.) benutze dabei Französisch als Muttersprache, weil ich diese Übungen in Frankreich ausprobiert habe:

Qu'est-il arrivé à Robert?	Was ist (denn / bloß) mit R. passiert?
Q'est-il arrivé au bébé ?	Was ist mit dem Baby passiert ?
Q'est-il arrivé à la famille B?	Was ist mit der Familie B. passiert?
Q'est-il arrivé à ton œil, ta main?	Was ist mit deinem Auge / deiner Hand passiert?
Q'est-il arrivé à ton imprimante?	Was ist mit deinem Drucker passiert?
Q'est-il arrivé au président?	Was ist mit dem Präsidenten passiert?
Q'est-il arrivé à la France?	Was ist mit Frankreich passiert?

Und jetzt bildet weitere Sätze!

Das sind echte Szenenwechsel: der Sprung von Personen zu Körperteilen, dann zu Sachen, die kaputt gehen können, und schließlich zur Politik. Da könnte für jeden etwas drin sein, das er gebrauchen kann. Die deutschen Modalpartikel – hier: denn und/ oder bloß – können der Einfachheit halber weg gelassen werden.

Beispiel aus dem Deutschunterricht in Polen:

Ich habe Hunger.

Zjedzmy coś!

Zamówmy pizzę!

Ugotujmy coś!

Nie czekajmy!

Idźmy do miasta!

Lass uns was essen!

Lass uns eine Pizza bestellen!

Lass uns was kochen!

Lass uns nicht warten!

Lass uns in die Stadt gehen!

Und jetzt ihr!

Die Szenenwechsel müssen vom Lehrer angeregt und vom Schüler eigenständig fortgesetzt werden. In einem Lehrtext heißt es etwa: Etwas stimmt nicht mit meinem Computer. Die Schüler müssen nun erkennen, dass man auch sagen kann: Etwas stimmt nicht mit meinem Freund / meinem Vater / meinem Lehrer usw., dass man hier also von Sachen zu Personen springen kann oder gar vom Konkreten zum Abstrakten: Etwas stimmt nicht mit unserer Demokratie. Autistische Kinder tun sich äußerst schwer mit solchen Gedankensprüngen, sind langsamer beim Ausreizen einer Konstruktion, ein Hinweis, dass hier ein Lernproblem vorliegt. Auch andere kommen nicht immer von selbst darauf, was man mit einer neuen Konstruktion für tolle Sachen sagen kann. Sie verbleiben gern in einem vorgegebenen Sachbereich, etwa Etwas stimmt nicht mit meinem Computer / Drucker / Handy usw.

Also:

1. Den Gebrauchsradius abschreiten oder eher antippen. Der Schüler fragt sich: Ist für mich etwas dabei, das ich sagen will?

2. Der Lehrer gibt jeweils nur so viele Beispiele vor, als nötig sind, damit die Schüler von sich aus weiter machen können und noch einige passende Ausdrücke parat haben, um selber neue Ideen einzubringen. Er lässt den Schülern Platz fürs Selbertun, Platz für Kreativität, Platz zum Risiko; macht sie so auf ihre Fähigkeiten aufmerksam. „Jetzt seid ihr dran“. Problemlos können sie im obigen Beispiel andere Personen oder andere Körperteile einfügen. Die Übergabe an die Schüler darf nie fehlen!

Ein weiteres Beispiel:

Tu as encore fumé?	Hast du schon wieder geraucht?
Tu as encore regardé la télé?	Hast du schon wieder ferngesehen?
Tu as encore oublié ton livre?	Hast du schon wieder dein Buch vergessen?
Tu as encore fait cette faute?	Hast du schon wieder diesen Fehler gemacht?
Tu as encore fait cette faute stupide?	Hast du schon wieder diesen dummen Fehler gemacht?

Für das Sprachenpaar Polnisch – Deutsch:

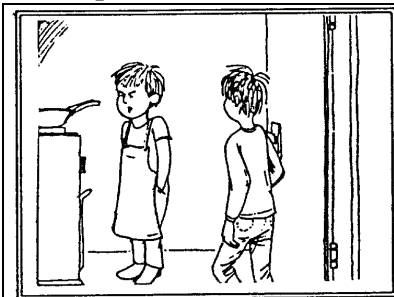
Zrobiłeś lekcje?	Hast du die Hausaufgaben gemacht?
Posprzątałeś?	Hast du aufgeräumt?
Kupiłeś chleb?	Hast du Brot gekauft?
Odebrałeś brata?	Hast du deinen Bruder abgeholt?
Grałeś znów na komputerze?	Hast du schon wieder Computer gespielt?

Es sind Sinnvariationen, die sinnstiftend – suggestiv vorgesprochen werden und damit Situationen andeuten. Wieso klappt das? Weil Stimme, Mimik, Gestik mithelfen, die beiden Sätze abstützen, d.h. die muttersprachliche Vorgabe ebenso wie das fremdsprachliche Pendant. Das geht eben nur mit bilingualen Mitteilungsäquivalenten.

Die beiden Konstruktionen, die hier geübt werden, entstammen dem Dialog (s. S. 36), der zuvor als Basistext einstudiert wurde.

Schließt man nun solche Strukturübungen an das Spielen und Sprechen des Dialogs an, fällt es den Schülern relativ leicht, in Anlehnung an den Basisdialog eigene Dialoge zu schreiben, wie in meiner Psycholinguistik (Butzkamm 2002b: 222f.) dokumentiert. Hier nähern wir uns der mitteilungsbezogenen Kommunikation.

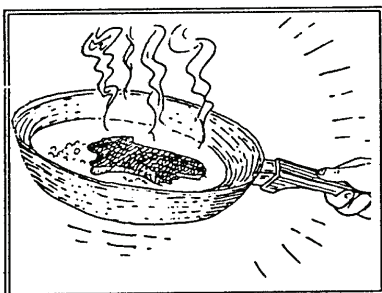
Gespräch unter Männern



Erich: Du siehst so niedergeschlagen aus.

Was hast du?

Wolf: Ach, nichts. Lass mich.



Erich: Komm schon.

Was ist passiert?

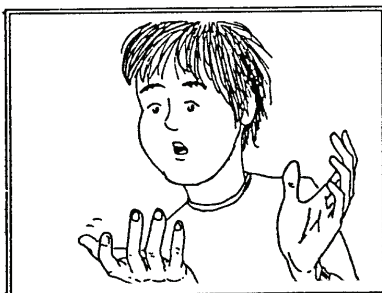
Hast du schon wieder dein
Schnitzel anbrennen lassen?

Wolf: Ich kann nicht kochen

Ich will nicht kochen.

Ich hasse Kochen.

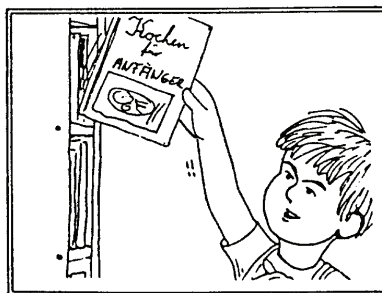
Kochen ist Frauensache.



Erich: Willst du dich denn nicht
emanzipieren?

Wolf: Emanzipieren?

Von wem? Wovon?



Erich: Von Frauen natürlich!

Wenn man kochen kann, ist
man unabhängig.

Wolf: Okay. Reich mir das Kochbuch.

5. Das „Ohrgefühl“ und die Interferenzen

Man kann auch durch Kontrastierung Fehler wegüben, also gewissermaßen den Stier bei den Hörnern packen und durch vielfache Wiederholung ein Ohrgefühl / Bauchgefühl für bestimmte Sprechweisen entwickeln:

Ça ne se dit pas.	Das sagt man nicht.
Ça se dit?	Sagt man das?
Ça ne se dit plus.	Das sagt man nicht mehr.
Ça ne se dit guère.	Das sagt man kaum.
Comment ça s'écrit?	Wie schreibt man das?
Ça s'écrit avec un g.	Das schreibt man mit einem g.

Bilinguale Satzvorgaben wie im folgenden Beispiel ermöglichen es, den Gedanken an den fremden Ausdruck zu koppeln. Im Französischen ist es die Intonationsfrage, also die einfache Aussage mit Frageintonation, mit der wir einen Vorschlag machen: *On prend un taxi?* Das Deutsche bevorzugt die Konstruktion mit „sollen“: Soll ich oder sollen wir ein Taxi nehmen? (Möglich ist auch: „Wollen wir ein Taxi nehmen?“ oder „Nehmen wir ein Taxi?“)

Es gilt, diese pragmatische Gleichung im Kopf herzustellen, statt sie als selbstverständlich zu unterstellen. Wir müssen den fremden Ausdruck an die vertraute Redeabsicht, den bekannten Sprechimpuls koppeln: Soll ich ...? Sollen wir ...? Das muss natürlich auch stimmlich-gestisch-mimisch zum Ausdruck kommen.

Je t'aide?	Soll ich dir helfen?
J'éteigne?	Soll ich ausmachen?
J'allume?	Soll ich anmachen?
J'ouvre la fenêtre?	Soll ich das Fenster aufmachen?
Je vous fais un café?	Soll ich euch einen Kaffee machen?
Je vous donne un sac?	Soll ich Ihnen eine Tüte geben?
On prend le métro?	Sollen wir die U-Bahn nehmen?

Jetzt macht weiter!

Es liegt jetzt für die Schüler nahe, Bereiche wie Transportmittel oder café / restaurant abzarbeiten, nunmehr aber einsprachig:

- Sollen wir den Bus nehmen?
- Sollen wir das Menü nehmen?
- Sollen wir das Menü für 20 Euro nehmen?

In der Eigensprache ebenso wie in der Fremdsprache muss der pragmatische Gehalt, die kommunikative Konstellation durchschimmern. Natürlich drohen Interferenzen, wenn Muttersprache und Fremdsprache direkt aufeinander stoßen.

Was tun? Interferenzen vorbeugen durch Vorsagen, durch einen warnenden Fingerzeig oder auch einen grammatischen Hinweis wie hier in Klammern angezeigt, so kurz wie möglich:

Je t'aide? (dir! Dativ!)	Soll ich dir helfen?
Je lui demande? (ihn!)	Soll ich ihn fragen?
On lui téléphone? (!)	Sollen wir ihn anrufen?
On demande à ton chef? (Akkusativ!)	Sollen wir deinen Chef fragen?

Im Englischunterricht bereiten deutsche Pronomina – nicht nur bei bilingualen Übungen – Probleme, besonders das vieldeutige „sie“. Man fügt dann einfach, gewissermaßen in Klammern, das zugehörige Nomen hinzu:

Ich kenne dich.	I know you.
Ich kenne ihn.	I know him.
Ich kenne sie (das Mädchen)	I know her.
Ich kenne sie (die Eltern)	I know them.
Er kennt Sie (höfliche Anrede)	He knows you.
Usw.	

Notfalls lässt man solche Sätze weg. Besser aber, man betont den Kontrast und entwickelt ein Ohrgefühl.

Für die polnischen Deutschlernenden ist das reflexive Pronomen problematisch, das im Deutschen bei reflexiven Verben – im Gegensatz zum Polnischen – dekliniert werden muss.

Spotykam się z nim dzisiaj.	Ich treffe mich mit ihm heute.
Spotykam się z nim w kinie.	Ich treffe mich mit ihm im Kino.
Spotkasz się z nią?	Triffst du dich mit ihr?
Spotykamy się o 6.	Wir treffen uns um 6 Uhr.
Spotykamy się przed kinem.	Wir treffen uns vor dem Kino.
Gdzie się spotykamy?	Wo treffen wir uns?

Oder auch ein Beispiel für das Einüben der Verneinung mit dem Pronomen *niemand*. Während das Polnische die doppelte Verneinung erfordert, kommt man im Deutschen mit einer gut zurecht.

Nikt nie przyjdzie.	Niemand kommt.
Nikt nie dzwonił.	Niemand hat angerufen.
Nikt nie może mi pomóc.	Niemand kann mir helfen.
Nikt nie pracuje o tej porze.	Niemand arbeitet um diese Uhrzeit.
Nikt nie śpi o tej porze.	Niemand schläft um diese Uhrzeit.

Genauso mit *nie*:

Nigdy nie byłem nad morzem.	Ich war nie am Meer.
Nigdy nie byłem we Francji.	Ich war nie in Frankreich.
Nigdy nie byłem sam na wakacjach.	Ich war nie allein in den Ferien.
Nigdy nie dzwoń do mnie!	Ruf mich nie an!
Nigdy więcej tego nie rób!	Mach das nie wieder!

6. Brückendeutsch, Brückenpolnisch oder muttersprachliche Spiegelung

Comprehensible input, wie es Krashen (1985) versteht, nämlich als „understanding messages“, ist notwendige Grundbedingung des Spracherwerbs, aber die ist längst nicht immer hinreichend. Kinder haben oft schon den Sprecher verstanden, bevor sie das Gesprochene im Wortlaut verstehen. Das muss aber hinzu kommen. Notwendige – und zugleich hinreichende – Grundbedingung des Spracherwerbs ist ein zweifaches Verstehen. „Sprachen lernt man, wenn sie uns – dem Sinn und der Form nach – verständlich zugesprochen werden“ (Butzkamm 2012b: 86), wenn wir also das Zugesprochene auf doppelte Weise verstehen. Das Doppelverstehen ist der Hauptfaktor.

Bevor eine Konstruktion eingeübt und variiert wird, muss sie also zweifach verstanden sein, so, wie es gemeint ist, und so, wie es gesagt ist. Beide Arten des Verstehens fallen oft bei nah verwandten Sprachen zusammen, aber längst nicht immer. Nehmen wir die Uhrzeit: Im Deutschen und Englischen heißt es *fünf (Minuten) vor acht / five (minutes) to eight*. Genau das meinen auch Franzosen mit *huit heures moins cinq*, aber sie sagen es anders, nämlich **acht Stunden weniger fünf*. Die Polen wiederum sagen, im Deutschen nachgebildet, so etwas wie: **in fünf achte*. Wo beides, das angemessene, situative Verstehen – hier: die Uhrzeit – und das strukturelle, auseinander fallen, kann man Letzteres also durch wörtliche Übersetzung bzw. muttersprachliche Spiegelung erreichen. Man könnte also deutschen Polnischlernenden die Konstruktion *daj mi chleba* wie folgt erklären:

Daj mi chleba.	– *Gib mir Brotes.
Daj mi wina.	– *Gib mir Weines.
Daj mi piwa.	– *Gib mir Bieres.

So etwa sagen die Polen, sie benutzen den Genetiv. Und so sagen es die Franzosen:

Donne-moi du pain.	– *Gib mir vom Brot.
Donne-moi du vin.	– *Gib mir vom Wein.
Donne-moi de la bière.	– *Gib mir vom Bier.

Das ist Brückendeutsch. Es ist in vielen Fällen einfacher zu verstehen als eine grammatische Erklärung.

Aufgaben dieser Art bringen viele Vorteile mit sich, und zwar nicht nur im Unterricht mit Anfängern, sondern auch im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern. So könnte z.B. mit polnischen Deutschlernenden mithilfe der muttersprachlichen Spiegelung die Angabe von Uhrzeit folgend eingeübt werden:

Viertel vor acht.	– *Kwadrans przed ósmą.
Zwei vor neun.	– *Dwie (minuty) przed dziewiątą.
Fünf vor drei.	– *Pięć przed trzecią.

Für die polnischen Deutschlernenden, denen die Stellung der Negation im Satz mit Modalverben Schwierigkeiten bereitet, könnte folgende Spiegelung (Brückenpolnisch) eine gute Abhilfe bieten:

Er kann die Aufgabe nicht lösen.	– *On może zadania nie rozwiązać.
Sie kann die Kinder nicht abholen.	– *Ona może dzieci nie odebrać.
Sie wollen dieses Jahr nicht verreisen.	– *Oni chcą tego roku nie wyjechać.
Ich will ihn nicht besuchen.	– *Chcę go nie odwiedzić.

Um den Prozess der Mustererkennung abzukürzen, helfen kurze erläuternde Einsprengsel (wenn nötig, in der Muttersprache): Es ist ja in diesen Beispielen nicht die allgemeine Kompetenz, die verneint wird, sondern es ist hier diese eine konkrete. Wie im ersten Satz: *On może zadania nie rozwiązać (ale może je np. przepisać)*. Die Praxis zeigt: diese kurzen Erläuterungen sensibilisieren für die Unterschiede und treiben somit den Lernprozess voran.

Auch die Sätze mit *es gibt* lassen sich gut einüben, wenn man genug Beispiele liefert:

Jest tylko woda.	Es gibt nur Wasser.
Nie ma mleka.	Es gibt keine Milch.
Były tylko kiełbaski.	Es gab nur Würstchen.
Nie było tortu.	Es gab keine Torte.
Jest wiele pytań.	Es gibt viele Fragen.
Nie ma złych odpowiedzi.	Es gibt keine falschen Antworten.
Jest tylko zły czas.	Es gibt nur falsche Zeit.

Fazit: Bevor eine Konstruktion ühend durchgespielt wird, sollte sie voll und ganz verstanden sein, also auf doppelte Weise. Bei Verschiedenheiten, die nicht auf Anhieb durchschaut werden, hilft die muttersprachliche Spiegelung, um auch das formale Verstehen zu gewährleisten.

7. Aktualisieren und individualisieren

Vor der Bundestagswahl im September 2005 war ich (W. B.) in einer Klasse, in der die Konstruktion *somebody needs somebody or something* zu üben war, also Englischunterricht für Deutschsprachige. Wohl alle in der Klasse hatten schon von Frau Merkel (hier: Angie) und Herrn Schröder gehört. Also waren sie nicht unvorbereitet für die folgenden Sätze:

Angie braucht Hilfe.	Angie needs help.
Sie braucht Hilfe von ihren Freunden.	She needs help from her friends.
Angie braucht Hilfe von den Wählern.	Angie needs help from the voters.
Herr Schröder braucht auch Wähler.	Herr Schröder needs voters, too.
Sie alle brauchen unsere Stimmen.	They all need our votes.
Jeder braucht einen.	Everybody needs somebody.
Jeder braucht einen zum Liebhaben.	Everybody needs somebody to love.

Der Lehrer hat also die Chance, die kein Lehrbuchautor hat, Sätze inhaltlich aufzuladen („loaded sentences“) und interessant zu machen, d.h. sie auf die Klasse sowie auf das Tagesgeschehen zuzuschneiden und zu hoffen, dass die Schüler mitmachen und selbst aktuelle Sätze produzieren.

8. Entsprechlichung

Was geht im Kopf des Schülers vor, der muttersprachliche Satzvorgaben bekommt? Bei bilingualen Übungen geht der Weg direkt vom Inhalt zur Form, vom Gedanken zum Ausdruck, d.h. der Schüler löst ein Formulierungsproblem wie bei der normalen Sprachverwendung. Er darf sich jedoch nicht an den muttersprachlichen Wortlaut klammern, sondern muss davon abstrahieren können. Wir sprechen von Verarbeitungstiefe. Schauen wir noch mal hin: „Nehmen wir‘n Taxi, sollen wir, wollen wir...?“. Hinter diesen Verschiedenheiten der sprachlichen Oberfläche steckt der gleiche Sprechakt, den wir fremdsprachlich ausdrücken.

Der Lerner muss also durch den Wortlaut hindurch das Gemeinte heraushören. Man könnte es auch so formulieren: Er reagiert nicht auf das direkt Gesagte selbst, sondern auf den Sinn des Gesagten. Es findet gewissermaßen eine „Entsprechlichung“ wie beim Dolmetschen statt. Auch wenn wir Erinnertes wiedergeben, geben wir es meist in eigenen Worten wieder, d.h. wir haben uns also nicht den Wortlaut gemerkt, sondern etwas Abstrakteres gespeichert. Steven Pinker (1997) nennt es *Mentalesisch*.

Nur äußerlich trifft ein muttersprachlicher Stimulus direkt auf eine fremdsprachige Respons. So wie Buchstaben Zeichen für Sprachlaute sind, sind Laut-

folgen ihrerseits Zeichen für Bedeutungen, Gedanken, Begriffe, Konzepte, mit denen wir Objekte, Zustände, Geschehen und Handeln erfassen und sortieren. Die muttersprachliche Vorgabe hat eine Bedeutung, und es sind idealerweise diese evozierten Bedeutungen, die mit dem fremdsprachlichen Ausdruck zu verbinden sind.

9. Hoher Sprachumsatz

Folgende Arbeitsschritte haben sich bewährt:

1. Zunächst produktive Satzmuster im Ausgangstext suchen. Sie dürfen in diesem Kontext nicht eingebunden bleiben.

2. Eventuell vorwegnehmende Erklärung: die Übersetzung ist aber meistens schon die Erklärung! Also kein langer grammatischer Induktionsweg, kein Grammatikraten, kein didaktischer Rousseauismus, dem alles Erklären unnatürlich erscheint.

3. Bilinguale Übung. Von leichten zu interessanten und meist schwierigeren Satzvorgaben fortschreiten.

4. Übergabe an die Schüler.

Die von unseren Lehrwerken bevorzugten Übungen sind einsprachig, oft bildgesteuert und durch ihre situative Einkleidung kommunikativ angelegt. Ihr Nachteil ist der geringe Sprachumsatz bezogen auf die zu übende Struktur. Hier aber schaffen wir etwa 7 Sätze pro Minute, dazu kommen noch einmal 1-2 Minuten, in denen die Schüler eigene Sätze sagen. Und wenn nötig, bekommen sie anschließend eine bilinguale Liste, damit sie sich in Partnerarbeit gegenseitig abfragen: ein toller Multiplikationseffekt. Schüler A hat Aufgabe und Lösung, Schüler B faltet die Lösungen weg, und wenn B zu lange zögert, sagt ihm A die Lösung vor. Beim Sprachenlernen ist ein Partner genau das, was wir brauchen, um den Sprachumsatz zu steigern.

Wir fassen zusammen.

1. Entscheidend ist, dass muttersprachliche Vorgaben den psychologisch richtigen Weg vom Gedanken zum Ausdruck ermöglichen. Die fremden Sätze werden semantisch-pragmatisch genauestens angepeilt und ihr Gebrauchswert voll verstanden. Kein Lückenfüllen, keine Umformungsaufgaben.

2. Es sind allerdings unverbundene Einzelsätze: nicht eingekleidet, nicht kontextualisiert, aber jederzeit kontextualisierbar. Damit sind es Trockenübungen, bei denen man allerdings schon mit den Zehenspitzen ins kommunikative Wasser gelangt (Beispiele bei Butzkamm 2012b: 237ff.). Mit der bilingualen Steuerung und kontextlosen Einzelsätzen werden gleich zwei heilige Kühe der Didaktik geschlachtet. Leider werden kontextlose, nicht situativ eingebettete

Übungssätze von der herrschenden Orthodoxie kategorisch abgelehnt. Z. Zt. sind sie nicht didaktisch korrekt, obwohl doch alle guten Wörterbücher so verfahren und kontextlose Einzelsätze zitieren! Die Kritik ist nicht stichhaltig und hat keine empirische Grundlage. „It is high time the myth about ineffective isolated sentences be dispelled” (Butzkamm & Caldwell 2009: 131). Hier werden das Für und Wider bilingualler Strukturübungen so wie die historische Herleitung ausführlich behandelt.

3. Der Lehrer geht ein vergleichsweise hohes Tempo, das einen hohen Sprachumsatz garantiert, ebenso wie die Partnerübung. Wir setzen auf die Fülle voll verstandener, einleuchtender Sprachbeispiele. So träufeln die fremden Konstruktionen in die Schülerköpfe hinein, werden ganz inwendig, werden zur Gewohnheit: *habit formation*. Vielfaches Wiederholen ist das einzige Mittel, um flüssig zu artikulieren, um neue motorische Bahnen zu glätten und ein Ohrgefühl zu entwickeln. Wir fühlen uns nicht wohl in einer Sprache, bei der wir uns noch die Zunge verrenken.

4. Nicht zu vergessen: Die Übung ist mündlich. Das Ohr ist das Einfallstor der Sprache. Die vielen schriftlichen Übungen, die von den Verlagen als extra Übungshefte angeboten werden, sind – das darf man mit Fug und Recht vermuten – nur halb so effektiv!

10. Schluss

Was wir hier vorschlagen, verstößt z. Zt. gegen die *didactical correctness*. Deshalb raten wir, es einfach selbst zu versuchen. Was wir am eigenen Leib erfahren, hat eine Unmittelbarkeit, die unser Gehirn sofort versteht: Erkennen durch Tun. Es bringt nichts, einen schönen Apfel kritisch zu beäugen, man muss schon reinbeißen, um zu erfahren, wie er schmeckt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Butzkamm, W. 1980. Verbal play and pattern practice. The comparison of a L1 learning strategy and a L2 teaching technique. In: Felix, S. W. (Hrsg.). *Second Language Development. Trends and Issues*. Tübingen: Narr, 233-248.
- Butzkamm, W. 2000. Between drill and discourse – the generative principle and the problem of learning transfer. In: *International review of applied linguistics* 38, 147 – 159.
- Butzkamm, W. 2001. Learning the language of loved ones: on the generative principle and the technique of mirroring. In: *ELT Journal* 55/2, 149-154.
- Butzkamm, W. 2002a. Grammar in action – The case for bilingual pattern drills. In: Finkbeiner, C. (Hrsg.). *Wholeheartedly English: A Life of Learning. Festschrift for Johannes-Peter Timm*. Berlin: Cornelsen, 163-175.

- Butzkamm, W. 2002b. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, W. 2003. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. In: *Language Learning Journal* 28, 29-39.
- Butzkamm, W. 2012. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, W./Butzkamm, J. 2008. *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, W./Caldwell, J. A. W. 2009. *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Byram, M./Hu, A. (Hrsg.). 2013. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Clarke, E. 2003. *First language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Elek, T. von/Oskarsson, M. 1973. *Teaching foreign language grammar to adults. A comparative study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Fillmore, L. W. 1976. *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Ph.D. dissertation, Stanford.
- Humboldt, W. von 1963. *Schriften zur Sprachphilosophie*. Stuttgart: Cotta. Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.). *Werke in fünf Bänden*. Vol. 3.
- Krashen, S. D. 1985. *The input hypothesis*. Harlow: Longman.
- Pinker, S. 1997. *How the mind works*. New York: W. W. Norton.
- Pinker, S. 2000. *Words and rules*. London: Phoenix.
- Plessner, H. 1983. *Gesammelte Schriften VIII. Conditio humana*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Weinert, F. E. 2000. *Lehren und Lernen für die Zukunft. Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Vortrag vom 29. März 2000, gehalten im Pädagogischen Zentrum Bad Kreuznach.
- Weir, R. 1962. *Language in the crib*. The Hague: Mouton.

**ROLLE DER LEHR- UND LERNSTRATEGIEN
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT
UND UNTERRICHTSKONZEPTE**

MARINA FOSCHI ALBERT

Università di Pisa

MARIANNE HEPP

Università di Pisa

**DREI PASSWÖRTER FÜR DAS EINSETZENDE
FREMDSPRACHIGE LESEVERSTEHEN:
TEXTWISSEN, TEXTMUSTER, TRANSKULTURELLE
TEXTSORTENZÜGE**

**THREE KEYWORDS FOR THE INITIATION OF FOREIGN
LANGUAGE READING COMPREHENSION:
TEXT AWARENESS, TEXT PROTOTYPE, TRANSCULTURAL
FEATURES OF TEXT TYPES**

ABSTRACT. As it has long been known, text linguistics can be very useful in the language teaching field. Linguistic knowledge about the nature and the functioning of texts can favor the reading and comprehension of texts in the mother tongue as well as in a foreign language. The accurate observation of the text structures leads students to language awareness, precise and critical reading, which in turn increase their general text skills. This article presents text linguistic based procedures aiming to enable native-language text knowledge in order to promote reading comprehension in the foreign language even at a very early stage of foreign language acquisition.

KEYWORDS: text awareness, reading and comprehension, transcultural features of text types

1. Einleitung*

Leseverstehen stellt einen komplexen kognitiven Prozess dar, der bei Fremdsprachenlernern außer lexikalischen und grammatischen Kenntnissen mehrfache

* Der Artikel entstand aus einer gemeinsamen Konzeption der beiden Autorinnen. Dabei können die Seiten 3-7, 10-14 M. Foschi Albert, die Seiten 8-9, 15-21 M. Hepp zugeschrieben werden.

Kompetenzen unterschiedlicher Art voraussetzt, u.a. Vorwissen über die konventionelle Gestaltung von Texten und bewusstes Wissen über die Mechanismen der menschlichen Kommunikation anhand von Texten. Um Textkompetenzen¹ dieser Art bei DaF-Lernenden didaktisch zu fördern, sind die folgenden, aus der Textlinguistik stammenden Prinzipien grundlegend:

1. *Texte* sind kohärent aufgebaute Abfolgen sprachlicher Zeichen, die eine kommunikative Funktion ausüben (Brinker 2010: 14);

2. jeder Text konkretisiert sich als Produkt einer bestimmten Textsorte (Brinker 2010: 16) und zeigt dementsprechend eine besondere textsortentypische Gestaltung auf, die als *Textmuster* erkennbar wird (Heinemann 2000: 507);

3. als kommunikative Formen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften legen Textsorten sowohl kulturelle (Fix/Habscheid/Klein 2001: 38) als auch *transkulturelle Züge* vor (Foschi/Hepp demn.).

Auf diese drei Prinzipien und darauf basierende didaktische Strategien zur Förderung des Leseverstehens wird in den folgenden Absätzen einzeln eingegangen. Es soll dabei u.a. gezeigt werden: a) lexikalisches Wissen kann nur kontextuell erfasst werden, da Wörter im Text vernetzt sind; b) unbekannte Wörter (Simplexformen wie Wortbildungen) und weitere lexikalische Mittel, wie etwa Phraseme, können in fremdsprachigen Texten in erster Linie aus dem Kontext sowie durch das Aktivieren des intuitiven Textsortenwissens in der Muttersprache erkannt und interpretiert werden; c) aus dem architektonischen Textaufbau heraus kann anhand eigener Erfahrung mit muttersprachigen Textsorten ein erster Zugang zum Verstehen fremdsprachiger Texte geschaffen werden – weil Textsorten auch transkulturell geprägt sind. Intuitives Wissen darüber, wie Texte funktionieren und wie verschiedene Texttypologien unterschiedlich gestaltet sind und aussehen, kann bei mehreren Texttypologien Anfangslernern ermöglichen, den Text als Text zu erkennen, ihn einer bestimmten Textsorte zuzuordnen und damit Erwartungen in Bezug auf seine Funktionen und seinen informativen Gehalt zu erwecken.²

2. Textwissen als Passwort zur kongruenten Erschließung von Wörtern und Wortgruppen im Text

Beim Lesen eines fremdsprachigen Texts gehen auch heute, nach gut vierzig Jahren textlinguistischer Theorien, viele Lernende davon aus, dass die einzelnen

¹ Über den im Fremdsprachenbereich mehrschichtig gefassten Begriff *Textkompetenz* vgl. Schmölzer-Eibinger (2010: 1130ff.). Zu *Textkompetenz* bzw. *textueller Kompetenz* als Fähigkeit, bewusstes Wissen über die Gestaltung und das Funktionieren von Texten beim Fremdspracherwerb anzuwenden s. Foschi (2013: 78).

² Unsere Beobachtungen beziehen sich erfahrungsgemäß auf Studierende der Germanistik in Italien, können jedoch vermutlich verallgemeinert werden.

Wörter in linearer Reihenfolge erfasst werden müssen, um danach die einzelnen Sätze und schließlich den gesamten Text „additiv“ zu verstehen. Sogar an der Universität ist diese Kluft zwischen Theorie und Praxis immer wieder festzustellen. Deswegen ist für die Fremdsprachdidaktik die textlinguistische Erkenntnis, dass Texte keine einfachen linearen Abfolgen von Wörtern sind (u.a. de Beaugrande/Dressler 1981; Brinker 1985) – wie insgesamt der textlinguistische Ansatz – nach wie vor fundamental (vgl. schon Beisbart et al. 1976). Im Fremdsprachenunterricht soll zwar die Erweiterung des Wortschatzes nicht vernachlässigt werden, viel wichtiger, vor allem im Bereich Leseverstehen, ist aber die Förderung des Textbewusstseins. Texte, insbesondere authentische, nicht-konstruierte und nicht-didaktisierte Texte, bestehen im Anfangsstadium des aufnehmenden Lesens aus unzähligen vielen unbekanntem Wörtern, die man nicht alle nachschlagen soll, bzw. die nicht alle in Wörterbüchern stehen. Unbekannte Wörter einzeln nachzuschlagen, ist keine empfehlenswerte Vorgehensweise für das Leseverstehen. Sie führt gewöhnlich erst zu einem Stocken bei jedem unbekanntem Wort und sodann zu möglichen Fehlinterpretationen, da der Kontext aus den Augen verloren geht. Zur Förderung des Leseverstehens ist prioritär, dass Lernenden bewusst gemacht wird, inwiefern Textwörter als Elemente der Kohärenz, die jedem Text innewohnt, kognitiv zu bearbeiten sind. Das bedeutet, dass Texte erst dann verstanden werden können, wenn die Verknüpfungen zwischen Wörtern und Wortgruppen im Text und zwischen Wörtern und Repräsentationen hergestellt sind, die die Rekonstruktion der Textkohärenz ermöglichen (Foschi 2012b: 103).

Als erster Schritt zum Leseverstehen gilt also das Bewusstsein, dass Texte nicht aus Wörtern bestehen, die in linearer Reihenfolge erfasst werden können. Um Fremdsprachenlernern deutlich zu machen, dass die Bedeutung eines Textes nicht der Summe der Bedeutungen der Einzelwörter entspricht, kann es nützlich sein, im Unterricht eine Sammlung von Wörtern und Wortgruppen zu erstellen, deren Bedeutung den Lernern gut verständlich erscheint, um dann überraschend zu zeigen, dass im Gegenteil kein Sinn daraus zu gewinnen ist. Beispiel:

- (1) Das Buch / der Student / gehen / schlafen / die Mutter / der Vater / essen / trinken / ja / danke / auf Wiedersehen / kommen / die Lehrerin / das Kind / der Bruder / die Stadt / die Universität / bitte / der Freund / sprechen / das Haus / ich / du / sie / er / schön / alt / groß / Apfel / Zug / machen / wir / nein (aus Blühdorn/Foschi 2006: 9).

Wenn man diese Ansammlung an Wörtern laut vorliest, als ob es sich um eine Erzählung handle, können die Lerner feststellen, dass das, was sie hören, ihnen im Ganzen sinnlos erscheint, obwohl die einzelnen lexikalischen Einheiten familiär klingen. Was hier fehlt, ist die Bedeutung, die über die Summe der Wortbedeutungen hinausgeht und die erforderlich ist, um aus einer Sammlung

von Wörtern einen sinnvollen Text zu machen. Eine Übung dieser Art kann Lernern gut zeigen, dass Texte keine einfache Aneinanderreihung von Wörtern sind. Texte können vielmehr erst dann als sinnvoll wahrgenommen werden, wenn sie ein eingeführtes Inventar von Referenten in ein geordnetes Netz von Beziehungen einbinden.³ Eine Folge von Sätzen, die diese Bedingungen nicht erfüllt, kann nicht als kohärenter Text anerkannt werden. So ergeben die Sätze, die der Titelseite einer Zeitung entnommen und im Beispiel (2) versammelt sind, insgesamt keinen Sinn, obwohl sie, jeder für sich genommen, relativ verständlich sind:

- (2) Gefundenes Fressen: Tanken an der Autobahn wird noch teurer. Verwaiste Stiefel zeugen davon, wie überstürzt ausländische Arbeiter Libyen verlassen mussten. Wenn der Bulle kopfstech, hat der Torero gewonnen. Anti-Atom-Aktivistinnen haben auf einem der Kühltürme riesige Transparente entrollt. Wer angesichts des Großereignisses Übelkeit verspürt, kann zur Spucktüte greifen (aus Blühdorn/Foschi 2012: 154).

Übungen dieser Art vermitteln die Bewusstheit, dass lexikalisches Wissen allein zum Leseverstehen nicht ausreicht. Um Texte zu verstehen, müssen Leser die zwischen den Wörtern und zwischen den Sätzen bestehenden Textzusammenhänge erkennen.⁴ Die Bedeutung der einzelnen Wörter ist vom jeweiligen Kontext abhängig, weil sprachliche Ausdrücke (nach Lyons 1977) zwei Bedeutungsaspekte haben: Sinn und Referenz (vgl. Foschi 2012a: 103). Diese Bewusstheit kann didaktisch vermittelt werden, wenn man an einem Text-Beispiel den Unterschied ikonographisch darstellt. Als Beispiel kann der Vergleich zwischen der kontextuellen Bedeutung des Wortes *Schloss* in einem Beispieltext und, vergleichend dazu, seiner lexikalischen Bedeutung als Lexikon-Lemma dienen:

- (3) Es war einmal ein altes Schloß, umfaßt von hohen Bergen, das selber auf einem hohen Berg lag, etwas niedriger als die ihn umgebenden. (Aus: Bettina und Gisela von Arnim, *Das Leben der Hochgräfin Gritta von Rattenzuhausbeiuns*, 1840).

Als vierte Bedeutung des Worts *Schloss* findet man im Wörterbuch Duden die folgende Definition:

- (4) meist mehrflügeliges (den Baustil seiner Zeit und den Prunk seiner Bewohner repräsentierendes) Wohngebäude des Adels (<http://www.duden.de>).

³ Zu Situationen, Sachverhalten und Tatsachen als Referenten im Text vgl. Vater (2005: 76ff.).

⁴ Zur Aktivierung netzartiger Beziehungen bei der sprachlichen Bearbeitung vgl. Roche (2013a: 75ff.), spezifisch über Lesen als Konstruktionsprozess Roche (2013b: 148ff.).

Diese Beschreibung entspricht dem allgemeinen Sinn des Wortes *Schloss*.⁵ Dagegen hat die Referenz des Wortes mit der Beschaffenheit des Schloss-Bildes zu tun, das im Kopf des Lesers entsteht, wenn er den sprachlichen Anweisungen folgt, die ihm der Text vermittelt (vgl. dazu Foschi 2012b: 109ff.). Im wiedergegebenen Text wird das Schloss so charakterisiert, dass der Leser sich ein altes Schloss vorstellen muss, das auf einem hohen Berg liegt, der etwas niedriger als die hohen Berge ist, die das Schloss einrahmen. Die folgenden Abbildungen (1-3)⁶ repräsentieren drei mögliche Darstellungen eines Schlosses mit solchen Attributen:



Abb. 1 Schlossbild A



Abb. 2 Schlossbild B



Abb. 3 Schlossbild C

Das mentale Bild eines Schlosses wird gemäß der sprachlichen Beschreibung individuell rekonstruiert. Weltwissen spielt dabei ebenfalls eine Rolle. Welches Schlossbild gewählt wird, hängt auch davon ab, was man im Allgemeinen über Schlösser weiß. Um entscheiden zu können, welches Schlossbild den Referenten der sprachlichen Beschreibung am besten darzustellen vermag, muss auf jeden Fall der Kontext erneut berücksichtigt werden.

Das Verfahren der kontextuellen Erschließung der Wortbedeutungen ist für DaF-Lernende besonders relevant, weil deutsche Wörter oft Wortbildungen, dabei nicht selten okkasionelle Bildungen, sind. Textbewusstheit soll diesbezüglich drei Haupterkenntnisse garantieren: 1. dass Wörter nicht die kleinsten Einheiten der Sprache sind; 2. dass Wortbildungen nicht für sich alleine stehen, sondern jeweils in Texte eingebunden sind; 3. dass Wortbildungen als textstiftende Kohäsions- und Kohärenzmittel im Textganzen fungieren können. Um die erste dieser Erkenntnisse zu vermitteln, kann u.a. die Beobachtung einer beliebigen Wortfamilie dienen. Ein Beispiel:

⁵ Die „mentale Visualisierung der Wortbedeutung“ als Strategie beim Vokabellernen (vgl. dazu Stork 2006: 98) kann offenbar nur auf diesem einen Aspekt der Wortbedeutung beruhen.

⁶ Quellen: http://besten.welt.de/files/Schloss_Elmau_2.jpg (Abb. 1); <http://www.tz-online.de/bilder/2009/09/02/457909/1316589277-schloss-neuschwanstein.9.jpg> (Abb. 2); <http://www.kronstein.com/bilder/suedtirol/schloss-sigmundskron.jpg> (Abb. 3).

- (5) Haus / Hausboot / Hausbesitzer / Schneckenhaus / Behausung / Gehäuse / Häuslichkeit / hausen / hausieren / häuslich usw. (aus Hepp 2012a: 10).

Die Unterschiede in der Strukturierung der einzelnen Vertreter (*Haus*, *Hausbesitzer*, *Ge-häus-e*, *häus-lich* usw.) lassen erkennen, dass Wörter zwar durchaus selbständige bedeutungstragende Einheiten sind, gleichzeitig aber aus mehreren kleineren Einheiten bestehen, die zum Teil als autonome Lexeme verwendet werden. Nur selten kann die Gesamtbedeutung eines wortgebildeten Wortes aus der Bedeutung seiner einzelnen Komponenten synkretisch erfasst werden. Dies ist der Fall etwa bei Komposita, die transparente Einzelbestandteile enthalten und deren lexikalische Bedeutung jeweils ziemlich eng mit der Bedeutung der analytischen Form übereinstimmt, wie es bei den folgenden Beispielen der Fall ist: *Tageslicht* („Licht des Tages“), *Physikunterricht* („Unterricht für Physik“). Die meisten Wortbildungen sind dagegen undurchsichtig und können nicht vollständig auf diese Weise entschlüsselt werden. Ähnliches gilt für idiomatische Phraseme, die normalerweise nicht aus der Addition ihrer Komponenten her verstanden werden können. Wie die Simplexwörter können also auch Wortbildungen und Phraseme nur aus dem Kontext und im Textganzen richtig ermittelt werden. Wie dies didaktisch umgesetzt werden kann, zeigen wir zuerst einmal in Bezug auf Wortbildungen anhand des folgenden Textbeispiels (Abb. 4) (vgl. dazu Hepp 2012b: 72ff.).

ZEIT ONLINE | [LEBENSART](#)

CHRISTOPH AMEND, ZEIT-RESSORTLEITER LEBEN, IM CITROËN C1:
ZEIT-RESSORTLEITER LEBEN, IM CITROËN C1:

Das Globomobil

Dieser Kleinwagen will nicht auffallen – das gelingt ihm auch von amend

10. November 2005 13:00 Uhr

Nach einer Woche mit dem Citroën C1 stieg ich eines abends aus dem Auto, ging ein paar Schritte in Richtung Wohnung und drehte mich um, weil ich mir das Auto noch einmal ansehen wollte. Da stand es mit seinen großen Augen, den weißen Frontscheinwerfern, und sah mich an. Es war ein leerer Blick.

Eine Woche lang hat mich der C1 überallhin begleitet, und er war nie ein Problem. Er ist klein und passt in fast jede Parklücke, das ist sein Großstadt-Faktor. Er hat auf der Rückbank kaum Platz für Beine, das ist der Keine-Kinder-über-3-Jahre-Faktor. Und er sieht aus, wie Kleinwagen heutzutage aussehen, wenn sie nicht weiter auffallen wollen: irgendwie rund, irgendwie sportlich, irgendwie kleinwagig.

Abb. 4 Anfangsteil des „Zeit-online“-Artikels *Das Globomobil*⁷

⁷ Quelle: http://www.zeit.de/2005/46/Autotest_46.

Wir nehmen Bezug auf die im Titel enthaltene Wortbildung *Globomobil*: Als okkasionelle Bildung wird sie in keinem Wörterbuch erscheinen und kann nur kontextuell verstanden werden. Das Wort besteht aus den beiden Konfixen *mobil* (als Konfix in substantivischen Zusammensetzungen *Automobil*, *Wohnmobil*) und *globo* (von lat. *Globus* mit herausgelöster Basis *glob* und Fugenelement *-o-*). Im (nicht vollständig reproduzierten) Fließtext des Artikels kommt der Konfix *mobil* implizit in der Kurzbildung *Auto* (die für *Automobil* steht) wieder vor; der Konfix *glob* im Wort *Globalisierung*, das ein Hauptthema des Artikels einführt. Die genauere Bedeutung von *Globalisierung* nämlich wird durch die Formulierung *die drei Hersteller* eingeleitet, die sich im weiteren Textverlauf als die Herstellerländer Tschechien, Japan und Frankreich erweisen. Die Spontanbildung *Globomobil* erhält damit die spezifische textuelle Bedeutung, ‚Auto‘, das mit internationaler Beteiligung gebaut wird.

3. Textsortenwissen als Passwort für eine erste Annäherung zum Textverstehen

Textuelles Wissen garantiert also zuvorderst, dass Lerner Spracheinheiten nicht voneinander isoliert, sondern im Textzusammenhang zu verstehen versuchen. Textuelles Wissen ist gleichzeitig immer Textsortenwissen, da jeder Text als Exemplar einer Textsorte erscheint. Es ist also wichtig, dass Lernende üben, wie sie noch unbekanntes lexikalisches Material auch aus dem pragmatischen Kontext erschließen können: durch Inferenz und mit Bezug auf das jeweilige Textmuster (vgl. Heinemann/Heinemann 2002: 135). Textsorten sind konventionelle Muster, die bestimmte Handlungsabsichten mit bestimmten Struktureigenschaften und Sprachmitteln verknüpfen (vgl. Adamzik 1995: 29). Der Leseprozess sollte aus diesem Grund immer mit einer Betrachtung des Gesamttextes beginnen. Zweck dieser Leseprozedur ist, eine Hypothese darüber zu bilden, was der Text überhaupt will und soll, indem er als Exemplar einer bestimmten Textsorte identifiziert wird. Diese Identifikation ist möglich, weil viele Textsorten in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften ähnlich konventionalisiert sind, was insbesondere für Gebrauchstexte wie Speisekarte, Geschäftsbrief, Lebenslauf gilt, aber auch für traditionelle literarische Genres wie Roman, Drama und Lied. In manchen Fällen ist es auch beginnenden Fremdsprachlern bereits aufgrund des Layouts möglich, die Texthandlung im Großen und Ganzen zu erfassen. Dies gilt besonders für Texte, die nicht-sprachliche Komponenten enthalten, etwa Comics und Werbetexte. Da Textsorten oft sprach- und kulturübergreifend ähnlich gestaltet sind, kann die Didaktik das muttersprachige Vorwissen über die textsortentypische Gestaltung von Texten nutzen, um das Bekannte anstelle vom Unbekannten im fremdsprachigen Text hervorzuheben (Blühdorn/Foschi 2012:

15ff.). Die intuitive Erfassung der Textsorte kann für das Leseverstehen genutzt werden, weil sie die Erwartung textsortentypischer Sprachmittel nahelegt (z.B. Präteritum in einem Erzähltext, Imperative in einer Betriebsanleitung usw.). Nach solchen Sprachmitteln kann der Leser gezielt suchen und über sie erste Hinweise auf die Mikrostruktur des Textes erhalten⁸. Als Beispiel für das Erfassen neuer Wörter durch die Bezugnahme auf Textmuster soll der folgende Beispieltext gelten (Abb. 5):



Abb. 5 Werbetext aus *Mahlzeit!-Magazin*⁹

Aus einem kleinen Leseverstehen-Experiment mit DaF-Anfangslernenden der Universität Pisa (im Wintersemester 2012-13) ergab sich, dass die meisten Studierenden, die sich mit diesem Text befassten, seine Implikaturen verstehen konnten, indem sie den knappen verbalen Text mit ihrem enzyklopädischen und episodischen Wissen in Beziehung setzten. Sie wussten, dass *Spar* die Bezeichnung einer Supermarktkette ist, sie nahmen an, dass es die dargestellte Frau ist, die Mirjam Wechselbraun heißt und, da ihr Name aufgeführt wird, eine bekannte Figur ist. Die meisten vermuteten in ihr eine Schauspielerin, die zum Publikum spricht. Daraus konnten sie erschließen, dass der Satz auf dem Plakat von ihr ausgesprochen wird, also eine Gesprächseinheit bildet, die an einen allgemeinen Gesprächspartner (*Du*) gerichtet ist. Das Fehlen des *Du*-Pronomens konnte (aus allgemeinem Wissen über orthographische Regeln) dadurch erklärt werden, dass der Apostroph darauf hinweist, dass etwas fehlt. Die Bedeutung

⁸ Ausführliche Vorschläge und Beispielsanalysen ausgewählter Textsorten für den DaF-Bereich enthält das neuere Werk von Fandrych/Thurmair (2011).

⁹ Quelle: http://www.spar.at/de_AT/index/mahlzeit-magazin.html.

des Adverbs *da* musste ebenfalls inferiert werden, weil der Text nicht explizit aussagt, wo *da* liegt. Der Referent des Worts *da* (,im Spar-Supermarkt‘) konnte aus dem Kontext leicht erfasst werden. Es wurde weiterhin klar, dass die bildlich dargestellten Produkte für diejenigen der Produktmarke *Natur pur* stehen, die im Supermarkt *Spar* verkauft werden. Das Wort *schmeckst*‘ im Satz *Da schmeckst‘ die Natur pur* konnte schließlich aus dem ganzen Kontext zuerst einmal als Verbform und dann in seiner textuellen Bedeutung von den meisten DaF-Anfängern problemlos erschlossen werden.

Wie Werbetexte gehören auch Zeitungsartikel zu den Textsorten, die in vielen Sprachkulturen ähnlich gestaltet sind. Bei diesen Textarten kann das Aktivieren von Textmustern dazu beitragen, den globalen Textsinn pauschal zu verstehen. Werden Anfangslerner mit einem Text wie dem folgenden (Abb. 6) konfrontiert und gefragt, worum es sich dabei handle, antworten sie erfahrungsgemäß intuitiv, dass der Text einen online-Zeitungsartikel darstellt, der Informationen über die abgebildete Person vermittelt.

Zweite Untersuchung
Alkohol-Tod von Amy Winehouse bestätigt
 8. Januar 2013, 18:41 Uhr

Amy Winehouse starb an einer Alkoholvergiftung. Das ergab jetzt eine zweite gerichtliche Untersuchung in London. Der Todesfall der Sängerin ist damit abgeschlossen.



Amy Winehouse bei einem Auftritt im Jahr 2007 in Baltimore. Die Sängerin starb im Sommer 2011 in ihrer Londoner Wohnung.

Die Sängerin Amy Winehouse ist an einer Alkoholvergiftung gestorben - das hat eine zweite gerichtliche Untersuchung bestätigt. Winehouse ("Back to Black") hatte 4,16 Promille Alkohol im Blut, als sie am 23. Juli im Alter von 27 Jahren tot in ihrer Wohnung in London gefunden wurde, bekräftigte der Richter am Dienstag das Untersuchungsergebnis vom Oktober 2011. Es sei ein von Winehouse nicht beabsichtigter "Unglücksfall" gewesen.

<http://www.stern.de/lifestyle/leute/zweite-untersuchung-alkohol-tod-von-amy-winehouse-bestaetigt-1951723.html>, 23.10.2013

Abb. 6 Presstext aus *Stern.de*¹⁰

Eine Behauptung dieser Art weist schon auf das Aktivieren des muttersprachigen Textmusters hin, was bei den meisten Lernenden unbewusst geschieht. Das didaktische Bewusstmachen der bestimmten Konfiguration unterschiedlicher Textsorten kann ihnen helfen, dem jeweiligen Text gezielte Informationen zu entnehmen. Zu diesem Bewusstmachen gehört etwa der Hinweis darauf, dass unter anderem im Zeitungsartikel der Texttitel häufig die Hauptinformation des Texts enthält. Lerner können sodann aufgefordert werden, im Text mit Bezug auf bereits Bekanntes nach Informationen zu suchen. Im Besonderen kann man dabei auf das bekannte angelsächsische Modell der W-Fragen, die in einer Zei-

¹⁰ Quelle: <http://www.stern.de/lifestyle/leute/zweite-untersuchung-alkohol-tod-von-amy-winehouse-bestaetigt-1951723.html>.

tungsnachricht erwartet werden, hinweisen. Dem Beispieltext können ohne Schwierigkeiten (z. B. mit Bezug auf Eigennamen, Daten und Internationalismen) Informationen zu den wichtigsten Themen entnommen werden, die man in einer journalistischen Nachricht als Antwort auf die *W*-Fragen erwartet: *Wer?* (Amy Winehouse), *Wann?* (23. Juli – Oktober (?) 2011), *Warum?* (Alkohol).¹¹ Die Antwort auf das *Was?* (Tod – zweite Untersuchung) muss dagegen durch Inferenzen bzw. Vorwissen versucht werden (vgl. Foschi / Hepp demn.).

Das nächste Beispiel, ebenfalls auf der Grundlage eines Online-Zeitungsartikels (Abb. 7 – nicht vollständig wiedergegeben), zeigt ein ähnliches didaktisches Verfahren zur Bewusstmachung von Textsortenwissen (Hepp 2012a: 44ff.). In diesem besonderen Fall enthält der Texttitel die inhaltliche Information *in nuce* durch ein modifiziertes Sprichwort. Es handelt sich um eine Wortgruppe, die eine feste Verbindung darstellt und wie immer nur aus dem Kontext heraus eindeutig interpretiert werden kann:

NZZ.CH
Neue Zürcher Zeitung
BÖRSEN & MÄRKTE

24. September 2012
Edelmetalle

Krisenstund hat Gold im Mund

Börsen & Märkte 24. September 2012



Die sibirische Goldmine Olimpiadinskoje verarbeitet heute Goldtausch-Rohstoffe. (BILD: VITALIJ BEZBRUKH / RIA NOVOSTI / REYSTONE)

Die geldpolitischen Lockerungen der Notenbanken haben den Goldpreis stimuliert. Die Meinungen zu weiteren Preissteigerungen gehen auseinander.

Gerald Hosp

Goldproduktion ist glanzlos und ohrenbetäubend. In der sibirischen Mine Olimpiadinskoje des russischen Unternehmens Polyus Gold bringen riesige Kipplaster Erz in grossen Klumpen zur Mühle, wo es zunächst geräuschvoll zerkleinert wird. Es gibt viel zu zertrümmern: In einer Tonne Erz sind in Olimpiadinskoje gerade 3,4 g Gold enthalten. Dies ist aber vergleichsweise noch ein guter Wert. Auch die Gieserei, wo das Edelmetall auf 1180° Celsius erhitzt wird, um es in Form zu bringen, wirkt schäbig. Wenn jedoch der fertige Barren vor einem ausgebreitet liegt, ist es schwer, sich der Faszination von Gold zu entziehen, das der Menschheit bereits seit Jahrtausenden Stoff für Konflikte und Dramen liefert.

Argumentative Zwickmühle

Einem eingefleischten sogenannten Gold-Bug muss man das Faszinosum Gold nicht mehr erklären. Ein solcher setzt auf Gold, weil er den Papierwährungen und den Zentralbanken misstraut. Gold wird oft als Schutz gegen Geldentwertung ins Portfolio gelegt. Je grösser die Unsicherheit durch eine Krisensituation ist, desto eher reift die Bereitschaft bei vielen Investoren, Gold als Wertanlage zu kaufen, obwohl es keine Zinsen oder Dividenden abwirft. Es wird auf steigende Kurse gehofft. In den vergangenen fünf Jahren ist diese Rechnung mit einem Anstieg von mehr als 140% aufgegangen. Mit einem Kassapreis von derzeit mehr als 1770 \$ pro Feinunze legte Gold seit Jahresbeginn gut 13% zu.

Abb. 7 Finanzartikel aus der *Neuen Zürcher Zeitung*¹²

¹¹ Die *W*-Fragen gelten als bedeutsame didaktische Strategie für den Zweitspracherwerb (Schulz 2012); sie sind es insbesondere, wenn man mit Textsorten aus dem journalistischen Bereich arbeitet.

¹² Quelle: <http://www.nzz.ch>.

Man kann Lernenden beibringen, Phraseme zu erkennen, indem Hinweise auf formale Eigenschaften gegeben werden: Im Falle dieses Phrasems, wie in vielen weiteren, steht das Subjekt ohne Artikel (**die Krisen- / Morgenstund hat Gold im Mund*) und es ist ein Binnenreim (*stund / -mund*) vorhanden, verbunden mit einem erkennbaren Rhythmus (vier Hebungen, vier Senkungen). Redewendungen, Sprichwörter, geflügelte Worte usw. kann man heute leicht im Internet nachsuchen. In unserem Fall würden Lernende somit schnell feststellen können, dass es sich um ein modifiziertes Sprichwort handelt: Das Kompositum *Krisenstund* veranlasst die Modifikation des bekannten Sprichworts *Morgenstund hat Gold im Mund*.¹³ Textwissen führt Lernende dazu, feste Wortgruppen in Texten wahrzunehmen und sodann aus dem Kontext zu interpretieren. Ein erster Schritt dafür kann das Nachschlagen der allgemeingültigen Bedeutung des Sprichworts *Morgenstund hat Gold im Mund* sein:

- (6) Frühes Aufstehen ist immer lohnend, am Morgen lässt es sich gut arbeiten (Duden 1999: 2643).

Textsortenwissen führt Lernende dazu, den Titel als Träger der Hauptinformation des Zeitungsartikels zu interpretieren. In diesem Fall wird die textuelle Bedeutung des modifizierten Sprichworts (wie für alle sprachlichen Ausdrücke üblich) im Kontext erkennbar. Aus diesem Grund muss das Bewusstsein dafür geweckt werden, dass im Fließtext des Zeitungsartikels die einzelnen Komponenten des Phrasems wieder aufgenommen werden können und ein thematisches Netz bilden, das auf der Kohäsionsebene sichtbar ist. In diesem Fall wird das Wort **Gold** mehrmals wiederholt: sechsmal als Simplexform, viermal als Bestandteil anderer Bildungen (*Goldpreis*, *Goldproduktion*, *'Polyus Gold'*, *Gold-Bug*). Von den anderen Komponenten des Phrasems *Krisenstund hat Gold im Mund* erscheint sonst im Text nur einmal *Krise*, als Bestimmungsform einer anderen Zusammensetzung (*Krisensituation*). Wie ersichtlich, liegt die Wiederaufnahme auf der Kohäsionsebene vor allem bei *Gold* vor, durch eine sechsfache wörtliche Wiederholung des Basislexems und eine dreifache Wiederaufnahme von *Gold* als Bestimmungswort. Das Gold wird somit als Hauptthema des Textes erkennbar, wobei es aber nichts mehr mit der altnordischen Vorstellung der personifizierten Morgenröte Aurora, die Gold in Haar und Mund trägt (Röhrich 1991: 1051), zu tun hat. Im Text geht es vielmehr um die Preissteigerung des Goldes in Zeiten der Wirtschaftskrise.

¹³ Es handelt sich dabei interessanterweise um das am meisten modifizierte deutsche Sprichwort (vgl. Schatte 2008: 103).

4. Hervorhebung transkultureller Textsortenzüge als Stütze für das Textverstehen

Wie im vorherigen Absatz dargestellt wurde, kann ein erster Zugang zum fremdsprachigen Text durch das Aktivieren von Textmustern ermöglicht werden. Aus diesem Grund sollte mit Fremdsprachlernenden geübt werden, beim Leseverstehen Textmuster aus der muttersprachigen Kultur bewusst zu aktivieren. Dabei soll ihnen gezeigt werden, welche eine wichtige Rolle Textwissen aus der eigenen Kultur beim Verstehen fremdsprachiger Texte spielt. Aus didaktischer Perspektive dient auch diese Erkenntnis dazu, durch den Vergleich von parallelen Textexemplaren, die in unterschiedlichen Sprachkulturen gründen, Leseverstehen zu fördern. Obwohl die formalen und pragmatischen Merkmale der unterschiedlichen Textsorten je nach Sprachkultur mehr oder weniger unterschiedlich sind, zeigen Textsorten auch transkulturelle Züge. Nach der kontrastiven Textologie entstehen Textsorten aus der Interkonnexion von ähnlich strukturierten, zu ähnlichen Funktionen dienenden unterschiedlichen Textsorten und innerhalb von Diskurssystemen, die sich je nach Sprachkultur unterschiedlich gestalten können (vgl. Adamzik 2001). Die Erkenntnis, dass Textsorten transkulturell geprägt sind, ist ein wichtiges Anliegen für die Fremdsprachdidaktik, die heute tendenziell interkulturell ausgerichtet ist (Skowronek 2008: 107). Im Sprachunterricht können parallele Texte, d.h. Texte, die unterschiedliche Kulturen unter vergleichbaren kommunikativen Rahmenbedingungen widerspiegeln, konkret als Textbeispiele analysiert werden.

Als didaktisch gut geeignetes Beispiel dafür kann die Textsorte *Curriculum vitae* gelten. Die vergleichende Analyse von Exemplaren aus den beiden Sprachkulturen deutsch-italienisch zeigt einige Unterschiede auf, z.B. in Bezug auf die chronologische Anordnung der Lebensstappen, die Autorenreferenz, die Nationalität, den Familienstand und die Religion. Im Großen und Ganzen ist aber Parallelität feststellbar. Die Texte der beiden Sprachen weisen ersichtliche Gemeinsamkeiten auf, die als transkulturelle Züge erkennbar sind: architektonischer Aufbau, Layout und Gestaltungsweise des Textes mit der formalen Anordnung der verschiedenen Textteile (vgl. dazu Hepp 2005: 80ff.). Ähnliches dürfte auch für den Vergleich von entsprechenden Texten anderer Sprachenpaare gelten.

Den Idealfall einer Leseverstehensübung für die Fremdsprachendidaktik stellen in diesem Zusammenhang parallele Lemmata aus der mehrsprachigen Enzyklopädie *Wikipedia* dar (vgl. dazu Eroms 2010: 302ff.). Diese Artikel eignen sich gut für Fremdsprachler aller Stufen. Als konkretes Beispiel dafür sollen hier drei Versionen desselben Eintrags dienen: deutsch *Einhorn*, polnisch *jednorożec*; italienisch *unicorno* (Abb. 8-10).


Einhorn

aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie

Das **Einhorn** ist ein pferdeähnliches Fabeltier mit einem Horn auf der Stirn. Es gilt als das edelste aller Fabeltiere und steht als Symbol für das Gute.

Inhaltsverzeichnis

- 1 Aussehen
- 2 Hypothetischer Ursprung
- 3 Das Horn
- 4 Einbömer und Jungfrauen
- 5 Einbömer und Alchemie
- 6 Einbömer in der Kunst
- 7 Einbömer in der Mythologie
- 8 Biologie
- 9 Einbömer in der Magie
- 10 Einbömer in der Heraldik
- 11 Übersetzungen
- 12 Literatur
- 13 Theater, Filme und Belletristik
- 14 Weblinks
- 15 Einzelnachweise




Einhornmosaik auf einem Kirchenfußboden von 1213 in Ravenna

Aussehen

Das Einhorn ist in der europäischen Tradition ein Fabeltier, das einem Pferd (manchmal auch einer Ziege) ähnlich, jedoch ein edelbares Horn auf der Stirn trägt. Häufig wird es auch mit weiteren vom Pferd abweichenden Merkmalen beschrieben, wie zum Beispiel gespaltenen Hufen (ähnlich einem Paarfüßler), dem Schwanz eines Löwen oder einem Ziegenbart.

In der chinesischen Mythologie gleicht das Qilin eher einem Ochsen.

Die Farbe des Fells wird unterschiedlich beschrieben. Mal heißt es, das Einhorn sei reißweiß, mal bestreue es alle Schattierungen von weiß ein andermal soll es alle Farben haben. Es wird auch über Einbömer mit Flügeln, ähnlich einem Pegasus fiktional. Für die männliche bzw. weibliche Form des Einhorns werden die Bezeichnungen *Einhornhengst* und *Einhornstute* verwendet.



Einhorn. Conrad Gesner: *Historiae animalium*, 1551

Hypothetischer Ursprung

Abb. 8 Eintrag *Einhorn* aus Wikipedia Deutsch, S. 1. 05.01.2014

Jednorozec

Z Wikipedi, wolnej encyklopedii

Jednorozec – stworzenie fantastyczne, występujące w mitach i legendach, posiadające jeden róg potrodku ciała. Najwcześniejsze opisanie przez Ktesiasza w V-IV w. p.n.e.; Flaviusz Staryzy dodał mu jeszcze łeb jelenia, stopy słonia i ogon łwa. W średniowieczu przedstawiano go z głową i kopytem białego (rzadziej czerwono-czarnego) konia, dodając niekiedy nogi jelenia i łwi ogon. Jednorozca uważano za jedyne zwierzę mające odwagę atakować słonia, posiadające tak: outre kopyta, że jedno ich uderzenie rozcina słoniowi brzości^[d].

W średniowieczu wizerunek dziewicy z jednorozcem na kolanach był częstym motywem sztuki chrześcijańskiej jako symbol Najświętszej Marii Panny, a sam jednorozec symbolizował Chrystusa. Wierzono również, że róg tego stworzenia na magyczną naczynnością wyciągnięto, czegoś dotknąć, i jest panaceum na wszelkie truciizny. W sztuce średniowiecznej i renesansowej był symbolem czystości i niewinności.

Jednorozca identyfikowano m.in. z nosorożcem, oryksenem, elandem i kudu. Do grona możliwych pierwowzorów często zalicza się także wymarłe elastoterium.

Spis treści

- 1 Historia
 - 1.1 Starożytność
 - 1.1.1 *Rożm*
 - 1.1.2 Starożytna Grecja i Rzym
 - 1.1.3 Daleki Wschód
 - 1.2 Średniowiecze i renesans
 - 1.2.1 Polowanie na jednorozca
 - 1.2.2 Róg jednorozca
 - 1.3 Późniejsze czasy
- 2 Heraldyka
- 3 Pochodzenie legendy
 - 3.1 Raekome dowody istnienia jednorozców
 - 3.2 Elastoterium lub nosorożec
 - 3.3 Narwał
 - 3.4 Oryks
 - 3.5 Inne gatunki kopytnych
 - 3.6 "Jednorozce" stworzone przez człowieka
 - 3.7 Zaburzenia genetyczne



Młoda kobieta z jednorozcem — fresk w Pałacu Farnese w Rzymie, prawdopodobnie autorstwa Domenichino, ok. 1602



Jednorozec z *Bestiariusza z Aberdeen*, ok. 1200

Abb. 9 Eintrag *Jednorozec* aus Wikipedia Polski, S. 1. 05.01.2014

Unicorno

Da Wikipedia, l'enciclopedia libera.

L'**unicorno** (talvolta anche **locorno** o **leocorno**) è una creatura leggendaria dal corpo di cavallo con un singolo corno in mezzo alla fronte. Il nome deriva dal latino *unicornis* a sua volta dal prefisso *uni-* e dal sostantivo *cornu*, "un solo corno".

Indice

- 1 Descrizione, significato e fonti storiche del mito
- 2 Araldica
 - 2.1 Galleria
- 3 Simbolismo
- 4 Possibili spiegazioni
 - 4.1 Supporte prove fossili
 - 4.2 Elasmoterio o rinoceronte
 - 4.3 Capra con un corno solo
 - 4.4 Onice araba
 - 4.5 Narvalo
 - 4.6 Antilope alama
 - 4.7 Un capriolo con un solo palco
- 5 L'unicorno nella letteratura e nei media
- 6 Voci correlate
- 7 Note
- 8 Altri progetti
- 9 Collegamenti esterni



Un giovane unicorno.

Descrizione, significato e fonti storiche del mito



Statua di unicorno in Irlanda.

Il locorno è tipicamente raffigurato come un cavallo bianco dotato di attributi magici, con un unico lungo corno avvolto a torciglione sulla fronte. Molte descrizioni attribuiscono all'unicorno anche una barbetta caprina, una coda da leone e degli zoccoli bipartiti.



La Dame à la Licorne all'Hôtel de Clugny (XV secolo).

Una primissima rappresentazione può riconoscersi in un animale rappresentato nelle Grotte di Lascaux (Francia, Paleolitico superiore), dotato di un corno ancheggiante sulla testa e pelame sotto il naso e disegnato insieme ad altri animali.

Abb. 10 Eintrag *Unicorno* aus Wikipedia Italiano, S. 1. 05.01.2014

Abgesehen von den jeweiligen sprachlichen Kompetenzen, kann jeder Leser an Hand seines Wissens bezüglich Gestaltung und Funktion der Textsorte *Wikipedia*-Artikel aus der Betrachtung der drei Texte heraus zuerst einmal verstehen, dass es sich um die Beschreibung des Einhorn handelt und weitere Informationen daraus ziehen. Ersichtlich werden im Vergleich der drei *Wikipedia*-Ausschnitte Textbausteine, die allen *Wikipedia*-Rezipienten bekannt sind: Titel, Untertitel mit Quellenangabe, Fließtext, Abbildung(en) mit Bildunterschrift, Inhaltsverzeichnis. Durch den Vergleich der ähnlich strukturierten Texte können auch Anfangslerner auf den ersten Blick erkennen, dass es sich jeweils um die selbe Textsorte handelt, nämlich ein enzyklopädisches Lemma, d.h. um einen beschreibenden Text, dessen pragmatisch-kommunikative Funktion daraus besteht, Informationen über den jeweiligen Gegenstand zu liefern. Die informative Funktion kann dabei, wie in unseren parallelen Beispielen, durch sprachliche und gleichzeitig bildliche Mittel realisiert werden. Lernende können somit z.B. die Bedeutung einzelner Wörter aus dem mehrsprachigen Kontext erschließen, wodurch hier etwa für Muttersprachler des Deutschen die Benennung des dargestellten Gegenstands in den beiden Fremdsprachen (polnisch *jednorożec*; italienisch *unicorno*) als Titelwort deutlich erkennbar wird. Dasselbe gilt für „parallele“ Ausdrücke wie *Verzeichnis* (polnisch *spis treści*, italienisch *indice*), *Aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie* (polnisch *Z Wikipedii wolnej encyklopedii*; italienisch *Da Wikipedia, l'enciclopedia libera*). Sogar grammatische Beobach-

tungen sind möglich, wie etwa diejenige, dass das Polnische keine Artikelwörter zu gebrauchen scheint oder dass in der italienischen Nominalgruppe das Adjektiv auf das Substantiv folgen kann.

Beobachtungen dieser Art dienen allesamt der Bewusstmachung von ähnlichen Strukturierungen der Texte aus verschiedenen Sprachkulturen und motivieren die Lerner, die sich dadurch dem Leseverstehen ohne Hemmungen vor dem „fremden“ Text annähern.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamzik, K. 1995. *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie*. Münster: Nodus.
- Adamzik, K. 2001. *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Stauffenburg.
- Beisbart, O./Dobnig-Jülch, E./Eroms, H.-W./Koß, G. 1976. *Textlinguistik und ihre Didaktik*. Auer: Donauwörth.
- Blühdorn, H./Foschi Albert, M. 2012. *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache*. Pisa: Pisa University Press.
- Blühdorn, H./Foschi Albert, M. 2006. *Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca. Strategie inferenziali e grammaticali – Tecniche euristiche – Materiale illustrativo*. Pisa: Plus.
- Brinker, K. 2010. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt [1985].
- de Beaugrande, R. A./Dressler, W. U. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Duden. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*, 1999. Bd. 6. Mannheim/Leipzig/Wien: Dudenverlag.
- Eroms, H.-W. 2010. Stil in offenen Thesaurustexten. Vergleichende Betrachtungen zu Texten von Internetenzyklopädien. In: Foschi Albert, M./Hepp, M./Neuland, E./Dalmas, M. (Hrsg.). *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*. München: Iudicium, 300-319.
- Fandrych, Ch./Thurmair, M. 2011. *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fix, U./Habscheid, S./Klein, J. (Hrsg.). 2001. *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Foschi Albert, M. 2012a. Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 17, 1, 99-114.
- Foschi Albert, M. 2012b. Herstellung der Textkohärenz beim Leseprozess. In: Birk, Andrea M./Buffagni, Claudia (Hrsg.). *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster/New York: Waxmann, 105-123.
- Foschi Albert, M. 2013. Textkompetenz im universitären DaF-Bereich. In: Lewandowska, A./Ballod, M. (Hrsg.). *Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Perspektive*. Frankfurt am M.: Lang, 71-18.
- Foschi Albert, M./Hepp, M. demn. Textualität kontrastiv. In: Roche, J./Suñer F. (Hrsg.). *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen und Basel: Narr Francke.

- Heinemann, W. 2000. Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Halbbd.1. *Textlinguistik*. Berlin/New York: de Gruyter, 507-523.
- Heinemann, M./Heinemann, W. 2002. *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Hepp, M. 2005. Textsorten interkulturell. Ein Analysebeispiel aus dem universitären DaF-Unterricht in Italien. In: *Der Deutschunterricht*. Textsorten LVII, 1, 78-82.
- Hepp, M. 2012a. *Wortbildung als Mittel der Textkonstitution*. Pisa: Arnus University Book.
- Hepp, M. 2012b. Wortbildung und Phrasenbildung als Verfahren der Lexikonerweiterung. In: Birk, Andrea M./Buffagni, C. (Hrsg.). *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster/New York: Waxmann, 67-80.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. v. 1. Cambridge: Cambridge University Press. (Dt. Ausgabe: *Semantik*. Bd. I. München: Beck 1980).
- Roche, J. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, J. 2013a. *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: Francke.
- Roche, J. 2013b. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Röhrich, L. 1991. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Bd. 3, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Schatte, Cz. 2008. Zum Sprichwort-Minimum im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Myczko, K./Skowronek, B./Zabrocki, W. (Hrsg.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 91-105.
- Schmölzer-Eibinger, S. 2010. Textkompetenz und lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. Berlin / New York: de Gruyter, 1130-1137.
- Schulz, P. 2012. Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In: Deppermann, A. (Hrsg.). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter, 313-337.
- Skowronek, B. 2008. Fremdsprachenunterricht als intersemiotische Kommunikation. In: Myczko, K./Skowronek, B./Zabrocki, W. (Hrsg.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 107-114.
- Stork, A. 2006. „Ein Bild sagt mehr als Tausend Worte“ – auch beim Vokabellernen?. In: *Glottodidaktica* XXXII, 97-108.
- Vater, H. 2005. *Referenz-Linguistik*. München: Fink.

SABRINA BALLESTRACCI
Università degli Studi di Firenze

LERNSTRATEGIEN BEI ITALOPHONEN DAF-LERNERN. DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN

LEARNING STRATEGIES BY ITALIAN STUDENTS OF GERMAN L2. DIDACTIC IMPLICATIONS

ABSTRACT. This paper focuses on the grammar acquisition of German L2 by Italian native speakers in Foreign Language Teaching. It describes the outcome of an experiment conducted with Italian students of German L2 attending the BA course in Foreign Languages and Literatures. The aim was to study the connexion between acquisition stages and learning strategies, foregrounding morphological and syntactic difficulties emerging in written works (free compositions). On the basis of the results, useful advice for teaching German L2 is suggested.

KEYWORDS: language acquisition, learning strategies, German L2, foreign language teaching

1. Vorbemerkung

„Wie lernt man eine Fremdsprache?“ stellt seit langem sowohl in der Fremdsprachenerwerbsforschung als auch in der Fremdsprachendidaktik eine grundlegende Frage dar (vgl. Helbig et al. 2001; Bredl 2006). Fast überall in der Literatur zum natürlichen und gesteuerten Spracherwerb findet die Hypothese, nach der Lernstrategien eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess spielen, eine zuverlässige Bestätigung (vgl. dazu z.B. Slobin 1973, 1985; Kleinmann 1978; Skehan 1989; Clahsen/Meisel/Pienemann 1983; Ellis 1994; Frey 1987; O'Malley/Chamot 1993; Roche 2013). Bei der Verarbeitung und Verinnerlichung von grammatischen Strukturen einer Zielsprache setzen Lerner mehr oder weniger spontan bestimmte Mechanismen ein, welche zur Entwicklung des Erwerbsprozesses beitragen. Darüber hinaus erweist sich eine genauere Untersuchung dieser

Strategien als ein besonders interessantes Forschungsfeld nicht nur für die Spracherwerbs-, sondern auch für die Fremdsprachenlehrforschung, da Kenntnisse über Lernmechanismen beim Spracherwerbsprozess sehr hilfreich sind, um bei der Vermittlung von grammatischen Regeln im Fremdsprachunterricht adäquate didaktische Methoden und Mittel zu wählen und anzuwenden.

Mit solchen Fragen möchte ich mich im vorliegenden Aufsatz konfrontieren: Dabei konzentriere ich mich insbesondere auf die Beschreibung der Lernstrategien, die beim Grammatikerwerb durch italophone erwachsene Lerner im Deutschunterricht auftreten. Ausgangspunkt der Darlegung sind die Ergebnisse vorhergehender Untersuchungen zum Erwerb der Verbalmorphologie, der Satzgliedstellung und der Kasus-Deklination in Nominalphrasen, die in den vorigen Jahren bei italophonen Studierenden durchgeführt wurden (vgl. dazu Ballestracci 2007b, 2008a, 2008b, 2010). Ziel dabei ist es, aus den bisher erhaltenen Ergebnissen empirisch basierte Vorschläge für die italienische DaF-Didaktik anzubieten, mit der Hoffnung, dass sie auch für die Didaktik des Deutschen bei anderen Lerner-Typen zu Hilfe kommen können.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: Kap. 2 beschäftigt sich mit der Definition des Begriffes „Lernstrategie“ und mit der Beschreibung der Ergebnisse aus der Fremdsprachenerwerbsforschung, mit besonderem Augenmerk auf den Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. Kap. 3 fokussiert auf die besonderen Lernstrategien, die in den jeweiligen Erwerbsphasen bei italophonen DaF-Studierenden auftreten. Im Kap. 4 werden die didaktischen Konsequenzen beschrieben, die sich aus den im Kap. 3 beschriebenen Ergebnissen ableiten lassen. Daran anknüpfend wird ein Blick auf die didaktischen Materialien geworfen, über die die italienische DaF-Didaktik verfügt, und wird diskutiert, inwieweit sie den besonderen Lernschwierigkeiten der italophonen Lerner entsprechen.

2. Zum Begriff „Lernstrategie“

Innerhalb der Spracherwerbsforschung ist die Frage strittig, ob Lernstrategien (im Sinne von Lernmechanismen) bewusst eingesetzte bzw. einsetzbare oder unbewusst stattfindende Vorgänge sind. Während Autoren wie Skehan (1989) und Ellis (1994) behaupten, dass Lerner autonom „nach Situation die angemessenste Strategie wählen“ (Diehl et al. 2000: 30), rechnen kognitiv ausgerichtete Studien die Strategien zu den unbewussten Mechanismen (vgl. z.B. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983; Wode 1981).

Abgesehen davon sind Lernstrategien seit langem Gegenstand unterschiedlicher Untersuchungen zum Spracherwerb (vgl. dazu auch Ballestracci 2006). Sie wurden bis jetzt sowohl im Erstspracherwerb als auch im natürlichen und ge-

steuerten Zweitsprachenerwerb untersucht, obwohl sie nicht immer Schwerpunkt der jeweiligen empirischen Analysen sind¹.

Die ersten Bestimmungen dieses Begriffes finden sich – allerdings zum Erstspracherwerb – in der *Language Acquisition Device*-Theorie (LAD) von Noam Chomsky (1957a; 1957b; 1965) und in der *operating-principles*-Theorie von Dan I. Slobin (1973). Beide Forscher postulieren universelle Sprachverarbeitungsprinzipien, die – unabhängig von der zu erwerbenden Sprache – bei allen Kindern vorhanden sind, haben aber eine unterschiedliche Auffassung des Begriffes „universell“, die wiederum aus einer unterschiedlichen Interpretation des Konzepts von „Erwerb“ stammt. Bei der *LAD*-Theorie definiert Chomsky den Erwerb als eine angeborene menschliche Fertigkeit, während Slobin ihn als eine Fähigkeit erklärt, die der Mensch nach der Geburt und unter dem Einfluss der Umgebung entwickelt: Unter *operating principles* versteht nämlich Slobin jene universellen Handlungspläne, durch die Kinder Mechanismen für das Sprachverstehen und -produzieren sowie für den Aufbau der grammatischen Regeln einsetzen. Wie auch Sticht et al. (1974) betonen, beschreiben Slobins Prinzipien nicht, wie der Spracherwerbsprozess erfolgt, sondern „Avoid exceptions“, „Pay attention to the ends of words“, „Pay attention to the order of words and morphemes“, „Avoid interruption or rearrangement of linguistic units“, „[...] try to use the same linguistic means to mark the Notion“ – um die bekanntesten *operating principles* zu nennen – weisen darauf hin, wie sich Kinder im Spracherwerbsprozess verhalten. Dieser Hypothese zufolge tendieren Kinder beim Aufbau des grammatischen Systems ihrer Muttersprache dazu, die schon erworbenen Regeln zu generalisieren und zu vereinfachen.²

Vom Slobin'schen Ansatz ausgehend führen Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) eine Untersuchung zum natürlichen Zweitsprachenerwerb des Deutschen bei ausländischen (italienischen, spanischen und portugiesischen) Gastarbeitern durch. Die empirische Analyse des Wuppertaler Forschungssteams bestätigt, dass

¹ Schwerpunkt zahlreicher Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb ist die Bestimmung der Phasenabfolge, über die der Spracherwerbsprozess verläuft (vgl. z.B. Dulay/Burt 1975; Terrasi-Haufe 2004), wobei die Art und Weise beschrieben wird, wie Lerner die grammatischen Strukturen der Zielsprache verwenden: Die Untersuchung der normkonformen und nicht-normkonformen Verwendungen impliziert jedoch auch die Analyse der Techniken (d.h. der Strategien), die die Lerner bei der Sprachverarbeitung und -verinnerlichung anwenden (u.a. Generalisierungen, Vereinfachungsstrategien, *chunk-learning*, Transfer aus der L1 usw.).

² Dass Generalisierung ein spontaner Mechanismus im Spracherwerbsprozess ist, wird auch durch zahlreiche Untersuchungen zum Zweitspracherwerb bestätigt. Fast alle Studien, die den Spracherwerbsprozess als eine Abfolge von Erwerbsphasen verstehen, sind sich darin einig, dass jede Phase des Erwerbsprozesses die Voraussetzung für den Zugang zu den nachfolgenden Phasen darstellt (Dulay/Burt 1975; Selinker 1972; Nemser 1971; Krashen 1985; Felix 1980; Wode 1981). Nach diesem theoretischen Ansatz besitzen die Lerner in den jeweiligen Phasen des Lernprozesses ein bestimmtes Kenntnisniveau der Zielsprache, d.h. eine Interimsprache- bzw. -grammatik, wobei sie versuchen, das System der Zielsprache auszubauen, und dazu tendieren, die schon erworbenen Regeln zu generalisieren.

der Erwerb der deutschen Wortstellungsregeln bei den untersuchten Testpersonen in sechs aufeinander folgenden Phasen erfolgt, wobei es in jeder Phase bestimmte Sprachverarbeitungsstrategien gibt:

- 1) die *Canonical Order Strategy* (COS), die keine Permutationen von semantisch zusammengehörigen Elementen zulässt, und der die Wortfolge der Phase I (SVO) und II (*ADV-Preposing*) zugrunde liegt;
- 2) die *Initialization / Finalization Strategy* (IFS), derzufolge Permutationen am Satzanfang und Satzende möglich sind (Phase III);
- 3) die *Subordinate Clause Strategy* (SCS), die Permutationen in Nebensätzen blockiert, nicht aber in Hauptsätzen (Phasen IV–VI) (vgl. dazu Clahsen/Meisel/Pienemann 1983: 158).

Dass Lerner in den jeweiligen Phasen des Spracherwerbsprozesses bei der Verarbeitung und Verinnerlichung der grammatischen Strukturen der Zielsprache bestimmte Lernstrategien einsetzen, stellen auch viele Studien zum Fremdsprachenerwerb anderer Sprachen (Kleinmann 1978; Frey 1987; O'Malley/Chamot 1993) sowie zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache fest (Tschirner 1999; Diehl et al. 2000; Terassi-Haufe 2004). Als besonders interessant erweisen sich hier die Ergebnisse der empirischen Analyse, die im Projekt „Deutsch in Genfer Schulen“ von Diehl et al. (2000) durchgeführt wurde. Die von den frankophonen Schulkindern angewandten Strategien sind nach der Auffassung der Schweizer Autorinnen

dieselben Verfahren, die im L1-Erwerb und im natürlichen L2-Erwerb beobachtet wurden: Vereinfachungen (d.h. Reduzierung des Morphem- bzw. Strukturinventars), Vermeidungen (d.h. Umgehen einer noch nicht beherrschten Form bzw. Struktur und Ersatz durch eine einfachere, bereits bekannte), Generalisierungen (d.h. Erweiterung des Anwendungsbereichs einer Form bzw. Struktur), der Einsatz von Chunks (d.h. von memorisierten, unanalysierten ‚Fertigteilen‘) und Transfer aus L1. (Diehl et al. 2000: 338)

Das schweizerische Forschungsteam beobachtet außerdem, dass Lerner auch auf den im Sinne von Krashen (1985: 102-104) sogenannten „Monitor“ zurückgreifen, indem sie ihre eigene Sprachproduktion bewusst kontrollieren, unabhängig davon, ob es sich dabei um den Abruf vom L2-Regelwissen oder um die Verwendung einer der genannten Strategien handelt. Einige Lerner verwenden bei der sprachlichen Produktion nur Strukturen, die sie als zielsprachengerecht erkennen (*monitoring*), und vermeiden unbekannte Strukturen, während andere Lerner, die der Form weniger Bedeutung beimessen, den Mut haben, ihre kommunikativen Absichten auch mit neuen Strukturen auszudrücken (vgl. Diehl et al. 2000: 338). Ähnliche Strategien wie bei den frankophonen Lernern treten auch bei italophonen DaF-Studierenden auf (Kap. 3).

3. Lernstrategien bei italophonen DaF-Studierenden³

Die Tatsache, dass Lernstrategien eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess spielen, wird auch durch die Ergebnisse einer Longitudinalstudie bestätigt, die bei italophonen Universitätsstudierenden durchgeführt wurde. Dabei basierte die empirische Analyse auf einem Korpus von 157 schriftlichen Arbeiten (freies Schreiben), welche 74 Probanden, die zu Studienbeginn Null-Anfänger waren, im Laufe der ersten sechs Semester des Bachelor-Studiums an der Universität Pisa verfasst haben. Die Datenerhebung erfolgte zu acht verschiedenen Zeitpunkten (chronologischen Phasen in Tab. 1): viermal im ersten Jahr, dreimal im zweiten Jahr und einmal am Ende des dritten Jahres. Untersucht wurde die Verwendung bestimmter grammatischer Strukturen innerhalb der Verbalmorphologie, Satzgliedstellung und Kasus-Deklination. Die Analyse der normkonformen und nicht-normkonformen Verwendungen erfolgte durch statistische Methode und zielte darauf ab, zu bestimmen, in welcher chronologischen Phase eine bestimmte grammatische Regel von der Mehrheit der Probanden normkonform angewandt wird.⁴ Die Resultate aus der Untersuchung können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Die *operating principles* Slobins, die Sprachverarbeitungsstrategien des ZISA-Projektes und die Erwerbsstrategien des DiGS-Projektes treten auch bei den italophonen DaF-Studierenden auf. Dieses Ergebnis stellt eine weitere Bestätigung dafür dar, dass Lernstrategien einen universellen Charakter haben, da sie unabhängig vom Erwerbstyp bei allen Lernern vorkommen.
- Gleichzeitig weisen die bei den italophonen Studierenden auftretenden Lernstrategien auch spezifische Merkmale auf: Sie hängen vom Lernkontext ab und sind durch externe Faktoren wie Muttersprache, Alter und kognitive Entwicklung beeinflusst.
- Ein weiteres Ergebnis der Pisaner Untersuchung ist die Feststellung, dass sich Lernstrategien auch von Individuum zu Individuum unterscheiden.

³ Die folgenden Ausführungen fassen die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen durch italophone Studierende der Universität Pisa zusammen, die in den Jahren 2000-2006 vorgenommen wurde. Eine detaillierte Beschreibung der dabei gewonnenen Ergebnisse findet sich in Ballestracci (2007b) und (2008a).

⁴ Man bevorzugt es, hier von „normkonformen und nicht-normkonformen Verwendungen“ statt von „erworbenen Strukturen“ zu sprechen, weil eine Struktur, die in einem oder mehreren Fällen normkonform verwendet wird, nicht immer als effektiv erworben gilt. Der Erwerbsprozess ist nämlich durch Fossilisierungs- und Regressionsphasen charakterisiert, wobei Strukturen, die in einer chronologischen Phase erworben zu sein scheinen, zu einem bestimmten Punkt wieder normwidrig verwendet werden (Regression), was in Einzelfällen auch lange dauert (Fossilisierung) (vgl. dazu Ballestracci 2008b).

Jeder Lerner weist seinen eigenen Lernstil auf: Nicht alle Lerner setzen bei der Verarbeitung und Verinnerlichung der jeweiligen Regeln der L2 gleiche Lernstrategien ein, bzw. bestimmte Lernstrategien treten bei einigen Studierenden häufiger als bei anderen auf.

- Wie auch beim DiGS-Projekt lässt sich beim Pisaner Korpus erkennen, dass das Vorkommen der jeweiligen Strategien von Phase zu Phase variiert: Es scheint, als ob die einzelnen Strategien mit bestimmten Zeitpunkten des Erwerbsprozesses korrelieren. Dabei sind diachrone und synchrone Erwerbsphasen zu unterscheiden (vgl. Tab. 1), wobei ich unter „diachronen Erwerbsphasen“ hier die sequenziellen Ausschnitte verstehe, in denen der Erwerb einer oder mehrerer gleichzeitig bearbeiteter grammatischer Strukturen innerhalb der einzelnen grammatischen Bereiche erfolgt (vgl. Tab.1: vertikale Spalten). Dabei können vier Erwerbsphasen innerhalb der Verbalmorphologie, fünf Erwerbsphasen innerhalb der Satzgliedstellung und fünf Erwerbsphasen innerhalb der Kasus-Deklination unterschieden werden. Mit „synchrone Erwerbsphasen“ sind hingegen jene überindividuellen Erwerbsphasen gemeint, die bei der Analyse der Zusammenhänge der drei analysierten Bereiche erkennbar sind (vgl. Tab.1: horizontale Spalten) (vgl. dazu auch Ballestracci 2007b: 24-27; 2008a: 163-165):

Tabelle 1. Überindividuelle Erwerbsphasen bei den Pisaner Studierenden. Aufteilung der diachronen Erwerbsphasen (diachr. EP) in Stadien und Bestimmung der synchronen Erwerbsphasen (synchr. EP) der Unbewusstheit, Bewusstheit und Konsolidierung.

Chronologische Phasen	Verbalmorphologie	Satzgliedstellung	Kasus-Deklination
I. Phase Unbewusstheit	regelmäßige Konjugation; unregelmäßige Konjugation; Konjugation der Modalverben *****	Hauptsätze, zusammengesetzte bzw. - gezogene Sätze mit S-V- Struktur W-Frage ***** E-Frage ***** Distanzstellung (Verbalklammer) *****	unsystematisches Flexionssystem; Verwendung von <i>chunks</i> ***** N- und N-N-Sätze; Verwendung von <i>chunks</i> beim Dativ *****
II. Phase Unbewusstheit			
III. Phase Bewusstheit			
IV. Phase Bewusstheit			

Chronologische Phasen	Verbalmorphologie	Satzgliedstellung	Kasus-Deklination
V. Phase Bewusstheit	*****		Formen mit den Pronomina
VI. Phase Bewusstheit	Präteritum		***** N-D-Sätze, N-A-D-Sätze
VII. Phase Bewusstheit		X-V-S-Struktur in Deklarativsätzen; Verbendstellung	
VIII. Phase Ausbau und Konsolidierung	***** Ausbau (übrige Verbformen) ↓ ↓	***** Ausbau ↓ ↓	***** Ausbau ↓ ↓
hypothetische Phase Ausbau und Konsolidierung	Konsolidierung	Konsolidierung	Konsolidierung

Bezüglich der Lernstrategien wurden Korrelationen sowohl mit den diachronen als auch mit den synchronen Erwerbsphasen beobachtet, d.h.: Es wurde bestätigt, dass jede einzelne synchrone bzw. diachrone Erwerbsphase durch bestimmte Lernstrategien charakterisiert ist (vgl. dazu auch Ballestracci 2007b: 9; 2008a: 164-167).

Im Folgenden werden nur die Korrelationen zu den synchronen Erwerbsphasen näher betrachtet, denn anhand dieser kommt man zu allgemeinen Ergebnissen, aus denen didaktische Konsequenzen gezogen werden können. Es lassen sich drei Phasen feststellen: die Phase der Unbewusstheit (3.1), die Phase der Bewusstheit (3.2) und die Phase des Ausbaus und der Konsolidierung (3.3).

3.1 Lernstrategien in der Phase der Unbewusstheit

In der Phase der Unbewusstheit (I.-II. chronologische Phasen), in der der Erwerb jener Zielstrukturen erfolgt, die entweder mit den Strukturen der L1 übereinstimmen oder Regularitäten innerhalb des deutschen Systems aufweisen,

treten vor allem drei Lernstrategien auf: a) Chunks, b) Transfer aus der L1 und c) Generalisierungen.

a) Der Terminus „Chunks“ kennzeichnet die Verwendung sogenannter „unanalysierter Fertigteile“, d.h. sprachlicher Strukturen, die die Lerner im Gedächtnis speichern und ohne Sprachbewusstheit in der sprachlichen Produktion verwenden. Chunks kommen vor allem beim Erwerb der Verbmorphologie und der Deklination der Nominalphrasen vor. Bei der Verbmorphologie betrifft dieses Phänomen z.B. die Konjugation des Verbs *sein*: In den ersten Erwerbsstadien wird dieses Verb fast immer normkonform verwendet; das bedeutet jedoch keineswegs, dass das ganze Paradigma erworben worden ist. Dass die ganze Konjugation nicht erworben ist, wird dadurch bestätigt, dass das Verb *sein* fast immer in der 3. Person Singular konjugiert (kursiv im Beispiel) wird; wenn die Lerner z.B. die 2. Person Singular benutzen, dann treten Normwidrigkeiten auf (fettgedruckt):

- (1) K: Ja, der Buch *ist* fantastisch!
 M: Das Buch, liebe Eva, *ist* sehr alt.
 K: Du **bis** sehr alt, Opa. Aber du auch **bis** fantastisch! (Stud. 107)

Beim Erwerb der Deklination von Nominalphrasen ergibt sich ein ähnliches Phänomen. Normkonforme Kasus-Markierungen treten fast nur in Nominalphrasen im Nominativ mit Artikel + Nomen auf:

- (2) Zwei Personen sind in das Foto: *ein Mädchen* und *ein Mann*. (Stud. 90)

Wenn das in der Nominalphrase vorkommende Wort in einer anderen grammatischen Struktur verwendet wird (z.B. als prädikativer Nominativ mit Possessivpronomen + Nomen), kommen Normwidrigkeiten vor, was ein Indiz dafür ist, dass die Nominativ-Markierung noch nicht beherrscht wird:

- (3) Der Opa ist **seine Opa**. (Stud. 93)

b) In der Phase der Unbewusstheit wurde auch die Strategie des Transfers aus der L1 bzw. aus anderen L2 beobachtet. Der Transfer tritt in zwei verschiedenen Formen von Interferenz auf, d.h. als lexikalische und als grammatische Interferenz. Bei den lexikalischen Interferenzen handelt es sich um die Verwendung von Wörtern aus der Muttersprache oder aus anderen Fremdsprachen:

- (4) aber Morgen will ich **una storia** lesen (Stud. 469)
 (5) **I** geht auf dem Zug (Stud. 90)

In (4) verwendet Stud. 469 die italienische Nominalphrase *una storia* anstelle der deutschen Nominalphrase im Akkusativ *die Geschichte*; auf ähnliche Weise ersetzt Stud. 90 in (5) das Personalpronomen *ich* mit dem englischen *I*.

Im Fall der grammatischen Interferenzen geht es hingegen um die Verwendung von Strukturen der L1 oder anderer L2, wie beispielsweise Verbzweitstellung in Nebensätzen und Verwendung des anglosächsischen Genitivs:

- (6) Er ist der Mann der **hat** den Katz gefunden (Stud. 40)
 (7) Das **Mädchen's Hair** sieht blond aus, der **Mann's Hair** ist weiß. (Stud. 87)

Die Verbzweitstellung im Relativsatz in (6) gilt als Interferenz aus der Muttersprache: Denn im Italienischen ist die Satzgliedstellung im Nebensatz dieselbe wie im deklarativen Hauptsatz (SVX-Ordnung) (genauer dazu in Ballestracci 2010). Die Verwendung des anglosächsischen Genitivs stellt hingegen eine Interferenz aus einer anderen Fremdsprache dar, in dem Fall aus dem Englischen.

c) Bei den Generalisierungen wird eine Regel der L2 auch auf Kontexte ausgeweitet, in denen sie nicht verwendet werden sollte. Als Beispiel dafür gelten vor allem die Generalisierungen der regelmäßigen Konjugation auf die unregelmäßige Konjugation:

- (8) K: Diese ist eine Haus: bringt der Mann zu haus der Katz?
 G: Vielleicht **willt** er der Katz [am zu h] am haus haben. (Stud. 41)

In (8) verwendet Stud. 41 die *-t*-Endung bei der Konjugation eines unregelmäßigen Verbs (des Modalverbs *wollen*) in der dritten Person Singular. In diesem Sinne weitet er die Regel der regelmäßigen Konjugation auf die Konjugation eines unregelmäßigen Verbs aus. Andere Generalisierungen innerhalb der Verbmorphologie können nicht eindeutig erklärt werden:

- (9) Wo **wohnst** er? Aber er **musst** ['deve'] wohnen ['partire'], er **musst** arbaiten auf Berlin (Stud. 94)

Beim Stud. 94 kann z.B. nicht festgestellt werden, ob er die regelmäßige Konjugation auf die unregelmäßige (*musst* statt *muss*) oder die *-st*-Endung der zweiten Person Singular auf die dritte Person Singular generalisiert, wie der Beleg *er wohnst* zu bestätigen scheint. Das Beispiel bestätigt jedenfalls, dass der Verbalbereich dem Probanden große Lernschwierigkeiten nicht nur unter dem morphologischen, sondern auch unter dem lexikalisch-semantischen Aspekt bereitet: Durch *wohnen* möchte er z.B. „partire“ (*abfahren*) übersetzen.

3.2 Lernstrategien in der Phase der Bewusstheit

In der Phase der Bewusstheit (III.-VII. chronologische Phasen), in der die Studierenden beginnen, jene Strukturen der deutschen Sprache zu bearbeiten, die

mit denen der Muttersprache nicht übereinstimmen, treten vor allem zwei Typen von Lernstrategien auf: a) Interferenzen aus der L1 und b) Verwechslungen.

a) Interferenzen aus der L1 kommen in dieser Phase insbesondere bei der Bearbeitung jener syntaktischen Strukturen vor, die spezifisch für die L2 sind, d.h. bei Sätzen mit XVS-Ordnung und bei Nebensätzen. Bei den Sätzen mit XVS-Ordnung bilden die Studierenden Sätze mit Doppelbesetzung des Vorfeldes oder Fragesätze mit fehlendem Subjekt:

(10) **Nach 2 Uhr wir** haben nach Hause zurückgekommen. (Stud. 99)

(11) Was denkst **Ø** Stefania? (Stud. 469) [= *Was denkst du, Stefania?*]

Bei Nebensätzen steht das Verb oft in V2-Stellung nach der Konjunktion und dem Subjekt:

(12) dass er **hat** ein neues Job gefunden. (Stud. 101)

Die syntaktischen Strukturen, die in (10), (11) und (12) verwendet werden, entsprechen Strukturen, die im Italienischen möglich sind. Zu (10): Das Verb hat im italienischen Deklarativsatz keine feste Stelle, die präverbale Position kann durch mehrere Satzglieder besetzt werden. Zu (11): Das Italienische ist eine sogenannte *pro-drop*-Sprache, d.h. eine jener Sprachen, in denen das Subjekt nicht obligatorisch ist. Es ist kein Zufall, dass die Tilgung des Subjektes oft eben in den Fragesätzen vorkommt: *Cosa pensi Ø, Stefania?*. Zu (12): Der italienische Nebensatz hat nicht eine Klammerstruktur wie im Deutschen, die Satzstruktur unterscheidet sich nicht von der syntaktischen Struktur des Deklarativsatzes.

In dieser Phase treten oft Interferenzen auch aus anderen Fremdsprachen auf, vor allem aus dem Englischen:

(13) Cinzia, das Mädchen **Ø** wir im Sommer traf, ihr Geburtstag feierte (Stud. 105) [= *Cinzia, das Mädchen, das wir im Sommer trafen, feierte ihren Geburtstag*]

In (13) fehlt das Relativpronomen: Die verwendete Struktur scheint eine direkte Übertragung der Struktur zu sein, die typisch für das Englische ist (*the girl Ø we met during the summer*).

b) In dieser Phase kommen auch Verwechslungen vor, d.h.: Strukturen, die im Deutschen eine ähnliche Form haben, werden miteinander verwechselt. Dieses Phänomen wurde besonders innerhalb der Verbalmorphologie bei der Verwendung von bestimmten Verbalklammern beobachtet, wobei Perfektbildungen und Modalverbkomplexe miteinander verwechselt werden:

(14) „Wo“ **habe** ich **antworten** (Stud. 100)

(15) **Willst** du **mitgekommen**? Wir **können** ein Bier zusammen **getrunken** (Stud. 104)

In (14) wird bei der Perfektbildung das Infinitum des Verbs statt des Partizips II verwendet; in (15) wird umgekehrt bei der Bildung eines Modalkomplexes das Partizip II statt der Infinitivform benutzt.

3.3 Lernstrategien in der Phase des Ausbaus und der Konsolidierung

Die dritte synchrone Phase (ab der VIII. chronologischen Phase) habe ich Phase des Ausbaus und der Konsolidierung genannt. Der Terminus „Konsolidierung“ ist als potentiell zu verstehen: In dieser Phase sollten alle Lerner fähig sein, die im Unterricht gelernten Strukturen normkonform zu verwenden; im Gegensatz dazu erreicht nur ein Teil der Studierenden effektiv diese Phase. In den schriftlichen Arbeiten der letzten Bestandsaufnahme treten noch relativ viele Normwidrigkeiten auf. Die dabei am häufigsten eingesetzten Strategien sind vier: a) Interferenzen aus der L1, b) Verwechslungen, c) Vereinfachungen und d) Monitor.

a) Interferenzen aus der L1 kommen im Bereich der Satzgliedstellung und der Deklination der Nominalphrasen vor. Bei der Satzgliedstellung werden Hauptsätze und Nebensätze mit italienischer Satzgliedstellung gebildet: Häufig verwendete normwidrige Strukturen sind die Nullbesetzung des Vorfeldes im Deklarativsatz und die Verbzweitstellung im Nebensatz. Dabei handelt es sich um zwei Phänomene, die auch in der vorhergehenden Phase häufig vorkamen (vgl. 2.2.):

- (16) Aber **sind** von dem Ergebnis dieses Versuchs, die Erwachsenen am meisten von Fernsehen abhängig. (Stud. 113)
- (17) Diesmal schreibe ich an dich, weil meine Deutsche Lehrerin, **will** das. (Stud. 107)

Bei der Deklination der Nominalphrasen treten Interferenzen bei der Genuszuweisung auf:

- (18) Heute machen die Islamischer Männer nur **die Krieg**⁵. (Stud. 113)

b) Ein typisches Phänomen in dieser Phase sind Verwechslungen bei der Satzgliedstellung in Satzreihen und in Nebensätzen. Die Lerner verwechseln diese zwei Strukturen miteinander, indem sie Nebensätze mit Verbzweitstellung und koordinierte Hauptsätze mit Verbendstellung bilden:

- (19) Man hat immer gedacht, dass die Frauen im Haus bleiben und die **machen** nichts (Stud. 101)

⁵ Aus dem Italienischen *la guerra*. In diesem Fall kann man nicht mit voller Sicherheit behaupten, dass es sich um eine falsche Genus-Zuweisung handelt; der Grund könnte auch generell fehlendes Deklinationswissen sein.

- (20) Wir verbrachten 15 Tagen dort, und denn wir nach Haus wieder **fuhren**. (Stud. 101)
- (21) Ich denke, dass dieser Versuch ein positiv Ergebnis hat: in der Tat, ohne das Fernsehen die Kinder wenige Probleme **haben**. (Stud. 469)

Diese normwidrigen Strukturen scheinen eher intralinguale Interferenzen als Interferenzen aus anderen Sprachen zu sein. Die Lerner verwechseln vermutlich die koordinierende Funktion einiger Konnektoren (z.B. *denn*) mit der subordinierenden Funktion anderer Konnektoren (z.B. *dass*).

c) Vereinfachungen kommen erst in dieser Phase des Spracherwerbsprozesses bei der Verwendung der durch Relativpronomen eingeleiteten Nebensätze vor, bei denen die Studierenden die Konjunktion *dass* + Personalpronomen statt des Relativpronomens als Junktor verwenden:

- (22) Laut der heutigen Statistiken gibt es immer mehr Frauen, **dass sie** Karriere machen wollen. (Stud. 107)

Es handelt sich dabei um eine normwidrige Verwendung, wobei aber weder Regeln der Ausgangssprache verwendet noch Regeln der Zielsprache generalisiert werden.

d) Eine weitere Strategie, die in allen Erwerbsphasen, in dieser letzten Phase aber mit stärkerer Häufigkeit, auftritt, ist der Monitor-Einsatz. Diese Strategie scheint aber individuell zu sein, weil sie nur bei bestimmten Einzelpersonen vorkommt. Bei den italophonen Studierenden können nämlich zwei Typen von Lernern unterschieden werden: Es gibt Lerner, denen die kommunikative Funktion des Textes wichtiger ist als die grammatische Korrektheit, und die auch grammatische Strukturen verwenden, die im Sprachunterricht noch nicht systematisch behandelt wurden. Andere Studierende vermeiden es hingegen, grammatische Strukturen zu verwenden, die sie noch nicht beherrschen, was auch durch die zahlreichen Selbstkorrekturen bestätigt wird:

- (23) Ich habe ~~viele viele wunderbare B~~ ein wunderbar Buch, wie findest du es? (Stud. 106)

Im angegebenen Beispiel wollte der Proband – wie die gelöschten Wörter vermuten lassen – die Pluralform des Substantivs *Buch* verwenden. Eine plausible Erklärung dafür, dass er sich dann für die Verwendung der Singularform entschieden hat, ist es, dass er sich der Pluralform nicht sicher war.

4. Zusammenfassung und didaktische Vorschläge

Die aus der durchgeführten Analyse gewonnenen Ergebnisse können in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Die bei den italophonen Lernern am häufigsten auftretenden Lernstrategien sind: Chunks, Interferenzen aus der L1 und aus anderen Fremdsprachen, Verwechslungen, Generalisierungen, Vereinfachungen und Monitor-Einsatz.
- Die Erwerbsstrategien hängen mit den Erwerbsphasen zusammen, d.h., jede Erwerbsphase ist durch bestimmte Strategien gekennzeichnet:
 1. Interferenzen aus der L1 und aus anderen L2 kommen in allen Phasen vor.
 2. Das Chunk-Learning ist typisch für die früheren Phasen.
 3. Generalisierung tritt als Übergangstrategie von der Phase der Unbewusstheit zur Phase der Bewusstheit auf.
 4. Verwechslungen kommen vor allem in den mittleren und späten Phasen vor, in denen die Bearbeitung spezifischer Strukturen der L2 erfolgt.
 5. Vereinfachung, die der Generalisierung ähnlich ist (dabei wird aber nicht eine Regel der Zielsprache, sondern eine vom Lerner gebildete Regel generalisiert), kommen bei den italophonen Lernern vor allem am Ende des Erwerbsprozesses bei der Verwendung besonderer, noch nicht völlig erworbener Strukturen vor.
 6. Der Einsatz des Monitors erfolgt in allen Phasen, in der letzten Phase des Ausbaus und der Konsolidierung jedoch öfter.

Alle Lernmechanismen werden von den untersuchten Testpersonen sowohl unbewusst als auch bewusst angewendet: Die erste und die zweite Strategie werden in der Regel immer unbewusst, die dritte, vierte und fünfte sowohl bewusst als auch unbewusst und die sechste ausschließlich bewusst eingesetzt.

Aus diesen Resultaten ergeben sich wichtige Konsequenzen für den DaF-Unterricht bei italophonen Lernern: In den jeweiligen Phasen des Spracherwerbsprozesses können Lehrmethoden und -techniken gewählt werden, die einerseits die Lerner beim Einsatz der einzelnen Strategien unterstützen, andererseits den Einsatz solcher Mechanismen ausnutzen, um den Spracherwerbsprozess zu steuern. Sowohl bei den italophonen als auch bei Lernern mit anderer Muttersprache können unbewusste Lernmechanismen durch die Verwendung deduktiver Lehrstrategien stimuliert werden, während das bewusste Lernen eher durch die Verwendung induktiver Lehrstrategien gefördert wird.

Um deduktive bzw. unbewusste Lernmechanismen zu unterstützen, können Lerner mit authentischen Texten aus der Zielsprache konfrontiert werden, welche ein breites Spektrum von L2-Strukturen enthalten. Diese Lehrstrategie könnte verhindern, dass Lerner nur eine beschränkte Anzahl von grammatischen Strukturen im Gedächtnis speichern und dann in der Sprachproduktion auch nur auf diese zurückgreifen. Dabei scheint der textgrammatische Ansatz mehr Vorteile als der satzgrammatische zu bieten: Durch die textgrammatische Analyse werden Lerner nicht nur mit den sprachlichen Strukturen der Zielsprache, son-

dern auch mit ihrer kommunikativen Funktion konfrontiert, so dass die sprachlichen Formen nicht in einem abstrahierten, sondern in einem kulturbezogenen Kontext assimiliert werden.

Bei der Stimulierung von induktiven bzw. bewussten Lernmechanismen geht es um die theoretische Vermittlung von Wissen über die Sprache: Dabei soll die Aufmerksamkeit der Lerner einerseits auf jene Strukturen der Zielsprache gelenkt werden, die es ihnen ermöglichen, den Gesamtbau des deutschen Satzes zu begreifen. Mit besonderem Bezug auf die Lernschwierigkeiten der italophonen Lerner kann sich die Vermittlung der grammatischen Strukturen hier vor allem auf jene Strukturen konzentrieren, die Unterschiede zur Muttersprache aufweisen und in formaler Hinsicht eine wichtige Rolle im deutschen Text spielen. Dazu gehören vor allem die Klammerstrukturen, die typisch für das Deutsche sind und im Italienischen nicht (oder nur partiell) existieren (vgl. dazu Foschi/Ballestracci 2011):

– Verbalklammer (konjugiertes Verb / übrige Verbform), Verbzweitstellung im Hauptsatz (Inversion), Aufteilung in Felder (Vorfeld / Mittelfeld / Nachfeld):

(24) Heute *kann* Peter nicht zur Arbeit *kommen*, weil er krank ist.

(24a) **italienische Übersetzung:** Oggi Peter non *può venire* al lavoro perché è ammalato.

– Nominalklammer (Artikelwort / (Adjektiv) / Nomen). Bsp.:

(25) *Die gelbe Tasche*

(25a) **italienische Übersetzung:** *La borsa gialla*

– Adjunktklammer (d.h. durch Konjunktion eingeleiteter Nebensatz: Konjunktion / Verbletzstellung)⁶:

(26) Heute kann Peter nicht zur Arbeit kommen, *weil* er krank *ist*.

(26a) **italienische Übersetzung:** Oggi Peter non può venire al lavoro *perché* è ammalato.

Dabei ist es erforderlich, die kontrastive Beschreibung methodologisch so zu gestalten, dass den Lernern Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den zwei Sprachsystemen bewusst gemacht werden. Bei der didaktischen Beschreibung der grammatischen Strukturen des Deutschen empfiehlt es sich, eine bestimmte Perspektive einzunehmen, wobei das Deutsche den Gegenstand der Beschreibung darstellt, während das Italienische perspektivische Funktion hat. Obwohl die Ausgangssprache in diesem Fall ab und zu auch zum Gegenstand der Darstellung werden kann, sollte sie bei diesem kontrastiven Ansatz vor allem als

⁶ Die Termini „Verbalklammer“, „Nominalklammer“ und „Adjunktklammer“ stammen aus der *Textgrammatik der deutschen Sprache* von Harald Weinrich (1993).

Ausgangspunkt dienen, sodass die Besonderheiten der deutschen Sprache von einer bekannten Perspektive aus betrachtet und behandelt werden können.

Erst in den nachfolgenden Stadien kann der Vergleich zwischen verschiedenen Strukturen auch von einer intralingualen Perspektive ausgehend erfolgen, um so den Lernern Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Strukturen zu verdeutlichen, die in der Sprachverwendung häufig verwechselt oder generalisiert werden (z.B. Verbzweitsatz mit XVS-Ordnung und Verbletztsatz).

Wenn man nun einen Blick in die Materialien wirft, über die die italienische DaF-Didaktik verfügt, stellt man fest, dass im letzten Jahrzehnt viel bearbeitet wurde. Zur Zeit gibt es zwar für die italienische Germanistik gute sprachwissenschaftliche Einführungen (z.B. Di Meola 2004; Blühdorn/Foschi 2006, 2012; Nied Curcio 2008; Foschi/Ballestracci 2011), die der Textlinguistik und der kontrastiven Perspektive deutsch-italienisch angemessenen Raum geben. Dabei fokussiert die Darlegung auf die Grundstrukturen des Deutschen, weswegen sie besonders empfehlenswert und geeignet für die Didaktik des Deutschen in den ersten Erwerbsphasen sind. Es ergibt sich andererseits die Notwendigkeit, eine solche Perspektive auf die Beschreibung anderer grammatischer Phänomene bzw. Bereiche zu erweitern. Wie auch die Fachliteratur zur DaF-Didaktik unterstreicht, fehlt es z.B. noch an einer geeigneten, d.h. zugleich systematischen und praxisnahen, Darstellung von textuellen Kohärenzmitteln (insbesondere Konnektoren), die – wie die empirischen Ergebnisse bestätigen – eine sehr wichtige Rolle bei der Entwicklung der Sprachbewusstheit und beim Textverstehen spielen (vgl. z.B. Dalmas et al. 2008; Foschi et al. 2006, 2010; Foschi/Hepp 2009, 2012; Birk/Bufagni 2012). Zur Verfügung stehen theoretische grammatische Beschreibungen (vgl. z.B. in Weinrich 1993; Duden 2009) sowie die allgemeine Literatur zu Konnektoren, insbesondere die aus den betreffenden Projekten des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim (vgl. z.B. Pasch et al. 2003; Blühdorn et al. 2004 u.a.). Dieses Thema für die universitäre DaF-Didaktik in Italien aufzuarbeiten, bleibt aber zur Zeit noch ein Desiderat.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ballestracci, S. 2007. Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen. In: *Studi Linguistici e Filologici Online. Rivista Telematica del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa (SLiFO)* 5/1, 1-50. <http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf>.
- Ballestracci, S. 2008a. Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 160-169.
- Ballestracci, S. 2008b. Fossilizzazione e regressione nell'apprendimento guidato del tedesco L2 in studenti universitari italofoni e alcune riflessioni sul ruolo della didattica. In: *Babylonia: Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 2, 44-47.

- Ballestracci, S. 2010. Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italophonen DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen. In: *Linguistik online* 41/1, 25-39.
- Birk, A. M./Buffagni, C. (Hrsg.). 2012. *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster et al: Waxmann.
- Blühdorn, H. et al. (Hrsg.). 2004. *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensomatik*. Berlin: de Gruyter.
- Blühdorn, H./Foschi Albert, M. 2006. *Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca. Strategie inferenziali e grammaticali – Tecniche euristiche – Materiale illustrativo*. Pisa: Plus.
- Blühdorn, H./Foschi Albert, M. 2012. *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung*. Pisa: Plus.
- Bredl, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. 2003. (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. 's-Gravenhage: Mouton: & Co.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge/Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Clahsen, H./Meisel, J./Pienemann, M. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Dalmas, Martine et al. 2009 (Hrsg.). *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008)*. Villa Vigoni, Como: Deutsch-Italienisches Zentrum.
- Diehl, E., et al. 2000. *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Di Meola, C. 2004. *La linguistica tedesca. Un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata*. Roma: Balboni.
- Duden 2009. *Die Grammatik*. Mannheim: Duden.
- Dulay, H./Burt, M. 1975. Creative Construction in second language learning and teaching. In: Dulay, H./Burt, M. (Hrsg.). *New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education*. Washington D.C.: TESOL, 21-32.
- Dulay, H./Burt, M./Krashen, S. 1982. *Language Two*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Felix, S. W. 1980. Interference, Interlanguage, and Related Issues. In: Felix, S. W. (Hrsg.). *Second Language Development. Trends and Issues*. Tübingen: Narr, 93-108.
- Frey, K. Graham 1987. *An Investigation of Second Language Learning Strategies* (Diss.). New Jersey: Rutgers University.
- Foschi Albert, M. et al. (Hrsg.). 2006. *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*. München: iudicium.
- Foschi Albert, M. et al. (Hrsg.). 2010. *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*. München: iudicium.
- Foschi, M./Hepp, M. (Hrsg.) 2009. *Lesen und Leseverstehen in der DaF-Didaktik*. Pisa: Jacques e i suoi quaderni.
- Foschi Albert, M./Ballestracci, S. 2011. *L'analisi dei campi sintattici del tedesco. Con note di carattere contrastivo*. Pisa: Il campano.
- Foschi Albert, M./Hepp, M. (Hrsg.). 2012. Vom Wort zum Text. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik. *SLiFO*, Sonderheft.
- Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. 2001. *Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 2. Berlin: de Gruyter.

- Kleinmann, H. 1978. The Strategy of Avoidance in Adult Second Language Acquisition. In: Ritchie, William C. (Hrsg.). *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press, 157-174.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Essex: Longman.
- Nemser, W. 1971. Approximative Systems of Foreign Language Learners. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9/2, 115-124.
- Nied Curcio, M. 2008. *Ausgewählte Phänomene zur Kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Lehr- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, Milano: Angeli.
- O'Malley, Michael J./Chamot, A. Uhl 1993. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Pasch, Renate et al. 2000. *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Roche, J. 2013. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Tübingen: Narr.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10/3, 209-232.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London et al.: Edward Arnold
- Slobin, D. I. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, Ch. A./Slobin, D. I. (Hrsg.). *Studies of Child Language Development*. New York et al.: Holt, Rinehart and Winston, 175-276.
- Slobin, D. I. 1985. Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity". In: Slobin, D. I. (Hrsg.). *The crosslinguistic study of language acquisition*, Hillsdale (NJ), Bd. 2, 1157-1256.
- Sticht, T. G., et al. 1974. *Auding and Reading. A Developmental Model*. Alexandria (Va): Human Resources Research Organisation.
- Terrasi-Haufe, E. 2004. *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Tschirner, E. 1999. Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: Skibitzki, B./Wotjak, B. (Hrsg.). *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 227-239.
- Weinrich, H. 1993. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim et al.: Duden.
- Wode, H. 1981. *Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Narr.

GABRIELA GORAÇA-SAWCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NATASCHA JOURDY

Lycée Evariste Galois, Beaumont-sur-Oise¹

**FILME SEHEN UND SEHEN LERNEN:
POTENZIALE DES FILMEINSATZES
IM DAF-UNTERRICHT FÜR LEHRENDE UND LERNENDE**

**WATCHING AND UNDERSTANDING FILMS:
THE POTENTIAL OF FILM FOR TEACHERS AND LEARNERS
IN DIDACTICS OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

ABSTRACT. The main purpose of this article is to show how films as audio-visual media with cultural potential can be used in foreign language classes to develop students' communicative and intercultural competence. We compare ideas for classes with an emphasis on film prepared by students of Applied Linguistics during workshops on teaching practice. We would like to establish whether students as prospective foreign language teachers are able to prepare lessons with films which meet the interests and needs of schoolchildren.

KEYWORDS: film, intercultural competence, communicative competence, audio-visual medium

1. Einleitung

Wenn im Unterricht das Medium Film eingesetzt wird, geht es meist um die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz der Lernenden. Laut Badstübner-Kizik (2006: 465) sollten beide Kompetenzen nicht „nach-

¹ Die Autorinnen danken Marzella Gall und Klaus Joggerst für ihre wertvolle und professionelle Unterstützung.

einander, sondern miteinander erworben werden“. Zweifellos bedeutet dieser Leitgedanke, dass die Vorgehensweise gut durchdacht werden soll. Nur so ist eine effektive Nutzung der kulturellen Potenziale von Filmen zu erwarten, die das ermöglicht, was besonders Kunst fördern kann: dass „im Unterricht im Allgemeinen oder im Fremdsprachenunterricht im Speziellen [...] das Medium Film zur Begegnung mit (fremder) Sprache und Kultur“ (Grimm 2007: 207) motiviert; und dies sollte im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden.

Unter dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ wird in unserem Kontext „Schlüsselkompetenz für die Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen“ verstanden (Henze/Nguyen 2007: 106). Interkulturelle Kompetenz ist nämlich:

[die, G.G.S./N.J.] Fähigkeit, die Hintergründe [...] [der Kommunikationssituationen, G.G.S./N.J.], etwa ihre historische, kulturelle, gesellschaftliche oder soziale Bedingtheit zu erkennen, deuten und verstehen zu können und die fremdkulturellen Phänomene im Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung zu reflektieren (Badstübner-Kizik 2006: 290).

Reflektiert werden soll in der Arbeit mit Filmen nicht nur das Fremde, sondern auch das Eigene.

Es schien für die Autorinnen des vorliegenden Artikels wesentlich zu überprüfen, ob die Studierenden, die sich auf das Gebiet des Fremdsprachenlehrens spezialisieren, imstande sind, solche Unterrichtssequenzen für eine entsprechende Lerngruppe sprachlich und inhaltlich zu planen und dabei die didaktischen Erfordernisse für solch ein weitergehendes Lernen zu beachten. Um diese Frage zu beantworten, haben die Autorinnen ein didaktisches Projekt durchgeführt, dessen Ziel es war, einen Stundenentwurf zu einer Sequenz aus dem Film „Jenseits der Stille“ von Caroline Link zu konzipieren, Ergebnisse der ganzen Gruppe darzustellen und diese auch zum Abschluss des Projektes mit anderen TeilnehmerInnen und den Projektleiterinnen zu reflektieren.

2. Theoretische Grundlagen und didaktisches Vorwissen

2.1 Die Rolle der Filme bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz

In diesem Artikel werden audiovisuelle Medien als „ein Verbundmedium“ verstanden, in dem „Bilder und Bildfolgen mit Sprache, Musik und Geräuschen zusammengeführt werden“ (Raabe 2003: 423). Wenn der Film als nützliches Medium zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz gesehen werden soll, liegt in diesen kulturellen Informationen der Rohstoff, aus dem der Unterricht

Einsicht und Ausdrucksfähigkeit erzeugt. Zu diesen gehören sowohl sprachliche als auch nicht sprachliche, d.h. auditive und visuelle Mittel, wobei „der Verstehensprozess auf sprachlicher Ebene durch nonverbale Merkmale unterstützt wird“ (Grond 2012: 91). Lange (1994) unterstreicht ebenfalls die Rolle der unterschiedlichen Zeichen, die dem Zuschauer „neue, zusätzliche Erfahrungs- und Wahrnehmungsräume“ ermöglichen (Lange 1994: 677).

Andere Vorteile der Filme für die Erweiterung des kulturellen Bewusstseins beschreibt zutreffend Raabe (2003): „Filme bieten den Fremdsprachenlernenden eine Vielzahl aktueller, authentischer und motivierender Anlässe für den Erwerb differenzierter fremdsprachiger und interkultureller Kenntnisse“ (Raabe 2003: 424). Was also gegenwärtige deutschsprachige Filme zu besonders wichtigen Medien bei der Entfaltung der interkulturellen Kompetenz macht, ist die aktuelle Thematik und authentische Sprache. Filme können nämlich gelten als Dokumente oder „Modelle für sozial und kommunikativ angemessene Verhaltensweisen in der fremdkulturellen Umgebung [...] (direkter Einblick in authentische ziel-sprachliche Kommunikation)“ (Chudak 2008: 115). Aktuelle aber zugleich ungewöhnliche Inhalte können auch auf die Lernenden motivierend wirken. Anderer Motivationsfaktor besonders für junge Leute ist mit dem Medium – Film – selbst verbunden.

Durch Filme kann der Lernende nicht nur verschiedene Facetten der Sprache, sondern auch andere Bestandteile des Begriffs „Kultur“² kennenlernen. An dieser Stelle muss ausdrücklich unterstrichen werden, dass der Begriff „Kultur“ in diesem Artikel sowohl das Künstlerische (Regisseur, Komponist der Filmmusik usw.) als auch das Alltägliche (was die Leute im jeweiligen Land denken, wie sie leben oder wie sie sich verhalten) umfasst. Aus beiden Bereichen können Fragen mit den Lernenden in Erwägung gezogen werden, die das interkulturelle Bewusstsein erweitern:

- künstlerische bzw. ästhetische Ebene (die sog. hohe Kunst)
 - Wer ist der Regisseur/die Regisseurin/der Komponist/die Komponistin? Ist er/sie im Ausland bekannt? Wie wird er/sie in seinem/ihrer Land von seinen/ihren Landsleuten angesehen?
 - Wie wirken in dem Film Sprache/Bilder/Musik? Welche Rolle spielen sie? Welche kulturspezifischen Inhalte transportierten sie?
- alltägliche Ebene (Alltagskultur)
 - Welche sozialen Schwierigkeiten werden im Film dargestellt?
 - Wie werden bestimmte gesellschaftliche Probleme im eigenen und im fremden Land (z.B. Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit) geschildert und

² Diese Einengung des Kulturbegriffs scheint für diesen Artikel aus räumlichen Gründen sinnvoll zu sein. Wie der Begriff „Kultur“ noch im engen und weiteren Sinne im Fremdsprachenunterricht definiert werden kann, hat Badstübner-Kizik (2006) erklärt.

gelöst? Gibt es Gemeinsamkeiten/Unterschiede in der Denkweise der gegenübergestellten Nationen?

- Wie werden Sitten und Bräuche des ZS-Landes in dem Film dargestellt? Sind sie den eigenen ähnlich? Worin unterscheiden sie sich von den eigenen?
- Wo spielt sich die Handlung ab? Welche Bedeutung haben die Handlungsorte?

Dies sind die Beispielfragen, die das interkulturelle Verstehen voranbringen können.

Wenn interkulturelle Kompetenz entwickelt werden soll, müssen auch alle ihre Dimensionen in Betracht gezogen werden, d.h. affektive (u.a. Empathie, Vorurteilsfreiheit), kognitive (u.a. Metakommunikationsfähigkeit) und verhaltensbezogene (u.a. Kommunikationsfähigkeit) (vgl. Gertsen 1990, Bolten 2003). Filme, die als hervorragende Sprechkanäle im Fremdsprachenunterricht gelten und an diskutierbaren Perspektiven reich sind, eignen sich sehr gut zur Entwicklung der so verstandenen interkulturellen Kompetenz.

Damit der Einsatz von Filmen im FU tatsächlich zur effektiven Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beiträgt, sollen die von Grond (2012: 94) vorgeschlagenen Unterrichtsprinzipien berücksichtigt werden, u.a.:

- Motivation,
- Ganzheitlichkeit,
- exemplarisches und problemorientiertes Lernen,
- forschend-entdeckendes Lernen.

Diese didaktischen Voraussetzungen sind auch für unsere Studie grundlegend. Ob und inwieweit die Studierenden sie bei der Konzipierung ihrer Unterrichtsentwürfe berücksichtigt haben, wird im Folgenden erläutert.

2.2 Begründung der Filmwahl

Dass der Einsatz des modernen deutschsprachigen Films im DaF-Unterricht ein besonders fruchtbares Arbeitsfeld ist, gehört inzwischen zum allgemeinen didaktischen Wissen und wurde mehrmals hervorgehoben. So sieht Biechele (2008: 105, zit. nach Toth 2010: 70) den deutschsprachigen Gegenwartsfilm als „attraktives, modernes und effizientes Lern- wie Lehrmedium“ an. Toth (2010: 10) fokussiert „[d]ie besondere Eignung des Genres ‚Neuer deutschsprachiger Spielfilm‘“ für den Sprachunterricht.

Wir haben uns für die Wahl des Filmes „Jenseits der Stille“ aus mehreren Gründen entschieden. Diese sollen hier kurz zusammengefasst werden. Das wichtigste Kriterium bezog sich auf das didaktische Potenzial des Filmes. Unser Anliegen bestand darin, den ProjektteilnehmerInnen einen Film anzubieten, der

für den Einsatz in der Sekundarstufe I (*collège*) und in der Sekundarstufe II (*lycée*) geeignet ist. Weitere Auswahlkriterien bezogen sich auf die inhaltlichen, ästhetischen, sprachlichen und kommunikativen Aspekte. Von besonderem Belang für unseren Zusammenhang ist die Tatsache, dass der Film verschiedene Dimensionen des Begriffs Kommunikation veranschaulicht und problematisiert. Neben der verbalen Kommunikation haben die nonverbalen Kommunikationsformen (Musik und Gebärdensprache) einen zentralen Stellenwert im Film. Musik, Sprache und Stille stehen in ständiger Wechselbeziehung, und in diesem Spannungsfeld entwickeln die Figuren neue Ausdrucksmöglichkeiten. Das ist aus unserer Sicht eine der Stärken des Films, die sich im Unterricht für eine Pädagogie im weiteren Sinne nutzen lässt. Außerdem werden im Film (direkt oder indirekt) Problematiken und Fragestellungen aufgeworfen, die von entscheidender Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen sind. Dazu gehört in erster Linie die Frage nach der Akzeptanz des Anderen und der Andersartigkeit. Die Sensibilisierung für diese Thematik gehört aus unserer Sicht zu den wichtigen erzieherischen Aufgaben.

Der spannende Handlungsverlauf und die charismatische Persönlichkeit der Protagonistin sind weitere Faktoren, die bei der Wahl des Filmes in Erwägung gezogen wurden. Die jungen Lerner fühlen sich direkt angesprochen und empfinden Empathie für das Schicksal der Protagonistin.

Nicht zu vergessen ist auch der optimistische Ton des Filmes. Trotz der traurigen Momente vermittelt der Film eine positive Grundstimmung und eine hoffnungsvolle Botschaft. Ohne Pathos und doch einfühlsam zeigt er die miteinander verwobenen Einzelschicksale der Figuren – ihre persönliche Entwicklung, ihre Freuden und Sorgen, ihre Stärken und Schwächen.

Wir gingen also von der Annahme aus, dass dieser Film auch von den ProjektteilnehmerInnen positiv rezipiert wird, und dies sowohl als ein ästhetisches Produkt *per se* als auch ein potentielles Lernangebot. Diese Annahme wurde im Laufe des Projekts bestätigt.

2.3 Einsatz der Filme im Schulunterricht: Theorie und Praxis

Audiovisuelle Dokumente sind ein unentbehrlicher Bestandteil des modernen multimedialen FUs im Schulbereich. Ihr Nutzen für die Sprachlerner wurde mehrmals theoretisch belegt und empirisch nachgewiesen. An dieser Stelle seien nur einige Studien erwähnt: Biechele (2006), Biechele (2008), Lay (2009), Toth (2010), Schwerdtfeger (1989). Die Abhandlung von Schwerdtfeger (1989) gilt auch heute als grundlegend für weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich. Schwerdtfeger (1989) geht davon aus, dass die Sprechfertigkeit mit der visuellen

Wahrnehmung eng zusammenhängt. Deswegen plädiert sie für die Anerkennung des „Sehverstehens“ als einer eigenständigen Sprachfertigkeit.

Es kommt immer darauf an, eine sorgfältige Wahl der audiovisuellen Dokumente zu treffen, die den Lernerwartungen und -bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe Rechnung trägt. In unserer pädagogischen Praxis haben wir im Schulunterricht in den Sekundarstufen I und II folgende Filme eingesetzt: „Lola rennt“, „Die Welle“, „Amadeus“, „Joyeux Noël“, „Good bye, Lenin“, „Nirgendwo in Afrika“, „Vitus“, „Im Juli“ und „Almanya“. Im Folgenden werden wir einige didaktische Überlegungen zu diesem filmischen Material und seinem Einsatz im DaF-Unterricht zusammenfassen. Diese Analyse wird uns erlauben, die Erwartungen der jungen Deutschlerner sichtbar zu machen. Aus unserer Sicht ist dieser Punkt sehr wichtig für unsere Studie, denn der moderne FU ist undenkbar ohne Berücksichtigung der Perspektive der Lerner. Von daher scheinen uns folgende Fragen relevant:

- Was charakterisiert den Einsatz der Filme im FU mit den jungen Lernern?
- Wie werden sie rezipiert?
- Mit welchen Schwierigkeiten werden die Lerner konfrontiert?
- Wie können diese Schwierigkeiten behoben werden?

Wir werden versuchen, auf diese Fragen kurz einzugehen, indem wir die Ergebnisse unserer Arbeit in zwei Schultypen (Sekundarstufe I/Sekundarstufe II) kurz darstellen.

Die Ausgangssituation lässt sich folgendermaßen beschreiben: Filme werden von den jungen Deutschlernern erwartet und sogar gefordert. Die Schüler erwarten vom Film in erster Linie, dass er unterhaltsam ist und Spaß macht. Diese Erwartungen sind natürlich durchaus verständlich und legitim, aber als Lernkriterien unzureichend. Es kommt darauf an, zu verhindern, dass Filme als Lernpause aufgefasst werden, die keine Anstrengungen von Lernern verlangt und in der sie zu passiven Rezipienten reduziert werden. Die Aufgabe des Lehrenden besteht also darin, ein effizientes Lernkonzept zu erarbeiten, das ein aktives und ständiges Mitarbeiten seitens der Lernenden unterstützt³.

Das ist ein anspruchsvolles Ziel, das viel Arbeit im Vorfeld erfordert. Wir sind uns dessen bewusst, dass es keine eindeutige Erfolgslösung gibt und dass die didaktische Vorgehensweise von einer konkreten Lernsituation abhängt. Dennoch können einige Kriterien als allgemeingültig betrachtet werden. Wir werden sie anführen und kurz am Beispiel des Films „Jenseits der Stille“ exemplifizieren.

³ Zu diesem Punkt vgl. die Überlegungen von Lay (2009: 41): „Die Gefahr einer passiven Rezeption ist im Fremdsprachenunterricht groß, wenn Filme als Unterhaltungsmedium betrachtet werden [...]. Die Arbeit mit Spielfilmen muss für die Lerner zu einem aktiven Prozess werden, indem sie am Geschehen beteiligt werden“.

- Film als Teil eines didaktischen Gesamtkonzeptes

Wir sind der Meinung, dass Filme nicht isoliert, sondern als ein Bestandteil des didaktischen Gesamtkonzeptes zumindest einer Sequenz eingeführt werden sollen. So war die Arbeit am Film „Jenseits der Stille“ ein Teilaspekt der Unterrichtseinheit *Musik*. In diesem Zusammenhang wurden auch andere Filme analysiert, die Musik als Thema behandeln: „Amadeus“, „Joyeux Noël“, „Vitus“. Diese Filme zeigen verschiedene Facetten der Musik. Die Schüler wurden also für die Vielfalt dieser ästhetischen Ausdrucksform sensibilisiert, und es war für sie eine intellektuelle und emotionale Bereicherung.

Ein anderes Mal fügte sich der Film „Jenseits der Stille“ in die Unterrichtseinheit *Kinderschicksale* ein und wurde u.a. mit dem Film „Nirgendwo in Afrika“ verglichen. Die Schüler konnten in diesem Kontext die Entwicklung zweier Protagonistinnen beobachten und vergleichen.

Eine solche Vorgehensweise ermöglicht es, Filme in den Gesamtkontext der Unterrichtsproblematik fest einzubinden und die Beobachtungsgabe zu schulen.

- Film als Weg zur Entdeckung neuer Horizonte: kulturell, sprachlich, menschlich

Die Arbeit am Film „Jenseits der Stille“ hat die Schüler für Themenkomplexe sensibilisiert, mit denen die meisten von ihnen vorher nicht konfrontiert wurden. Eine der Schlüsselpublikationen des Filmes – Integration der gehörlosen Personen in die Gesellschaft – lässt sich als Akzeptanz der Andersartigkeit verallgemeinern. Und diese Problematik hat eine große erzieherische Bedeutung.

Die Figuren des Films sprechen eine lebendige, authentische Sprache. Sprachlich gesehen ist der Film also eine reiche Lernquelle, die u.a. zahlreiche Sprechkanäle bietet.

Außerdem werden im Film viele konkrete Aspekte des deutschen Alltags (Lebensgewohnheiten, Essgewohnheiten, Schulalltag, Familienfeste usw.) veranschaulicht. Das hat den Schülern erlaubt, einen Einblick in die kulturspezifischen Aspekte des Zielsprachenlandes zu bekommen.

- Film als Bezug zur persönlichen Erfahrung der Lernenden

Der Film „Jenseits der Stille“ wirft Probleme und Fragestellungen auf, von denen sich die Jugendlichen direkt angesprochen fühlen: Individualitätsproblematik, Generationenkonflikt, Sinn- und Selbstsuche ... Die Schüler konnten sich also mit der Protagonistin des Films identifizieren bzw. von ihr Abstand nehmen.

- Film als lernförderndes und lernfreudiges Medium

Dieser Punkt scheint uns von besonderer Bedeutung. Der Lehrer konzipiert die ganze Unterrichtseinheit und koordiniert die einzelnen Lernschritte unter Berücksichtigung der Lernpotenziale des filmischen Materials einerseits und der Lernpotenziale seiner Schüler andererseits. Konkret bedeutet es, dass den Schülern vor, während und nach dem Sehen abwechslungsreiche Aktivitäten angebo-

ten werden, die darauf gerichtet sind, die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zu fördern, sie zum kritischen Denken anzuregen und das kooperative Arbeiten zu stärken. Die *conditio sine qua non* für den Erfolg des Projekts ist eine aktive und enthusiastische Mitarbeit der Schüler. Es soll also versucht werden, beide Dimensionen – Spaß und effizientes Arbeiten – ständig im Auge zu behalten und zu kombinieren. Die nachfolgende Analyse soll zeigen, ob diese Aspekte im Workshop berücksichtigt worden sind.

3. Beschreibung und Analyse des Projektes

3.1 Ziele des Projektes

Die Analyse, wie die Unterrichtssequenzen von den Studierenden während der Workshops entworfen worden sind, zeigt, inwieweit sie vorbereitet sind, geeignete Konzepte für den Schulunterricht selbstständig zu entwickeln. Nicht zu vergessen ist die Berücksichtigung der kulturellen Unterschiede, denn die Studierenden haben ihre Entwürfe unter der Aufsicht beider Projektleiterinnen (aus Frankreich und aus Polen) angefertigt und konnten mit beiden Perspektiven, der polnischen und der französischen, konfrontiert werden.

Die Qualität der methodisch-didaktischen Vorbereitung der Studierenden zur Arbeit mit Film sollte anhand von den folgenden Fragen bewertet werden:

- Welche Potenziale des Filmes werden von den ProjektteilnehmerInnen für die Entfaltung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz in ihren Konzepten verwendet?
- Welche Zielgruppe (auf welchem Sprachniveau und in welchem Alter) haben die Studierenden für die Arbeit mit dem Film „Jenseits der Stille“ gewählt? War diese Wahl aus der didaktischen Perspektive geeignet? Wie haben sie die kulturellen Aspekte für die gewählte Lerngruppe sichtbar gemacht?
- Wurden kommunikativ-interkulturelle Lernziele von den angehenden Lehrenden klar gesetzt und wie wurden sie im Verlauf des von den Studierenden geplanten Unterrichts berücksichtigt?
- Wie wurden die Aufgabenstellungen mit dem Schwerpunkt Entfaltung der interkulturellen Kompetenz (vor, während und nach dem Sehen) konzipiert?
- Welche Aufgaben zur kulturorientierten Rezeption des Filmes wurden von den Studierenden vorgeschlagen?
- Inwieweit haben die Studierenden bei dem Projekt selbst ihr interkulturelles Bewusstsein erweitert?

In der Auswertung soll auf diese Fragen eingegangen werden.

3.2 Ausgangssituation

Die Workshops haben am Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań im März 2012 stattgefunden und sind als ein Teil des Projektes „Glottodidaktik früher, heute und morgen“ konzipiert worden. Erwähnenswert ist, dass das Gesamtprojekt mit dem Europäischen Sprachensiegel 2012 für innovative Projekte im Bereich Sprachenlehren und -lernen ausgezeichnet wurde. Die an dem Wettbewerb teilnehmenden Projekte sollten jedes Jahr konkrete Kriterien erfüllen. In 2012 wurden Schwerpunkte in Polen auf Bildungsansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (1), informelles Lernen von Fremdsprachen (2) gelegt. Neben den Landesleitlinien wurden auch europaweit zwei weitere Kriterien gesetzt, und zwar Anwendung der Neuen Technologien (3) und multilinguale Klassen (4). Unser Teil des Gesamtprojektes erfüllte drei Kriterien: die Workshops sind im Bereich der Didaktik und Methodik der Fremdsprachen (vor allem auf Deutsch) geführt worden (1) und der Film ist als ein Beispiel für Neue Medien (3) dargeboten worden. Die Workshops haben einen informellen Charakter gehabt, d.h. sie sind in einer ungezwungenen Atmosphäre außerhalb des Unterrichts verlaufen (2).

Die Workshops selbst wurden auch in Form eines Projektes dargeboten. Gemäß den Anforderungen, die an Projekte gestellt werden, charakterisierten unser Vorhaben konkret gestellte Ziele, lebensnahe Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Filmen im FU, Gruppenarbeit und Öffnung nach außen (vgl. Wicke 1997: 120).

Die Workshops sind von zwei Dozentinnen durchgeführt worden, die Arbeitssprache ist hauptsächlich Deutsch gewesen. Die Studierenden haben jedoch Fragen auch in anderen Sprachen stellen können, und zwar auf Englisch, Russisch und Französisch. Die Stundenentwürfe sollten auf Deutsch vorbereitet werden.

3.3 Charakteristik der Zielgruppe

An den Workshops haben sich hauptsächlich die Studierenden des zweiten Studienjahres beteiligt, die am Institut für Angewandte Linguistik Glottodidaktik als Spezialisierung gewählt haben. Die TeilnehmerInnen hatten Vorkenntnisse im Bereich der Fremdsprachendidaktik, denn sie hatten ein Wintersemester (60 Stunden) lang eine Vorlesung und die daran anschließenden Übungen im Fach Glottodidaktik. Die übrigen vier TeilnehmerInnen waren im fünften Studienjahr und hatten deswegen mehr glottodidaktisches Wissen und Können, insbesondere hatten sie schon das Praktikum in den Schulen absolviert.

Während der genannten Lehrveranstaltungen wurden die Studierenden mit den Prinzipien der Entwicklung aller Fertigkeiten, der Erarbeitung eines Stundentwurfes sowie mit den wichtigsten Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts vertraut gemacht. Das Niveau der Gruppe aus dem zweiten Studienjahr war homogen. Die Teilnehmerinnen aus dem fünften Studienjahr hatten bessere Sprachkenntnisse als ihre jüngeren Kommilitoninnen.

3.4 Verlauf des Projektes

Zu Beginn der Arbeit haben die Projektleiterinnen die Studierenden in die Thematik des Einsatzes von Filmen eingeführt und die Idee der Workshops ausführlich dargestellt. Die Fragen, die im Plenum diskutiert worden sind, betrafen den Stellenwert der FilmDidaktik für das Fremdsprachenlernen sowie die Rolle des Lehrenden bei der Arbeit mit einem Film. Die Studierenden haben ihre Erfahrungen mit Filmen in ihrer Schulzeit und den Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen. Im Laufe der Diskussion ist den Studierenden klar geworden, dass Filme als eine spezifische (audio-visuelle) Textsorte eine besondere Behandlung verlangen und dass der Einsatz der Filme im FU im Vorfeld gut durchdacht und vorbereitet werden soll. Was ihnen selbst oft im Filmunterricht gefehlt hatte, war eine klare Ziel- und Aufgabensetzung vor dem Sehen gewesen. Filme sind ihres Erachtens oft im Fremdsprachenunterricht als „Lückenfüller“ eingesetzt worden. Nach der kurzen Diskussion haben die Studierenden in fünf Dreiergruppen an ihren didaktischen Entwürfen gearbeitet und im Anschluss daran ihre Arbeitsergebnisse präsentiert. Zum Schluss fand eine Abschlussdiskussion statt, in der die Präsentationen besprochen wurden.

4. Auswertung

Die Auswertung des Projektes verlief in zwei Phasen: aufgrund der Beobachtung und der Fragebögen. Diese Phasen ergänzen sich und ermöglichen, die Ergebnisse des Projektes von verschiedenen Perspektiven aus zu beleuchten.

4.1 Evaluation des Projektes aufgrund der Beobachtungen

Die Beobachtung ist zeitaufwendig, da sie „in der realen Situation stattfindet und anschließend dokumentiert werden muss“ (Albert/Marx 2010: 43), dennoch ist dieses Verfahren der Datenerhebung für die Workshops gut geeignet, denn es

spiegelt die Reaktion der ProjektteilnehmerInnen wider und ist unentbehrlich für die nachfolgende Analyse und für die kritische Erfassung der Projektergebnisse. Während der Beobachtung sind von beiden Autorinnen des vorliegenden Artikels Notizen angefertigt worden, aufgrund deren der Verlauf sowie Ergebnisse der Arbeit dokumentiert und in diesem Artikel beschrieben worden sind.

Die detaillierten Fragen, auf die die Antworten erteilt werden sollten, sind in der Einleitung dieses Artikels ausführlicher dargestellt. In aller Kürze soll aber an dieser Stelle daran erinnert werden, dass durch die Beobachtung die Informationen gewonnen werden sollten, ob die Studierenden der Angewandten Linguistik die Unterrichteinheiten mit einer Sequenz aus dem Film „Jenseits der Stille“ inhaltlich und sprachlich so planen können, dass sie dabei die Entwicklung von kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen berücksichtigen. Auch aufgrund der Analyse konkreter Arbeitsergebnisse von Workshops (Plakate mit Stundenentwürfen) werden Schlussfolgerungen gezogen. Die anschließende Analyse soll zeigen, ob Studierende didaktische, inhaltliche und sprachliche Potenziale des Films erfassen konnten.

4.1.1 Didaktische Potenziale

Die Studierenden haben als Zielgruppe Jugendliche im Alter 16-18 Jahre alt, Erwachsene oder Senioren gewählt. Aus der didaktischen Perspektive war die Wahl der Altersgruppe getroffen. Dies entspricht Surkamps (2010: 64) Einschätzung, dass „detaillierte Filmanalysen und die kulturwissenschaftliche Untersuchung von audiovisuellen Medien [...] eher für den FU der Sekundarstufe II (als für den FU der Sekundarstufe I G.G.S., N.J.) geeignet sind“.

Feinziele, die sich die Studierenden gesetzt haben, bezogen sich auf drei Ebenen:

- praktisch-kommunikativ (z.B. Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz im Kommentieren des Films und Formulieren einer eigenen Meinung),
- erzieherisch (Verständnis und Offenheit gegenüber Andersartigkeit, Mitgefühl und Toleranz, Sensibilisierung für die Probleme der sozialen Minderheiten) und
- bildend-kulturkundlich (Wortschatzerweiterung im Bereich der Behinderungen, Einblick in die deutschen Kulturwerke).

Bemerkenswert ist, dass die Studierenden sich bemüht haben, die Zielsetzungen in die Stundenentwürfe zu integrieren, die in Polen in der Didaktik der Fremdsprachen die am meisten verbreiteten sind (vgl. Pfeiffer 1990: 152).

4.1.2 Inhaltliche Potenziale

Es kennzeichnet die spezifische Wahl der untersuchten Studierenden, dass sie sich auf die universellen Themen der späteren Adoleszenz (Selbstfindungsprozess, Verwirklichung eigener Träume, Generationskonflikte sowie Verlassen des Elternhauses) konzentriert haben.

Die vergleichende Perspektive (Deutschland – Polen) blieb in ihren Analysen jedoch aus. Folgende Themen haben sie dagegen besonders bearbeitet:

- Andersartigkeit,
- Die unentdeckten Fähigkeiten der behinderten Menschen,
- Hindernisse auf dem Weg zur Erfüllung der Träume und
- Probleme der Behinderten.

Inhaltlich haben die Studierenden somit verschiedene gesellschaftliche Fragen, die im Film erschienen sind, in ihren Projektentwürfen angesprochen.

Das Projekt lässt erkennen, dass Jugendliche aus den verschiedenen kulturellen Kontexten sich von der Problematik des Filmes betroffen fühlten und oft vergleichbare Reaktionen zeigten. Aus unserer Sicht erklärt es sich durch den universellen Charakter der Problematiken, die im Film angesprochen werden. In jeder Gesellschaft kämpfen die Behinderten mit ähnlichen Schwierigkeiten. Grenzüberschreitend ist auch das Bedürfnis nach Akzeptanz, Toleranz und Verständnis. Zwar bildete der Film die Wirklichkeit nicht ab, ermöglichte er aber, das Leben der Behinderten in Fokus zu nehmen (vgl. Surkamp 2010: 63).

4.1.3 Sprachliche Potenziale

Was die sprachliche Ebene anbetrifft, so haben fast alle Studierenden das semantische Wortfeld der Behinderung und Andersartigkeit in ihre Konzepte aufgenommen.

Ausgesprochen wichtig ist die Tatsache, dass sie auf verschiedene Färbungen der Wörter, die Behinderungen und Andersartigkeiten bezeichnen, hingewiesen haben, wie z.B. taub, gehörlos, stumm, usw. Das zeugt davon, dass die Studierenden den Wortschatz bewusst gebrauchen und dass sie allgemein ein solides Sprachniveau haben und für verschiedene Konnotationen der Wörter sensibilisiert sind. Eine Gruppe hat das metaphorische Filmzitat „Die Raben fliegen in Schwärmen, der Adler fliegt alleine“ als Impuls zur Diskussion mit den Schülern gewählt.

Die Rolle der Gebärdensprache wurde von mehreren Gruppen in den Unterrichtskonzepten problematisiert. Dies haben die beiden Autorinnen des vorliegenden Artikels relevant gefunden, denn die Gebärdensprache als parallele Ausdrucksform zur verbalen Sprache hat eine besondere Funktion in diesem Film.

4.2 Auswertung der Fragebogenergebnisse

Die eben gemachten Feststellungen sind auch der Tenor der Rückmeldungen, die auf dem Seminar gezielt eingeholt wurden.

Die Studierenden wurden nach dem Workshop gebeten, Fragebögen auszufüllen und ein Feedback über das Gesamtkonzept zu geben. Ihre Rückmeldungen sind aufschlussreich. Aus der Analyse der Fragebögen geht hervor, dass der Workshop allgemein ausgesprochen positiv eingeschätzt wurde. Folgende Punkte wurden besonders hervorgehoben:

Der Workshop wurde als nützlich und bereichernd für die zukünftige Karriere der angehenden Lehrer bezeichnet. Die Projektteilnehmer haben neue, konkrete Impulse zur Gestaltung des FUs bekommen: „Ich weiß jetzt, wie man mit den Filmen arbeiten kann, welche Übungen man machen kann und dass es eine gute Idee ist, einige Filme zu zeigen.“ oder „Ich habe neue Ideen bekommen, wie man Filmmaterial didaktisieren kann und wie man den Unterricht mit einem Film interessant gestalten kann.“

Die Studierenden waren mit den theoretischen Grundsätzen gut vertraut und wussten, dass audiovisuelle Medien im Allgemeinen und das filmische Lernmaterial im Besonderen einen zentralen Stellenwert im modernen DaF-Unterricht haben. Im Workshop konnten sie ihr theoretisches Wissen praktisch anwenden. Sie konnten sich u.a. mit den folgenden Fragen befassen: Wie geht man konkret mit den Filmsequenzen um? Welche didaktischen Schwierigkeiten sind damit verbunden? Welche Perspektiven werden dadurch eröffnet?

Die Wahl des Films wurde als sehr gelungen empfunden. Die Studierenden haben betont, dass der Film neue, unerwartete und nicht-triviale Inhalte zum Ausdruck bringt: „Ich sehe mir sehr selten Filme an, weil sie nach demselben Muster gedreht werden – mit ‚Jenseits der Stille‘ war es anders, der Film war voll von überraschenden Momenten; er war gleichzeitig fröhlich und traurig“.

Außerdem wurde der sprachliche Aspekt hervorgehoben. Die Studierenden haben darauf hingewiesen, dass die authentische Sprache, die im Film gesprochen wird, die Lernfähigkeit der Schüler fördert. Es wurde auch erwähnt, dass der Film spannend, humorvoll und optimistisch ist und sich daher als Lernmaterial besonders gut eignet.

Viele ProjektteilnehmerInnen haben die Wichtigkeit des kooperativen Arbeitens unterstrichen. Sie haben angemerkt, dass die Gruppenarbeit gut verlaufen ist und ihnen erlaubt hat, Ideen auszutauschen, nach Kompromisslösungen zu suchen und einen kreativen didaktischen Entwurf zusammen zu erarbeiten.

Einige ProjektteilnehmerInnen fanden die Workshops inspirierend zur weiteren Beschäftigung mit der Filmdidaktik im Rahmen der Lizenzarbeit.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Als Hauptergebnisse der durchgeführten Studie können wir Folgendes festhalten:

Der moderne Sprachunterricht im Schulbereich ist ohne Filmeinsatz kaum denkbar. Filme sind ein wichtiger Bestandteil des gegenwärtigen multimedialen Lernangebotes. Sie zeichnen sich durch ihren dynamischen Charakter aus und fördern das interaktive Arbeiten. Ein anderes Qualitätsmerkmal der Filme besteht darin, dass sie zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden beitragen. Ein erfolgreicher Einsatz der Filme im FU erfordert neue Lernstrategien und -ansätze. Es scheint uns besonders wichtig und zeitgemäß, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf diese neue didaktische Herausforderung noch während ihrer Studienzeiten vorzubereiten.

Die Analyse des Filmeinsatzes in zwei verschiedenen Kontexten (Schulunterricht in der Sekundarstufe I und II/Workshop für angehende Lehrkräfte der Fremdsprachen) hat uns erlaubt, unseren Forschungsgegenstand von verschiedenen Perspektiven aus zu beleuchten. Diese Kontexte weisen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten auf. Der wesentliche Unterschied besteht u.E. darin, dass die Studierenden ihr eigenes Lehrkonzept erarbeiten, während die Schüler dem Konzept des Lehrers folgen. Weitere Unterschiede (Rezeption des Films, Lern- und Lehrerwartungen usw.) sind kulturell bestimmt oder altersbedingt. Allerdings kann man feststellen, dass die Erwartungen der Schüler mit der didaktischen Vorgehensweise der jungen Lehrer korrelieren: Die Schüler erwarten ein lernfreundliches, spannendes und interaktives Konzept, und die Studierenden bemühen sich darum, diesen Erwartungen gerecht zu werden.

Die didaktischen Perspektiven des Filmeinsatzes im FU sind zahlreich. Man kann sich vorstellen, dass Schüler ein eigenes Filmszenario schreiben und im Anschluss daran einen eigenen Film drehen usw.⁴

Die Entwicklung der Sprachfertigkeiten ist ein anderer wichtiger Punkt. Schwerdtfeger (1989: 20, zit. nach Toth 2010: 16) stellt fest, dass

Filme und vor allem die mit ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden es vermögen, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im Fremdsprachenunterricht vorherrschte.

Aus unserer Sicht ist dieses Statement berechtigt und sehr relevant. Man kann sich also fragen, wie eine effiziente Wortschatzarbeit gestaltet werden soll

⁴ Interessante Erwägungen zum interkulturellen Potenzial des Filmprojektes sind bei Torenc (2013) zu finden. Die Autorin befasst sich nicht nur mit den didaktischen Fragestellungen, sondern führt auch empirische Untersuchungen durch. Im Laufe ihrer Projektarbeit mit den Studierenden des Studienganges Germanistik sind 12 Filme zu verschiedenen Themen entstanden.

und welche innovativen Strategien dargeboten werden können, um den Wortschatz der Schüler zu erweitern und zu festigen.

Zum Schluss möchten wir kurz auf eine Reflexion eines Projektteilnehmers eingehen: Er hat den Wunsch geäußert, seinen Projektentwurf in einer konkreten Situation mit den Schülern zu testen. Eine bessere didaktische Perspektive kann man sich kaum vorstellen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, R./Marx, N. 2010. *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr Verlag.
- Badstübner-Kizik, C. 2006. *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musik Kunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Biechele, B. 2006. *Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In: Barkowski, H./Wolff, A. (Hrsg.). *Umbrüche (Materialien Deutsch als Fremdsprache 76)*. Regensburg: Wolff, 309-328.
- Biechele, B. 2008. Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts. In: Kadzadej, B./Kristo, E./de Matteis, M./Röhling, J. (Hrsg.). *Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF)*. Oberhausen: ATHENA-Verlag, 105-123.
- Bolten, J./Ehrhardt, C. (Hrsg.). 2003. *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Chudak, S. 2008. Einsatz der Textsorte ‚Film‘ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. In: *Studia Germanica Posnaniensia*, vol. 31 (2008), 113-129.
- Gertsen, M. C. 1990. Intercultural competence and expatriates. In: *The International Journal of Human Resource Management* 1 (1990) No. 3, 341-362.
- Grimm, N. 2007. Filme. In: Drumm, J. (Hrsg.). *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht, 207-226.
- Grond, U. 2012. Einführung in die Didaktik des Geschichtsfilms im DaF-/DaZ-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* Jahrgang 17, Nummer 2 (Oktober 2012), 90-107.
- Henze, J./Nguyen, U. 2007. Interkulturelle Kommunikation aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Moosmüller, A. (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation: Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann, 97-118.
- Lange, G. 1994. Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hrsg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 2 Bände. Bd. 2: Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 5. vollständig überarbeitete Auflage, 676-699.
- Lay, T. 2009. Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübels Film Ein Lied von Liebe und Tod – Gloomy Sunday. In: *gfl-journal (German as a foreign language)*. Nr. 1, 33-72, <http://www.gfl-journal.de/1-2009/lay.pdf> (abgerufen am: 26.01.2014).

- Pfeiffer, W. 1990. Lernziele und Lernstrategien. Eine problemorientierte Skizze. In: Leupold, E./Petter, Y. (Hrsg.). *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre: Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 141-159.
- Raabe, H. 2003. Audiovisuelle Medien. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 423-426.
- Schwerdtfeger, I. C. 1989. *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Surkamp, C. (Hrsg.). 2010. *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. u.a. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Torenc, M. 2013. Projekt filmowy a kształtowanie kompetencji międzykulturowej (na przykładzie projektu ze studentami germanistyki). In: *Studia Niemcoznawcze tom LI*, 475-487.
- Toth, C. A. 2010. *Verstehen durch Hören und Sehen. Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien, http://othes.univie.ac.at/10449/1/2010-06-20_0505519.pdf (abgerufen am: 26.01.2014).
- Wicke, E. R. 1997. *Vom Text zum Projekt*. Berlin: Cornelsen.

REFLEXIVES LEHR- UND LERNVERHALTEN

JAN SAMULAT
Philipps-Universität Marburg

ÜBER REFLEXION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

ON REFLECTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT. The term reflection is currently used in a wide variety of educational contexts. After providing a quick overview of the general uses and epistemological origins of reflection and its role in educational science this article will furthermore link these findings to current concepts in glottodidactics, thereby including both the perspectives of the tutor and the learner.

KEYWORDS: reflection, glottodidactics, foreign language teaching

1. Einleitung

Die „didaktische Wende“ (Terhart 1994: 144f.) hat in den Kultur- und Sozialwissenschaften die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen maßgeblich verändert. Hier wurde die bisher vorherrschende Annahme der strikten Steuerbarkeit des Unterrichts ausgehend von den selektierten Unterrichtsinhalten verlassen und der Fokus sowohl auf die individuelle Unterrichtsgestaltung durch Lehrende als auch die differentiellen und kontingenten Aneignungsprozesse in pädagogischen Settings verschoben (a.a.O.). Das wissenschaftliche Wissen leitet nun nicht mehr direkt das praktische Handeln an, sondern

dient [...] als Konturierungsfolie, oder, um eine Metapher zu gebrauchen, die Wirklichkeit wird wie in einem kubistischen Bild zugleich aus mehreren Perspektiven betrachtet. Für den Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung, Distanz und Prozeßkontrolle erlaubt. (Dewe/Radtke 1993: 155).

Diese Sichtweise der Rolle des wissenschaftlichen Wissens in der Wissensverwendungsforschung (auch: Weniger 1929, v. Engelhardt 1979), kombiniert

mit dem Dilemma der operativen Geschlossenheit von Lehren und Lernen¹ (u.a. Gruschka 2014) in der kommunikationstheoretisch informierten Schulpädagogik und der eingangs vorgestellten didaktischen Wende, zeigt, dass sich die schulpädagogischen, professionstheoretischen und didaktischen Voraussetzungen der Unterrichtsgestaltung hin zu einer Sichtweise bewegt haben, die vor allem um die Frage nach der Ermöglichung von Lernprozessen *aller* Unterrichtsakteure oszilliert und dabei die grundsätzliche nicht-Determiniertheit von Lehre und Aneignung, Wissen und Können berücksichtigt.

Auf Seiten der Lehrenden geht es demnach nicht mehr lediglich um eine strikte Anhäufung deklarativen Wissens, sondern auch um den Aufbau eines professionellen Habitus, der es ihnen erlaubt ihren Unterricht so zu gestalten und durchzuführen, dass jene operationale Geschlossenheit durch das eigene Expertenwissen überbrückt wird – dieses muss allerdings zunächst gebildet, also gelernt, werden (Bollnow 1978, Radtke 1996: 95ff.). Jenes aus der Praxis gewonnene handlungsbezogene *implizite Wissen* (Neuweg 1999: 19ff.) hilft in dieser Logik Lehrenden ihren Unterricht adäquat zu planen und auf Irritationen während der Unterrichtsdurchführung zu reagieren.

Zudem soll eine Lehrperson durch ihre Unterrichtsführung und -planung erreichen, dass er oder sie – wenn das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht direkt kausal bewirkt werden kann – dieses dennoch zumindest positiv beeinflusst, indem die oder der Lehrende die systemtheoretisch begründete Kontingenz der gewünschten Anschlüsse durch eine angemessene didaktische und methodische Ausgestaltung ihres oder seines Unterrichts einschränkt (Meseth et al. 2011).

Ausgehend von der Prämisse der Nicht-Determiniertheit pädagogischen Handelns haben sich sowohl in der Schulpädagogik als auch in den politischen Rahmenbedingungen des Unterrichtes neue Begriffe und Konzepte etabliert. „Reflexion“ ist dabei derjenige Begriff, der im Horizont dieser neuen Sichtweisen den Fokus der Lehrtätigkeit vor allem auf kognitive Prozesse der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler lenkt. In diesem Aufsatz soll anhand von ausgewählten Beispielen des schulischen Unterrichts und auch der universitären Lehre der Versuch unternommen werden, die Rolle des metakognitiven Reflexionsmodells als Schnittstelle zwischen Wissen und Können, Erfahrung und Handlung aufzuzeigen. Auf Grundlage der skizzierten Voraussetzungen wird zunächst die Rolle der Reflexion als Katalysator zwischen Erfahrung, Handlung, Wissen und Können (2) und darauffolgend die konzeptionelle Umsetzung des Reflexi-

¹ Diese Figur der operativen Geschlossenheit geht auf Luhmanns Arbeiten zu der Abgeschlossenheit des psychologischen und sozialen Systems zurück. Luhmann bezieht hier die grundsätzliche Kontingenz (Regelmäßigkeit bei gleichzeitiger nicht-Determiniertheit) aller Kommunikation auf das Bildungssystem und leitet hiervon das grundlegende „Technologieproblem“ zwischen Vermittlung und Aneignung von Wissen ab (Luhmann/Schorr 1982: 14).

onsmodells in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht dargestellt. Dies geschieht sowohl auf der Seite der Lehrenden (3) als auch der Lernenden (4).

2. Erfahrung und Reflexion

Die in der Einleitung vorgestellte Wende weg von der Kausalität des Unterrichtsgeschäfts hin zu der Vorstellung der operativen Trennung von kognitiven Prozessen und beobachtbarem Verhalten einerseits und der damit verbundenen Vorstellung der (doppelten) Kontingenz innerhalb aller Lehr- und Lernformen andererseits führt unausweichlich zu der pädagogischen Frage, ob – und wenn ja, wie – auf Lernprozesse Einfluss genommen werden kann: „Der Weg, den das Wissen von seiner Vermittlung über die Aneignung bis zur Verwendung geht, folgt nicht der Logik des Transfers, sondern der eigensinnigen Transformation, die sich nicht in einfachen Wirkungsannahmen abbilden lässt“ (Meseth 2014: 91). Die Frage nach diesen Transformationsprozessen, die sensorisch erfasste Erfahrungen, Eindrücke oder Anschauungen rationalisieren, wird in der Disziplin der Philosophie kontrovers diskutiert und hat auf Grund seiner pädagogischen Fragestellung auch in der Erziehungswissenschaft Einzug gehalten.

Es scheint einleuchtend, dass Lernprozesse bei einzelnen Lernenden durch bereits erlebte oder sensorisch wahrgenommene Ereignisse/Erfahrungen gerahmt und bedingt sind, „daß das Lernen eine Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem auf Grund von schon Bekanntem, von noch Ungekonntem auf Grund von schon Gekonntem ist.“ (Buck 1989: 11). Das Ziel der pädagogischen Tätigkeit innerhalb des Unterrichts ist aus dieser Perspektive daher eher als ein *Umlernen* auf Seite der Akteure im Gegensatz zu einer bloßen Vermittlung von Wissen zu verstehen. Hier werden auf Seiten des Lehrenden zielgerichtet Erfahrungen bereitgestellt, die darauf abzielen, die bereits gebildeten „Begriffe“ (ebd.) in eine gewünschte Richtung hin zu verändern².

Let us then suppose the Mind to be, as we say, white Paper, void of all Characters, without any *Ideas*; How comes it to be furnished? Whence comes it by that vast store, which the busy and boundless Fancy of Man has painted on it, with an almost endless variety? Whence has it all the materials of Reason and Knowledge? To this I answer, in one word, From *Experience*: In that, all our Knowledge is founded; and from that it ultimately derives itself. (Locke 1905: 25f.).

John Locke argumentiert in seiner Schrift *An Essay Concerning Human Understanding* für einen grundlegenden Zusammenhang zwischen Erfahrung und

² Diese Idee von Lernprozessen anhand von Erfahrungen findet sich nicht nur in der Erkenntnisphilosophie, sondern auch in der Lernpsychologie (z.B. Piaget 1976).

Wissen, und geht darüber hinaus darauf ein, wie Ideen (als Bausteine des Wissens) generiert werden: er unterscheidet zwischen *ideas of sensation*, die als Folge von Observationen, und *ideas of reflection*, die entstehen, wenn geistige Prozesse vor einem inneren Auge betrachtet werden und dabei gesammeltes Wissen strukturiert, abstrahiert und Neues generiert wird (Locke 1905: 26, 44ff., 90ff.)³. Der Begriff der Reflexion als Mittel zur Rationalisierung von Erfahrung findet sich später auch bei dem Pragmatiker John Dewey, der Erfahrung als „primäre“ und „sekundäre“ Erfahrung kategorisiert, wobei hier die primären Erfahrungen mit einem Minimum an reflektiver Leistung des Erfahrenden verbunden sind, die sekundären jedoch systematisches Denken und reflektive kognitive Prozesse mit einbeziehen (Dewey 1929: 4).

Unter der Prämisse des Umgangs mit der einleitend vorgestellten Differenz von (erziehungs-)wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis kann der Begriff der Reflexion also sowohl auf Seiten des Lehrenden als auch auf Seiten des Lernenden als ein metakognitiver Prozess aufgefasst werden, der dazu dient, neues, die Praxis anleitendes, theoretisches Wissen aus einer Verbindung von bereits vorhandenem Wissen mit neuen Erfahrungen zu generieren; sie ist eine strukturschaffende Formalisierungsoperation und damit „Mittel zur theoretischen im Dienste der praktischen Orientierung“ (Janich 2001: 221).

3. (Fremdsprachen-)Lehren und Reflexion

Das an der Universität vermittelte Wissen über sowohl das Unterrichtsgehen an sich als auch Unterrichtsinhalte und deren didaktische und methodische Aufbereitung ist nicht ohne jegliche Eigenleistung auf die unterrichtliche Praxis übertragbar, es muss die Aufgabe bearbeitet werden dieses Wissen so zu transformieren, dass hiermit Unterricht geplant und vor allem durchgeführt werden kann (Bollnow 1984/Terhart 2009). Gleichzeitig ist der Lehrende durch die politischen Vorgaben der Unterrichtsgestaltung dazu angehalten bei der Unterrichtsgestaltung darauf zu achten, Reflexionsprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler anzuregen (exemplarisch Kompetenzteams NRW 2008: 15f.). Im folgenden Teil werden ausgewählte Aspekte hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht, hochschuldidaktische Ansätze und didaktische Richtlinien im Horizont der Reflexion vorgestellt⁴.

³ Zu weiteren Informationen zu dem Begriff der Reflexion bei Locke existieren mehrere Überblicke (z.B. Sharp 2008).

⁴ Ein ausführlicher Überblick über Modelle, Theorien und Studien über Zweck und Wirkung der Reflexion in Professionalisierung und Lehrerbildung findet sich bei Wyss (2013) und Roters (2012).

3.1 Professionelles Wissen und pädagogischer Takt

Das in dem Wissenschaftssystem generierte theoretische Wissen und die curricularen Kenntnisse der Lehrpersonen können, wie bereits dargestellt, nicht ohne weiteres direkt zur Durchführung des Unterrichts verwendet werden. Es muss konkretisiert, kombiniert, adaptiert und reduziert werden, damit pädagogisches Handeln vor diesem theoretischen Hintergrund überhaupt realisiert werden kann. Bromme (1992: 110ff.) spricht in diesem Zusammenhang von einem Transformationsprozess, in dem das Fachwissen unter Praxiseinfluss in ein „professionelles Wissen“ gewandelt wird:

Professionelles Wissen ist deutlich mehr als nur deklaratives Wissen: „Professionelles Wissen bezeichnet die einmal bewußt gelernten Fakten, Theorien und Regeln, sowie die Erfahrungen und Einstellungen des Lehrers. Der Begriff umfaßt also auch Wertvorstellungen, nicht nur deskriptives und erklärendes Wissen“ (Bromme 1992: 9f.).

Dieses professionelle Wissen ist daher ein Konglomerat und gleichzeitig Resultat verschiedenster Wissensformen und genau die Basis, auf dem eine Lehrerin oder ein Lehrer ihre bzw. seine Herangehensweise und Durchführung der unterrichtlichen Praxis speist. Ein Baustein dieses Wissens besteht aus dem im Unterricht gewonnenen Erfahrungswissen, welches durch Reflexion, vor, während oder nach der eigentlichen Handlung gewonnen werden kann (Schön 1983), die genau dann stattfindet, wenn der Handelnde erkennt, dass das bisher angeeignete Wissen nicht ausreicht, um eine bestimmte in der Praxis auftretende Irritation aufzulösen. Hier wird das wissenschaftliche Wissen genutzt, das eigene Tun durch Reflexion zu beurteilen, neue Handlungsalternativen zu erschließen und Entscheidungen zu legitimieren (Schön 1983, Radtke 2006). Die Fähigkeit zu einer solchen Art der Reflexion ist natürlich nicht allein in Hinblick auf die Vermittlung der Unterrichtsinhalte zu einer „normativ vorausgesetzten Kompetenz der sozialen Akteure“ (Radtke 2006: 87) Teil des professionellen Habitus, sondern auch dann, wenn diese auf Grund eines fehlenden *commitments* seitens der Schülerinnen und Schüler nicht mehr möglich scheint.

In dem zweiten Fall muss der Lehrende nun abseits der Vermittlung und Aneignung von vorher festgelegten Unterrichtsinhalten Lösungsstrategien finden, um diese – im Zuge der Wiederherstellung des *commitments* – überhaupt erst wieder zu ermöglichen (Bollnow 1978). Dies muss geübt werden und erfordert ständige Selbst- oder Fremdkontrolle (ebd.), die, einen entsprechenden Abstraktionsgrad durch Reflexion vorausgesetzt⁵, auch hier zu einer bestimmten

⁵ Tatsächlich konnten Wubbels und Korthagen (1990) feststellen, dass eine reflexiv orientierte Lehrerbildung in der Praxis zu einer höheren Zufriedenheit der Lehrpersonen und einer als positiv bezeichneten Veränderung zu den Unterrichteten führt.

Form des professionellen impliziten Handlungswissens beitragen – dem pädagogischen Takt⁶. Durch diesen wird „situationsfühlend und individualisierend allgemeines Regelwissen über die Bedingungen der Möglichkeit der Vermittlung auf den besonderen Fall möglicher Bedingungen bezogen“ (Gruschka 2014: 33) und trägt damit durch die Summe der Reflexionen über Erfolg und Scheitern im Unterricht (Hatton/Smith 1995) zur Professionalisierung von Lehrpersonen maßgeblich bei.

In Bezug auf das Lehren von Fremdsprachen entsteht hier noch eine weitere Problemdimension: Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen bewegen sich innerhalb des Klassenzimmers getrennt von der primarsprachlichen Wirklichkeit außerhalb des Unterrichts, es wird aber zugleich erwartet, dass die Sprache der Lehrperson, ähnlich eines Muttersprachlers, einen möglichst hohen Grad an sprachlicher Perfektion aufweist. Gleichzeitig ist die Sprache selbst nicht nur Kommunikationsmedium, sondern auch Gegenstand dieser fremdsprachlichen Kommunikation (Dechert 1998). Diese Probleme, die zusätzlich zu den bereits angesprochenen zu lösenden Paradoxien des Lehrerhandelns auftreten, erfordern eigene Lösungsstrategien, die in die Bildung professionellen Wissens einfließen.

3.2 Reflexive Lehrerbildung in den Fremdsprachen

Angesichts der vorgestellten zentralen Rolle der Reflexion in der Theoriebildung und Problembewältigung von Lehrkräften ist es nicht verwunderlich, dass „Reflexion“ auch in die Lehrerbildung der Universitäten immer stärker Einzug hält (bspw. Häcker 2012, Wegner 2012, Artmann et al. 2013).

Nicht nur in der allgemeinen Lehrerbildung, sondern auch innerhalb der universitären Fremdsprachenbildung wird zunehmend versucht Reflexionsprozesse bei Studierenden anzuregen. In der fachdidaktischen Lehre in den Fremdsprachen der Hochschule sollen Lehramtsstudierende „im Hinblick auf ihren zukünftigen Tätigkeitsbereich [...] vor allem das Lehren und Lernen einer Fremdsprache, *ihrer* Fremdsprache in Theorie und Praxis kennenlernen.“ (Wendt 1996: 55). Dies wird einerseits durch Fachpraktika intendiert, die während des Studiums den Studierenden ermöglichen sollen, dass diese – wie das Institut für Romanistik der Universität Köln formuliert – „den Zusammenhang von Theorie und Praxis der Fächer kennen lernen und reflektieren“ (o.V. 2006). Zudem werden bestimmte universitäre Lehrmethoden – etwa Portfolioarbeit oder

⁶ Dieser von Herbart stammende Begriff wird heutzutage oft benutzt, wenn es darum geht die Fähigkeit eines Lehrenden zu beschreiben, die ihm erlaubt, zu beurteilen, in welcher Situation welche Herangehensweise adäquat ist. Der Zusammenhang mit dem Begriff der Erziehung im Allgemeinen und Lehrerhandeln im Besonderen wird bei Reichenbach (2010) näher erläutert.

kollaborative Lernformen (Syrou 2013) – verwendet, die in ähnlicher Weise bereits in der schulischen Bildung eingesetzt werden⁷.

Darüber hinaus gilt es in der fremdsprachlichen Lehrerbildung ein umfassendes deklaratives Wissen über Sprachlernprozesse zu akkumulieren, da dieses in erheblichem Maße dazu beiträgt, die sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auf Seite des Lehrenden reflektierend zu beurteilen und einzuschätzen. Dies ermögliche Lehrpersonen unter anderem „Fehler als Ausdruck von lernersprachlichen Entwicklungsprozessen wahrzunehmen und tolerant und konstruktiv auf sie zu reagieren“ (Ohm 2009: 30) oder auch die unterschiedlichen Aneignungsmodi und -zeiten verschiedener Lerner besser berücksichtigen zu können (ebd.).

4. Die Seite der Lernenden

Die reflexiven Aspekte bei der Aneignung von fremdsprachlichem Wissen finden sich in den heutigen Lehrplänen – etwa dem des Hessischen Kultusministeriums (HKM 2010). Hier wird von „reflektierender Sprachbetrachtung“ (HKM 2010: 33), „Methodenreflexion“ (HKM 2010: 3), und „Reflexion über den Lernprozess“ (a.a.O) gesprochen. Darüber hinaus ist der interkulturellen Kompetenz ein eigener Abschnitt gewidmet (HKM 2010: 12). Auf Grundlage dieses Beispiels kann die Schlussfolgerung generiert werden, dass sowohl die sprach- oder lernprozessbezogene Reflexion als auch interkulturelles Lernen – sich in den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule diskursiv etabliert haben.

Neben der bereits vorgestellten Reflexion des eigenen Lernprozesses weisen die beiden weiteren Begriffe, die in der Fachliteratur vor allem als die Herstellung von *language awareness* und *cultural awareness* anzutreffen sind, eine hohe Anschlussfähigkeit zu dem vorgestellten Reflexionsbegriff auf.

4.1 Language Awareness

Language awareness bezeichnet ein Wissen über Sprache, das von der *Association for Language Awareness*, als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“⁸ definiert wird. Es geht hier im Bereich des Fremdsprachenunterrichts darum, den Lernenden dieses metasprachliche, explizite Wissen zu vermitteln (auch: Kompetenzteams NRW 2008) und wird vor allem durch das

⁷ Vgl. Wyss (2013: 65ff.) für einen ausführlichen Überblick.

⁸ Online verfügbar unter <http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php> (abgerufen am: 12.06.2014).

„Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache“ erworben (ebd. 18). Aus einer sprachpsychologischen Perspektive bewirkt dieses geforderte Reflektieren über Sprache (etwa in der Fehlersuche oder bei auftretenden Schwierigkeiten bei sprachlichen Äußerungen), dass die Sprache sowohl zum Gegenstand sprachlicher kognitiver Prozesse als auch – durch eine Thematisierung in der Klassenöffentlichkeit – des Unterrichtsgesprächs wird (Andresen/Funke 2003).

Füssenich beschreibt den Erwerb metasprachlichen Wissens als direkte Konsequenz des Bewusstwerdens des Sprachlernprozesses (Füssenich 2002:19ff.) und unterscheidet hierbei das beobachtbare kommunikative Sprechverhalten der lernenden Akteure als eine Progression von *Meta-* zu *Extrakommunikation* (Füssenich 2002: 80, Füssenich/Löffler 2005: 19). Während der frühen Sprachlernphase trete die Klärung von Störungen der Kommunikation in den Vordergrund, während später nach und nach die Sprache und deren Struktur als Extrakommunikation Gegenstand eines Gespräches werde. Dies setze allerdings voraus „Sprache auf der Ebene der Metakommunikation zu reflektieren“ (Füssenich/Löffler 2005: 20). Die einer Sprache inhärenten Strukturen können demnach erst dann verbalisiert werden, wenn vorhergehende Reflexionsprozesse über die Sprachproduktion stattgefunden haben.

Dufva gliedert den Begriff „language awareness“ in die drei Elemente *reflectivity*, *sensitivity* und *ability to explore* (1994) und stellt fest, dass Lernen die Möglichkeit eröffnet wird, sich selbst in ihrer Rolle als Lernende bzw. Lernender zu reflektieren (Dufva 1994: 19).

4.2 Cultural Awareness

„Der Erwerb einer neuen Sprache bringt immer auch den Dialog mit einer neuen Kultur mit sich.“ (Syrou 2013: 18). Eine zentrale Aufgabe des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterricht – und damit auch die der fremdsprachlichen Bildung – besteht in der Vorbereitung auf eine Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler in ihrer heutzutage kultur- und damit sprachheterogenen Lebenswelt (Luchtenberg 2009). Weiterhin spielt die „Kultur“, in deren Rahmen die im Unterrichtsgeschehen vermittelte Fremdsprache verwendet wird, eine große Rolle, da – vor allem in den ersten Lerneinheiten – eine große Differenz zwischen der im Unterricht vermittelten und praktisch gesprochenen Sprache bestehen kann. Hier werden gefordert im Sinne einer *practical awareness* (Dufva 1994: 21) nicht nur Kenntnisse über die Sprachstruktur, sondern auch über deren spezifische Einbettung in kulturelle (Alltags-)Sprache zu vermitteln.

Hierbei ist der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ein strittiges, aber häufig anzutreffendes sprachliches Konstrukt (Rathje 2006). Alleine „Kultur“ und „Interkulturalität“ sind schwer zu fassende und stark überbestimmte Begriffe

(Földes 2009), Földes fasst Interkulturalität schließlich nach eingehender Begriffsbestimmung als „kreatives Struktur- bzw. Orientierungskonzept“ auf (Földes 2009: 517). Die Ausbildung dieses Struktur- und Ordnungskonzepts zur Betrachtung von Interaktion muss also schließlich in der Schule erfolgen und gehört innerhalb der vorgestellten Begriffsbestimmung der Reflexion ganz eindeutig zu deren Aufgabengebieten.

Darüber hinaus spielen bei der Bewusstseinsbildung über die Alterität andere metakognitive Prozesse eine entscheidende Rolle, da die Kategorisierung einer wahrgenommenen Eigenschaft Zweiter oder Dritter als „Unterschied“ stets auch ein Wissen über eigene soziale Zugehörigkeiten und Eigenschaften voraussetzt, welches nicht nur gebildet, sondern auch mit Wahrnehmungen verglichen werden muss (Földes 2009, Hahn 1994). Alle Arten des Umgangs mit „fremden Kulturen“ – und damit auch die in der Konzeption des deutschen Fremdsprachenunterrichts geforderte *cultural awareness* (u.a. Kompetenzteams NRW 2008, HKM 2010) – kommt daher nicht ohne Reflexion aus.

5. Abschließende Bemerkungen

Es konnte anhand ausgewählter Beispiele gezeigt werden, dass Reflexion aus der Gestaltung der universitären Lehrerbildung, der Unterrichtsgestaltung und -nachbereitung und aktuellen Konzepten der Sprach- und kulturellen Bildung kaum noch wegzudenken ist. Dies liegt teilweise an dem universellen Gebrauch des Begriffes der Reflexion für metakognitive Prozesse, die eine Lösung der verschiedenen Probleme darstellen, die die in der Einleitung thematisierte angenommene Differenz von Wissen und Können innerhalb der schulpädagogischen Profession aufgeworfen hat. Dies bedeutet auch, dass deren eingangs vorgestellten Probleme durch eine stark evidente direkte Übernahme des Reflexionsbegriffes in die pädagogische Semantik ausgelagert und -geblendet werden.

Bei all dieser evidenten Omnipräsenz der Reflexion darf jedoch nicht vergessen werden, dass diese – wie alle strukturschaffenden Formalisierungen – dazu führen kann, Kreativität im Sinne einer freien, strukturungebundenen Assoziation von Erfahrungen zu mindern.

Eine der Stärken (und zugleich Schwächen) der Formalisierung liegt darin, dass sie – wie jede Rationalisierung – einem erspart, sich Neues auszudenken, improvisieren, schöpferisch tätig sein zu müssen. (Bourdieu 1992: 108).

LITERATURVERZEICHNIS

- Andresen, H./Funke, R. 2003. Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U. u.a. (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1*. Paderborn: Schöningh, 438-451.

- Artmann, M. et al. 2013. Wissen über Unterricht – zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Gehrmann, A. et al. (Hrsg.). *Formation und Transformation in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134-150.
- Bollnow, O. F. 1978. Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 15*, 155-164.
- Bourdieu, P. 1992. Die Kodifizierung. Vortrag, gehalten im Mai 1983 in Neuchatel. In: Bourdieu, P. *Rede und Antwort*. Berlin: Suhrkamp, 99-110.
- Bromme, R. 1992. *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Bern.
- Buck, G. 1989. Lernen und Erfahrung. In: *Lernen und Erfahrung – Epagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 7-28.
- Caspari, D. 1998. Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrer/-innen – für Studierende ein relevantes Thema? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 27*, 122-145.
- Dechert, H.-W. 1998. Mentale Modelle der Perzeption und Produktion von Fremdsprachen bei Lernenden und Lehrenden im Lichte des Problemlösungsparadigmas. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 27*, 61-80.
- Dewe, B./Radtke, F.-O. 1994. Was wissen Pädagogen über ihr Können? In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim: Beltz, 154-161.
- Dewey, J. 1929. *Experience and Nature*, New York: Dover.
- Dufva, H. 1994. Language Awareness and Cultural Awareness for Language Learners. In: Lahdelma, T./Maticsak, S. (Hrsg.). *Hungarologische Beiträge 2*, 19-32.
- Engelhardt, M. v. 1979. Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis. In: Böhme, G./Engelhardt, M. v. (Hrsg.). *Entfremdete Wissenschaft*, Berlin: Suhrkamp, 87-113.
- Földes, C. 2009. Black Box „Interkulturalität“. In: *Wirkendes Wort 59/3*, 503-525.
- Füssenich, I. 2002. Semantik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.). *Sprachtherapie mit Kindern*. München; Basel: Reinhardt, 63-104.
- Füssenich, I./Löffler, C. 2005. *Schriftspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt.
- Gruschka, A. 2014. Das Dilemma: Das Lehren soll zum Lernen übergehen, kann aber die operative Geschiedenheit des Lehrens und Lernens nicht überwinden. In: Gruschka, A. *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer, 31-43.
- Häcker, T. 2012. Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.). *Lernwelt Universität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263-289.
- Hahn, A. 1994. Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, W. *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 140-163.
- Hatton, N./Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education, 1* (1), 33-49.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) 2010. *Lehrplan Englisch*. <http://verwaltung.hessen.de> (abgerufen am: 12.06.2014).
- Janich, P. 2001. *Logisch-pragmatische Propädeutik. Ein Grundkurs im philosophischen Reflektieren*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Kompetenzteams NRW 2008. Modul 8: Kompetenzorientiert Unterricht planen. In: Ders.: *Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW*, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_8_KompetenzorientiertUnterricht_planen.pdf (abgerufen am: 9.06.2014).
- Locke, J. 1905. An Essay Concerning Human Understanding. In: Calkins, M. W. (Hrsg.). *Locke's Essay Concerning Human Understanding – Books II and IV*. Chicago: Open Court.

- Luchtenberg, S. 2009. Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, P. (Hrsg.). *Kultur der Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ingeleore Oomen-Welke*. Freiburg i. Br.: Fillibach, 277-288.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. 1982. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. *Zwischen Technologie und Selbstreferenz – Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 5-40.
- Meseth, W. 2014. „Ich such' gerade mein Heft“ – Argumente für eine gegenstands- und fallorientierte Lehrerbildung an Universitäten. In: Malmberg, I. et al. (Hrsg.). *Zauberformel Praxis? Theoretische Rahmung, Spielarten und Modelle von Praxisphasen in der LehrerInnenbildung*. Wien: new academic press, 90-114.
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. 2011. Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes ‚Unterricht‘? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-240.
- o.V. 2006. *Leitfaden für die Praktika der Lehramtsstudiengänge in Französisch, Spanisch und Italienisch*, Universität Köln. <http://www.romanistik.uni-koeln.de/guide/leitfaden-praktika.pdf> (abgerufen am: 9.06.2014).
- Neuweg, G. H. 1999. *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Ohm, U. 2009. Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung. In: Blell, G./Doff, S. (Hrsg.). *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14/2, 28-36. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/docs/Ohm.pdf> (abgerufen am: 11.06.2014).
- Piaget, J. 1976. *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Radtke, F.-O. 1996. *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. 2006. Die Theorie kommt nach dem Fall. In: Nakamura, Y./Tröhler, D. (Hrsg.). *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis*. Zürich: Pestalozzianum, 73-88.
- Rathje, S. 2006. Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/3. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Rathje1.htm> (abgerufen am: 18.06.2014).
- Reichenbach, R. 2010. Erziehung. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.). *Pädagogische Grundbegriffe oder Grundfragen – 26 Fragen und Antworten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roters, B. 2012. Entwicklung des untersuchungsleitenden Konzepts: Lehrerprofessionalisierung und Reflexion. In: Roters, B. *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 97-142.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Sharp, K. 2008. Locke's Theory of Reflection. In: *British Journal for the History of Philosophy* 16, 25-63.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. P. (Hrsg.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: University Press, 97-114.
- Syrou, M. 2013. Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte im universitären Fremdsprachenunterricht (FSU) nach Bologna: Einige Überlegungen aus der Praxis. In: Dany, S. (Hrsg.). *Journal Hochschuldidaktik* 24/1-2, 15-18.
- Terhart, E. 1994. Unterricht. In: Lenzen, D. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek, 133-158.
- Terhart, E. 2009. *Didaktik, Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

- Wegner, E./Nückles, M. 2012. Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In: Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.). *Lernwelt Universität*. Wiesbaden: Springer, 63-81.
- Wendt, M. 1996. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Weniger, E. 1953. Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Weniger, E. *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz, 7-22.
- Wubbels, T./Korthagen, F. A. J. 1990. The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. In: *Journal of Education for Teaching* 16/1, 29-43.
- Wyss, C. 2013. Zur Definition von Reflexion/Reflexion im Lehrberuf. In: Wyss, C. *Unterricht und Reflexion*, Münster: Waxmann, 37-75.

BARBARA MYCZKO

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

FREMDSPRACHENLEHRER IN EINEM FREMDEN LAND

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN A FOREIGN LAND

ABSTRACT. The following paper is a result of a workshop organised for students of Applied Linguistics at the Adam Mickiewicz University. The aim of the workshop was to draw the attention of the students specialising in didactics to the opportunities as well as potential problems, which may appear in a situation when foreign language teachers are supposed to teach foreign language in a culturally distant country or simply in a multicultural classroom. At the same time, it was an attempt to provide the students with a set of techniques which would allow them in the future to effectively communicate in cross-cultural classroom settings.

KEYWORDS: intercultural competence, teacher training, critical incidents, stereotypes, cultural standards, cross-cultural communication

1. Einleitung

Wir leben in Zeiten einer dynamischen Entwicklung: und zwar nicht nur wirtschaftlichen, sondern auch soziokulturellen. Die gesellschaftlichen und politischen Änderungen der letzten Jahre führen zu einer zunehmenden Bedeutung der interkulturellen Kompetenz auch in der Fremdsprachendidaktik. Diese Tendenz kann man daran bemerken, dass zahlreiche Wissenschaftler ihre Arbeiten diesem Thema widmen. Es werden verschiedene Ansätze und Verfahren vorgeschlagen, die zu einer Auseinandersetzung und erfolgreichen Bewältigung der Schwierigkeiten, die bei der interkulturellen Kommunikation entstehen können, führen sollen.

Ein oft erwähntes Problem im Zusammenhang mit der Kommunikation zwischen Menschen, die aus verschiedenen kulturellen Hintergründen stammen, sind Stereotype. Es wird plädiert für die Relativierung von Stereotypen, insbesondere der negativen, die unser Wahrnehmen anderer Menschen beeinflussen.

Allerdings sind nicht nur Stereotype das Augenmerk der Untersuchungen im Bereich der Interkulturellen Kompetenz. Viel Aufmerksamkeit wird auch u.a. der *Critical Incidents Methode* gewidmet, die auf kurzen Beschreibungen von Situationen basiert, in denen Konflikte, Probleme oder Missverständnisse durch kulturelle Differenzen verursacht werden.

2. Interkulturelle Kommunikation im Kontext des Fremdsprachenunterrichts

Nach Hexelschneider (1988: 129) verläuft eine Entwicklung im interkulturellen Kontext bilateral und führt zur eigenkulturellen Reflexion:

Interkulturalität ist immer Kenntnis und Erkenntnis des Anderen und damit vertieft des Eigenen, insoweit hilft sie, fremde kulturelle Identität emotional zu erfühlen und zugleich rational zu begreifen und dadurch eigene Identität besser zu verstehen oder oft erst zu finden. Interkulturalität kann deshalb keineswegs eine kommunikative Einbahnstraße vom Muttersprachen-Land in das Land einer fremden Kultur sein, es ist vielmehr ein zweiseitiger Prozess.

Die Forschungen im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts fokussieren derzeit auf viele Aspekte, die mit der Interkulturalität verbunden sind. Es wird unter anderem auf interkulturelle Pädagogik, interkulturelle Erziehung, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen hingewiesen. Alle Begriffe stehen in einem Zusammenhang zueinander, ergänzen sich gegenseitig und es scheint unmöglich zu sein, einen Aspekt auszusondern und den anderen als einen vorrangigen gegenüberzustellen.

In der Fachliteratur werden die Bezeichnungen *interkulturelle Kompetenz* und *kommunikative Kompetenz* durch den Terminus *interkulturelle kommunikative Kompetenz* ersetzt. Die Ursache dafür ist die Natur des sprachlichen Handelns, das stets entlang inhaltlichen Mitteilungsabsichten verläuft, innerhalb dessen auch oft verschiedene Interessen der kommunizierenden Personen repräsentiert werden. Dabei ist zu betonen, dass das sprachliche Handeln auch auf außersprachliche Bezüge verweist (Błazek 2008: 44). In einem Fremdsprachenunterricht, der sich an der interkulturellen Ausbildung orientiert, sollten also beide Kompetenzen unterstützt und entwickelt werden, weil sich die interkulturelle Kompetenz in der kommunikativen Kompetenz erweist.

Durch jede interkulturelle Auseinandersetzung eröffnet sich immer wieder die Möglichkeit interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Deshalb ist der Erwerb interkultureller Kompetenz ein lebenslanger Prozess, der nie endgültig abgeschlossen wird. Interkulturelle Kontakte führen zu Lehr- und Lernprozessen und das, was dabei erlernt wird, übt Einfluss auf den Umgang mit den nächsten interkulturellen Kommunikationsprozessen (Boeckmann 2006: 2).

3. Stereotype: Resistenz und Affektivität

Stereotype sind präsent im Alltag eines jeden Menschen, der mit Personen die aus anderer Kultur stammen, in Kontakt tritt. Sie sind sehr tief im Bewusstsein verinnerlicht und es ist deswegen sehr wichtig, dass die zukünftigen Fremdsprachenlehrer für dieses Problem sensibilisiert werden. Sie sollen fähig sein, ihre Schüler auf die Begegnung mit einer fremden Kultur vorzubereiten. Es besteht also auch der Bedarf, die Fremdsprachenlehrer für einen zielorientierten, geplanten Unterricht vorzubereiten, der die existierenden Stereotype relativieren würde. Aus diesem Grund müssen die Lehrer auch über das Wissen verfügen, welche Methoden sich für die Sensibilisierung dieses Problems am besten eignen.

Hahn (2007: 15f.) betont, dass den Stereotypen die Verallgemeinerungen zugrunde liegen. Jedoch ist nicht jede Verallgemeinerung ein Stereotyp, obwohl beide zur Orientierung in der manchmal als kompliziert empfundenen Welt dienen. Stereotype sind also vereinfachte Wahrnehmungen der Welt. Sie werden in Worte oder Bilder gefasst, sind aber mit der Welt nicht identisch.

Stereotypen und dem Denken könnte man laut Löschmann (1998: 14) folgende Charakteristika zuschreiben:

1. (Über)Generalisierungen, Kategorisierungen,
2. Bezogenheit auf Personengruppen, Gruppenattribuierungen,
3. festgefahrene Schablonen, stabiler und starrer Charakter,
4. meist negative aber auch neutrale und positive Bewertung,
5. Einheit vom kognitiven und emotionalen Charakter,
6. Inkorrektheit; Rigidität und Irrationalität,
7. Wirken im Unterbewusstsein bzw. unbewusstes Wirken.

Bausinger (1988: 160) stellt fest, dass Stereotype „unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind. Stereotyp ist der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung“. Auch Hahn (2007: 19) unterstreicht Resistenz als ein wesentliches Merkmal der Stereotype und deutet auf die kognitiven Argumente hin, die vor allem davon betroffen sind. Eine empirische Widerlegung der Stereotype ist laut dem Verfasser nicht möglich.

Eine Möglichkeit, die Stereotype zu relativieren und sich mit ihnen erfolgreich auseinanderzusetzen bietet eine Disposition, die stark im affektiven Bereich angesiedelt ist und der Motivation, den Interessen und Emotionen zugrunde liegt (Pieklarz 2006: 113). Pieklarz (2006: 115) fügt hinzu, dass man sich von ihnen distanzieren und sich eventuell in sie einzufühlen versuchen kann (Empathie). Man kann auch die stereotypen Eigenschaften verinnerlichen wollen. Die anzustrebende Affektivität im Zusammenhang mit den Stereotypen beruht also auf Toleranz, Empathie, Respekt und Sichtwechsel.

4. Kulturstandards

Das Konzept der sogenannten „Kulturstandards“ wurde von Thomas (1996: 112) geprägt, der sie auf folgende Weise erklärt hat: „Kulturstandards sind Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden“. Menschen wachsen also unter spezifischen kulturellen Bedingungen auf und sie eignen sich die für ihre Kultur wesentlichen Vorgangsweisen an. Dies verursacht, dass die Mitglieder einer Kultur sich ziemlich gut verständigen können und dass dadurch ein relativ konfliktfreies Zusammenleben möglich ist. Wenn zentrale Kulturstandards für eine Kultur in einer anderen nicht existieren oder wenn ihnen eine andere Bedeutung zugeschrieben wird, kann es zu schlechten Interaktionserfahrungen kommen (Thomas 1996: 113).

5. Critical Incidents im Fremdsprachenunterricht

Die *Critical Incident Methode* wurde von John Flanagan, einem Psychologen der US-Luftwaffe, entwickelt, der später eine gemeinnützige Gesellschaft gegründet hat, die diese Methode unter anderem in der Bildung förderte. Heutzutage erlebt diese Methode ihre Blütezeit, indem sie im Bereich der interkulturellen Trainings gern in Anspruch genommen wird.

Göbel (2011: 202) betont, dass „Critical Incidents zwischen Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft sind solche, die im Kulturkontakt immer wiederkehren, durch kulturelle Unterschiede erklärbar sind und bei den Interaktionspartnern zu Irritationen oder zu Konflikten führen können.“

Laut Thomas, Kinast und Schroll-Machl (2000: 101) sind Critical Incidents Abbildungen von typischen, alltäglichen Situationen. Einerseits können sie für Personen mit einem anderen kulturellen Hintergrund verwirrend sein und potenziell zu Konflikten führen. Andererseits sind sie beim Vorhanden von bestimmtem Hintergrundwissen erklärbar. Schließlich sollen sie auch relevant für die Handlungsaufgaben der Lernenden sein.

6. Fremdsprachenlehrer in einem fremden Land – was es für die Schüler und den Lehrer bedeutet

Die Umsetzung der interkulturellen Kompetenz der zukünftigen Lehrer im Fremdsprachenunterricht bedarf der Erreichung von bestimmten Teillernzielen, die der interkulturellen Didaktik zugrunde liegen.

Bachmann, Gerhold und Wessling (1996: 78) sondern folgende Teillernziele aus:

- Wahrnehmungsschulung,
- Erwerb von Strategien zur Bedeutungerschließung,
- Befähigung zum Kulturvergleich,
- Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen.

Laut Zawadzka (1997: 16) müssen Lehrer nicht nur Experten in der fremdsprachlichen Ausbildung sein, sondern auch als Mittler von verschiedenen Kulturen fungieren. Das heißt u.a., dass sie im Stande sein sollen, entsprechende Aufgaben für ihre Lerner zu gestalten, die einen Einblick in die eigene Kultur verschaffen, dadurch Selbstreflexion auslösen und für das Fremde und Neue sensibilisieren. In die Ausbildung der angehenden Lehrer muss also die Vorbereitung für die Arbeit an diesen Aufgaben einbezogen werden.

Das Ziel des Workshops „Fremdsprachenlehrer in einem fremden Land“, das für die zukünftigen Fremdsprachenlehrer im Rahmen des Seminars „Glottodidaktik früher, heute und morgen“ organisiert wurde, war ihnen die *Critical Incident Methode* nahezubringen.

Im Hinblick auf den kulturellen Hintergrund war die Gruppe der Teilnehmer homogen, aus polnischen Studenten der Angewandten Linguistik zusammengesetzt. Die Studenten befanden sich im dritten Semester ihres Studiums und hatten noch kaum interkulturelle Begegnungen erlebt, was natürlich Auswirkung auf den Verlauf, die Organisation und die Auswahl der Themen und Inhalte, die während der Workshops realisiert wurden, einen wesentlichen Einfluss hatte.

Am Anfang fand eine kurze theoretische Einführung in das Thema der interkulturellen Kommunikation statt. Die Kommunikation wurde mit einem Bau verglichen, der sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt. Das Ziel dabei war, zu zeigen, dass diese Elemente nur dann erfolgreich betrachtet werden können, wenn sie aneinander angepasst werden.

Durch Fragen, die an die Studenten gerichtet wurden, wurde auch die Problematik der Klischees und Verallgemeinerungen im Zusammenhang mit Stereotypen angesprochen. Ferner wurden auch die Kulturstandards und deren Bedeutung besprochen. Zum Schluss wurde auf die *Critical Incident Methode* als ein Werkzeug der Entwicklung interkultureller Kommunikation eingegangen. Um die Bedeutung dieser Methode realitätsnah darzustellen, wurde auf die tatsächlichen, kulturell bedingten Situationen zurückgegriffen, denen die Autorin dieses Beitrags in Kirgistan, wo sie als Fremdsprachenlehrerin gearbeitet hatte, begegnet ist. Die Situationen involvierten bestimmte Ereignisse, die für die europäische Kultur ungewöhnlich sind. So war es zum Beispiel eine Überraschung, als während eines Unterrichts das Thema Haustiere besprochen werden sollte und die Antwort auf die Frage: *Welches Haustier hast du?* eine Kuh genannt wurde. Die Frage, die ein Europäer möglicherweise mit der Antwort *Katze* oder *Hund*

beantwortet hätte, war in diesem fremden kulturellen Kontext nicht mehr so eindeutig. Derartige überraschende Situationen können nie ausgeschlossen werden. Sie erfordern von einem Lehrer, dass er der Situation entsprechend reagiert. Um jedoch dies zu leisten, muss er Neugier und Willen aufweisen, die es ihm erlauben werden, die Schüler zu verstehen. Ferner muss ein Lehrer fähig sein, sich von seiner eigenen Kultur zu distanzieren und versuchen, sich in die andere zu versetzen. Dies bedarf vor allem einer offenen Haltung und Toleranz. Nur auf solche Art und Weise kann man die andere Kultur wirklich wahrnehmen und sie verstehen.

Nach der Einführung begann die Workshop-Phase des Seminars. Zuerst sollten die Studenten ihr eigenes Kulturprofil bilden. Dazu dienten die Aufgaben aus der Publikation „Critical Incidents for Intercultural Communication. An Interactive Tool for Developing Awareness, Knowledge, and Skills. Facilitator and Activity Guide“ von Sarah Apeadale und Lenina Schill (2008). Die Workshopteilnehmer sollten auf Fragen antworten, die innerhalb von sechs folgenden Kategorien erfasst wurden: Familie, Gemeinschaft, Arbeit, Sitten/Bräuche, Raumgefühl und Zeit. Es sollten beispielsweise folgende Fragen beantwortet werden: *Wenn du an Familie denkst, welche Personen umfasst sie?, Lebst du in einer Gemeinschaft, die denselben kulturellen Hintergrund hat wie du?, Was schätzt du in der Arbeit (z.B. Unabhängigkeit, Geld, Freundschaft usw.)?, Hat deine Herkunftskultur spezielle Formen der Anrede oder Titel für Personen, die älter sind, die einen höheren Status haben oder bestimmte Berufe ausüben?, Wie nahe an oder wie entfernt von den Personen, mit denen du dich unterhältst, stehst du?, Was heißt „verspätet“ für dich?* Die meisten Antworten der Studenten waren ähnlich. Dies war ein Beweis für sie, dass sie dasselbe Kulturprofil haben.

Als nächstes haben die Studenten zuerst alleine und dann in Gruppen eine Übung gemacht, die *Euro Rail á la carte* heißt und in einem Bildungspaket „Alle anders – alle gleich“, der vom Europarat für nicht-formale interkulturelle Bildungsarbeit entwickelt wurde und online erhältlich ist. Die Studenten mussten sich in die Rolle einer Person versetzen, die eine Zugreise unternimmt. Dabei haben sie ein Handout mit Beschreibungen möglicher Reisegefährten bekommen. Ihre Aufgabe war, sich zu entscheiden, mit wem sie lieber reisen und auf welche Reisegefährten sie verzichten möchten. Die Studenten konnten wählen zwischen der Gesellschaft eines übergewichtigen Schweizer, einer holländischen, radikalen Feministin, eines ukrainischen Studenten, der nicht nach Hause will, oder eines Roma (Zigeuner) aus Ungarn, der gerade aus dem Gefängnis entlassen wurde. Diese Übung lieferte ein umfassendes Material für eine Debatte über die Vorurteile im Alltag.

Zum Schluss haben sich die Studenten mit den Critical Incidents auseinandergesetzt. Sie haben Karten mit verschiedenen Situationen bekommen.

Eine Beispielsituation, mit der sich die Studenten auseinandergesetzt haben, war die folgende Bemerkung eines Schülers aus Finnland, der in den USA lebte:

„Vor sechs Jahren habe ich ein Jahr als Austauschschüler in den Vereinigten Staaten verbracht. Ich habe damals bei einer amerikanischen Familie gelebt. Ich bin generell eine Person, die ein bisschen Zeit nur für sich selbst braucht. Deswegen bin ich jeden Tag am Abend für eine oder zwei Stunden auf mein Zimmer gegangen, um meine Hausaufgaben zu machen, Briefe zu schreiben oder nur um mich zu entspannen und Musik zu hören. Ich habe nicht gedacht, dass es merkwürdig ist, es war für mich ganz normal. Eines Tages kam die Mutter der Familie zu mir und fragte mich, ob etwas bei mir nicht stimmt. Sie sagte, dass sie alle besorgt sind und glauben, dass ich Heimweh habe und traurig bin und dass ich sie vielleicht als Gastfamilie nicht mag, weil ich immer auf mein Zimmer gehe und dort jeden Abend ein paar Stunden verbringe. Ich war wirklich überrascht, dies zu hören.“ [eigene Übersetzung; Quelle: http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/kp/ci/ci_one.shtml]

Unabhängig vom Inhalt der Beispielsituationen, die für das Workshop vorbereitet wurden und die Teilnehmer als Arbeitsgrundlage bekamen, hatten sie folgende Fragen zu beantworten:

1. Wie kann man ein solches Problem lösen?
2. Gibt es alternative Lösungen?
3. Was können diese Lösungen verursachen?
4. Werden sie immer zu positiven Ergebnissen führen?

Die Teilnehmer konnten zuerst die Texte selbst vorlesen, analysieren und sie dann in Gruppen besprechen. Dabei entstand auch die Möglichkeit die Bemerkungen und Wahrnehmungen der Situationen miteinander auszutauschen.

Das Ziel des Workshops war zum einen, den Teilnehmern das intuitiv erfasste eigene Kulturwissen bewusst zu machen. Zum anderen sollte die Auseinandersetzung mit dargestellten *Critical Incidents* die notwendige Sensibilisierung der zukünftigen Fremdsprachelehrer im Bereich der kulturellen Unterschiede, der Bewältigung von potenziellen Konfliktsituationen, Problemen und Missverständnissen bewirken.

Im Großen und Ganzen waren die Studenten am Thema interessiert und haben viel Engagement gezeigt. Es stellte sich heraus, dass die Arbeit mit *Critical Incidents* die Studenten zur Reflexion im Bereich der eigenen und der fremden Kultur veranlasst hat und dass es notwendig ist, weitere derartige Workshops zu organisieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Apedaile, S./Schill, L. 2008. *Critical Incidents for Intercultural Communication. An Interactive Tool for Developing Awareness, Knowledge, and Skills. Facilitator and Activity Guide*. Edmonton: NorQuest College Intercultural Education Programs, <http://www.norquest.ca/>

- NorquestCollege/media/pdf/centres/intercultural/CriticalIncidentsBooklet.pdf (abgerufen am: 21.01.2014).
- Bachmann, S./Gerhold, S./Wessling, G. 1996. Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen. In: *Zielsprache Deutsch* 27,2, 77-91.
- Bausinger, H. 1988. Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, München: iudicium Verlag, 157-170.
- Boeckmann, K.-B. 2006. „Kritische Anmerkungen und neue Perspektiven zu Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht: Einführung“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11, 1-2. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/BoeckmannEinfuehrung.pdf> (abgerufen am: 21.01.2014).
- Błazek, A. 2008. *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Critical Incidents: http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/kp/ci/ci_one.shtml (abgerufen am: 21.01.2014).
- Education Pack “all different - all equal”, Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, 2nd edition. <http://eycb.coe.int/edupack/pdf/31.pdf> (abgerufen am: 21.01.2014).
- Göbel, K. 2011. Interkulturelle Kompetenz und Englischunterricht. In: Allemann-Ghionda, C./Bukow, W.-D. (Hrsg.). *Orte der Diversität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191-208.
- Hahn, H.-J. 2007. 12 Thesen zur Stereotypenforschung. In: *Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung. Beiträge zur historischen Stereotypenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 15-24.
- Hexelschneider, E. 1988. Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. In: Wierlacher, A. (Hrsg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Band 14*. Leipzig: iudicium Verlag, 127-135.
- Löschmann, M. 1998. Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann/Stroińska (Hrsg.). *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 4-8.
- Pieklarz, M. 2007. Użycie w szkole specyfiki interkulturowo nachylnego kształcenia neofilologicznego. In: *Neofilolog* Nr. 30, 78-83.
- Thomas, A. 1996. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas A. (Hrsg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 107-135.
- Zawadzka, E. 1997. Zu interkulturellen Aspekten des FUs. In: *Neofilolog* Nr. 15, 10-17.

KATARZYNA ARCISZEWSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KÖRPERSPRACHE IM UNTERRICHT

BODY LANGUAGE IN THE CLASSROOM

ABSTRACT. Body language is a vital factor in the teacher's behavior in relation and interactions with students. Despite its huge importance, body language is usually perceived unconsciously. For that reason, the teacher should aim at gaining knowledge about the meaning of body language and its influence on human interactions in different situations. Gestures, movements and facial expressions often tell more than what is said verbally. Conscious and intentional use of body language and proper interpretation of it will create the possibility of building completely different relationship between the teacher and the students, leading to better understanding between them.

KEYWORDS: body language, teacher, gestures, movements, mimics, eye contact

1. Die verschiedenen Kategorien nonverbaler Signale und ihre Bedeutung

Körperhaltung und Ausnutzung des Raumes sowie der Abstand zwischen den Beteiligten geben den Rahmen für die Interaktion zwischen zwei oder auch mehreren Menschen vor. Gerade im Schulunterricht sind Ausnutzung des Raumes, Abstand, Berührungen und Körperhaltung eng miteinander verbunden und aufeinander bezogen. Welche Botschaft sie übermitteln, hängt davon ab, was sonst in diesem Augenblick geschieht; oft zeigen sie an, welche Bedeutung der Sender dem Hauptinhalt seiner Botschaft beimisst, in welcher Stärke also das Hauptsignal gesendet wird.

Der Blick verrät, welchen Grad an Aufmerksamkeit und innerer Beteiligung jemand dem Geschehen oder der Unterhaltung entgegenbringt. In den meisten Fällen sehen Menschen sich nicht ständig an; wie oft Blickkontakt angemessen ist, hängt von der jeweiligen Situation ab.

Der Gesichtsausdruck spielt bei der Übermittlung von Gefühlen eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus kann ein Mensch die Mimik auch einsetzen, um anderen zu zeigen, wie sie seiner Ansicht nach über das zur Diskussion stehende Thema denken sollten.

Der Tonfall der Stimme kann wie der Gesichtsausdruck dazu dienen, bei den Zuhörern eine bestimmte Reaktion auf das Gesagte hervorzurufen. Er kann Begeisterung vermitteln, Autorität und manches andere; und er ist ebenso von Bedeutung, wenn es darum geht, die wesentlichen und die weniger wichtigen Bestandteile einer Erklärung oder eines Arguments voneinander abzugrenzen. Eine ähnliche Rolle spielt auch Sprechgeschwindigkeit. Der zeitliche Abstand zwischen den Äußerungen zweier oder mehrerer Sprecher, besonders die Zeit, die jemand bereit ist abzuwarten, bevor er auf eine Äußerung mit einem eigenen Beitrag oder einer Frage reagiert, gibt Auskunft über das Verhältnis zwischen den Beteiligten oder über den Respekt, den man der Aussage des anderen entgegenbringt.

Die Bewegungen der Hände lassen sich in Gruppen einteilen: zu ihnen gehören zum einen auf ein Objekt gerichtete Bewegungen, mit denen ein Gegenstand ergriffen und bewegt wird und die, die an sich keinem kommunikativen Zweck dienen; zum anderen auf das Gespräch bezogene Gesten, die eine Botschaft über das Thema übermitteln, und schließlich Gesten, die über das Verhältnis zwischen den Beteiligten Auskunft geben. Bei letzteren handelt es sich im Schulunterricht häufig um Signale der Dominanz und Kontrolle.

2. Körperhaltung und Ausnutzung des Raumes

Der Abstand zwischen den an einer kommunikativen Situation beteiligten Personen hat wesentlichen Einfluss auf die Intensität des Verhältnisses zwischen ihnen und auf die Kommunikation selbst. Darum sprechen wir auch im übertragenen Sinne davon, dass wir jemandem „nahe“ sind oder „Distanz halten“. Wenn der Lehrer ihren Schülern näher kommt, werden sie positiver auf ein Lob von ihm und empfindlicher auf seine Kritik reagieren. Ein sanfter Verweis aus unmittelbarer Nähe wird oft als ebenso bedrohlich empfunden, wie wenn man von der anderen Seite des Raumes her angebrüllt würde; die durch die geringe Entfernung erhöhte Intensität des Signals gleicht dessen geringere Stärke weitgehend aus. Für sich gesehen, übermittelt räumliche Nähe allerdings keine eindeutige Botschaft und sagt über die Beziehung zwischen eng beieinanderstehenden Menschen wenig aus, aber wenn wir nahe an jemanden herantreten, wird diese Person unruhig, solange sie nicht weiß, was wir vorhaben.

Wenn wir den Abstand zueinander immer weiter verringern, berühren wir uns schließlich. Obwohl eine Berührung im Grunde nichts anderes bedeutet als

unmittelbare Nähe, ist sie ein besonders starkes und potentiell auch bedrohliches Signal. Andere nonverbale oder verbale Signale kann der Mensch ignorieren, doch wenn man ihn berührt, zwingt man ihn durch körperliche Einwirkung dem anderen Beachtung zu schenken. Aus diesem Grund sind alle Formen der Berührung durch strenge Konventionen geregelt. Wenn aus Kindern Jugendliche werden, die sowohl Kritik als auch Lob oder Trost von Erwachsenen nicht mehr bereitwillig akzeptieren, muss der Lehrer mit Berührungen vorsichtig sein (Molcho 2005: 34).

Die Körperhaltung eines Menschen ist häufig ein Indiz für seine Absichten, vor allem in Verbindung mit der Distanz zwischen ihm und seinen Kommunikationspartnern. Wenn man sich im Stehen oder im Sitzen zu jemandem hinüberlehnt, ist das eine „intentionale Bewegung“, sie zeigt die Intention, sich auf jemanden zuzubewegen. Die Körperstellung ist somit – ebenso wie es eine Berührung wäre – ein Hinweis auf eine gesteigerte Intensität der Kommunikation. Wenn man sich dagegen von jemandem weglehnt, dann lässt man genau die gegenteilige Intention erkennen. Als Dominanzanspruch und als potentielle Bedrohung wird es nach Caswell und Neill (2003) empfunden, wenn man sich über einen anderen beugt oder sich in anderer Weise aus einer erhöhten Position an ihn wendet; denn wer einen körperlichen Angriff plant, hat dafür von oben die günstigsten Voraussetzungen. Sich zu jemandem hinzusetzen oder vor ihm hinzuknien, so dass man sich auf gleicher Höhe mit ihm befindet oder gar von unten zu ihm aufschaut, gilt dementsprechend als unbedrohlich. Sich erheben und aufrecht stehen ist hingegen wiederum ein Dominanzsignal (Schober 2004: 74), nicht nur, weil der Mensch dadurch größer wird, sondern auch, weil es ihm die Möglichkeit gibt umherzugehen und den Abstand zu den anderen – zum Beispiel den Schülern – nach Belieben zu vergrößern oder zu verringern. Wer sich dagegen zum Sitzen niederlässt, signalisiert das Gegenteil, also den Verzicht auf Größe und Bewegungsfreiheit, insbesondere wenn man als Lehrer im Gegenzug seinen Schülern erlaubt, aufzustehen und sich umherzubewegen.

Die Art und Weise, wie ein Klassenzimmer eingerichtet und gestaltet wird, ist gewissermaßen eingefrorenes Abbild der Ausnutzung des Raumes sowohl durch den Lehrer als auch durch die Schüler. Wie der zur Verfügung stehende Raum aufgeteilt ist, wie die einzelnen Schüler sitzen und wer in welchem Maße Bewegungsfreiheit genießt, das alles sind Aspekte der Gestaltung eines Klassenzimmers, die Auskunft darüber geben, wie der Unterricht ablaufen soll. Nicht selten steht der Tisch des Lehrers etwas entfernt von den anderen Tischen, eine Anordnung, in der eine gewisse psychologische Distanz zwischen dem Lehrer und den Schülern zum Ausdruck kommt. In einem traditionellen Klassenzimmer sind die Schüler in den vorderen Reihen und in der Mitte des Raumes stärker in das Unterrichtsgeschehen einbezogen als diejenigen, die hinten oder am Rand und damit weit entfernt vom Lehrerpult sitzen. Freunde sitzen gern nebeneinan-

der, wenn man es ihnen erlaubt, und wo die aufgelockerte Gestaltung des Unterrichtsraumes es zulässt, dass sie einander ansehen können, sind sie durch den Blickkontakt noch enger miteinander verbunden.

3. Blickkontakt

Für die Art und Häufigkeit von Blickkontakten gelten in mancher Hinsicht ganz ähnliche Regeln wie für den Umgang mit Raumausnutzung und Distanz (Scheller 2002 und Caswell, Neill 2003). Ein Schüler, der von dem Lehrer zurechtgewiesen wird, wird in den meisten Fällen auf den Boden oder zur Seite blicken, um den Lehrer nicht ansehen zu müssen und um sich wenigstens auf diese Weise von der unangenehmen Erfahrung fernzuhalten.

Ein Großteil der Kommunikation im Unterricht macht es erforderlich, dass Lehrer und Schüler sich zumindest gelegentlich ansehen. Dauert ein Blickkontakt besonders lange, so ist er in jedem Fall ein Zeichen für gesteigertes Interesse; ebenso wie eine enge Annäherung wird er aber auch belastend empfunden, da man oft nicht weiß, ob das Interesse freundschaftlicher oder aggressiver Natur ist, zumindest solange man keine zusätzlichen Signale empfängt, die bei der Deutung der Blicke weiterhelfen. So kann es durchaus passieren, dass die konzentrierte Aufmerksamkeit einer Klasse den Lehrer eher beunruhigt als bestärkt, besonders wenn die Schüler als Zeichen ihrer Konzentration die Stirn runzeln.

4. Gesichtsausdruck und Kopfhaltung

Diese Kategorien körpersprachlicher Signale betreffen zwar beide den Kopf, sind sie aber voneinander unabhängig und können in vielfältiger Weise kombiniert werden. Dabei ist der Gesichtsausdruck das wichtigere Signal.

Die Haltung des Kopfes hat oft eine ganz ähnliche Wirkung wie die Körperhaltung – ein emporgerecktes Kinn gilt wie eine erhöhte Position als Zeichen eines Dominanzanspruchs; ein gesenkter Kopf dagegen wirkt unbedrohlich wie das Hinknien. Ein für viele Lehrer charakteristisches Signal ist der zur Seite geneigte Kopf, der die einfühlsame Anteilnahme signalisiert.

Wie die Forschungsergebnisse (Caswell, Neill 1993, Tracy 2008: 99) zeigen, beurteilen Kinder schon im Grundschulalter den Gehalt eines nonverbalen Signals vor allem anhand des Gesichtsausdrucks, während andere Aspekte wie Gestik und Körperhaltung nur eine Nebenrolle spielen.

Lächeln und Stirnrunzeln sind im Kontext des Schulunterrichts sicherlich die markantesten Formen des Gesichtsausdrucks. Letzteres kann gelegentlich zur Verwirrung Anlass geben, ist es doch sowohl ein Zeichen erhöhter Konzentration

on als auch Signal des Ärgers und der Bedrohung. Und ein konzentriertes Stirnrunzeln sieht ähnlich aus wie ein leicht verärgertes; ohne zusätzliche Signale lassen sie sich nicht voneinander unterscheiden. Die Schüler werden als Zeichen ihrer Konzentration die Stirn runzeln, wenn sie dem Lehrer aufmerksam zuhören, und der Lehrer kann das Gleiche tun, um bestimmte Passagen des Vortrags besonders hervorzuheben, etwa ebenso wie durch einen Gesichtsausdruck, der bewusst Verwirrung oder Überraschung signalisiert.

Diese beiden weit verbreiteten Formen des Gesichtsausdrucks – die als Zeichen der Verwirrung gekräuselte Stirn und die überrascht hochgezogenen Augenbrauen – werden oft gleichsam als Gesten eingesetzt, mit denen der Lehrer das Gesagte illustriert und auf diese Weise die Schüler darauf hinweist, wie sie reagieren sollen. Durch die entsprechenden Bewegungen der Stirn und der Augenbrauen zeigt der Lehrer an, ob das worüber er spricht, die volle Aufmerksamkeit der Schüler verlangt, ob es schwer zu verstehen ist oder ob es sich um etwas Interessantes und Spannendes handelt.

5. Tonfall der Stimme

Als die wichtigsten Kategorien lassen sich vor allem der „verkündende“ und der „verweisende“ Tonfall unterscheiden. Der verkündende Tonfall, der zum Ende hin abfällt, kennzeichnet Aussagen, mit denen dem Zuhörer etwas Neues mitgeteilt wird, der verweisende Tonfall dagegen, welcher zunächst ebenfalls absinkt, ganz am Ende einer Aussage aber wieder ansteigt, beschreibt Sachverhalte, die der Zuhörer schon kennt. Trägt man eine längere Erklärung vor oder erzählt man eine Geschichte, dann markiert der verkündende Tonfall die Hauptstränge der Argumentation bzw. der Erzählung, während Details und Einzelfragen im verweisenden Tonfall hinzugefügt werden. Kinder haben für diese Unterschiede in der Intonation der Stimme schon früh ein feines Gespür (Brazil, Coulthard, Johns 1980: 77 und Molcho 2005: 164).

Lehrer, die ihren Unterricht effektiv gestalten, zeichnen sich durch einen lebhaften Tonfall aus, eine „flache“, farblose Intonation gilt dagegen als Zeichen von Unsicherheit. Welchen Tonfall der Lehrer bei welcher Gelegenheit gebraucht, kann durchaus von ihm gesteuert werden. Wenn der Lehrer denselben Sachverhalt wiederholt im verkündenden Tonfall vorträgt und damit zum Ausdruck bringt, dass es sich um etwas Neues und Spannendes handelt, macht er es den Schülern möglicherweise leichter, die Information tatsächlich aufzunehmen und auch im Gedächtnis zu behalten.

Eine ähnliche Absicht verfolgen zum Beispiel Politiker, die sich gerne des verweisenden Tonfalls bedienen, wenn sie über ein kontroverses Thema sprechen, um auf diese Weise anzudeuten, dass ohnehin alle vernünftigen Menschen

ihre Sicht der Dinge teilen. Weitere Intonationsmuster neben den genannten sind unter anderem die gemessene Rede als Ausdruck von Autorität sowie der scharfe Tonfall des Sarkasmus, aber auch das bedeutungsvolle Schweigen (Caswell, Neill 2003: 15).

6. Gesten und andere Handbewegungen

Gesten, die immer mit einer gleichzeitigen verbalen Äußerung verbunden sind, haben einen doppelten Zweck. Zum einen begleiten sie das gesprochene Wort, wobei sie es gleichzeitig strukturieren und Interpretationshilfe leisten. Zum anderen zwingen sie die Zuhörer, den Sprecher während seines Vortrags auch anzusehen; wenn sie darauf verzichten und sich aufs Zuhören beschränken, wird ihnen ein Teil der Botschaft entgehen. Vorausgesetzt, man übertreibt es nicht, lässt sich auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Schüler sehr wirkungsvoll steuern.

Nach Rosenbusch und Schober (2005) machen lebhaftere Lehrer oft regen Gebrauch von Gesten, um ihrem Unterricht einen Rhythmus zu geben und um ihre Gedanken und Dinge, über die sie sprechen, zu veranschaulichen. Einige Themen bieten sich auch für Pantomimen an (der Biologielehrer, der einen Gorilla mimt, ist auch nach vielen Jahren noch eine lebendige Erinnerung).

Ein wenig nüchterer sind bildliche Gesten, mit denen Ausführungen über Formen und Umrisse (wie zum Beispiel der Verlauf der Schützengräben im Ersten Weltkrieg oder die Gestalt einer mathematischen Gleichung) oder Bewegungen (wie zum Beispiel die Erosion eines Flussbetts durch flussabwärts gespülte Steine und Felsen) illustriert werden können. Dabei zeichnet die Hand den Umriss oder die Form nach bzw. imitiert die Bewegung.

Auch die Grundgedanken der anderen Fächer lassen sich ebenso wie mathematische Gleichungen durch Gesten darstellen; da Gedanken und Vorstellungen keine physische Gestalt haben, handelt es sich hier herbei um metaphorische Gesten.

So kann der Lehrer die Exaktheit einer Aussage durch die Präzisions-Geste unterstreichen, bei der mit den aneinandergelegten Spitzen von Zeigefingern und Daumen ein imaginärer Punkt im Raum markiert wird. Die beiden Finger halten gleichsam den unsichtbaren Gedanken sorgfältig fest und führen ihn der Klasse zur Ansicht vor. Ähnliches gilt für eine ganze Reihe weiterer Gesten, mit denen Gedanken und Vorstellungen sozusagen vergegenständlicht werden, um den Schülern vorzuführen, wie mit ihnen umzugehen ist.

Verschiedene andere Handbewegungen dienen weniger der Untermauerung und Betonung der eigenen Ausführungen als vielmehr dem Ausdruck einer bestimmten Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern (Molcho 2001,

Schober 2004, Kurtz, Prester 2007). Einige dieser Signale sind vergleichsweise rasche, punktuelle Bewegungen, wie zum Beispiel das Aufrufen des nächsten Schülers durch den Fingerzeig oder die erhobene Hand, die Ruhe gebietet; sie sind im Grunde eng mit den eigentlichen Gesten verwandt. Daneben gibt es aber auch eher statische Hand- und Armhaltungen, die Status und Selbstvertrauen eines Menschen zum Ausdruck bringen. So gelten verschränkte oder in die Seiten gestemmte Arme als Zeichen eines Dominanzanspruchs oder gar als Drohung, während Bewegungen, bei denen man an seiner Kleidung herum nestelt oder sich gleichsam putzt oder zurechtmacht, Stress, Unsicherheit oder auch Angst ausdrücken.

Im Schulunterricht werden solche Bewegungen am ehesten in bestimmten angespannten Situationen gemacht, etwa wenn die Klasse von einer Aktivität zur anderen wechselt, was häufig zu Unruhe und Verzögerungen führt.

7. Individuelle Unterschiede in den körpersprachlichen Signalen

Ein einzelner Schüler, der introvertiert oder schüchtern ist, wird es möglicherweise als zu belastend empfinden, dem Lehrer ins Gesicht zu sehen. Auch bei den Schülern, die demselben Kulturkreis angehören wie ihr Lehrer, führen individuelle Eigenheiten in einer und derselben Situation oft zu großen Unterschieden im Verhalten (Kurtz, Prester 2007). Das drückt sich dann in verschiedenen Reaktionen auf das Verhalten des Lehrers aus. Introvertierte Kinder und Jugendliche haben oft mit Schwierigkeiten zu kämpfen, weil sie auf Signale, die ihre Altersgenossen ignorieren würden, überempfindlich reagieren oder weil ihre Unsicherheit sie dazu veranlasst, selbst Stresssignale auszusenden, die der Situation nicht angemessen sind. Demgegenüber scheint es Schülern, die den Unterricht häufig stören, schwerzufallen, die Frühwarnsignale wahrzunehmen, die eine mögliche Konfrontation mit dem Lehrer ankündigen.

Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Charaktereigenschaften besondere Probleme haben, entwickeln ihre körpersprachlichen Fertigkeiten und die Wahrnehmung für die nonverbalen Signale ihrer Mitmenschen im Allgemeinen langsamer als andere.

Als Lehrer kann man Erfahrung machen, dass Schüler mit solchen Problemen noch als Teenager ironische Bemerkungen ernst nehmen. Normalerweise sind Kinder, die das Grundschulalter überschritten haben, wohl imstande, auch die nonverbalen Komponenten einer Botschaft wahrzunehmen und nicht jede Aussage nur im Wortsinn zu verstehen. Andererseits reagieren problematische Schüler in vielen Situationen auch ganz ähnlich wie ihre normalen Altersgenossen. Im Übrigen sind die körpersprachlichen Verhaltensweisen von Problemschülern und ihre Reaktionen auf die nonverbalen Signale anderer sicherlich

sehr verschieden. Hier lassen sich wiederum nach Caswell und Neill (2003) zwei Kategorien unterscheiden: zum einen die oben erwähnten Verzögerungen in der Persönlichkeitsentwicklung, zum anderen bestimmte Abweichungen hinsichtlich der Sensibilität für die Signale anderer. Diese kann entweder vermindert sein, wie es bei den Schülern der Fall ist, die im Unterricht gerne stören, oder aber erhöht, wie zum Beispiel bei autistischen Kindern, die auf jede Art von sozialem Kontakt überempfindlich reagieren und sich daher in ganz normalen Situationen so verhalten, wie es andere Kinder nur im Fall einer feindseligen Attacke tun würden. Die Versuche, solche Kinder mittels normaler Taktiken zu bestimmten Reaktionen zu veranlassen, wie etwa die Aufforderung, den Lehrer anzublicken, werden ihre Aversionen und damit ihre Abschottung noch verstärken (Molcho 2005: 83). Eher werden sie sich öffnen, wenn ein Erwachsener lediglich auf sie zukommt, ohne jedoch den Versuch zu machen, mit Worten oder auch nur Blicken einen direkten Kontakt herzustellen.

8. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den körpersprachlichen Signalen

Abgesehen von einigen Signalen, bedienen sich Angehörige beider Geschlechter weitgehend der gleichen körpersprachlichen Verhaltensweisen (lässt man einmal die Unterschiede zwischen erwachsenen Männern und Frauen außer Acht, die sich aus dem unterschiedlichen Körperbau ergeben, wie zum Beispiel in der Art, wie die Beine übereinandergeschlagen werden). Der größte Teil der Ausführungen betrifft daher Schüler bzw. Lehrer beiderlei Geschlechts (Scheller 2002: 185, Schober 2004: 49). Männer treten jedoch zuweilen selbstbewusster auf als Frauen, und bestimmte körpersprachliche Verhaltensweisen, die in der Regel als spezifisch männlich gelten, sind in der Tat Signale der Selbstbehauptung und des Selbstbewusstseins. Als solche werden sie zwar durchaus von beiden Geschlechtern verwendet, doch sind sie bei Männern häufiger zu beobachten als bei Frauen. In ähnlicher Weise begegnet man Signalen, die ein freundschaftliches Miteinander zum Ausdruck bringen, also zum Beispiel einem freundlichen Lächeln, häufiger bei Frauen; doch auch hier handelt es sich nur um quantitativen Unterschied.

9. Zusammenfassung

In diesem Artikel wurden überblicksartig die verschiedenen nonverbalen Sendekanäle behandelt, die dem Menschen zur Verfügung stehen, sowie die Botschaften, die dadurch übermittelt werden können. Diese nonverbal über-

mittelten Botschaften lassen sich in drei Gruppen teilen, wobei die Signale, die der Übermittlung von Gefühlen dienen, sicherlich die wichtigsten sind. Solche Gefühle können sowohl positiver als auch negativer Art sein; sie betreffen den Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen – zum Beispiel wenn Lob, Kritik oder Interesse zum Ausdruck gebracht werden – ebenso wie die Thematik des Unterrichts. Vermittelt werden positive wie negative Empfindungen in erster Linie durch den Gesichtsausdruck, aber auch durch Intonation und Gestik, Kopf – und Körperhaltung. Die zweite Kategorie der körpersprachlich übermittelten Botschaften, die mit der ersten eng verbunden ist, gibt Auskunft über die Intensität der jeweiligen Gefühle bzw. der persönlichen Anteilnahme.

Eine verstärkte Intensität findet ihren Ausdruck im zunehmenden Blickkontakt und verringerter Distanz, doch auch andere Signale wie beispielsweise die Lautstärke der Stimme spielen hier eine Rolle. So werden zum Beispiel heftige Kritik als auch großes Lob durch anhaltenden Blickkontakt signalisiert, doch lassen sie sich durch den Gesichtsausdruck leicht voneinander unterscheiden. Die letzte Gruppe nonverbaler Botschaften dient der Ergänzung und Erläuterung des gesprochenen Wortes. Dies geschieht entweder dadurch, dass die körpersprachlichen Signale einen Teil der Botschaft selbst übernehmen, oder durch Signale, die das Gesagte strukturieren und entschlüsseln. Die meisten Gesten und der größte Teil der Intonationsmuster der Stimme gehören zu dieser letzten Kategorie.

LITERATURVERZEICHNIS

- Brazil, D./Coulthard, M./Johns, C. 1980. *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Caswell, C./Neill, S. 2003. *Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung*. Münster: Daedalus Verlag.
- Kurtz, R./Prester, H. 2007. *Botschaften des Körpers*. München: Kösel Verlag.
- Molcho, S. 2001. *Alles über Körpersprache*. München: Mosaik.
- Molcho, S. 2005. *Körpersprache der Kinder*. München: Ariston.
- Rosenbusch, H./Schober, O. 2005. *Körpersprache und Pädagogik*. Stuttgart: Schneider Verlag.
- Scheller, I. 2002. *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Schober, O. 2004. *Körpersprache. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen*. Stuttgart: Schneider Verlag.
- Tracy, R. 2008. *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke Verlag.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

LERNER UND IHRE BEDÜRFNISSE

DAVID GERLACH
Philipps-Universität Marburg

DIE ROLLE VON LERNSCHWIERIGKEITEN IN DER SPRACHLEHR-/LERNFORSCHUNG: STANDORTBESTIMMUNG UND AUSBLICK

THE ROLE OF LEARNING DIFFICULTIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING RESEARCH: PAST, PRESENT, AND FUTURE

ABSTRACT. Up to 20 per cent of schoolchildren show difficulties in learning, particularly in the fields of reading and writing (dyslexia), anxiety and motivation. In the past, it has been shown that these problems, often first detected in the child's native language (if at all), can also interfere with the learning of foreign languages.

This article shows the development of the theory of learning difficulties in the field of foreign language teaching research and includes past discussions on this topic, and presents not only the recent trends as well as the open questions, but also the areas where future research is required.

KEYWORDS: learning difficulties, learning differences, classroom strategies, foreign language teaching, anxiety, motivation, dyslexia

1. Einleitung

Dass die Glottodidaktik ein komplexes und höchst interdisziplinäres Wissenschaftsfeld ist, haben Edmondson und House in ihrer *Einführung in die Sprachlehrforschung* tatsächlich (oder ausgerechnet?) am Beispiel der Lernschwierigkeiten festgemacht:

... aus linguistischer Sicht macht ein komplexer grammatischer Bereich Lernschwierigkeiten wahrscheinlicher; aus soziologischer Sicht verursacht eine gespannte Unterrichtssituation Lernschwierigkeiten; aus didaktischer Sicht beeinflusst die Art und Weise der Darstellung des Unterrichtsstoffs durch Lehrwerk und Lehrer die Lernschwierigkeit ganz entscheidend. Die

aus allen diesen Betrachtungsweisen erfaßten Probleme haben ferner psychologische Auswirkungen bzgl. Spannung, Lernbereitschaft und Motivation bei den Lernenden. (Edmondson/House 2006: 6)

Zwar bieten sich Lernschwierigkeiten offensichtlich als interdisziplinäres Forschungsgebiet hier an, aber spielen diese tatsächlich eine solch große Rolle in der Erforschung und Erprobung des Fremdsprachenunterrichts? Und sind die auftretenden Schwierigkeiten nur mit den oben genannten Elementen des Unterrichts begründbar? Welche Prädispositionen im Lerner begünstigen Schwierigkeiten beim Lernen?

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über die Rolle von Lernschwierigkeiten im Kontext der Sprachlehrforschung über das vergangene Jahrhundert und die letzten Jahre zu geben. Darauf basierend sollen Bereiche und Forschungslücken identifiziert werden, in denen die Sprachlehrforschung als interdisziplinäre und praxisorientierte Wissenschaft weitere Anstöße geben, Forschungsdesiderate füllen und sie mit ihren Erkenntnissen vorantreiben kann, um die Diagnose und Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen.

2. Das Spektrum der Lernschwierigkeiten

Lernschwierigkeiten können auf verschiedene (Kompetenz-)Bereiche schulischen Lernens bezogen werden und treten dort in Lernenden individuell sehr unterschiedlich auf – teilweise auch gemeinsam unabhängig voneinander oder sie bedingen sich gegenseitig. Das Spektrum reicht dabei von Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben – zweier Kernkompetenzen schulischen Lernens – über Sprachstörungen, soziale Schwierigkeiten in Peerbeziehungen und Störungen der Selbstregulation. Diese zentralen Felder werden durch weitere Schwierigkeiten oft negativ beeinflusst, wie z.B. durch Ängste oder Motivationsprobleme, welche dann wie ein Teufelskreis wirken und damit zu schlechten schulischen Leistungen, geringeren Berufschancen und einem verschlechterten Selbstbild führen können.

Im Folgenden soll zunächst das Spektrum an Lernschwierigkeiten grob umrissen werden, um eine Orientierung sowie Grundlagen zu liefern, an denen die Fremdsprachenforschung anknüpfen kann. Bewusst ausgespart werden alle Lernschwierigkeiten bzw. -störungen, die aufgrund von Krankheit oder Unfällen, geringerer Begabung bzw. schwächerer Intelligenz auftreten, da diese oft massiver in ihrer Ausprägung sind und besonderer sonderpädagogischer Förderung bedürfen, die im regulären Fremdsprachenunterricht kaum geleistet werden kann. Dennoch sollte beachtet werden, dass auch Schülerinnen und Schüler mit solchen Beeinträchtigungen im Zuge der Inklusion in Regelschulklassen verstärkt auch Fremdsprachen lernen können – inwiefern dies weitere, auch

strukturelle und schulentwicklungsbezogene Fragen und Schwierigkeiten aufwirft, soll später noch diskutiert werden.

Worauf aus Platzgründen ebenfalls nicht eingegangen werden kann, sind die Ursachen der diversen Lernschwierigkeiten, die oft multifaktoriell und individuell sehr unterschiedlich sein können. Förderkonzepte sollten in Ihrer Didaktik und Methodik dennoch natürlich auch diese Ursachen bedenken und einbeziehen, daher bieten die folgenden Werke gute einführende Überblicke sowohl über Ursachen, Diagnostik und Förderung bei Lernproblemen: Lauth et al. (2004), Klicpera et al. (2010) und Mayer (2010).

2.1 Die Schwierigkeit der Definition und Abgrenzung

Lernschwierigkeiten können je nach Definition sehr umfassend oder sehr eingrenzend sein. Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Klassifikation nach Klauer/Lauth (1997):

	Bereichsspezifisch (partiell)	Allgemein (generell)
Vorübergehend (passager)	Lernrückstände in einzelnen Fächern	Schulschwierigkeiten Neurotische Störung
Überdauernd (persistierend)	Lese-Rechtschreib-Schwäche Rechenschwäche	Lernschwäche Lernbehinderung Lernbeeinträchtigung Geistige Behinderung

Die Darstellung deckt alle Bereiche ab, die als Lernstörungen bezeichnet werden können, also als Beeinträchtigungen beim Lernen, die entweder relativ einfach, z.B. durch Nachhilfe bei Lernrückständen in einzelnen Fächern, kompensiert werden können oder eine langfristige Beeinträchtigung (z.B. Lernbehinderung) darstellen. In der Regel wird als stärkere Ausprägung der Begriff *Lernstörung* als medizinische Bewertung verwendet, während eine *Lernschwierigkeit* eine mildere Symptomatik zeigt. Da die Übergänge zwischen Störungen und Schwierigkeiten aber oft fließend sein können, tendieren einige Wissenschaftler/innen zum umfassenderen Begriff der *Lernschwierigkeit*, insbesondere z.B. im Bereich der Lese-/Schreibkompetenz, in dem eine Abgrenzung einer Lese-Rechtschreib-Störung (Legasthenie, die in der Tabelle oben zur Lernschwäche/Lernbehinderung zu zählen wäre) zu vermeintlich schwächeren Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oft nicht eindeutig getroffen werden kann. So können Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im Allgemeinen massive, auch genetisch bedingte Beeinträchtigungen auf neuronaler Ebene zusammenfassen (ca. 6-9 Prozent aller Schülerinnen und Schüler; Strehlow/Haffner 2002), jedoch auch langsame oder fehlerhafte Lese- und Schreibprozesse beschreiben, die al-

lein auf persönlich-psychische, soziale oder Umweltfaktoren zurückzuführen sind. Möchte man das gesamte Spektrum abdecken, müsste man auch noch Leseverstehensschwierigkeiten hinzuziehen und betrachtet in diesem Zusammenhang dann auf Grundlage der PISA-Studien die sogenannten „Risikokinder“ mit einem Anteil von bis zu 20 Prozent (Prenzel et al. 2006).

Darüber hinaus ist Gegenstand der Debatte, inwiefern im Bereich des Lesens und Schreibens in diesem nicht klar abgrenzbaren Spektrum von einer „Behinderung“ gesprochen werden sollte, wie Lese-Rechtschreib-Probleme in einer persistierenden Form in der Klassifikation oben gedeutet werden müssten (Büchner et al. 2009). Da eine Behinderung im Sprachgebrauch deutlicher mit körperlichen und geistigen Behinderungen konnotiert ist, lese-rechtschreib-schwache Schülerinnen und Schüler aber auf diesen Ebenen in der Regel keine Beeinträchtigungen zeigen, scheint ein Label „behindert“ in einem pädagogischen Setting als wenig zielführend (Gerlach 2013), kann aber aus (schul-)rechtlicher Perspektive und beim Durchsetzen von entsprechender Förderung durch öffentliche Stellen wiederum an Bedeutung gewinnen.

2.2 Weitere Lernschwierigkeiten

Über die oben angesprochenen und am häufigsten auftretenden Lernschwierigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens hinaus gibt es weitere Felder, in denen Probleme auftreten können:

- Motivationsschwierigkeiten,
- Ängste,
- Schwierigkeiten der Selbstregulation (exekutive Funktionen),
- Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme,
- soziale und Verhaltensprobleme.

Diese Faktoren sind insofern für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung, als dass sie gemeinsam auftreten, sich gegenseitig bedingen und verstärken sowie dann einen Kompetenzerwerb in der Fremdsprache maßgeblich einschränken können. Wie später gezeigt wird, sind neben Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten Motivation und Angst die am stärksten vertretenen Faktoren, die auch für das Fremdsprachenlernen untersucht wurden und werden. Exekutive Funktion, Aufmerksamkeits- sowie Verhaltensprobleme sind hingegen Kernforschungsfelder der Psychologie, deren Ergebnisse durchaus auf Settings im Fremdsprachenunterricht übertragbar wären, allerdings noch keine ausgiebige Erprobung oder Evaluation erfahren haben. Aus diesem Grund werden im Folgenden – auch aufgrund der hohen Prävalenz – primär Lese-Rechtschreib-, Motivationsschwierigkeiten sowie Ängste in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht rück- und ausblickend betrachtet, obwohl gleichzeitig hier auch auf die Bedeutung der anderen Bereiche (und der damit verbundenen Forschungslücken) schon vorsorglich hingewiesen werden soll.

3. Die Rolle von Lernschwierigkeiten in der Fremdsprachenforschung

Zu bestimmen, welche Rolle Lernschwierigkeiten in der Fremdsprachenforschung gespielt haben und spielen, ist kein leichtes Unterfangen, wenn man sich die oben angedeutete Vielfältigkeit allein der Begrifflichkeiten anschaut. Jedoch: Fasst man alle Begriffe zusammen und sucht z.B. im sehr umfänglichen Index des *Informationszentrums für Fremdsprachenforschung* der Philipps-Universität Marburg, zeigt sich ein ernüchterndes Ergebnis: Lediglich 95 spezifisch auf Legasthenie und LRS bezogene Treffer tauchen in der Datenbank des Dokumentationszentrums auf, welches fremdsprachendidaktische Publikationen und Material seit den 60er Jahren aufgenommen hat. Zum Schlagwort „Legasthenie“ finden sich 43 Einträge, von denen alleine 24 *nach* dem Jahr 2000 erschienen sind, LRS ist nur vereinzelt vertreten. Durchsucht man die Datenbank nach den Schlagwörtern Motivation (über 2.500 Treffer) und Angst (über 150 Treffer) zeigt sich ein anderes Bild.

Von dieser Statistik ausgehend wird offenbar, dass spezifische Lernschwierigkeiten, die sich auf die Schriftsprache (spezifische Lese- und Schreibkompetenz) beziehen, lange Zeit in der Fremdsprachenforschung wohl eher stiefmütterlich behandelt wurden, obwohl auf der anderen Seite unzählige Publikationen zu unmittelbar unterrichtspezifischen Schwierigkeiten wie schwacher Lesekompetenz oder mangelnder Motivation erschienen sind. Letztere bieten zwar auch Ansätze und Grundlagen zur Förderung, jedoch müssen auch Konzepte aus anderen Disziplinen wie der Psychologie herangezogen werden, um effektive Förderung von Fremdsprachenlernenden mit Lernschwierigkeiten zu gewährleisten – insbesondere im Schriftsprachbereich, der immer noch eine wichtige Grundlage schulischen Lernens (und der Leistungsbewertung) sowie der Informationsbeschaffung auch in den Fremdsprachen darstellt.

3.1 Rückblick

Da die Untersuchung von Lernstörungen oftmals – wenn überhaupt – auf das Lernen in den jeweiligen Muttersprachen bezogen war, ist fremdsprachenspezifische Forschung zu diesem Themenkomplex bis in die 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts relativ rar. Zunächst wurde allgemeine Grundlagenforschung im Legastheniebereich durchgeführt, die auch zu unterschiedlichen Ergebnissen kam und auch bis heute in manchen Bereichen noch nicht vollkommen abgeschlossen ist (Übersicht in Klicpera et al. 2010). Je nach Forschungsschwerpunkten und Studien wurden darauf basierend vereinzelt Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht ausgesprochen: Aufgrund von Fehlern beim Lesen fremdsprachlicher Texte konnte Legasthenikern beispielsweise ein von der Mut-

tersprache ausgehendes, mangelhaftes Strategiewissen attestiert werden, was zur Empfehlung der Förderung von Operations- und Speicherstrategien im Fremdsprachenunterricht führte (Jung 1978). Darüber hinaus bezog man früh Leserechtschreib-Schwierigkeiten nicht nur auf ein visuelles Defizit, sondern insbesondere auf ein Hördefizit bzw. auditorische Verarbeitungsschwierigkeiten, sodass man Fremdsprachenlernenden die audiolinguale Methode beispielsweise nicht empfahl (Ganschow/Sparks 2001). Allerdings schien auch ein Rückschritt zur Grammatik-Übersetzungsmethode aufgrund der stattfindenden Reformbewegung kaum denkbar für Kinder mit Lernschwierigkeiten aufgrund der starken Betonung von Schriftsprache und Abstraktion grammatischen Wissens. Der sich in den 80er Jahren durchsetzende kommunikative Ansatz brachte hier für lernschwache Schülerinnen und Schüler erst spät eine Alternative, dennoch bleibt bis heute die Schriftsprache ein wichtiges Medium für fremdsprachlichen Unterricht.

In der Fremdsprachendidaktik wurden Lernschwierigkeiten interessanterweise häufig mit Ausspracheproblemen konnotiert, sodass einige Empfehlungen hier auf ein Aussprachetraining abzielen und früh auch mit der Verbreitung von Sprachlaboren gemeinsam auftreten, während Aussprachetraining in der fremdsprachendidaktisch/-methodischen Diskussion der Gegenwart nur noch am Rande auftaucht. Empfehlungen dahingehend wurden im Rahmen von Lernschwierigkeiten dann linguistisch-kontrastiv im jeweiligen Abgleich mit der erworbenen Muttersprache und zu erlernenden Fremdsprache, seiner Aussprache und Struktur diskutiert (z.B. Freudenstein 1972, Kielhöfer 1976, Kadar 1977). Auch Probleme beim Erlernen grammatischer (z.B. Zydatið 1975) oder auch kontrastiv-morphologischer Aspekte (z.B. Forster 1994) wurden erörtert. Der Ausgangspunkt der Analyse waren meist die in der jeweils untersuchten Fremdsprache produzierten Fehler in den verschiedenen Kompetenzfeldern, selten jedoch ursächliche Einschränkungen wie z.B. ein gestörter Schriftspracherwerb in der Muttersprache.

Am ehesten lässt sich eine ursachenbezogene Auseinandersetzung von Lernschwierigkeiten mit der Fremdsprachenforschung an der Entwicklung von Sprachlerntests festmachen. So gab es insbesondere im angloamerikanischen Raum bereits in den 40er und 50er Jahren Bestrebungen, Testverfahren zu entwickeln, die zeigen sollten, inwiefern man begabter ist, eine Fremdsprache zu lernen. Diese Tests wurden insbesondere in den Vereinigten Staaten dafür genutzt, um bei Rekrutierungsverfahren für die Armee fremdsprachenbegabte Soldaten für Auslandseinsätze auszuwählen (Spolsky 1995). Geprägt wurde in diesem Zusammenhang der Begriff der Sprachlerneignung (*language learning aptitude*), die zunächst auf Grundlage der generellen Begabung (Intelligenz), später auch zunehmend bezogen auf basale sprachliche Fähigkeiten definiert wurde. Der von Carroll entwickelte *Modern Language Aptitude Test* (Car-

roll/Sapon 1959) setzte daher nicht mehr – wie vorher häufig kritisiert – einzig Intelligenz für das Fremdsprachenlernen voraus, sondern testete vier Faktoren des Sprachenlernens: phonetisches (Re-)Kodieren, grammatikalische Sensitivität, Auswendiglernen und induktives Sprachenlernen. Pimsleur (1966) entwickelte kurz danach die *Pimsleur Language Aptitude Battery* (P-LAB), welche die Sprachlerneignung am Notendurchschnitt, verbaler Intelligenz, auditorischen Fähigkeiten sowie der Motivation misst. Letzterer Aspekt war in der Diskussion neu und sorgte auch dafür, dass Motivation bzw. dessen Förderung und Grundlage zum Sprachenlernen in den darauffolgenden Jahrzehnten bis heute noch sowohl Wissenschaftler wie auch Lehrkräfte stark beschäftigt. Es kristallisierten sich demnach die Sprachlerneignung sowie die Motivation sehr früh als die zwei wichtigsten Faktoren („*big two*“, Ellis 2004) für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen heraus, wobei die Sprachlerneignung an sich insbesondere im deutschsprachigen Raum eher vernachlässigt oder höchstens als „Begabung“ im Rahmen von fremdsprachlichen Leistungen oder Lernschwierigkeiten geschlechtsdifferenzierend betrachtet wurde (Chaudhuri et al. 1992).

Der Grund für die Vernachlässigung der Sprachlerneignung ist sowohl aus mangelndem Forschungsinteresse zu sehen, vor allem aber wohl aus ethischen Gründen: Schülerinnen und Schülern eine gewisse (Minder-)Begabung zu unterstellen, geschweige denn sie darauf zu testen, ob sie für das Fremdsprachenlernen geeignet sind, widersprach zum einen dem europäischen Gedanken, mindestens eine Fremdsprache verpflichtend einzuführen, zum anderen wäre die Selektion auf Basis eines solchen Tests als unethisch und undemokratisch bewertet worden (Schlak 2008). Auch aus fremdsprachendidaktisch-/methodischer Perspektive widersprach die Diskussion um Sprachbegabung der kommunikativen Wende und der Forderung nach authentischem Material für die Lernenden (Krashen/Terrell 1983). Motivation (z.B. Gardner 1985) und auch Lernstrategien (Skehan 1991) wurden dafür eher als auch durch das Unterrichtssetting beeinflussbare Faktoren angesehen, die durch die Lehrkraft leichter manipulierbar waren, weswegen hier mehr Forschung und unterrichtspraktische Erprobung stattfand. Eng verbunden mit der Motivationsforschung, die bis in die 80er und 90er Jahre hinein noch deutlich sozialpsychologisch, später zunehmend pädagogisch geprägt war (z.B. Dörnyei 1998), waren Ansätze, die Angst beim Fremdsprachenlernen untersuchten. Krashen (1980), Gardner (1985) und Horwitz et al. (1986) konnten bspw. Ängste als gute Prädiktoren für ein beeinträchtigtes Fremdsprachenlernen bestätigen. Diese „Fremdsprachen-Angst“ konnte in spezifischen Feldern des Fremdsprachenunterrichts wie z.B. Auffassungsgabe bei mündlicher Kommunikation und Prüfungsangst, aber auch in Relation zum Selbstbewusstsein der Fremdsprachenlerner identifiziert werden (Ganschow/Sparks 2001).

Ab den 80er Jahren fand in Deutschland Forschung mit Schwerpunkt Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Fremdsprachen kaum noch statt. Die Legasthenieforschung verlagerte sich ab den 90ern verstärkt in den medizinischen und psychologischen Bereich, da am Konstrukt der Legasthenie große Kritik geäußert worden war und Forschungsgelder für (schul-)pädagogische Ansätze in diesem Bereich dadurch nicht mehr bewilligt wurden (Schlee 1978).

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Raum, wo primär Motivation, Ausspracheschwierigkeiten bzw. fehlerorientierte Empfehlungen diskutiert wurden, hielt man jedoch insbesondere im anglo-amerikanischen Raum im Rahmen der Diagnostik bei Lernschwierigkeiten in Fremdsprachen am Konzept der Sprachlernerneignung fest. Besonders Sparks und Ganschow leisteten hier Pionierarbeit und untersuchten in mehreren Studien Fremdsprachenlerner unterschiedlichen Alters mit und ohne Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, als lernbehindert oder *Under-Achievers* eingestufte Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Sprachlernerneignung. Sie postulierten mit der *Linguistic Coding Differences Hypothesis* (LCDH, Sparks et al. 1989) die These, dass die primären Gründe für ein schwieriges oder schwaches Fremdsprachenlernen linguistischer Natur und nicht unbedingt hauptsächlich auf motivationaler Ebene angesiedelt sind. Wie Vellutino und Scanlon (1986) bereits gezeigt hatten, zeigten sich bei Lernenden mit Leseschwierigkeiten Probleme insbesondere in strukturellen Bereichen der Sprache (Phonetik, Orthografie und Syntax), während in der Semantik die Schwierigkeiten nicht eindeutig waren. Sparks und Ganschow übertrugen dies auf das Fremdsprachenlernen, berücksichtigten dabei aber auch, dass orthographische Rekodierungsfähigkeiten bei Legastheniker/innen wohl am stärksten eingeschränkt sind. Dadurch dass die Spracherwerbs- und Legasthenieforschung mittlerweile hauptsächlich von einem phonetischen Defizit als ursächlich für Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten ausgeht, lässt sich dies um die phonologischen Rekodierungsfähigkeiten sogar erweitern. In dieser Interpretation bedeutet das, dass muttersprachlich bereits schlechter angelegte Fähigkeiten wie phonologische (phonologische Bewusstheit, Dekodieren von Phonem-Graphem-/Graphem-Phonem-Beziehungen), orthographische sowie syntaktische Rekodierungsfähigkeiten auch negative Einflüsse auf das Fremdsprachenlernen haben müssten. Der Semantik konnte keine solche Vorhersagekraft attestiert werden, je nachdem, ob die zu lernende Sprache eine enge Verwandtschaft mit der Muttersprache aufweist, was zu positiven Transfereffekten führen und der Analogiebildung zuträglich wäre.

Dass sich muttersprachliche Fähigkeiten auf linguistischer Ebene auf das Fremdsprachenlernen auswirken, konnte nach der LCDH in mehreren Studien auch anderer Forschergruppen bestätigt werden (Übersicht in Ganschow/Sparks 2001). Diese Vermutung war im deutschsprachigen Raum auch vorher bereits formuliert worden, dann aber primär fehler-/symptombasiert begründet und an-

hand der schriftsprachlichen Entwicklungsstufe in der Muttersprache (Jung 1981) oder – anhand schwedischer Englischlerner – auf ein schwaches Arbeitsgedächtnis bezogen worden (Service 1992). Durch die vielzähligen Untersuchungen kann mittlerweile damit nicht mehr von einer fremdsprachenspezifischen Lernschwäche gesprochen werden (von Suchodoletz 2007): Sicherlich sind für bestimmte Muttersprachen gewisse Fremdsprachen schwerer oder leichter zu lernen, allerdings erschweren Lernprobleme, die linguistischer Natur (wie dies in der Regel bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten der Fall ist) und dadurch auch bereits in der Muttersprache diagnostizierbar sind, allgemein das Erlernen weiterer Sprachen (Kahn-Horwitz et al. 2005/2006, Sparks et al. 2006).

Erst die Konferenz „Multilingualism and Dyslexia“ der *British Dyslexia Association* im Jahre 1999 kann als der Zeitpunkt angesehen werden, zu dem die Bedeutung der Fremdsprachen in der Legasthenieforschung wirklich angekommen war. Aber sind Lernschwierigkeiten und Legasthenie auch in der Fremdsprachenforschung angekommen? In der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts hat zumindest die Zahl der Veröffentlichungen, wie oben gezeigt wurde, in diesem Bereich zugenommen, wenn sie auch überwiegend unterrichtspraktischer Natur sind und weniger Erkenntnisse zur Grundlagenforschung liefern. Dass z.B. auf die Kompetenzen Lesen und Leseverstehen ein größerer Schwerpunkt in den letzten 10 Jahren gelegt wurde, mag auch mit Deutschlands mutmaßlich schlechtem Abschneiden bei den ersten PISA-Studien zusammenhängen. Entsprechende Leseförderkonzepte wurden daraufhin entwickelt, von denen auch praktische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden können (z.B. aus dem Konzept von Gailberger 2011). Auch der mittlerweile in Deutschland verbreitete Frühbeginn der ersten Fremdsprache im Primarbereich, teilweise schon ab der 1. Klasse, hat Folgen für die Ausrichtung der Erstbegegnung von Schülerinnen und Schülern mit der Fremdsprache, da diese zu einem Zeitpunkt eingeführt wird, in der sie ihren Schriftspracherwerb in der Muttersprache noch lange nicht vollständig abgeschlossen haben. Dies fordert Fremdsprachenlehrkräfte zu einem kommunikativen, motivierenden Unterricht auf, der weniger auf Schriftsprache fokussiert ist und daher unter dem Angst- und Motivationsaspekt als durchaus positiv gesehen werden muss. Andererseits muss dann der Übergang an die weiterführende Schule adaptiver gestaltet werden, wenn Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten vorliegen und z.B. schon in der Grundschule für die Muttersprache diagnostiziert wurden, das heißt: Der weiterführende Fremdsprachenunterricht muss die Vorkenntnisse aus dem Primarbereich aufgreifen, vertiefen und gleichzeitig die Bedeutung der Schriftsprache beim Erwerb von neuem Wortschatz, dem Erschließen neuer sprachlicher Strukturen und als Quelle für neue Informationen (Lesetexte in der Fremdsprache) berücksichtigen.

3.2 Aktueller Stand

International wie auf nationaler Ebene haben die Forschungsfragen des letzten Jahrzehnts und die Forderung nach individualisierendem und differenzierendem Fremdsprachenunterricht auch die Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler angestoßen. Die *International Dyslexia Association* hat Rahmenbedingungen und Empfehlungen aufgestellt, wie Fremdsprachenunterricht mit legasthenen Schülerinnen und Schülern gelingen kann (IDA 2012), im deutschsprachigen Raum hat auch der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie entsprechende Handreichungen veröffentlicht (www.bvl-legasthenie.de), andere Ratgeber versuchen Eltern wie auch Fremdsprachenlehrkräfte zu unterstützen (z.B. Sellin 2008, Haß/Kieweg 2012) oder präsentieren *Best-Practice*-Beispiele aus verschiedenen Schulformen und Fremdsprachen (wie die *Babylonia* 3/2012).

Durch die Grundlagenarbeit von Sparks und Ganschow und anderen Wissenschaftlern sowie Praktikern haben sich die folgenden Schlüsselempfehlungen für ein förderliches Fremdsprachenlehren und -lernen für lese-rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler herausgestellt (nach Schneider/Crombie 2003, Hickey 2000, Schneider/Evers 2009):

- **Multisensorisches Lernen:** Das Lernen von Wortschatz und sprachlichen Strukturen sollte möglichst mehrere Sinne ansprechen (Schneider/Evers 2009, Birsh 2011).
- **Struktur:** Lernschwache Schülerinnen und Schüler benötigen stärker als unbeeinträchtigte eine klare Struktur.
- **Explizites Lernen und Lehren:** Sprachliche Strukturen sollten explizit unterrichtet werden und weniger induktiv.
- **Überlernen (Overlearning):** Es sollten deutlich mehr Lern- und Übungsphasen angeboten werden als für unbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler.
- **Metakognitive Lerntechniken:** Lernschwachen Schülerinnen und Schülern fehlen metakognitive Lernstrategien, mit denen sie sich die Struktur der Sprache erschließen können, d.h. auch diese Strategien müssen explizit und stark wiederholend unterrichtet werden.
- **Langsameres Tempo:** Der Fremdsprachenunterricht mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern sollte langsamer ablaufen.
- **Motivation:** Betroffene Schülerinnen und Schüler müssen stärker motiviert werden, da sie oft durch negative Erfahrungen in der Muttersprache demotiviert wurden.
- **Diagnose im laufenden Unterricht:** Lernfortschritte sollten kontinuierlich erhoben und als positives Feedback an die betroffenen Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden.

- **Aufmerksamkeitsspanne:** Durch die mit Lernschwierigkeiten oft gemeinsam auftretenden Konzentrationsprobleme und Einschränkungen im Arbeitsgedächtnis sollten Arbeitsphasen kurz und abwechslungsreich gestaltet werden.

Zwar geben diese Empfehlungen Anhaltspunkte für Lehrkräfte auf der Grundlage von Erkenntnissen der Legasthenieforschung, einzig auf der Ebene der konkreten Diagnostik- und Interventionsforschung bei Lernstörungen gibt es aber im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige Publikationen, die tatsächlich Diagnose- oder Fördermaterial für Fremdsprachen evaluiert haben. In einer eigenen Studie konnte zwar ein Interventionsprogramm für die Rechtschreibförderung in Englisch als Fremdsprache als sehr effektiv evaluiert werden (Gerlach 2013), dieses war jedoch ebenfalls für den außerschulischen Bereich entwickelt worden. Damit stützt sich der Fremdsprachenunterricht primär auf praktische Erfahrungen, die oft aus der außerschulischen Praxis und Therapie stammen, deren basale Prinzipien sich oftmals nicht direkt bzw. nur mit größerem Aufwand in die Förderung im Klassenverband integrieren lassen (Gerlach 2010, Nijakowska 2010). Es gibt vereinzelt weitere Förderkonzepte, jedoch sind diese dann (noch) nicht evaluiert worden bzw. fehlen auch für andere Fremdsprachen (außer Englisch) bislang völlig. In anderen Ländern sieht die Lage zur Evaluation von Diagnose- und/oder Förderkonzepten ähnlich aus: Wenn Lese- oder Schreibkompetenz in fremdsprachlichen Klassenverbänden gefördert wird, findet dies in der Regel zwar differenzierend über verschiedene Niveaustufen statt, allerdings fehlt in der Regel eine besondere Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- bzw. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten.

Dabei kann aktuelle Forschung auf linguistischen Konzepten wie der Sprachlerneignung aufbauen und versuchen, für muttersprachlich erwiesenermaßen effektive Förderkonzepte auf Fremdsprachen zu übertragen. Auch könnte das in Deutschland umfangreich evaluierte Deutschfördermaterial (Ise et al. 2012) sinnvoll für Deutschlerner anderer Muttersprachen (Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) genutzt werden, wenn man fremdsprachenspezifische Aspekte wie z.B. eine andere Aussprache, grammatische Phänomene o.ä. kontrastiv-linguistisch berücksichtigt.

Ein aktueller Kritikpunkt in Bezug auf schulpädagogische Intervention und Legasthenieforschung stellt zudem die mangelhafte Ausbildung von angehenden Lehrkräften im Bereich von Lernschwierigkeiten dar – nicht nur in Fremdsprachen, sondern auch in den Muttersprachen (Thomé 2014, Gerlach 2010). So werden z.B. auch angehende Deutschlehrkräfte in Deutschland kaum in ihrem Studium für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oder die Grundlagen des Schriftspracherwerbs ausgebildet (Corvacho del Toro 2013, Thomé 2014), in Fremdsprachen findet dies folglich noch seltener statt, sodass sich spätestens mit dem Berufseinstieg diese Lehrkräfte hilflos Schülerinnen und Schülern gegen-

über sehen, für deren Probleme sie nie sensibilisiert worden sind. Dabei besetzen Lehrkräfte gerade bei der Diagnose und Förderung von Lernschwierigkeiten eine Schlüsselrolle (Nijakowska 2010). Ein neues Fortbildungskonzept für Lehrkräfte, das im Rahmen eines Comenius-Projekts entwickelt wurde, geht hier einen sehr innovativen Weg: Mit „DysTEFL“ (www.dystefl.eu) können Englischlehrkräfte für die Diagnostik und Förderung lese-rechtschreib-schwacher Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden bzw. sich im Selbststudium anhand des auf der Projektwebsite kostenlos zur Verfügung gestellten Materials kundig machen.

3.3 Ausblick

Der leichte Anstieg an Publikationen und Forschungsprojekten, die sich spezifischer mit fremdsprachlichem Unterricht und Lernschwierigkeiten beschäftigen, stimmt optimistisch. Und auch die begleitenden Themen Motivation und Angst spielen weiterhin eine wichtige Rolle in Forschung und Unterrichtspraxis. Dennoch sollte in Anbetracht der starken Prävalenz spezifischer Lernschwierigkeiten ein noch stärkerer Fokus auf Forschung und Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten gelegt werden, die effektiv im Unterricht genutzt werden können, da neben den kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen die Lese- und Schreibfertigkeiten weiterhin auch im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts stehen und dabei auch maßgeblich Einfluss auf die Leistungsbewertung haben. Zudem folgt ein Fremdsprachenunterricht auch einem Bildungsbegriff, der die Lernenden zu aktiv handelnden, emanzipierten Bürgerinnen und Bürgern in einem freizügigen Europa, in einer globalisierten, fremdsprachlichen Welt machen soll, in der sich diese auch in der Konfrontation mit neuen (fremdsprachlichen und weiterhin schriftsprachorientierten) Medien sehen.

Dabei muss das Rad nicht immer neu erfunden werden: Viele Förderkonzepte, die z.B. für lese-rechtschreib-schwache Lernende in den Muttersprachen entwickelt und positiv evaluiert wurden, lassen sich aufgrund des Konzepts der Spracherneignung auf fremdsprachliche Kontexte und Unterrichtssettings übertragen. Beachtet werden sollten dabei allerdings immer Besonderheiten der Fremdsprache für die jeweiligen Muttersprachler und der Einsatz eines angemessenen Wortschatzes. Die Forderung von Ganschow und Sparks (2001) nach der Entwicklung und dem Einsatz von *bottom-up-approaches* anstatt der sonst fremdsprachendidaktik-/methodisch geforderten kommunikativen bzw. *meaning*-basierten Ansätze bleibt für lernschwache Schülerinnen und Schüler weiterhin aktuell, sodass hier in der Förderung der Fokus auf kleinere sprachliche Einheiten gerückt werden sollte.

Auch eine Übertragung von Konzepten z.B. zur Leseverstehensförderung lassen sich auf Fremdsprachen übertragen und im regulären Unterricht einsetzen,

sodass eine häufig aufgeführte Kritik, dass Förderkonzepte nur für den außerschulischen Bereich entwickelt werden, außer Kraft gesetzt werden könnte. Gleichzeitig muss man sich eingestehen, dass bei individuell massiven Lernschwierigkeiten immer noch eine Einzelförderung die optimale Betreuung darstellt, die aber im regulären Fremdsprachenunterricht kaum geleistet werden kann. Es muss also – auch im Zuge der Umsetzung von inklusivem Unterricht – nach Wegen gesucht werden, wie diese Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht an Regelschulen optimal betreut werden können mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften, die über ausreichend gutes und individualisierbares Material verfügen.

Die Fremdsprachenlehrausbildung muss dabei erweitert werden um die Diagnose und Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler. Dies betrifft dabei sowohl die fachdidaktische Ausbildung im Studium und in Fortbildungen für bereits berufstätige Kolleginnen und Kollegen sowie eine Erprobung und Verankerung allgemein-pädagogischer Schulentwicklungsansätze inklusiven Unterrichts und Individualisierung.

4. Zusammenfassung

Während die Fremdsprachenforschung lange fehlerorientiert nach Ansätzen zur Förderung im Unterricht gesucht hat, konnte eine Verknüpfung mit der Legasthenieforschung zeigen, dass einige Kernkompetenzen linguistischer Natur sind und damit sprachenunabhängig bei den Lernenden angelegt sind. Die prädiktive Kraft dieses Wissens kann genutzt werden, um bereits früh in der Muttersprache Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben (auch in Einzelfertigkeiten wie phonologischer Bewusstheit/phonologischem Rekodieren) zu diagnostizieren und frühzeitig beim Fremdsprachenlernen entsprechende Unterstützungsangebote liefern zu können. Allerdings: Genau an diesen Unterstützungsangeboten und Lehrkräften, die sie kenntnisreich auf der Basis fundierter Forschung einsetzen können, mangelt es aktuell noch.

In folgenden Bereichen müsste daher in der nahen Zukunft weitere (Grundlagen-)Arbeit geleistet werden:

1. **Linguistische und fremdsprachendidaktische Grundlagenforschung**, welche Faktoren Lernschwierigkeiten in Fremdsprachen beeinflussen (Konzept der Sprachlerneignung) und wie diese möglichst früh diagnostiziert werden können;
2. **Entwicklung von Förderkonzepten/-material** für lernschwache Schülerinnen und Schüler zugeschnitten auf die Fremdsprache (aber durchaus

basierend auf bestehenden und positiv evaluierten methodischen Ansätzen und Konzepten in den jeweiligen Muttersprachen);

3. **Konzeptentwicklung und -erprobung** eines für lernschwache Schülerinnen und Schüler **differenzierenden, individualisierenden, inklusiven Fremdsprachenunterrichts**;
4. **Bessere Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften** im Bereich Lernschwierigkeiten.

Die eingangs zitierte und durch Lernschwierigkeiten auch für die Sprachlehrforschung begründbare Interdisziplinarität zeigt sich also auch in allen diesen Feldern, die unterschiedlichste Wissenschaftszweige von der Linguistik, Schriftspracherwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik/-methodik bis hin zur Psychologie fordern dürfte.

Dass die Sprachlehrforschung sich hier als Schnittmenge herauskristallisiert, sollte als Chance gesehen werden, denn durch die Forderung nach Inklusion, dem Recht aller Schülerinnen und Schüler auf gemeinsamen Unterricht, muss auch im Fremdsprachenunterricht noch stärker als bisher ein Fokus auf Individualisierung, Lernerorientierung und – damit eben auch eng verbunden – individuellen Lernschwierigkeiten gelegt werden. Dies gilt besonders, wenn auch persistierende, schwerwiegende Lernbehinderungen im inklusiven Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden sollen. Allerdings müssen dann auch unter bildungspolitischen Gesichtspunkten entsprechende Weichen gestellt werden, die ein besseres Betreuungsverhältnis von Lernenden und Lehrkräften vorsehen, sowie Schulen besser ausstatten in Hinsicht auf Unterrichtsräume, -medien und betreuendes, auch sonderpädagogisches, Personal. Erst durch ein Herstellen dieser Rahmenbedingungen kann ein inklusiver Fremdsprachenunterricht gelingen, der alle Ebenen von Begabungen, individuellen Unterschieden sowie Schwierigkeiten berücksichtigt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Birsh, J. R. 2011. *Multisensory teaching of basic language skills*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Büchner, B./Kortländer, M./Werner, B./Robering, N./Schönweiss, F. (2009). Legasthenie – eine Krankheit, eine Behinderung, eine Störung? Recht auf Bildung und individuelle Förderung statt Selektion und Stigmatisierung. http://www.legakids.net/fileadmin/user_upload/Downloads//Info/Wissenschaft/Krankheit_Artikel.pdf (abgerufen am: 11.04.2014).
- Carroll, J./Sapon, S. 1959. *Modern Language Aptitude Test*. New York: Psychological Corporation.
- Chaudhuri, U./Düwell, H./Eichler, W./Radatz, H./Reiß-Rüter, R./Tietze, U.-P. (1992). *Lernschwierigkeiten in der Mittelstufe des Gymnasiums in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik*. Hildesheim: Franzbecker.

- Corvacho Del Toro, I. M. 2013. *Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. In: *Language Teaching* 31, 117-135.
- Edmondson, W. J./House, J. 2006. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Ellis, R. 2004. Individual Differences in Second Language Learning. In: Davies, A./Elder, C. (Hrsg.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Forster, K. 1994. Lernschwierigkeiten und Fehlerursachen im Kontrast Spanisch-Deutsch: Morphologie. In: *Deutsch als Fremdsprache* 31, 4, 209-215.
- Freudenstein, R. 1972. Linguistische Tips zum Lernen fremder Sprachen. In: Goethe-Institut (Hrsg.). *Beiträge zu den Sommerkursen*. München: Goethe-Institut, 43-55.
- Gailberger, S. 2011. *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim: Beltz.
- Ganschow, L./Sparks, R. 2001. Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. In: *Language Teaching* 34, 79-98.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: E. Arnold.
- Gerlach, D. 2010. *Legasthenie und LRS im Englischunterricht*. Münster: Waxmann.
- Gerlach, D. 2013. *wordly-Rechtschreibtraining: Konzeption und Evaluation eines Interventionsprogramms für lese-rechtschreib-schwache Englischlerner*. Münster: Waxmann.
- Haß, F./Kieweg, W. 2012. *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hickey, K. 2000. *A Language Course for Teachers and Learners*. London: Elisabeth Arnolds.
- Horwitz, E./Horwitz, M./Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. In: *Modern Language Journal* 70, 125-132.
- IDA (International Dyslexia Association) 2012. At-Risk Students and the Study of Foreign Language in School. <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/AtRiskStudentsForeignLanguage2012.pdf> (abgerufen am: 19.05.2014).
- Ise, E./Engel, R. R./Schulte-Körne, G. 2012. Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. In: *Kindheit und Entwicklung* 21 (2), 122-136.
- Jung, U. 1978. Über Fremdsprachenlegasthenie. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 25, 4, 339-347.
- Jung, U. 1981. Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung. In: Valtin, R./Jung, U./Scheerer-Neumann, G. *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1-87.
- Kadar, G. 1977. Lernschwierigkeiten und Unterrichtspraxis: Aussprache- und Intonationsprobleme Frankophoner. In: *Zielsprache Deutsch* 2/1977, 24-31.
- Kahn-Horwitz, J./Shimron, J./Sparks, R. 2005. Predicting foreign language reading achievement in elementary school students. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 18 (6), 527-558.
- Kahn-Horwitz, J./Shimron, J./Sparks, R. 2006. Weak and strong novice readers of English as a foreign language: Effects of first language and socioeconomic status. In: *Annals of Dyslexia* 56 (1), 161-184.
- Kielhöfer, B. 1976. Sprachkontrast und Lernschwierigkeit. In: Börner, W./Kielhöfer, B./Vogel, K. (Hrsg.). *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg: Scriptor, 82-112.

- Klauer, K. J./Lauth, G. W. 1997. Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichtens und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 701-738.
- Klicpera, C./Schabmann, A./Gasteiger-Klicpera, B. 2010. *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Krashen, S. 1980. The input hypothesis. In: Alatis, J. E. (Hrsg.). *Current issues in bilingual education: Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 168-180.
- Krashen, S./Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Heyward: Alemany/Janus Press.
- Lauth, G./Grünke, M./Brunstein, J. C. 2004. *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, A. 2010. *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Reinhardt.
- Nijakowska, J. 2010. *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pimsleur, A. 1966. *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.) 2006. PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf (abgerufen am: 16.04.2014).
- Schlak, T. 2008. Fremdsprachenlernreignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlernreignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19/1, 3-30.
- Schlee, J. 1978. Legasthenie-Erforschung einer Leerformel. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.). *Zur Lage der Legasthenieforschung*. Boppard: Boldt, 19-26.
- Schneider, E./Crombie, M. 2003. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Abingdon/New York: David Fulton.
- Schneider, E./Evers, T. 2009. Linguistic intervention techniques for at-risk English language learners. In: *Foreign Language Annals* 42, 55-76.
- Sellin, K. 2008. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Reinhardt.
- Skehan, P. 1991. Individual differences in second language learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13, 275-298.
- Sparks, R./Ganschow, L./Pohlman, J. 1989. Linguistic coding deficits in foreign language learners. In: *Annals of Dyslexia* 39, 179-195.
- Sparks, R./Patton, J./Ganschow, L./Humbach, N./Javorsky, J. 2006. Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. In: *Annals of Dyslexia* 56 (1), 129-160.
- Spolsky, B. 1995. Prognostication and language aptitude testing. In: *Language Testing* 12, 321-341.
- Strehlow, Ulrich/Haffner, Johann (2002). Definitionsmöglichkeiten und sich daraus ergebende Häufigkeit der umschriebenen Lese- bzw. Rechtschreibstörung – theoretische Überlegungen und empirische Befunde an einer repräsentativen Stichprobe junger Erwachsener. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 30 (2), 113-126.
- Thomé, G. 2014. *ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.
- Vellutino, F./Scanlon, D. 1986. Linguistic coding and metalinguistic awareness: Their relationship to verbal and code acquisition in poor and normal readers. In: Yaden, D./Templeton, S. (Hrsg.). *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Portsmouth: Heinemann, 115-141.

Von Suchodoletz, W. 2007. Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Sprachenvergleich und im Fremdsprachenunterricht. In: *Sprache • Stimme • Gehör* 31 (3), 1-6.

Zydatiř, W. 1975. Lernprobleme im Englischen und ihre Behandlung in einer didaktischen Grammatik. In: *Linguistik und Didaktik* 6, 21, 1-21.

JOANNA KIC-DRGAS

Politechnika Koszalińska

**EIN IDEALES LEHRWERK FÜR SENIOREN ...
IST DAS ÜBERHAUPT MÖGLICH?
WORTSCHATZVERMITTLUNG UND SENIORENLEARNER**

**AN IDEAL TEXTBOOK FOR SENIOR LEARNERS ...
IS IT POSSIBLE?
TEACHING VOCABULARY AND SENIOR LEARNERS**

ABSTRACT. The article analyses the expectations and needs of senior foreign language learners. Emphasis is given to the appropriate design of didactic materials for seniors. An attempt is made to establish certain guidelines to optimise the learning process in advanced age. The paper depicts the necessity of their implementation to enable seniors to succeed in foreign language learning. The complexity of the subject and increasing number of seniors in Polish society contribute to the fact that the issue requires in-depth analysis.

KEYWORDS: foreign language teaching, senior learners, age-diversified learners, vocabulary

1. Einleitung

Seit der Antike denkt man an die Methoden, die die beste und effektivste Wissenskonstruktion sichern. Als der Mensch entdeckt hat, dass das Wissen die Voraussetzung für Entwicklung und Verbesserung des Lebensstandards ist, versuchte er Techniken zu entdecken, die dieses Wissen möglichst schnell und erfolgreich erwerben ließen. Die Konsequenz dessen war die Bearbeitung der Lehrmaterialien, die als Unterstützung im Lehrprozess gelten könnten. Mit der Zeit entwickelte sich aus den separaten Materialien ein kohärentes Lehrwerk-konzept. Dieses Konzept unterlag vielen Änderungen, denn jeder neue Lehransatz spiegelte sich in der Form und Gestalt von Übungen, beigelegten Texten

oder vorgeschlagenen Wiederholungsmethoden wider. Trotz dieser mühsamen und vieljährigen Zusammensetzungen mit potenziellen Verbesserungen ist bisher kein universelles Lehrwerk entstanden. Ist das die Folge der ständigen Umgestaltung der Einstellung zum Lernen und Lehren oder eher der Entstehung neuer Ansprüche an den Lehrprozess, die mit dem Auftreten neuer Lerngruppen verbunden sind? Obwohl man sich zu diesem Thema viele Gedanken macht, bleibt diese Frage noch offen. Was aber schon als Tatsache gilt, ist, dass sich die Didaktik und Methodik im kontinuierlichen Wandel befindet. Die Vielfalt und Komplexität der Prozesse, die zu beobachten sind, lassen keinen Platz für Stagnation, auch im Bereich der Lehrwerke.

In dem vorliegenden Beitrag werden die Gründe des oben beschriebenen Sachverhalts in Anbetracht der Entstehung neuer Lerngruppen – darunter Senioren – erläutert. Zuerst wird die Frage des angemessenen Lehrwerks und der Gründe diskutiert, warum es so schwierig oder kaum möglich ist ein universelles Lehrbuch zu entfalten. Die Analyse wird durch einen Überblick über die neuesten Untersuchungsergebnisse begleitet. Des Weiteren wird der Fokus auf die Gruppenspezifika gelegt. Genauer werden Bedürfnisse und Erwartungen der Senioren im vierten Teil besprochen. Im letzten Teil des Artikels werden die allgemeinen Richtlinien dargestellt, die in einem seniorenorientierten Lehrwerk bezüglich der Vokabellehre berücksichtigt werden sollten.

2. Eigenschaften eines angemessenen Lehrwerks

Von Anfang an scheint die Idee des idealen Lehrwerks zum Scheitern verurteilt zu sein. Der Grund dafür ist einerseits die von Baudrillard (1981) beschriebene Informationshysterie der heutigen Welt, die in einer ständigen Suche nach neuen technologischen Lösungen resultiert, andererseits immer stärkere Individualisierung der Lerner, die den Fremdsprachenunterricht mit unterschiedlicher Motivation besuchen. Die sich quasi zur Sucht entwickelte Informationsneugier der Menschheit führt zur fehlenden Stabilität, weil jede neu entdeckte Quelle nur zeitweilig und vorübergehend ist. Eine lange Zeit war das Lernen nur für Kinder und Jugendliche reserviert, heute wird es zum lebenslangen Prozess, was wiederum eine starke Individualisierung bedeutet. Die genannten Argumente beweisen die Nichtigkeit der Hoffnung auf die Entstehung eines universellen Lehrwerks. Nichtsdestoweniger werden Versuche vorgenommen, ein gruppenspezifisches Lehrwerk zu entwerfen, das die Bedürfnisse und Erwartungen einer Gruppe in Rücksicht nimmt. Es könnte festgestellt werden, dass die Lehrwerke für Kinder und Jugendliche präziser als für andere Lerngruppen bearbeitet werden, weil die beiden Gruppen sich schon seit längerer Zeit im Interessenkreis der Methodik und Didaktik befinden. Es stellt sich jedoch heraus, dass die oben beschriebenen

Prozesse zur Differenzierung der Lerngruppenstruktur auch innerhalb der gut bekannten Gruppen beigetragen haben. Zum einen lernen immer jüngere Kinder Fremdsprachen, zum anderen wurde der fremdsprachliche Unterricht in Polen in den Schulen sehr prüfungsspezifisch orientiert (als Folge der Einführung von neuen Prüfungsmodellen nach konkreten Etappen der Schule mit fremdsprachlichen Komponenten). Auf der anderen Seite befindet sich noch ein kommerzieller Aspekt – das Streben vieler Verlage nach hohen Gewinnen. Dazu Skowronek (2004: 199f.): „der Markt ist überflutet mit Lehrwerken [...], sie sind zum Marktprodukt geworden. Ihr Angebot ist sicherlich größer als die Nachfrage [...]: aus finanziellen Gründen überschattet der Werbewert manchmal den tatsächlichen“. Pfeiffer (2001: 167) nennt die Funktionen, die ein gutes Lehrwerk zu erfüllen hat. Diese Funktionen werden als Fundament für die weiteren Überlegungen dienen:

- Präsentation authentischer Sprache,
- Präsentation landeskundlicher Inhalte,
- Organisation und Systematisierung des Lernstoffes,
- Entwicklung der Sprachfertigkeiten,
- Motivierung,
- Individualisierung des Lehrprozesses,
- Aktivierung der Lerner,
- Organisation glottodidaktischer Prozesse.

Die von Pfeiffer (2001) vorgeschlagenen Funktionen eines Lehrwerks stellen sehr genau und zutreffend die Erwartungen dar, die an ein Lehrwerk gestellt werden, Sie weisen zumal darauf hin, dass bei der Bearbeitung eines Lehrwerks sowohl die Motivation als auch die individuellen Eigenschaften einer konkreten Lerngruppe berücksichtigt werden müssen. Die Behauptung, dass man imstande ist, diese Aspekte für alle Gruppen in einem Lehrwerk zu entwerfen, ist falsch, weil die Motivation und Lernerbedürfnisse heutzutage stark variieren. Deswegen kann eine Lerngruppe ein Thema sehr interessant finden, wobei die andere Gruppe kein Interesse daran aufweist. Des Weiteren wird auf die Spezifik der Lernerstruktur, mit einem besonderen Fokus auf die Senioren, hingewiesen.

3. Senioren in der Vielfalt der Fremdsprachenlerner

Wie schon in dem vorliegenden Beitrag angedeutet wurde, zeichnet sich heutzutage die Lernerstruktur durch eine große Vielfalt ab. Auf der didaktischen Bühne treten ständig neue Lerngruppen auf, zudem dehnt sich der Altersunterschied zwischen ihnen immer mehr aus. Neben sehr jungen Kindern sind auch Lernende im Seniorenalter zu verzeichnen. Diese letzte Gruppe wundert nicht mehr, vor allem wegen der sich verlängernden Lebensspanne. Deswegen steht

den heutigen 60-70-Jährigen, die noch fit und mobil sind, eine lange Zeit zur Verfügung, die sie gern mit neuen Erfahrungen und Anstößen erfüllen möchten. Zu den häufigsten Gründen des Lernens im Alter gehören laut Berndt (2003: 148ff.):

- Lust alte Träume zu verwirklichen,
- Aufrechterhaltung der Kontinuität,
- Freizeitbeschäftigung,
- Aufnahme sozialer Kontakte,
- Gedächtnistraining.

Selbst die oben genannten Motive des Lernbeginns bei Senioren unterscheiden sich von anderen Gruppen, was schon ein guter Grund für den Entwurf unterschiedlich konzipierter Lehrwerke ist. Die Spezifik der Senioren als Lerner ist in mehreren Bereichen des Lernens sichtbar und betrifft folgende Aspekte (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010:20ff., Jaroszewska 2013: 49ff., Kic-Drgas 2013: 52ff.):

- Biologie (darunter Hör- und Sehschwierigkeiten, Kreislaufkrankungen, Bewegungsschwierigkeiten usw.)
- Psychologie (Intelligenz, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Reaktionsgeschwindigkeit usw.)
- Soziologie („empty-nest“-Syndrom, Anpassung an die neue Realität, z.B. nach dem Tod des Ehemannes/der Ehefrau, Abfinden mit dem Ruhestand).

Die angesprochenen Änderungen in der körperlichen oder/und psychischen Sphäre sind keine Gegenanzeigen zum Lernen im Alter. Vielmehr müssen sich die heutigen Senioren nicht ausgeschlossen fühlen. Ganz im Gegenteil, ihr Platz in der Gesellschaft von heute wird immer stärker betont. Notwendig für ein erfolgreiches und effektives Lernen im Seniorenalter ist jedoch eine angemessene Anpassung der Lerntechniken und Lerninhalte an die Möglichkeiten der Gruppe. Jaroszewska (2013: 32) schlägt zu Recht einen interdisziplinär-glottodidaktisch-geragogischen Vorgang vor. Sowohl Glottodidaktik als auch Geragogik sind beide praktische Disziplinen, die sich auf dem Gebiet Seniorenlernen und -lehren ergänzen. Die Brücke zwischen beiden Disziplinen ist der Schlüssel für einen seniorenorientierten Unterricht. Von Relevanz ist ein primäres Erkennen der Erwartungen und Bedürfnisse der Lerner, die oft mit einer konkreten Einstellung den Unterricht besuchen (vgl. Jaroszewska 2013: 33ff.).

4. Senioren und Lernschwierigkeiten bei der Wortschatzvermittlung

Das Lernen ist ein stark individualisierter Prozess, deswegen ist die Feststellung und Beurteilung der spezifischen Schwierigkeiten beim Lernen kaum möglich. Ein Hinweis auf die Problemfelder kann jedoch bei der gruppenorientierten Lerngestaltung von Nutzen sein, sowohl für die Seniorenlerner selbst als auch

für die Lehrer. Anhand eigener Untersuchungen der Autorin wurden folgende Problembereiche beim Wortschatzlernen bei Seniorenlernern in Betracht gezogen:

1. Eigene Erfahrungen im Bereich des Fremdsprachenlernens
2. Verlangsamung der Denkprozesse und damit verbundene Einprägungsschwierigkeiten
3. Konzentrationsschwierigkeiten
4. Gruppenspezifische Interessenbereiche.

4.1 Eigene Erfahrungen

Eigene Erfahrungen stellen eine große Herausforderung im Bereich des Lernens dar. Oft werden sie leider lediglich als ein Hindernis im Unterricht betrachtet und außer Acht gelassen. Für Senioren ist der Fremdsprachenunterricht selten die erste Begegnung mit Fremdsprachen (vgl. Kic-Drgas 2013: 211f.). Viele von ihnen haben schon die ersten Kontakte mit der Fremdsprache hinter sich. Dazu Berndt (2003: 158): „Je älter man wird, desto vielfältiger sind die Begegnungsmöglichkeiten mit Fremdsprachen, die sich im Laufe des Lebens eröffnet haben.“ Des Weiteren haben die ersten Kontakte die Einstellung der heutigen Senioren zum Lernen geprägt. Deswegen weisen die Lerner eine starke Gewohnheit an die schon bekannten, alten Lerntechniken und -methoden auf, die sie aus ihrer Jugend kennen. Oft bleiben sie sehr skeptisch den neuen Lehrkonzepten gegenüber. Darüber hinaus unterstützt die Summe aller im Leben gesammelten Erfahrungen (auch der außerdidaktischen) und des Wissens den Lernprozess. Senioren kompensieren oft die altersbedingten Defizite mit der kausalen, logischen Denkweise, die mit der sog. Lebensweisheit verbunden ist. (vgl. Roche 2008: 37ff.)

4.2 Verlangsamung der Denkprozesse und Einprägungsstörungen

Bereitet das Einprägen des neuen Wortschatzes im jüngeren Alter Schwierigkeiten, verdoppeln oder sogar verdreifachen sich diese im fortgeschrittenen Alter, was eine natürliche Konsequenz der biologischen Änderungen im menschlichen Organismus sowie den Verlust der Gehirnzellen darstellt (vgl. OLNUS 2004: 12). Dies schließt den Senioren den Zugang zum Wissen nicht ab. Darüber hinaus wird in der heutigen Welt für die Prinzipien des lebenslangen Lernens geworben. Der Umgang mit den Einprägungs- und Behaltensstörungen erfordert eine seniorenorientierte Vorgehensweise, dazu gehören u.a. die Berücksichtigung eigener Lernerfahrungen, reflexives Biographielernen, Gedächtnisstützen (Entwicklung eigener Lerntechniken, die den Lernprozess beschleunigen).

4.3 Konzentrationschwierigkeiten

Mit zunehmendem Alter lässt die Merkfähigkeit des menschlichen Organismus nach. Langsam kommt es im Seniorenalter zur verringerten Konzentrationsfähigkeit, was wiederum einen Einfluss auf die Lernleistungen hat (vgl. Boersch-Supan u.a. 2009: 119f.). Angesichts der besprochenen Änderungen ist eine Reihe der absichtlich eingesetzten Strategien von großer Bedeutung. Darunter sind das vielfache Wiederholen und der Einsatz von Übungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad zu nennen.

4.4 Gruppenspezifische Interessenbereiche

Senioren besuchen den Fremdsprachenunterricht mit einer klaren Vorstellung betreffs der Motivation und der Wahl der zu lernenden Fremdsprache. Unter vielen Motiven, die schon in dem vorliegenden Beitrag erwähnt wurden, nennen sie immer häufiger auch das Reisen (vgl. Kic-Drgas 2013: 77). Diese Interessen der Lerngruppe sollten sich in den Lerninhalten widerspiegeln. Schon auf der Etappe des Unterrichtsplanens ist von Bedeutung, sich darüber Gedanken zu machen, dass Senioren als Lerngruppe andere Interessenbereiche äußern als z.B. Kinder, Jugendliche oder berufstätige Erwachsene. Viele Lehrer nehmen auf diese Tatsache keine Rücksicht und schlagen den Senioren Lehrwerke vor, die für andere Lerngruppen entworfen wurden, weswegen ein Teil der im Lehrwerk dargestellten Themen völlig uninteressant für Senioren ist.

5. Liste der Themenpräferenzen

Für den Untersuchungsbedarf hat die Autorin des Artikels eine Themenliste für einen seniorenorientierten Fremdsprachenunterricht zusammengestellt, die weiter in der Befragung mit Seniorenlernern verifiziert wurde (vgl. Kic-Drgas 2013: 215). Die Liste umfasst folgende Themenbereiche:

- biographiebezogene Themenbereiche:
Daten zur Person, Familienbeschreibung, eigenes Leben, Vergangenheit, Träume, tägliche Routinen
- Lernen:
Lernerfahrungen, eigene Lernschwierigkeiten
- reisebezogene Themenbereiche:
Dienstleistungen, Fragen nach dem Weg, Einkäufe, Bestellen im Restaurant

- Leben der Gleichaltrigen in anderen Ländern:
Sitten und Bräuche, seniorenorientierte Politik, Freizeitaktivitäten der Senioren im Ausland, Wohnbedingungen
Senioren in der modernen Gesellschaft:
Pflege bei chronischen Krankheiten, Sterbehilfe, Seniorenuniversitäten
- Gesundheit:
Vergleich der Gesundheitssysteme, Ernährungsweise, körperliche und geistige Übungen, Kochen
- Kultur:
Musik gestern und heute, Literatur, Religion.

Die für Senioren interessanten Themen unterscheiden sich wesentlich von den Themenbereichen, die traditionell in den Lehrwerken für Kinder oder Jugendliche vorgeschlagen werden. Themen wie Gesundheit oder das Leben der Senioren in einem fremden Land kommen sehr selten in den modernen Lehrwerken vor und wenn doch, dann ausschließlich in einer sehr rudimentären Form. Senioren zeigen ein besonderes Interesse an Themen, die das Leben und die Position älterer Menschen in der modernen Gesellschaft betreffen (vgl. Kic-Dras 2013: 216ff.).

6. Ein ideales Lehrwerk für Senioren – Fazit

Aufbauend auf den von Pfeiffer (2001) erläuterten Funktionen der Lehrwerke lässt sich zusammenfassen, dass ein Lehrwerk erst dann als motivationsfördernd und aktivierend gilt, wenn die Motivationsgründe und die Spezifik der Lerngruppe berücksichtigt werden. Gleichzeitig ist die Entstehung des universellen Lehrwerks fraglich, weil Lerngruppen sich stark voneinander unterscheiden und ihre Bedürfnisse und Erwartungen dem Lehr-/Lernprozess gegenüber weit voneinander entfernt sind. Ein ideales Lehrwerk für Senioren soll in erster Linie auf diese Lerngruppe abzielen, d.h. die Spezifik der Lerner berücksichtigen, um den Lernprozess zu optimieren. Unten werden die wichtigsten Hinweise gegeben, die Seniorenfreundlichkeit eines Lehrwerks im Bereich der Wortschatzarbeit erhöhen:

- kurze Aufgaben mit einem steigenden Schwierigkeitsgrad
- Berücksichtigung eigener Erfahrungen, darunter Lernerfahrungen, biographieorientiertes Lernen
- Berücksichtigung der Interessen der Gruppe durch den Einsatz von Präferenzthemen
- häufiges Wiederholen neuen Materials
- Einsatz der Mnemotechniken und Lernstrategien, die das Einprägen des Wortschatzes vereinfachen

- Pflege der Lerngewohnheiten der Senioren durch den Einsatz der ihnen gut bekannten Lerntechniken.

Ein ideales Lehrwerk für Senioren kann entworfen werden. Die einzige Schwierigkeit bei seiner Bearbeitung ist das genaue Zuhören, was die Lerner selbst zu sagen haben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Baudrillard, J. 1981. *Simulacra and Simulation*. Paris: Galilee.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Koenigs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.). 1995. *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Berndt, A. 2003. *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicum.
- Bohn, R. 2000. *Probleme der Wortschatzarbeit*. München: Langenscheidt.
- Boersch-Supan, A./Hank, K./Hendrik, J./Schroeder, M. (Hrsg.). 2009. *50plus in Deutschland und Europa. Ergebnisse des Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bubolz-Lutz, E./Goesken, E./Kricheldorf, C./Schramek, R. (Hrsg.). 2010. *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jaroszewska, A. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Impuls.
- Kic-Drgas, J. 2013. *Fremdsprachenunterricht im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*. Dresden/Wrocław: Neisse Verlag/Quaestio.
- Krumm, H.-J. 1995. Die Bedeutung der Wortschatzarbeit in einem integrativen Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Koenigs F.G./Krumm H.-J. (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 119-126.
- OLNUS, 2004. *Language Course Teaching Methods for Senior Citizens. Grundvig 1.1., Grundvig Training Course*. http://www.senior-language.com/uploads/media/Microsoft_Word_-_Final_report_doc.pdf, (abgerufen am: 20.12.2013).
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Roche, J. 2008. *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Scherfer, P. 1995. Zu einigen Aspekten der Erforschung des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Koenigs F. G./Krumm H.-J. (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 165-174.
- Skowronek, B. 2004. Zur Evaluation glottodidaktischer Materialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, VI, 199-214.

AGNIESZKA BARAŃSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INTEGRATION VON BLINDEN SCHÜLERN IM OFFENEN (FREMDSPRACHEN)UNTERRICHT

INTEGRATION OF BLIND STUDENTS AND THE OPEN (FOREIGN LANGUAGE) LEARNING

ABSTRACT. The paper is an attempt to present the possibilities of working with the blind students in the state schools in foreign language classes. The main focus of attention will be put on different types of education for disabled students in Poland. The author explains why is it so important to integrate disabled students with the sighted society in terms of developing communicative skills in native and foreign language. On the basis of author's own empirical analysis it will be suggested what should be done to improve the cooperation of blind students with their sighted classmates and their teachers.

KEYWORDS: integration, open learning, blind students, disabled students, foreign language classes

„Wenn es normal ist, anders zu sein – und jeder von uns ist anders – wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine scheinbare Homogenität mehr anzustreben und bestimmte Menschen nicht mehr als Norm abweichend auszusondern.“
(Eberwein/Mand 2008: 93).

1. Einleitende Gedanken

Das Recht auf Verschiedenheit, auf Vielfalt und Eigentümlichkeit unter pädagogischen Gesichtspunkten verweist auf eine der zentralen Problemstellungen der modernen Welt (vgl. Schneemann/Stössel 2010: 15).

„Integration“ wurde infolge der heutigen Zeitströmung im Zusammenhang mit Migration, Behinderung und Schulung zu einem Schlagwort. Seit mehreren

Jahren ist die Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen in die Regelschule ein zentrales Thema nicht nur im Erziehungs-, sondern auch im Bildungsbereich. Es hat zahlreiche Debatten ausgelöst, die inzwischen weite Kreise ziehen (vgl. Karpińska-Szaj 2013: 9). Man muss aber wissen, dass das Thema nicht nur Behörden und Spezialisten aus dem Erziehungswesen und Lehrkräfte in Regelschulen, unter anderem Fremdsprachenlehrende betrifft, sondern auch die gesamte Gesellschaft, die sich selbst die Frage stellen muss, welchen Platz die behinderten Menschen in unserer Umgebung einnehmen sollen.

Nach Klafki (1994: 587) hat jeder Mensch als Lerner das Recht auf gleiche Zugangschancen zur Teilhabe an Lebensmöglichkeiten, zur Mitwirkung an der Gestaltung der politisch-gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse, auf die Ausbildung von Eigentümlichkeit und auch auf Verschiedenheit individueller oder gruppenspezifischer Lebensformen.

Das Ziel des folgenden Artikels ist es darzustellen, dass die Integration der behinderten Menschen einen positiven Einfluss nicht nur auf die Behinderten, sondern auch auf die Nicht-Behinderten hat. Vor allem werden die schulischen Bedingungen der sehgeschädigten Kinder/Jugendlichen beachtet. Es wird auch der Begriff „Integration“, mit seinen positiven und negativen Seiten auch in Bezug auf das Fremdsprachenlernen erläutert. Außerdem wird, nach ein paar Jahren Beobachtung und Arbeit mit sehgeschädigten Schülern ein Versuch unternommen, die organisatorischen Maßnahmen in der Schule zu bestimmen, damit die Integration eine positive Aussage hat. Die entsprechende Organisation des integrierten Lernumfelds der Sehbehinderten ist auch im Prozess des Fremdsprachenlernens von großer Bedeutung und bedingt erfolgreiche Entwicklung der kommunikativen Kompetenz.

2. Integration von Sehbehinderten

Die Definition von Integration gestaltet sich schwierig, weil die Gültigkeit sich immer auf den Bereich beschränkt, für den sie entwickelt wurde. Der Terminus *Integration* stammt vom lateinischen *integratio, onis f.*, was „Erneuerung oder Wiederherstellung eines Ganzen bedeutet“ (Stowasser/Petschening/Skutsch 1998: 10). Dies bezieht sich auf einzelne Personen wie auch auf verschiedene Gruppen und die Gesellschaft.

Die schulische Integration ist nach Bless (2004: 14) der gemeinsame Unterricht von behinderten und sehenden Kindern in regulären Klassen. Im Rahmen dieses Unterrichts erhalten die behinderten Kinder die – pädagogische und therapeutische – Unterstützung, die sie benötigen, um ihre speziellen Bedürfnisse in diesem Umfeld abdecken zu können, ohne dabei auf schulische Separation zurückzugreifen. Die Integration ist eine pädagogische Maßnahme, deren Umset-

zung eine adäquate und individualisierte Betreuung sämtlicher Kinder garantiert. Ihr Ziel ist die optimale Integration in unsere Gesellschaft.

Rehfuss (2008: 11) betont, dass die Integration von Behinderten, hier von Sehgeschädigten, die (Wieder-)Eingliederung in soziale Gebilde ist, die zunächst und überwiegend von nicht behinderten, hier also Sehenden, getragen wird. Die Qualität der Integration schwankt in ihrem Ausmaß zwischen den verschiedenen Lebensbereichen und zwischen den Gegenständen, denen sich eine Gruppe zuwendet. Auf die Sehgeschädigtenintegration angewendet heißt dies: ein blinder bzw. sehbehinderter Schüler hat beispielsweise im Sprachunterricht wesentlich bessere Chancen, als vollwertiger, integrierter Partner zu gelten, als z.B. beim Kriegsspielen auf dem Schulhof. Das Ausmaß der so bedingten Differenzen ist abhängig von dem Verhältnis zur Bezugsgruppe und von den individuellen Sozialkompetenzen des Sehgeschädigten.

Begemann (2009: 126f.) meint, dass Integration nicht bereits bestimmt oder erreicht wird, wenn die sogenannten „behinderten“ Mitmenschen mit sogenannten „Nichtbehinderten“ zusammen oder nebeneinander unterrichtet werden. Bei der Integration als Weg und Ziel geht es darum, dass jeder Mensch in seiner Originalität akzeptiert wird und lernt, dass er an unserer Gesellschaft in allen Bereichen gleichwertig teilnehmen kann. Dies bedeutet, dass er Dauerbezugspersonen braucht, dass er Freunde (auch in anderen Ländern) und Nachbarn haben kann, dass er in der Schule, dem Beruf oder in Vereinen Kameraden hat und mit ihnen auskommt. Er soll an allen weiteren Bereichen wie Freizeit, Verkehr, Wirtschaft, Politik und Religion teilnehmen können, ohne diskriminiert zu werden. Wenn dies das Ziel ist, dann ist es zweitrangig, in welcher Schule Menschen mit oder ohne Behinderung lernen und miteinander leben lernen, weil sich dann Regel- wie auch Sonderschulen verändern müssen. Darum geht es bei der Integration. Die Aufgabe lautet dann: ein Schulkonzept für Menschen, welche sich nicht typisch, sondern individuell unterscheiden, die verschiedene Lebensformen leben müssen und dürfen, welche verschiedene Ziele haben und doch gemeinsam Schule und Gemeinschaft gestalten wollen.

3. Grundkonzept der Integration nach Rehfuss

Um dies zu erreichen, sind verschiedene theoretische und institutionelle Bedingungen zu verändern. Rehfuss (2008: 22ff.) verweist auf die integrativen Grundkonzepte, die je nach Integrationsgrad variieren können:

1. Die Außenklassen

Bei dem Konzept der Außenklassen stellt eine konventionelle Schule entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung, die von einer Klasse einer Blinden- oder Sehbehindertenschule dauerhaft genutzt werden. Der Unterricht der Au-

ßenklasse wird mit Lehrkräften aus der Sonderschule bewerkstelligt, die äußeren und zeitlichen Abläufe dieser Außenklassen orientieren sich jedoch an der Gastgeber Schule. Die Pausen und sonstige schulische Aktivitäten verbringt die Außenklasse zusammen mit den anderen Schülern, zum Teil existieren Kooperationen in Teilbereichen mancher Unterrichtsfächer (vgl. Rehfuss 2008: 24), wodurch in einem geschützten Rahmen eine soziale Integration im schulischen Umfeld geschaffen werden kann. Das Risiko zur Ausbildung von homogenen Gruppen ist jedoch vergleichsweise hoch (vgl. Rehfuss 2008: 24).

2. Integrationsklassen

Bei Integrationsklassen werden sehbehinderte und sehende Schüler überwiegend im Klassenverband gemeinsam unterrichtet, wobei diese Klassen in den gesamtschulischen Abläufen keine Sonderstellung erhalten. In manchen Fächern wie Sport oder Mathematik werden solche Klassen jedoch separiert unterrichtet, um eine spezifischere Förderung zu gewährleisten. Die Zusammenarbeit eines Regelschul- und eines Sonderschullehrers garantiert auch in den übrigen Fächern eine optimale Förderung (vgl. Rehfuss 2008: 26). Diese heterogenen Integrationsklassen, die verkleinert sind, erfordern jedoch hinsichtlich der Prozesse innerhalb der Schülergruppe besondere Aufmerksamkeit, da das zeitweise Auftrennen der Klasse in zwei Gruppen negativ auf die Gesamtlernsituation rückwirken kann. Die Integration geschieht bei diesem Konzept auf schulischer und sozialer Ebene; der Integrationsgrad ist höher als bei dem Konzept der Außenklassen. Das Risiko zur Ausbildung von homogenen Gruppen wird in diesem Fall verringert. Gleichzeitig findet man hier häufiger die zieldifferenten Unterrichtsformen (vgl. Rehfuss 2008: 26).

3. Einzelintegration

Ein großer Vorteil bei dieser Integrationsform ist, dass das Risiko zur Bildung homogener Gruppen ausgeschaltet und der Schüler dauerhaft zum Umgang mit seinen sehenden Klassenkameraden angehalten wird (vgl. Rehfuss 2008: 26). Bei einer einzelintegrativen Maßnahme wird ein sehbehinderter Schüler in eine Regelschulklasse integriert und zusammen mit seinen Mitschülern von einer Lehrkraft der Regelschule unterrichtet. Zusätzlich erhält dieser Schüler zugeschnittene Unterstützung eines sogenannten Integrations- oder Betreuungslehrers, der sowohl dem Schüler eine spezifische sonderpädagogische Unterstützung gibt als auch als Bindeglied zwischen den unterrichtenden Lehrkräften, dem Schüler und den Eltern fungiert. Der Betreuungslehrer wird durch die Arbeit einer Assistentkraft unterstützt, die als zusätzliche Unterstützung am Klassenunterricht teilnehmen kann. Hier soll man betonen, dass die Hilfskraft so selten wie möglich ihre Unterstützung anbieten soll. Das Ziel ist nämlich den sehgeschädigten Schülern möglichst viel Selbstständigkeit beizubringen. Deswegen kann diese Lösung zum Teil recht schwierig sein, insbesondere bei Schülern mit hohem Förderbedarf.

Trotz einer noch bislang nicht sicheren Datengrundlage, zeigen sich bereits teilweise folgende Muster:

- das Konzept der Integrationsklassen soll man in der Grundschule und in Gesamtschulen auf die Probe stellen,
- das Prinzip der Außenklasse wurde in jeder Schulart und allen Klassenstufen in Anspruch genommen,
- die Einzelintegration ist vor allem erfolgreich in der Mittel- und Oberstufe (vgl. Rehfuß 2008: 26).

Die meisten Integrationen von Blinden und Sehbehinderten in Polen fanden bislang auf der Basis einer Einzelintegration und in Integrationsklassen statt (vgl. Karpińska-Szaj 2013: 9).

Man muss aber vor allem betonen, dass eine gelungene soziale Integration in erster Linie von der Persönlichkeit der Sehgeschädigten bzw. der Blinden abhängt. Die gelungene schulische Integration hängt dagegen im hohen Grad von den Pädagogen/Lehrern ab. Die schulische Integration z.B. im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kann jedoch den Lernenden positiv auf die soziale Integration vorbereiten, besonders wenn der Lehrende die behinderten Schüler in verschiedenartige Initiativen einbezieht, die z.B. auf einem Schüleraustausch aus verschiedenen Ländern basieren. Die Sehbehinderten haben dann die Möglichkeiten, fremdsprachliche Kommunikation auf dem schulischen Grund zu erfahren.

4. Rolle der Regelschullehrer und Sonderpädagogen

Sowohl von den Lehrern der allgemeinen Schulen als auch von den Sonderpädagogen wird erwartet, dass sie den Unterricht individuell für den blinden oder sehgeschädigten Schüler planen, durchführen und konzipieren, um eine angemessene Förderung zu gewährleisten. Dabei sollen die Regelschullehrer und Sonderpädagogen zusammenarbeiten. Das ist eine wichtige Voraussetzung. Inhaltlich bezieht sich der Unterricht auf die allgemeinen Richtlinien. Außerdem muss man für den blinden Schüler individuelle Förderpläne berücksichtigen, zu denen folgende behinderungsspezifische Aspekte gehören: die Orientierung im Raum und im Tastraum, der Umgang mit akustischen Eindrücken sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Nach Begemann (1997: 32) bestehen die Aufgaben des Blindenpädagogen vor allem in der Beratung und Unterstützung des sehgeschädigten Schülers, der Familie und der Lehrer der allgemeinen Schulen, z.B. die Diagnose des funktionalen Sehens, das Organisieren von Informationen und die Beschaffung von spezifischen Hilfsmitteln wie etwa Punkt-schriftmaschinen oder Braillezeilen.

Noch vor wenigen Jahren sprach sich die Mehrzahl der Pädagogen für eine Sondererziehung behinderter Kinder in Sondereinrichtungen aus und als Hauptargument wurde dabei die optimale Förderung durch ausgebildete Fachkräfte angeführt. Auch heute noch bestehen Zweifel darüber, ob behinderte Kinder in Regeleinrichtungen in ausreichendem Maße gefördert werden können (vgl. Halfkann 1987: 12). Eberwein und Mand (2008: 204ff.) betonen auch, dass wesentliche Schwierigkeiten bei der Einführung und Umsetzung der Integration bei der Kooperation zwischen den Pädagogen der verschiedenen Berufsgruppen auftreten. Teamarbeit wird zu Beginn als ein Problem erlebt. Die Integrationsforschung konnte Teamfähigkeit als zentrale Lehrerkompetenz für den gemeinsamen Unterricht identifizieren. Erst im Verlauf wird durch die Entwicklung eigener positiver Erfahrungen die Arbeit im Team als etwas Bereicherndes erlebt. Von Seiten der Schulbehörden kann dieser Prozess durch günstige Rahmenbedingungen gefördert werden, indem Fortbildungen und Beratungen angeboten werden. Nun stellt sich die Frage, ob die Vorbereitung von angehenden Fremdsprachenlehrenden erst in der Berufspraxis zustande kommen soll. Vielleicht sollten die Lehrkräfte schon im Studium mit der Spezifik der Arbeit in Integrationsklassen mit Sehbehinderten vertraut gemacht werden. Dies würde bestimmt die Kooperation zwischen den Fremdsprachenlehrenden und den Sonderpädagogen wesentlich erleichtern.

5. Vorteile der Integration

Neben der Bedenken, die gegen eine integrative Erziehung sprechen, hat sich mit der Zeit eine Reihe von Argumenten entwickelt, die die Integration eindeutig befürworten. Das Hauptargument der Befürworter für die integrative Schulung ist die damit „geschaffene Kontaktmöglichkeit, in der Annahme, dass diese förderlich für die Einstellungsbildung von Nichtbehinderten gegenüber Behinderten und für die soziale Eingliederung und Entwicklung der Behinderten sind“ (Bless/Benoit/Dessemontet 2011: 299). Nach Kron (2009: 218) ist aus wissenschaftlichen Untersuchungen bekannt, dass Kontakte allein Vorurteile nicht automatisch abbauen, weshalb eine frühe Sozialisation, wie sie in integrativ geführten Kindergärten und Schulen besteht, von grundlegender Bedeutung ist. Hinz und Wocken (1987: 205ff.) verweisen auch auf die Forschungsergebnisse, die belegen, dass gemeinsames, also nicht separierendes Lernen nicht nur möglich ist, sondern allen Beteiligten größere Erfahrungsspielräume gibt, ihre Lernerfolge erweitert und damit soziale Spannungen abbaut.

Eines der wichtigsten Argumente für die Notwendigkeit integrativen Unterrichts ist das Lernen am positiven Modell des Mitschülerverhaltens, indem das Kind oder der Jugendliche mit einer Behinderung von den Schülern ohne Behin-

derung lernt. Und umgekehrt: das Kind/der Jugendliche ohne Behinderung kann vom Kind/Jugendlichen mit Behinderung Verständnis, Respekt und Toleranz gegenüber der Andersartigkeit lernen (vgl. Eberwein/Mand 2008: 47). Außerdem ist die Integration das wirksamste vorbeugende Mittel, um Diskriminierung in einer Gesellschaft zu vermeiden. Die Integration verringert auch die soziale Distanz zu Kindern mit einer Behinderung, deshalb ist sie „ein wirksames Mittel gegen Ausgrenzung von Einzelnen und beugt damit Gewalt an Schulen vor“ (Wocken 1993: 97). Maikowski (1998: 35) fasst die wichtigsten Punkte zu den Vorteilen einer Integrativmaßnahme wie folgt zusammen:

- Das Konzept der gemeinsamen schulischen Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung ist ein Schritt auf dem Weg zu einer Gesellschaft ohne Aussonderung.
- Die selbstverständliche und frühe Gemeinsamkeit im Handeln ganz unterschiedlicher Menschen soll das Entstehen von Vorurteilen und die häufig daraus resultierenden Formen von Ausgrenzung und Gewalt verhindern, und aus ihrem gemeinsamen Lernen und Handeln soll eine neue Vielfalt von gegenseitigen Anregungen entstehen.
- In der Heterogenität der Integrationsklassen liegt eine Chance für die Entwicklung individualisierender Lern- und Handlungsangebote, die allen Schülern zugutekommt und ihre unterschiedlichen Möglichkeiten optimal zur Entfaltung bringt.

Lenz (1989: 59ff.) überzeugt, dass die sehbehinderten Kinder und Jugendlichen die allgemeine Schule besuchen können. Dies ist bereits sehr häufig durchgeführt und anerkanntermaßen erfolgreich praktiziert worden. Eine Grundbedingung hierfür ist der Wunsch des Kindes und seiner Eltern, die Schule ihrer Wahl besuchen zu können. Hier sollten die Sonderschule und die allgemeine Schule gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Das Für und Wider dieser beiden Möglichkeiten soll hier nicht weiter erörtert werden.

6. Organisatorische Maßnahmen

Obwohl die Integration von sehgeschädigten Schülern in den Regelschulen heutzutage so häufig ist, kann man nicht einstimmig bestätigen, dass die organisatorischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen ohne Zweifel gegeben sind (vgl. Karpíńska-Szaj 2013: 9). Deswegen ist es notwendig, den Akzent auf diesen Punkt zu setzen, um blinden Schülern/Schülerinnen den Besuch einer allgemeinen Schule ihrer Wahl zu arrangieren. Um diese Voraussetzung zu ermöglichen, sollen vor allem die Hauptprobleme besprochen und wenn möglich, auch Ratschläge gegeben werden, auf welche Art und Weise die erwähnten Schwerpunkte gelöst werden sollten.

Man muss sich dessen bewusst sein, wenn es einen blinden Schüler oder eine blinde Schülerin in einer Klasse gibt, dann wird viel mehr Zeit für die individuelle Zuwendung im Unterricht erforderlich sein. Es wäre aber möglich weniger Kinder in einer Klasse zu unterrichten, den blinden Schülern mehr Lehrstunden anzubieten oder ein Zwei-Pädagogen-System einzuführen. Eine ähnliche Vorgehensweise wird heutzutage in vielen Schulen mit Integrationsklassen praktiziert, die z.B. Lese- und Schreibschwäche aufweisen. Dies hilft ihnen Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen besser zu bewältigen, denn es wird ihnen mehr Zeit gewidmet.

7. Offene Formen im (Fremdsprachen)Unterricht bei Sehgeschädigten

Als didaktisches Fundament soll die Kooperation aller Kinder oder Jugendlichen und das Lernen am gemeinsamen Gegenstand in Form von offenem Unterricht (Projektunterricht, Werkstattarbeit) ermöglicht werden. Die äußere Differenzierung in hierarchische Schulformen und verschiedene Sonderschultypen (Segregation/Separation) werden durch eine integrative, interkulturelle, jahrgangs- und klassenübergreifende Lerngruppe abgelöst, in der entwicklungslogisch und biografieorientiert, individualisiert und binnendifferenziert gearbeitet wird (vgl. Eberwein/Mand 2008: 280ff.). So könnte das von Klafki (1994: 579) formulierte Postulat „Bildung für alle“ eingelöst werden.

Viele Lehrer haben Angst davor, dass blinde Kinder ganz spezielle Bedürfnisse im Unterricht haben und sie wissen nicht, wie sie ihnen gerecht werden können. Der Lehrer, der mit einem blinden Schüler arbeitet, sollte sich an die Binnendifferenzierung erinnern. Das Hauptziel der Binnendifferenzierung ist, eine größtmögliche Chancengleichheit aller Schüler zu erreichen. „Gleichzeitig bietet binnendifferenzierender Unterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten des sozialen Lernens“ (Demmig 2003: 24). Nach Klafki/Stöcker (1991: 180ff.) ist eine Zielsetzung der Binnendifferenzierung die optimale Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Formulierung beinhaltet die Auffassung, dass die Schule über die Vermittlung fachlicher Kenntnisse hinausgehend die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen auch in weiteren Bereichen fördern soll. Preuß (1976: 130f.) nennt als Ansprüche und Ziele der Differenzierung die Förderung individueller Lernmöglichkeiten, die Stärkung sozialer Kompetenz und Kooperation, die Behebung sogenannter Lerndefizite, die Aktivierung von Selbstständigkeit und die Ermöglichung von Selbstentfaltung.

Um einem blinden Schüler bessere Bedingungen zu gewährleisten, ist auch nach Lenz (1989: 62) ein offener Unterricht von Vorteil. Der offene Unterricht

entwickelte sich in den 70er Jahren vor allem als alternatives Konzept zum Frontalunterricht. Nach Reiß und Werner (2007: 113f.) sind die Altershomogenität der Klassen, eine dominante Lehrerrolle mit umfangreicher Steuerungs-, Kontroll- und Bewegungsfunktion und der Einsatz mehrheitlich direkter Instruktionen charakteristisch für frontale Unterrichtsformen. Der Unterrichtsverlauf wird im Wesentlichen von einer gegliederten Abfolge von Themen mit hierarchischen Lernzielen bestimmt. Lernprozesse beruhen in dieser Unterrichtsform meist auf extrinsischer Motivation. Der Frontalunterricht ist für sehbehinderte Schüler nicht geeignet, weil das Risiko besteht, dass durch das Primat der wissens- bzw. fachbezogenen Lernziele die Entwicklung von Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Kreativität und Eigenaktivität unberücksichtigt bleibt. Also das, was in der Zusammenarbeit mit Sehgeschädigten am wichtigsten ist.

Der offene Unterricht ist, wie es schon früher erwähnt wurde, eine interessante Alternative, die auch der Fremdsprachenlehrer erwägen sollte. Trotz vieler unterschiedlicher Schwerpunkte ist zu bemerken, dass ein großer „Grad der Selbst- und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern“ während des Unterrichts besteht (Bohl/Kucharz 2010: 18).

Jürgens (2002: 24) versteht den offenen Unterricht als eine Bewegung, d.h. eine Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen. Bönsch (1991: 112) sieht den Kernpunkt offenen Unterrichts in der im Unterricht ablaufenden Kommunikation selbst. In diesem Unterricht geht es darum, eine symmetrische Kommunikation herzustellen, d.h. sie soll mit Absichten, Bedürfnissen, Interessen, Kompetenzen von Lehrern und Schülern unter Berücksichtigung der einzuhaltenden Normen, Spielregeln, Verpflichtungen und den zu übernehmenden Aufgaben übereinstimmen (vgl. Korn 1994: 287f.). Dies spielt eine besondere Rolle für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache.

Jürgens (2004: 24) nennt folgende Kriterien des offenen Unterrichts:

- hinsichtlich des Schülerverhaltens: die Eigenständigkeit bei Entscheidungen *in puncto* Arbeitsformen, Arbeitsmöglichkeiten, soziale Beziehungen und Kooperationsformen, die Selbst- bzw. Mitbestimmung und die Selbstständigkeit in der Planung;
- hinsichtlich des Lehrerverhaltens: die Zulassung von Handlungsspielräumen und die Orientierung an Schülerinteressen.

Außerdem legt er das entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernen als methodisches Grundprinzip fest und ordnet dem offenen Unterricht als Unterrichtsformen die freie Arbeit, den Wochenplan und den Projektunterricht zu. Je mehr diese Merkmale erfüllt werden, desto offener, schülerzentrierter wird laut Jürgens (2004: 24) der (auch Fremdsprachen)Unterricht.

Laut Reiß und Werner (2007: 112) kann man folgende Zielsetzungen im offenen Unterricht feststellen: die Verwirklichung von Autonomie des Schülers, seine Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, die Förderung seiner Selbstständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, seiner Selbstinitiative und Selbstverantwortung, die Entwicklung seiner Kritikfähigkeit, Kreativität sowie die Fähigkeit zum undogmatischen Denken.

Die Definition von Wallrabenstein (2001: 53ff.) ist demgegenüber bereits weniger offen angelegt: „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“. Die inhaltliche Öffnung konzentriert sich darauf, im Unterricht Raum für Inhalte, Themen, Erfahrungen der Schüler aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu geben. Er arbeitet in seiner Begriffsbestimmung „ein pädagogisches Verständnis und eine pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen“ und die Notwendigkeit der inneren (Veränderung von Unterricht) und äußeren (Veränderung der Institution Schule) Öffnung von Schule heraus. Herauszuheben sind die von ihm (Wallrabenstein 2001: 61) geforderten Qualitätskriterien, zu denen gehören: Lernumwelt (anregende Lernumwelt mit Werkstattcharakter), Lernorganisation (freie und flexible Lernorganisation mit wenig Frontalphasen; Tage- und Wochenpläne, individuelle Zeiteinteilung; Projekte), Lernmethoden (kreative, selbsttätige Lernmethoden, entdeckendes Lernen), Lernatmosphäre (Akzeptanz der individuellen Lernvoraussetzungen; Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitiger Offenheit), Lernergebnisse (Dokumentation der Ergebnisse im Klassenraum, Geschichten, Gedichte, Wandzeitungen, Bilder, Spiele, Tabellen, Theaterstücke, Lieder, Berichte, Briefe, eigene Lernmittel, Werkprodukte), Lerntätigkeiten (praktische Arbeiten; herstellen, untersuchen, beschaffen, abstimmen über gemeinsame Vorgaben, experimentieren, Informationen beschaffen, freie Texte schreiben, vor der Klasse darbieten, dokumentieren), Lernergebnisse (Geschichten, Gedichte, eigene Sachbücher, Sammlungen, Ausstellungen). Der offene (Fremdsprachen-)Unterricht gibt sowohl den sehbehinderten und sehenden Schülern als auch ihren Lehrern die Möglichkeit, einen Raum flexibel aufzuteilen, die Tätigkeiten, an denen die Schüler teilnehmen, frei zu wählen, in kleinen Gruppen oder auf individueller Basis zu arbeiten und Eigenverantwortung zu übernehmen. Außerdem besteht während des offenen Unterrichts „echte gegenseitige Achtung von Lehrern und Schülern, diagnostische Evaluationsverfahren zur Verbesserung des Lernens, altersübergreifende Gruppierung der Schüler“ (Gage/Berliner 1996: 113). Man muss nicht hinzufügen, dass das sehr wichtige Faktoren für einen erfolgreichen Unterrichtsverlauf mit einem sehbehinderten Schüler sind. All das kann nämlich zur Optimierung des Fremdsprachenlernens in integrierten Klassen beitragen.

Als Abschluss zu dieser Diskussion kann man nur noch betonen: „Offenheit fängt bei uns selber an“. Deshalb sollten (Fremdsprachen-)Lehrer, die mit blinden Schülern arbeiten, bzw. arbeiten wollen, sich selbst und ihre Lehrmethoden einer Kritik unterziehen und eine Frage stellen: Ist es wirklich so schwierig mit einem sehbehinderten Schüler zu arbeiten? Man kann ohne Zweifel feststellen, dass die Integration die Lernfähigkeit von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen positiv beeinflusst, deshalb ist die schulische Integration, sofern sie auf eine geeignete Unterstützung und Begleitung zählen kann, nicht nur aus ethischer, sondern auch aus empirischer Sicht eine gute Sache. Die obengenannten Überlegungen sprechen für die Integration in nahezu allen Schulfächern und weisen mehr Vorteile als Nachteile auf.

8. Schlussfolgerungen

Zwar bezieht sich diese Beschreibung auf den offenen Unterricht im Allgemeinen, kann aber auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden. In der heutigen Fremdsprachendidaktik wird ein großer Wert auf autonomes und selbstständiges Lernen von Fremdsprachen gelegt. Um die genannten Fähigkeiten bei den Lernenden zu entwickeln, werden im Rahmen des offenen Fremdsprachenunterrichts solche Arbeitsformen wie Projekte oder Stationenlernen dargeboten, die sich auch sehr gut für Sehbehinderte, wenn integriert mit Regelschülern, eignen. Die Sehenden können sich mit den Sehbehinderten bei der Ausführung der Sprachaufgaben gegenseitig unterstützen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Begemann, E. 1997. *Lebens- und Lernbegleitung konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Begemann, E. 2009. *Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bless, G. 2004. Schulische Integration: Kritische Aspekte bei der Umsetzung im Schweizerischen Schulsystem. In: Kummer-Wyss, A./Walter-Müller, P. (Hrsg.). *Integration. Anspruch und Wirklichkeit*. Luzern: Edition SZH/CSPS, 41-56.
- Bless, G./Benoit, V./Dessementet, R. 2011. Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In: *Empirische Sonderpädagogik, Nr. 4*, 291-307.
- Bohl, T./Kucharz, D. 2010. *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bönsch, M. 1991. *Variable Lernwege – Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Demmig, S. 2003. *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. Kassel: Dissertation zur

- Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. Phil.) im Fachbereich Germanistik der Universität Kassel.
- Eberwein, H./Mand, J. 2008. *Integration konkret – Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*. Bad Heilbrunn.
- Gage, N./Berliner, D. 1996. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Halfkann, B. 1987. *Integrative Erziehung behinderter Kinder im Elementarbereich*. Norderstedt: Grin.
- Hinz, A./Wocken, H. 1987. *Gemeinsam leben, gemeinsam lernen beim Hamburger Integrationszirkus*. Hamburg: Curio.
- Jürgens, E. 2004. *Die „neue“ Reformpädagogik und Bewegung Offener Unterricht – Theorie, Praxis und Forschungslage*. Academia Verlag, Sankt Augustin, 6. unveränderte Auflage.
- Karpińska-Szaj, K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkolach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kinle, K. 2011. *Offener Unterricht als Voraussetzung für jahrgangsgemischtes Lernen in der Sekundarstufe I. Eine empirische Analyse. Wissenschaftliche Hausarbeit. Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Klafki, W. 1994. Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz in bildungspolitischer Perspektive. In: *Neue Sammlung* 34, 579-594.
- Klafki, W./Stöcker, H. 1991. Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hrsg.). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: 2. erw. Aufl., 173-208.
- Kron, M. 2009. Übergänge von der inklusiven Kindertageseinrichtung zur Schule Übergänge in disparaten Landschaften der Erziehung und Bildung. In: Heimlich, U./Behr, I. (Hrsg.). *Inklusive Qualität in der frühen Kindheit – Internationale Perspektiven*. Münster: LIT, 215-229.
- Lenz, K. J. 1989. Integration von blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern in allgemeinen Schulen. In: TAFIE (Hrsg.). *Pädagogik und Therapie ohne Aussonderung*. 5. Gesamtösterreichisches Symposium, 59-62.
- Maikowski, R. 1998. Integration in den Sekundarschulen der Bundesländer. In: Preuss-Lausitz, U./Maikowski, R. (Hrsg.). *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe*. Weinheim und Basel: Beltz, 35-53.
- Preuß, E. 1976. *Zum Problem der inneren Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rehfuß, M. 2008. *Die Integration Blinder und Sehbehinderter in Regelschulen. Eine dialektische Deduktion von Herausforderungen und Chancen bei Integrativmaßnahmen*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg Institut für Erziehungswissenschaften.
- Reiß, G./Birgit, W. 2007. Offener Unterricht. In: Heimlich, U./Wember, F. B. (Hrsg.). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 112-124.
- Schneemann, N./Stössel, V. 2010. *Integration von blinden Kindern in die Regelschule. Drei Fallbeispiele zweier Schülerinnen und eines Schülers der Schule für Sehbehinderte der Stadt Zürich*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Stowasser, J. M./Petschening, M./Skutsch, F. 1998. *Stowasser. Lateinisch – deutsches Schulwörterbuch*. Wien: Hörder-Pichler-Tempsky.
- Wallrabenstein, W. 2001. *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek: Rowohlt.
- Wocken, H. 1993. Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrmann, P./Hüwe, B. (Hrsg.). *Forschungsprojekte der Integration von Behinderten*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft GmbH, 86-172.