

I M P R E S S U M

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

herausgegeben vom
Vorstand des Goethe-Instituts
und
Peter Bimmel
Hans-Jürgen Krumm
Gerhard Neuner

im Verlag Klett Edition Deutsch, München

Schriftleitung: Elisabeth Lattaro, Bereich 52, Goethe-Institut

Redaktionsbeirat des Goethe-Instituts: Roland Goll,
Bernd Kast, Eva Marquardt, Jochen Neuberger, Ilsemarie Waechter

Korrespondierendes Mitglied: Diethelm Kaminski (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen)

Verantwortlicher Themenheftherausgeber: Wolfgang Tönshoff

Redaktion: Eva-Maria Jenkins
Satz und Gestaltung: Hans-Werner Klein
Anzeigenleitung: Verlag Klett Edition Deutsch

Druck: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

Umschlagfoto: Heinz J. Kuzdas

Themen der nächsten Hefte:	Erscheinungstermin:
Heft 14: Sprechen	Sommer 1996
Heft 15: Redewendungen und Sprichwörter	Herbst 1996
Heft 16: Unterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen	Frühjahr 1997
Sondernummer 1996: Autonomes Lernen	Ende 1996
Sondernummer 1997/I: Deutsch als Fremd- sprache in der Bundesrepublik Deutschland.	Zur IDT August 1997

Für **Fremdsprache Deutsch** gibt es zwei verschiedene Jahresabonnements:
Abonnement 1 umfaßt zwei reguläre Hefte pro Jahr zum Preis von DM 25,80, für Studenten DM 19,50 zuzüglich Versandkosten.

Abonnement 2 umfaßt die beiden regulären Hefte wie in Abonnement 1. Dazu ein ebenfalls jährlich erscheinendes Sonderheft. Es kostet DM 39,00 zuzüglich Versandkosten.

Die Hefte können auch einzeln bestellt werden. Einzelhefte kosten DM 15,80 zuzüglich Versandkosten.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.

Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden.

Adresse der Schriftleitung: Dr. Elisabeth Lattaro, Goethe-Institut, Bereich 52,
Postfach 190 419, D-80604 München (Tel.: 0 89/159 21-295;
Telefax 0 89/159 21-523)

Verlagsadresse: Klett Edition Deutsch GmbH, Kühbachstraße 11,
D-81543 München, (Tel.: 0 89/62 30 84-0; Telefax 089/65 02 56)

Bestelladresse für Einzelhefte: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Abt. AW,
Postfach 10 60 16, D-70049 Stuttgart

Bestelladresse für Abonnements: Ludwig Auer, Postfach 1152,
D-86601 Donauwörth

ISBN 3-12-675528-3 ISSN 0937-3160

Liebe Leserin,
lieber Leser,

der Unterrichtsalltag fordert meist unsere ganze Kraft und Aufmerksamkeit. Selten nur finden wir die notwendige Zeit, uns mit den theoretischen Grundlagen unserer Arbeit zu beschäftigen: Worauf gründen eigentlich unsere Entscheidungen, wenn wir die Fremdsprache auf eine ganze bestimmte Art und Weise unterrichten? Was wissen wir darüber, „wie man eine Fremdsprache lernt“ und was dabei in den Köpfen der Lernenden vor sich geht? Gibt es Hinweise aus der Forschung, inwieweit bestimmte Lehrverfahren die Lernerfolge unserer Schülerinnen und Schüler eher positiv oder eher negativ beeinflussen? Was sagt die Forschung über die Wirkung von Lehrverhalten, über den richtigen Umgang mit Fehlern, den Einsatz von Lernstrategien, über Verfahren, die die Selbständigkeit der Lernenden fördern können?

Es gibt eher zu viel als zu wenig Literatur zum Thema Spracherwerb. Vieles davon ist sehr abstrakt formuliert, viele Untersuchungen beziehen sich auf die englische Sprache. Der Themenheftherausgeber dieser Sondernummer von FREMDSPRACHE DEUTSCH hat versucht, für Deutsch als zweite und fremde Sprache vorliegende Erkenntnisse zu bündeln und einige aktuelle Forschungsansätze vorzustellen. Natürlich verlieren die Autoren der Beiträge die Unterrichtspraxis nie aus den Augen, so daß die Theorie nicht grau bleibt, sondern bunt und lebendig wird.

So bunt und lebendig wie das Umschlagbild. Es zeigt einen Ausschnitt aus einem riesigen Wandgemälde in Berlin, das im Rahmen eines „Mural Art Projekts“ zwischen Los Angeles, Berlin und Mexico-City von jugendlichen Graffiti-Künstlern realisiert wurde: die Figuren auf dem Schachbrett symbolisieren „das Miteinander verschiedener Kulturen“.

Die „Strober Thesen“ des Österreichischen Lehrerverbands Deutsch als Fremdsprache auf Seite 62/63 sind ein wichtiger Diskussionsbeitrag zur Sprachpolitik.

Herzliche Grüße

Ihre



I N H A L T

Sondernummer 1995: Fremdsprachenlerntheorie

WOLFGANG TÖNSHOFF:

- 4 **Fremdsprachenlerntheorie**
Ausgewählte Forschungsergebnisse und
Denkanstöße für die Unterrichtspraxis

PETER BIMMEL:

- 16 **Lernstrategien im Deutschunterricht –
Funktionen und Vermittlungsfragen**



KARIN KLEPPIN:

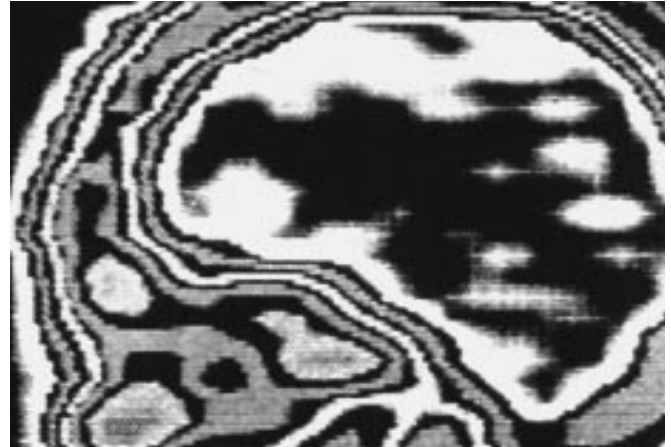
- 22 **Fehler als Chance zum Weiterlernen**

GUDULA LIST:

- 27 **Zwei Sprachen und ein Gehirn**
Befunde aus der Neuropsychologie und
Überlegungen zum Zweitspracherwerb

SIGRID LUCHTENBERG:

- 36 **Language Awareness**
Oder: Über den bewußten Umgang mit der
Fremdsprache im Unterricht



CHAN WAI MENG:

- 42 **Deutsch lernen in Singapur — nur um
der Prüfung willen?**

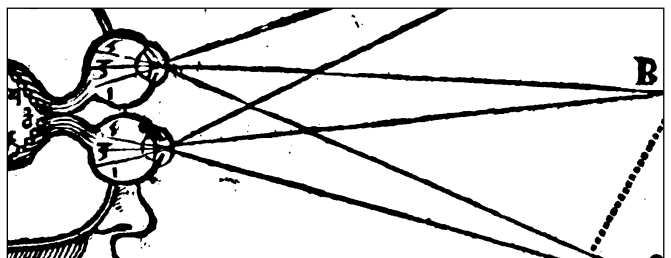
MICHAEL MÜLLER-VERWEYEN:

- 51 **Pädagogischer Dialog**
Zur Rolle der Lehrperson in
lerner gesteuerten Lernprozessen



RUBRIKEN:

- 57 **Aktuelles Fachlexikon**
58 **Bücher und Aufsätze zum Thema
Aktuelles Fachlexikon**
59 **Rezensionen**
62 **Strobler Thesen zur Sprachenpolitik**
64 **Unsere Autorinnen und Autoren**
64 **Hinweise für die Gestaltung von
Manuskripten**



Wenn jemand Aussagen darüber macht, wie der Deutschunterricht gestaltet werden könnte, oder wenn praktische Vorschläge zu einzelnen unterrichtsmethodischen Bereichen (z.B. Wortschatzarbeit, Hörverstehen, Bild im Unterricht) vorgelegt werden, dann liegen solchen Aussagen zum Lehren – ausgesprochen oder unausgesprochen – immer bestimmte Annahmen darüber zugrunde, wie Fremdspra-

beschäftigt, wo die neue Sprache auf „natürliche“ Weise erworben wird, als auch – besonders intensiv in den letzten zehn Jahren – mit dem Lernen im Fremdsprachenunterricht. Auch wenn wir immer noch weit entfernt sind von einer umfassenden, allgemein akzeptierten Theorie des Fremdsprachenlernens, so liegen doch eine Vielzahl von Forschungsergebnissen und (Teil-)Theorien vor, die helfen können, besser zu verstehen, was eigentlich beim Lernen geschieht.

Für in der Berufspraxis stehende Lehrerinnen und Lehrer ist die Beschäftigung mit Fremdsprachenlernprozessen in mehrfacher Hinsicht wichtig. Sie kann ...

- der Gefahr entgegenwirken, das Geschehen im Fremdsprachenunterricht einseitig aus der Perspektive des Lehrens zu betrachten;
- einem unflexiblen Lehrerverhalten entgegenwirken, das sich starr an eine didaktische Norm hält und die konkreten Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden nicht berücksichtigt;
- helfen, die eigenen Vorstellungen und Einstellungen in Bezug auf das Lernen von Fremdsprachen zu überprüfen (z.B. die Einstellung zu Fehlern);
- dazu anregen, das eigene unterrichtliche Handeln zu überdenken und die Bereitschaft steigern, Alternativen auszuprobieren.

Der folgende Beitrag muß aus der nur noch schwer überschaubaren Menge dessen, was die Wissenschaft an Aussagen und Erkenntnissen über das Fremdsprachenlernen anbietet, eine Auswahl treffen: Es werden solche Forschungsfragen und -ergebnisse im Vordergrund stehen, die sich auf das Lernen im Unterricht beziehen und die m.E. den Lehrkräften fruchtbare Denkanstöße geben können. Denn darum geht es in dieser Sondernummer: zu zeigen, daß „Fremdsprachenlerntheorie“ nicht nur ungemein spannend, sondern auch für die praktische Arbeit im Unterricht bedeutsam und anregend ist.

Lernersprache

Jeder Mensch erwirbt in seinem Leben mindestens eine Sprache, seine Muttersprache (Erstspracherwerb). Die meisten Menschen eignen sich darüber hinaus im Laufe ihres Lebens eine oder mehrere weitere Sprachen an. Dies kann gleichzeitig oder fast gleichzeitig zum Erwerb der Muttersprache geschehen (simultaner Zweitspracherwerb). Im folgenden geht es allerdings vor allem um Situationen, wo eine neue

Fremdsprachenlerntheorie

Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis

Von Wolfgang Tönshoff

chen gelernt werden. Auch jeder Lehrer, jede Lehrerin hat ganz persönliche Vorstellungen und Einstellungen zu der Frage, was im Kopf von Fremdsprachenlernern vorgeht und inwieweit diese Prozesse durch das eigene Lehrerhandeln im Unterricht beeinflusst werden können. Man geht heute davon aus, daß solche „Alltagstheorien“ von Lehrern (auch „subjektive Theorien“ genannt) deren Verhalten im Unterricht maßgeblich mitbestimmen (vgl. auch den Kasten 'Der Fremdsprachenlehrer' auf S. 55).

Seit über zwei Jahrzehnten ist die wissenschaftliche Erforschung der Aneignung von Fremdsprachen erheblich ausgeweitet worden. Dabei hat man sich sowohl mit Situationen



Sprache erst dann angeeignet wird, wenn die Muttersprache zumindest weitgehend erworben ist (konsekutiver Zweitspracherwerb).*

Mit dem Begriff „Lernersprache“ wird nun dasjenige sprachliche System bezeichnet, das sich beim Fremdsprachenlerner bei seiner Auseinandersetzung mit der neuen Sprache herausbildet und das seinen Äußerungen zugrunde liegt. Es wäre unangemessen, eine Lernersprache einfach als unvollkommene oder „verstümmelte“ Variante der Zielsprache zu betrachten. Sie ist vielmehr ein ganz eigenes sprachliches System. Eine Lernersprache steht in Beziehung zur Muttersprache des Lerners, zur Zielsprache sowie ggf. zu anderen Fremdsprachen. Sie weist allerdings auch eigenständige Merkmale auf, die von diesen Sprachen unabhängig sind.

Nach einer für die weitere Forschung sehr einflußreichen Arbeit von Selinker (1972) werden Lernersprachen („Interlanguages“) vor allem durch fünf psycholinguistische Prozesse bestimmt:

a) Transfer aus der Muttersprache oder aus anderen Sprachen

Regeln oder Elemente der Muttersprache (oder anderer Sprachen) werden vom Lerner in die Systematik seiner Lernersprache übertragen. Im Ergebnis können „richtige“ Äußerungen produziert werden, aber auch von der Norm der Fremdsprache abweichende Äußerungen („Fehler“).

Beispiele:

Meine erste Auto war eine kleine FIAT 500.

(Muttersprache Italienisch)

Möchtest Du auch ein Bier? – Kann sein.

(Muttersprache Polnisch)

b) Transfer aus dem Unterricht

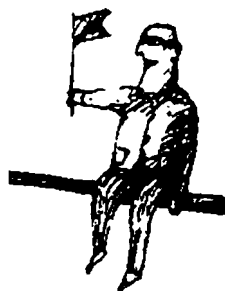
Ungeeignete Unterrichtsmaterialien, Übungsformen oder Regelformulierungen können zu Abweichungen von der fremdsprachlichen Norm führen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn eine bestimmte Form besonders häufig geübt wird und dann vom Lerner weitaus häufiger verwendet wird, als sie in der Zielsprache vorkommt bzw. alternative Ausdrucksmöglichkeiten nicht eingesetzt werden.

Beispiel:

Ein Deutschlerner, der im Unterricht gerade das Präteritum intensiv gelernt und geübt hat, wird es eventuell deutlich häufiger gebrauchen, als dies Muttersprachler tun würden.

c) Lernstrategien

Lernstrategien sind (zumindest potentiell) bewußte Pläne, auf die der Lerner bei Versuchen zurückgreift, seine Kompetenz in der Fremdsprache zu verbessern. Sie werden eingesetzt, um Hypothesen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der neuen Sprache zu bilden und zu überprüfen (vgl. hierzu ausführlich das Modell im nächsten Kapitel).



Beispiel:

Der Lerner bildet eine Hypothese über die Bedeutung eines bestimmten Wortes aufgrund von Ähnlichkeiten mit einem Wort aus seiner Muttersprache. Durch Hinweise aus dem Kontext, in dem dieses Wort z.B. in einem Lesetext vorkommt, versucht er im weiteren, seine Hypothese zu überprüfen.

d) Kommunikationsstrategien

Kommunikationsstrategien setzt der Lerner dann ein, wenn er versucht, etwas in der Fremdsprache auszudrücken bzw. zu verstehen, obwohl er über die dafür notwendigen sprachlichen Mittel nicht in vollem Umfang verfügt. Diese Strategien dienen also zur Bewältigung von Kommunikationsproblemen.

Beispiel:

Der Lerner versucht, eine fehlende Vokabel zu umschreiben (Paraphrase), um sein kommunikatives Ziel zu erreichen (*Vor der Tür stand ein Auto, ein großes, wenn jemand tot ist.*).

e) Übergeneralisierungen

Der Lerner wendet Regeln der Fremdsprache auf sprachliche Kontexte an, in denen sie nicht gelten.

* Die Aneignung einer neuen Sprache kann im Alltagsleben des Landes geschehen, in dem die Sprache gesprochen wird, also z. B. wenn ein ausländischer Arbeitnehmer nach Deutschland kommt und sich durch Kontakte am Arbeitsplatz und in seiner Wohnumgebung bestimmte Deutschkenntnisse

aneignet. In solchen Fällen, wo die Aneignung nicht durch Unterricht beeinflußt wird, spricht man auch von „ungesteuertem“ (manchmal auch von „natürlichem“) „Zweitsprachenerwerb“. Ebenso denkbar ist natürlich die Aneignung weiterer Sprachen durch Unterricht. Hier spricht man häufig

von „gesteuertem Zweitsprachenerwerb“ oder auch von „Fremdsprachenunterricht“ (vgl. auch 'Aktuelles Fachlexikon' in diesem Heft). Streng genommen ist die Bezeichnung „Zweitsprache“ in vielen Fällen gar nicht zutreffend; denn es kann sich beim einzelnen Lerner ja durchaus auch um die

dritte oder vierte Sprache handeln, die er oder sie sich aneignet. In der Praxis tauchen vielfältige Mischformen zwischen gesteuerter und ungesteuerter Aneignung auf, z.B. dann, wenn ein ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland neben seinen alltäglichen Kontakten mit Deutschspre-

chenden noch einen Sprachkurs besucht, oder wenn schulische Fremdsprachenlerner sich bei Auslandsaufenthalten darum bemühen, in möglichst intensiven direkten Kontakt mit der fremden Sprache zu kommen.

Beispiele:
Er rufte seinen Hund.
Sie hat den Kuchen geprobiert.
Ich weiß nicht, wo ist es.

Lernersprachen sind nicht stabil, sondern dynamisch. Ihre Entwicklung kann man sich so vorstellen, daß sich der Lerner schrittweise der Zielsprache nähert - man spricht auch von einem „lernersprachlichen Kontinuum“. Er verändert dabei seine Lernersprache immer wieder und verbessert nach und nach seine Verstehensleistungen und seine Sprachproduktion. Gerade bei der ungesteuerten Aneignung einer Fremdsprache trifft man allerdings auch häufig auf Fälle, wo eine Weiterentwicklung nicht mehr stattfindet, nachdem die kommunikativen Anforderungen in den wichtigsten Lebensbereichen erfüllt werden können. Man spricht dann von „Fossilisierung“, d.h. die Lernersprache „versteinert“, sie entwickelt sich trotz des lebendigen Sprachkontakts nicht weiter.

Die neuere Lernersprachenforschung hat sich u.a. mit der systematischen Variabilität von Lernersprachen näher befaßt (vgl. u. a. Vogel 1990, 50 ff.; Ellis 1994, 119 ff.). Damit ist die Tatsache gemeint, daß ein Fremdsprachenlerner zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Form oder Regel nicht einfach entweder beherrscht oder nicht beherrscht, sondern daß er in bestimmten Kommunikationssituationen auf eine frühere Lernstufe „zurückfällt“ und Fehler macht, die er

in anderen Situationen nicht macht. Faktoren, die diese Art von Variabilität beeinflussen, können z.B. sein:

- formelle Kommunikation/informelle Kommunikation
- Kommunikation mit Lernern der Zielsprache/Kommunikation mit Muttersprachlern
- Situationen im Unterricht/Situationen außerhalb des Unterrichts
- gesprochene/geschriebene Sprache
- Testsituation/natürliche Kommunikationssituation (vgl. Vogel 1990, 53)

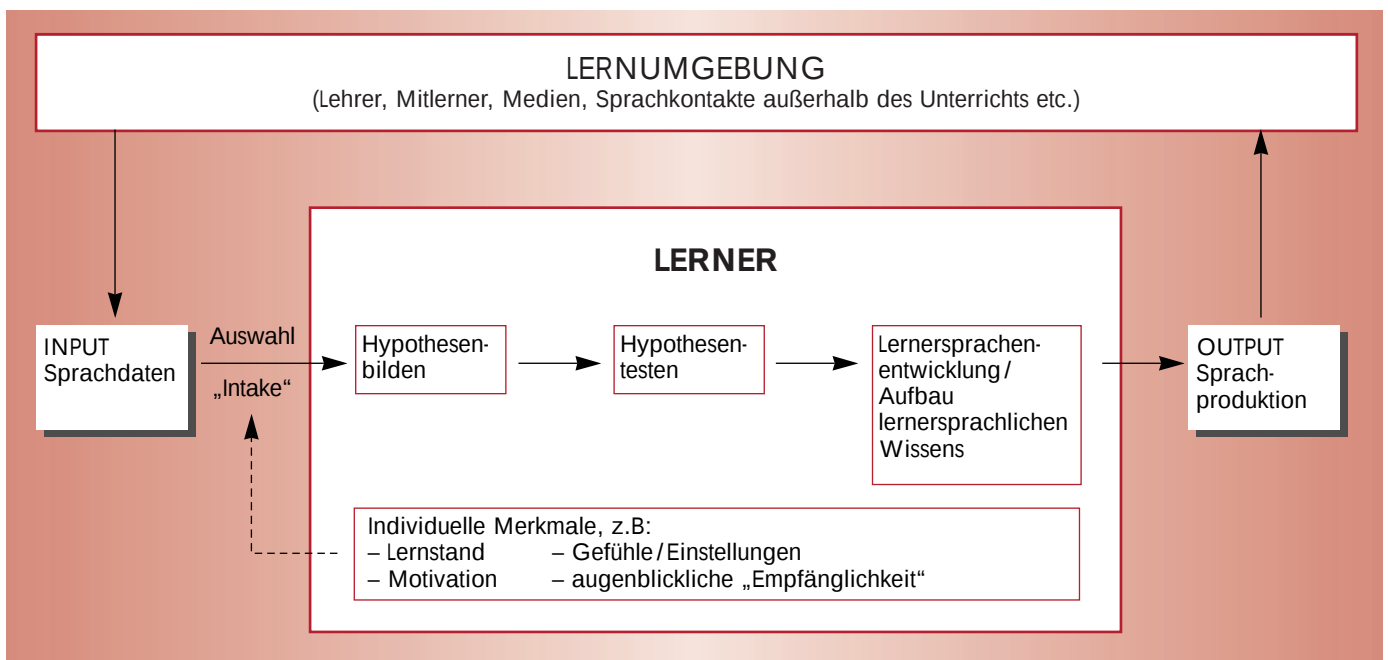
Auf großes Interesse stößt bei vielen Forschern und Unterrichtspraktikern auch nach wie vor die Frage, welche neuropsychologischen Eigenschaften unseres Gehirns beim Lernen und beim Gebrauch fremder Sprachen zum Tragen kommen, z. B. die Frage nach der Bedeutung unterschiedlicher Funktionsschwerpunkte der beiden Gehirnhälften für das Fremdsprachenlernen (zum aktuellen Forschungsstand vgl. den Beitrag von Gudula List in diesem Heft).

Ein Modell des Fremdsprachenlernens: der Lerner als „Hypothesentester“

1. Lerner bilden Hypothesen

Die Entwicklung von Lernersprachen kann man als Prozeß betrachten, bei dem der Lerner fortwährend Annahmen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der neuen Sprache formuliert (Hypothesenbildung), diese Annahmen nach

Abb. 1: Der Fremdsprachenlerner als „Hypothesentester“



und nach überprüft (Hypothesentesten) und – wenn nötig – verwirft oder verändert.

Dabei wird Lernen nicht als etwas Passives verstanden, sondern als ein kreativer Prozeß: Der Lerner verarbeitet aktiv und selbständig neue Informationen, die er mit vorhandenen kognitiven Strukturen in Verbindung bringt.

Abbildung 1 veranschaulicht das Modell in einfacher Weise. Aus der Lernumgebung stehen dem Lerner fremdsprachliche Daten zur Verfügung. Dieser Input kann verschiedene Quellen haben. Beim schulischen Fremdsprachenlernen sind dies in erster Linie der Lehrer, die Mitschüler und fremdsprachliche Medien, aber durchaus auch Sprachkontakte außerhalb des Unterrichts.

Natürlich nimmt kein Lerner alle Informationen auf, die ihm angeboten werden. Aus dem Input wird immer eine Auswahl getroffen. Das, was wirklich „reingeht“, bezeichnet man auch als „Intake“. Im schulischen Fremdsprachenunterricht ist der Input in großen Teilen für alle Lerner gleich. Der Intake ist jedoch etwas ganz Individuelles, seine Auswahl wird u.a. bestimmt vom Lernstand, von der Motivation, vom Lernstil, von Gefühlen und Einstellungen, aber natürlich auch von der augenblicklichen „Empfänglichkeit“ des Einzelnen (psychische Verfassung, Aufmerksamkeit, Müdigkeit etc.).

Auf der Grundlage der neuen Informationen, die er dem Input entnommen hat, und seines schon vorhandenen Wissens bildet der Lerner Hypothesen über die Fremdsprache. Er überprüft sie durch Anwendung und entwickelt so seine Lerner Sprache weiter. Gestützt auf sein lernersprachliches Wissen beteiligt er sich durch seine eigene Sprachproduktion (output) aktiv an der Kommunikation in seiner Lernumgebung. Wir wollen uns nun verschiedene Möglichkeiten etwas genauer ansehen, wie der Lerner Hypothesen über fremdsprachliche Regeln oder Bedeutungen bilden und überprüfen kann (vgl. Abb. 2).

2. Wie kommt der Lerner zu seinen Hypothesen?

Zum einen kann der Lerner sein vorhandenes Wissen ausnutzen (wissensbasiertes Hypothesenbilden), und zwar nicht nur sein bisheriges Wissen aus der jeweiligen Fremdsprache, sondern sein gesamtes Sprachwissen (auch Muttersprache, andere Fremdsprachen) und seine allgemeine (Sprach-)Lernerfahrung.

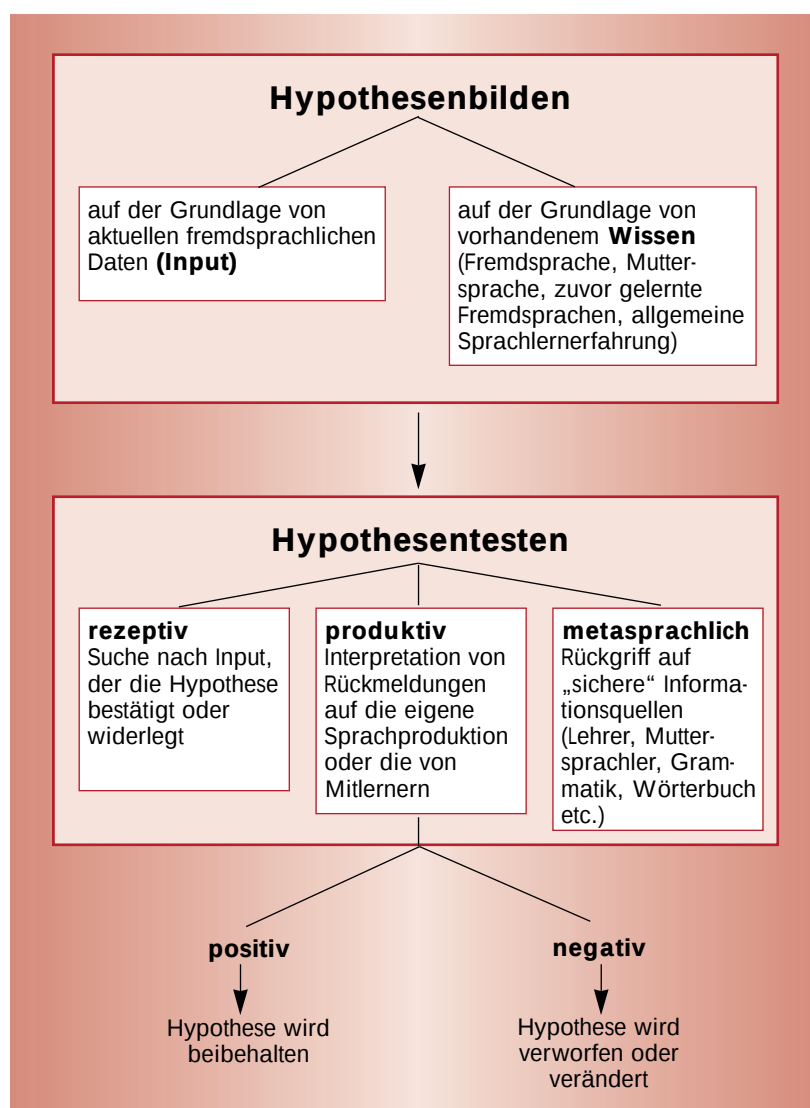
Beispiele:

- Ein Deutschlerner leitet von *essen* das Substantiv *Esser* ab, wobei er annimmt, daß diese Form wie bei Wörtern wie *Fahrer*, *Sprecher* oder *Hörer* gebildet wird, die er schon kennt.
- Ein englischer Deutschlerner nimmt an: Im Deutschen steht wie im Englischen (*The police are looking for clues*) nach *Polizei* das Verb im Plural (*Die Polizei suchen nach Anhaltspunkten.*).
- Ein italienischer Englischlerner, dessen erste Fremdsprache das Deutsche ist, nimmt an, daß es zu *sensibile* (it.) und zu *sensibel* (dt.) mit *sensible* auch im Englischen ein Wort gibt, das in seiner Bedeutung vergleichbar ist.

Zum anderen kann der Lerner Hypothesen auf der Grundlage von fremdsprachlichem Input formulieren (inputbasiertes Hypothesenbilden).



Abb. 2: Fremdsprachenlernen als Prozeß des Hypothesenbildens und -testens (modifiziert nach Faerch u.a. 1984 und Knapp / Knapp-Potthoff 1982)



Beispiel:

d) Der Lerner hört mehrfach Sätze wie *Ich habe gestern nicht gearbeitet* und schließt daraus, daß im Deutschen in Aussagesätzen mit Hilfsverben das *nicht* zwischen Hilfsverb und Verb steht.

Natürlich spielt das vorhandene sprachliche Wissen auch beim inputbasierten Hypothesenbilden eine Rolle. Um den Input verarbeiten zu können, muß der Lerner in jedem Fall sein Wissen aktivieren. Der Input wird zu vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt, z.B. zu der Regel, daß in „normalen“ Aussagesätzen das *nicht* rechts vom Verb steht (vgl. Beispiel d).

Im Fremdsprachenunterricht kann durch die Aufbereitung des sprachlichen Materials in Lehrwerken und durch den planvollen Einsatz von Lehrverfahren der Prozeß des Hypothesenbildens unterstützt werden. So kann der Lehrer z.B. bestimmte Merkmale des Inputs gezielt herausheben. Oder er kann seinen Lernern bestimmte Hypothesen durch Hinweise auf Regelmäßigkeiten der Fremdsprache nahelegen (gelenktes Entdeckungslernen).

3. Wie überprüft der Lerner seine Hypothesen?

Ein mögliches Verfahren besteht darin, daß der Lerner den mündlichen oder schriftlichen Input, den er vom Lehrer, von Mitschülern oder auch außerhalb des Unterrichts erhält, mit seiner aufgestellten Hypothese vergleicht. Er sucht im Input nach Formen bzw. Strukturen, die seine Hypothese bestätigen oder widerlegen. So könnte er etwa bei der oben als Beispiel formulierten Hypothese a) gezielt darauf achten, ob ein Wort wie *Esser* bei dem, was er hört oder liest, auftaucht. Man spricht hier auch von „rezeptivem Hypothesentesten“.

Im Unterricht kann der Lehrer die Lerner hierbei z.B. dadurch unterstützen, daß er bestimmte Elemente des Inputs hervorhebt (wiederholt, betont ausspricht, anschreibt, unterstreicht etc.), von denen er vermutet, daß sie den Lernern bei der Überprüfung gerade aktueller Hypothesen helfen könnten.

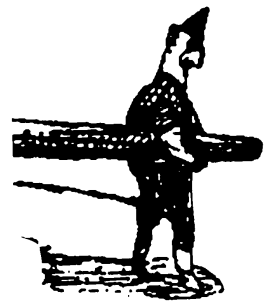
Eine andere Möglichkeit der Überprüfung ergibt sich, wenn der Lerner eine Äußerung produziert, in der er die zu testende Hypothese verwendet, und dann die Rückmeldungen interpretiert, die er auf seine Äußerung erhält: Ist die Äußerung überhaupt verstanden worden? Gibt

es Rückmeldungen zur sprachlichen Richtigkeit, z.B. in Form von Korrekturen durch den Lehrer? So könnte der Lerner bei Hypothese b) gezielt verfolgen, wie reagiert wird, wenn er nach *Polizei* das Verb im Plural gebraucht. Ein solches Vorgehen wird auch als „produktives Hypothesentesten“ bezeichnet. Im Fremdsprachenunterricht kann der einzelne Lerner natürlich auch diejenigen Rückmeldungen mit einbeziehen, die seine Mitschüler vom Lehrer auf Äußerungen erhalten, in denen die jeweils zu überprüfende Form oder Struktur vorkommt.

Ein Lehrer, der es für wichtig hält, die Fähigkeit zum produktiven Hypothesentesten zu fördern, wird seine Lerner ermutigen, unsichere Hypothesen in dieser sprachproduktiven Weise zu überprüfen und dabei gegebenenfalls auftretende 'Fehler' durchaus zu riskieren. Für den Lehrer bedeutet dies, daß solche 'mutigen' Fehler zwar korrigiert werden können, aber nicht zur Leistungsbewertung herangezogen werden, was den Lernern auch von vornherein klar sein muß (zu einem Umgang mit Fehlern, der das Lernen fördern kann, vgl. auch den Beitrag von Karin Kleppin in diesem Heft).

Schließlich kann der Lerner eine bestimmte Hypothese dadurch überprüfen, daß er eine 'sichere' Informationsquelle zu Rate zieht (z.B. Lehrer, Muttersprachler, Grammatik, Wörterbuch). Im Unterricht kann der Lerner etwa eine Hypothese mit einer Regelerklärung des Lehrers vergleichen. Oder er kann seine Hypothese selbst metasprachlich als Frage formulieren (etwa zu Hypothese d): „Steht in solchen Sätzen das *nicht* immer zwischen Hilfsverb und Verb?“ In solchen Fällen spricht man auch vom „metasprachlichen Hypothesentesten“.

Die Fähigkeit zum metasprachlichen Hypothesentesten läßt sich vom Lehrer zunächst einmal dadurch fördern, daß die erforderlichen fremdsprachlichen Redemittel (z.B. Frageformeln) erarbeitet und geübt werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, daß der Lehrer seine Schüler ausdrücklich zum Fragenstellen ermutigt und sprachbezogene Schülerfragen auch dann zuläßt, wenn sie in der Muttersprache gestellt werden. Besonders wichtig ist außer-



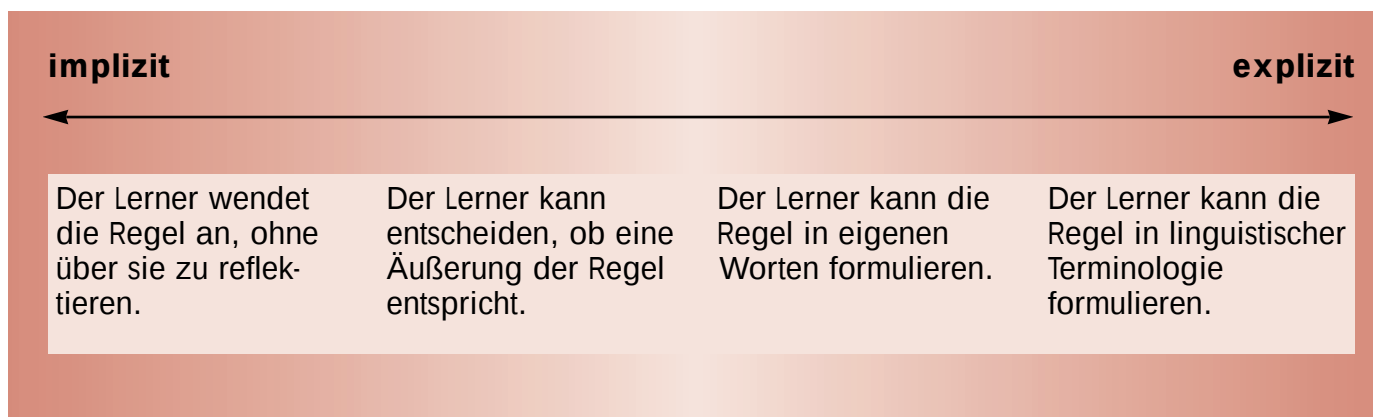


Abb. 3: Kontinuum von implizitem zu explizitem Sprachwissen (nach Faerch u.a. 1984)

dem, daß Techniken zur Hilfsmittelbenutzung (Grammatik, Wörterbuch etc.) vermittelt und intensiv trainiert werden.

4. Explizites und implizites Sprachwissen

Durch fortdauerndes Hypothesenbilden und -überprüfen entwickelt sich das lernersprachliche Wissen, wobei es ständig umstrukturiert wird: Hypothesen werden bestätigt, ganz verworfen oder auch verändert. Im Rahmen des in Abbildung 1 dargestellten Modells wird außerdem angenommen, daß das Wissen, auf das der Lerner bei der Sprachverwendung zurückgreift, mehr oder weniger „explizit“ im Gedächtnis repräsentiert sein kann. Abbildung 3 veranschaulicht ein solches Kontinuum von implizitem zu explizitem Wissen.

Dabei kann das Wissen über eine ganz bestimmte Regelmäßigkeit der Fremdsprache nicht entweder nur in expliziter oder nur in impliziter Form vorliegen. Sondern es kann – wie Untersuchungen gezeigt haben – durchaus einen relativ breiten Bereich auf dem Kontinuum einnehmen. Durch die Prozesse der Automatisierung und der Bewußtmachung kann sich dieser Bereich in Richtung auf den Pol „explizit“ bzw. den Pol „implizit“ hin ausdehnen (vgl. Abb. 4).

Die Konsequenzen für die Unterrichtspraxis sind weitreichend und entsprechen durchaus moderner, kommunikativ orientierter Unterrichtsmethodik: Durch Bewußtmachung umstrukturiertes und erweitertes fremdsprachliches Wissen soll durch wiederholte Anwendung (Übung) in seiner Abrufbarkeit erhöht und damit auch für die 'freie' Sprachverwendung verfügbar gemacht werden (vgl. hierzu auch Heft 14 von *FREMDSPRACHE DEUTSCH* zum Thema „Sprechen“).

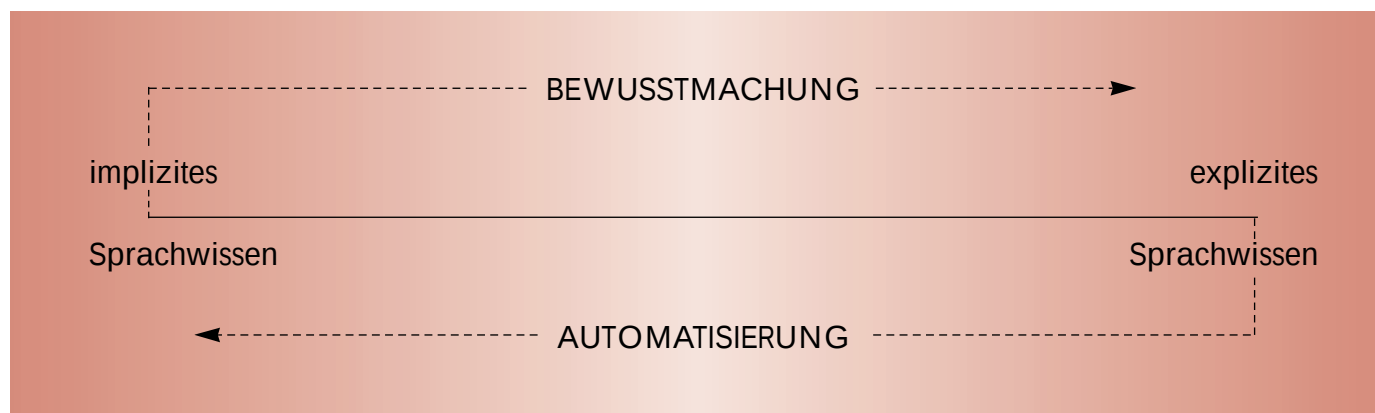
Zentrale Faktoren des unterrichtlichen Fremdsprachenlernens

Im folgenden soll ausführlich auf einige Faktoren eingegangen werden, die nach dem heutigen Forschungsstand das Fremdsprachenlernen maßgeblich beeinflussen.

1. Die Rolle des Inputs

Die Rolle des fremdsprachlichen Inputs, also der „Sprachdaten“, zu denen der Lerner Zugang hat und aus denen er seinen Intake herausfiltert, ist schon bei der Darstellung des Modells des Fremdsprachenlernens angerissen worden. Ohne Input, der vom Lerner verstanden wird, ist

Abb. 4: Bewußtmachung und Automatisierung (nach Faerch u.a. 1984)



Spracherwerb wohl unmöglich. Allerdings darf der Input nicht in allen Teilen schon auf der Grundlage des jeweils vorhandenen lernersprachlichen Wissens vollständig verstanden werden können, wenn es zu einem Lernzuwachs kommen soll. Sondern er muß auch solche Elemente (Wörter, Regeln etc.) enthalten, die der Lerner sich in ihrer Bedeutung bzw. Funktion erst noch erschließen muß.

Darüber, daß ein derartiger Input notwendig ist, besteht beim heutigen Forschungsstand weitestgehend Einigkeit. Darüber allerdings, wie entscheidend er für die Aneignung einer Fremdsprache ist, gehen die Meinungen auseinander (für das unterrichtliche Fremdsprachenlernen vgl. den Überblick bei Ellis 1990, 93-129). So haben bestimmte Spracherwerbsforscher (z.B. Krashen 1982; 1985) die These aufgestellt, verständlicher Input sei der einzige Faktor, der den Erwerb einer fremden Sprache vorantreibe. Diese Position ist heftig kritisiert worden und wird heute kaum noch akzeptiert.

Andere Forscher vermuten, daß vor allem derjenige Input lernfördernd wirkt, der durch die Beteiligung der Lerner – z.B. an der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht – „verständlich gemacht wird“ (vgl. z.B. Long 1985). Damit wäre die Sprachproduktion der Lerner zumindest indirekt für den Lernfortschritt mitverantwortlich.

Schließlich gibt es Positionen, die auch dem Output, also der Sprachproduktion selbst, eine wichtige Funktion beim Fremdsprachenlernen zuschreiben (vgl. Swain 1985). Der Lerner muß bei seiner fremdsprachlichen Produktion versuchen, mit begrenzten und zum Teil noch unsicheren sprachlichen Mitteln sein kommunikatives Ziel zu erreichen, was erheblicher kognitiver Anstrengung bedarf. Dabei werden vorhandene Wissensbestände aktiviert, miteinander vernetzt und durch regelmäßigen Gebrauch automatisiert. Auf die potentiell lernfördernde Rolle des Outputs beim produktiven Hypothesentesten ist auf Seite 7 bei der Modelldarstellung schon eingegangen worden.

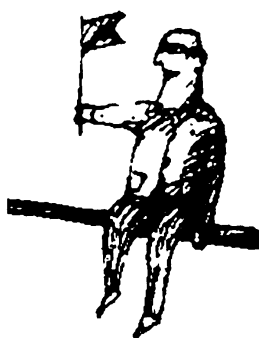
Die Forschung zur Art des Inputs im Fremdsprachenunterricht hat sich bisher u.a. auf die Beschreibung der Unterrichtssprache von Lehrern (teacher talk) konzentriert (für einen Überblick vgl. Chaudron 1988, 50 ff.). Danach „vereinfachen“ viele Lehrer ihre Sprache, indem sie – abhängig u.a. vom Lernstand – z.B. syntaktisch weniger komplexe Sätze bilden, ein

begrenztes Vokabular verwenden, langsamer sprechen, mehr Sprechpausen machen oder besonders deutlich artikulieren. In Zukunft werden auch verstärkte Forschungsaktivitäten zu der Frage sinnvoll sein, welche Aspekte und welche Arten von Input am stärksten lernfördernd wirken können.

2. Lenersprachliches Wissen, metakognitives Wissen

Das Kontinuum zwischen implizitem und explizitem lenersprachlichen Wissen ist in Abbildung 3 schon veranschaulicht worden. In jüngster Zeit findet – u.a. unter dem Stichwort „Language Awareness“ – ein verstärktes Nachdenken über die

Frage statt, welche Funktion explizites Wissen über Sprache und auch über kulturpezifische Aspekte ihres Gebrauchs beim Fremdsprachenlernen haben kann. Sigrid Luchtenberg macht in ihrem Beitrag Vorschläge dazu, wie eine Förderung der „Language Awareness“ im Deutschunterricht aussehen kann.



Weiterhin hat es in den letzten Jahren sehr fruchtbare Versuche gegeben, in Anlehnung an Modelle aus der Kognitiven Psychologie auch beim Fremdsprachenlernen verschiedene Formen metakognitiven Wissens zu unterscheiden. Metakognitives Wissen ermöglicht die Reflexion über das eigene Wissen sowie die Kontrolle und Steuerung von Handlungen. Dementsprechend unterscheidet man zwischen metakognitivem Sachwissen und metakognitiven exekutiven Fähigkeiten. Zum metakognitiven Sachwissen gehören u.a.

- a) personenbezogenes Wissen
(z.B. Wissen über den eigenen Lernstand und über Wissenslücken, die Kenntnis eigener Stärken und Schwächen bei bestimmten Fertigkeiten);
- b) aufgabenbezogenes Wissen
(z.B. Wissen über die Merkmale bestimmter Aufgabentypen und über eigene Erfahrungen mit diesen Aufgaben);
- c) strategiebezogenes Wissen
(z.B. Erfahrungen mit eigenen Bemühungen, Lernprobleme durch den Einsatz von Strategien zu lösen, Wissen über die Angemessenheit bestimmter Strategien für die eigene Lernerpersönlichkeit).

Die metakognitiven exekutiven Fähigkeiten lassen sich – wenn man einmal das Bild eines Computers zur Veranschaulichung heranzieht – als 'Betriebssystem' kennzeichnen, als „eine Art kognitives Über- und Hauptprogramm des Ler-

ners, das eine gegebene Problemlage analysiert, geeignete Lösungsschritte auswählt, diese in einer Handlungssequenz organisiert und in Gang setzt“ (Mandl/Friedrich/Hron 1986, 212 f.). Metakognitive Fähigkeiten sind insbesondere auch im Zusammenhang mit der Vermittlung und dem Einsatz von Strategien beim Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung (vgl. unten das Kapitel „Lernerstrategien“).

Es setzt sich heute immer stärker die Einsicht durch, daß ein moderner Fremdsprachenunterricht, der die Autonomie der Lerner, also ihre Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit fördern will, auch ihr metakognitives Wissen zum Unterrichtsgegenstand machen muß (vgl. hierzu den Beitrag von Chan Wai Meng und den Kasten zum ‘Metlernen’ auf S. 44).

3. Interlingualer Transfer

Die Rolle des interlingualen Transfers gehört zu den am intensivsten diskutierten Problemen im Bereich der Fremdsprachenlerntheorie. Die Frage, in welcher Weise die Muttersprache der Lerner (und andere Fremdsprachen) das Lernen und den kommunikativen Gebrauch der jeweiligen Zielsprache beeinflussen, ist lange Zeit eher pauschal beantwortet worden.

In jüngerer Zeit setzt sich eine differenzierte Sichtweise des interlingualen Transfers durch. Bei der Entwicklung und Verwendung seiner Lerner Sprache greift der Fremdsprachenlerner grundsätzlich auf seinen gesamten Sprachbesitz und seine Sprachlernerfahrungen zurück. Die Frage ist heute also nicht mehr, ob Transfer das Lernen beeinflußt, sondern wann und wie dies geschieht und von welchen Faktoren es abhängt.

Der interlinguale Transfer läßt sich allgemein definieren als die Übertragung einer Form oder Regel aus der Muttersprache (oder einer zuvor oder parallel gelernten Fremdsprache) in die jeweilige Lerner Sprache. Dies kann zum einen bei der Sprachverwendung geschehen, z.B. dann, wenn der Lerner eine bestimmte fremdsprachliche Form nicht kennt oder nicht abrufen kann und auf Wissen aus anderen Sprachen zurückgreift, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten (Transfer als Kommunikationsstrategie).

Beispiele:

Luigi fährt gern Motorrad, aber immer ohne casco. (italienisch für Helm)

Sie war in Todesgefahr.

(Muttersprache Italienisch)

Zum anderen kann der interlinguale Transfer als Lernverfahren eingesetzt werden. Diese Funk-

tion ist bei der Darstellung des Hypothesen-ster-Modells schon zur Sprache gekommen: Der Lerner bildet Hypothesen auf der Grundlage von Wissen aus anderen Sprachen (vgl. oben das Beispiel „Die Polizei suchen...“). Dabei scheinen zwei Faktoren von besonderer Bedeutung dafür zu sein, ob bzw. in welchem Umfang Lerner auf eine solche Form des Hypothesenbildens zurückgreifen (Transferwahrscheinlichkeit):

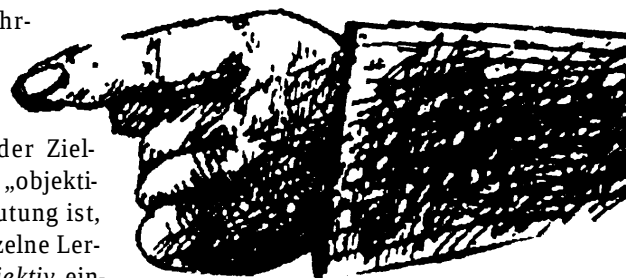
- a) die Ähnlichkeit zwischen der Muttersprache und der Zielsprache, wobei nicht eine „objektive“ Ähnlichkeit von Bedeutung ist, sondern, wie groß der einzelne Lerner diese Ähnlichkeit *subjektiv* einschätzt;
- b) die subjektive Einschätzung des Lerners, wie spezifisch für seine Muttersprache (z.B. wie selten, wie unregelmäßig, wie ‘undurchschaubar’) eine bestimmte Form oder Struktur ist.

Zum letztgenannten Punkt durchgeführte Untersuchungen haben gezeigt, daß durchaus parallele Strukturen, die der Lerner aber für in hohem Maße spezifisch für seine Muttersprache hält, nicht übertragen, sondern vermieden werden (für einen Überblick vgl. Ellis 1994, 324 ff.). Dieses Forschungsergebnis kann ich aus meiner eigenen Erfahrung mit italienischen Deutschlernern veranschaulichen: Viele Lerner reagieren verblüfft, wenn sie z. B. bei bestimmten Redewendungen feststellen, daß es sie im Deutschen in entsprechender Form und Bedeutung gibt:

- *non ti posso soffrire* – ich kann dich nicht leiden
- *cercare un ago in un pagliaio* – eine Stecknadel im Heuhaufen suchen
- *senza battere ciglio* – ohne mit der Wimper zu zucken

Ähnliches zeigt sich etwa bei übertragenen oder metaphorischen Bedeutungen von Wörtern bzw. Ausdrücken: Eine Übertragung von *corona* → *Krone* im Sinne von ‘Zahnkrone’ wird ebenso vermieden wie z. B. *costruire sulla sabbia* → *auf Sand bauen*.

Wenn nun Fremdsprachenlerner ihr lernersprachliches Wissen in vielfältiger Weise mit ihrem sonstigen Sprachbesitz (Muttersprache, andere Fremdsprachen) in Verbindung bringen, dann ist es wichtig, dies nicht nur bei der Erstellung von Lernmaterialien, sondern auch bei der Gestaltung von Fremdsprachenunterricht in systematischer Weise zu berücksichtigen. Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenun-



terrichtet kann dies u.a. in folgender Weise geschehen:

- Kontrastierende Bewußtmachung von Regeln im Grammatikunterricht, aber z.B. auch im Bereich kultureller Normen und Verhaltensweisen;
- zweisprachige Verfahren bei der Vermittlung von Wortbedeutungen (Semantisierung), kontrastive Wortschatzarbeit;
- zweisprachige Strukturübungen (vgl. z.B. Butzkamm 1989, 217 ff.).

4. Lernerstrategien

Die Frage, welche planvollen Aktivitäten Fremdsprachenlerner entwickeln, um ihr Lernen zu steuern und um Lern- und Sprachverwendungsprobleme zu meistern, hat die Forschung seit ca. zwei Jahrzehnten zunehmend beschäftigt. Dabei ist es von Anfang an ein wichtiges Ziel gewesen, die strategische Kompetenz von Fremdsprachenlernern zu entwickeln: Der Einzelne soll sich ein breites und vielfältiges Repertoire an Strategien aneignen, die zu seinem Lerntyp und zu seiner Persönlichkeit passen.

Eine solche Forschung grenzt sich damit zum einen gegen die Abhängigkeit der Lerner von straff organisierten Vermittlungsmethoden ab (und gegen ihre Infantilisierung bei bestimmten 'alternativen' Methoden). Zum anderen ist sie gegen eine Überbetonung unbewußter Erwerbsprozesse gerichtet, die vermeintlich außerhalb der Kontrolle der Lerner liegen.

Ein einheitliches, allgemein akzeptiertes Verständnis von „Strategie“ gibt es bisher nicht. Eine Definition, auf die heute im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen häufig zurückgegriffen wird, stammt von Faerch/Kasper (1980, 60):

„Eine Strategie ist ein potentiell bewußter Plan, um ein Problem zu lösen, das sich dem Individuum bei dem Versuch stellt, ein bestimmtes Ziel zu erreichen.“

Die Bezeichnung „Lernerstrategien“ wird dabei häufig als Oberbegriff für „Sprachlernstrategien“ und „Sprachverwendungsstrategien“ gebraucht. Die Grenze ist natürlich fließend: eine Fremdsprache lernt man vor allem durch ihren Gebrauch. Aber der Schwerpunkt in der Zielsetzung liegt im ersten Fall eher auf dem Lernaspekt (Aufbau der lernersprachlichen Wissensbasis), im zweiten Fall eher auf dem Gebrauchsaspekt (Einsatz vorhandener lernersprachlicher Mittel).

Es gibt heute zahlreiche, z.T. sehr umfangreiche Listen von Strategien, die Fremdsprachenlerner einsetzen, und auch verschiedene Versu-

che, sie nach bestimmten Gesichtspunkten zu klassifizieren (z.B. bei Ellis/Sinclair 1989b, 151 ff.; O'Malley/Chamot 1990, 137 ff.; Oxford 1990, 17 ff.). Dabei fällt auf, daß der Begriff „Strategie“ in einem wesentlich umfassenderen Sinne gebraucht wird, als beispielsweise bei Selinker (1972) im Zusammenhang mit dem Konzept „Lernersprache“ (vgl. oben). Es wird u.a. unterschieden zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien, wobei davon ausgegangen wird, daß bei erfolgreichem Fremdsprachenlernen beide Strategie-Ebenen in ständiger Wechselbeziehung stehen.

Kognitive Strategien betreffen die Verarbeitung der Fremdsprache unmittelbar. Hierzu gehören z.B. Erschließungsstrategien beim Hör- oder Leseverstehen, das Ableiten einer Grammatikregel aus Beispielsätzen oder auch Gedächtnisstrategien, die das Behalten sprachlicher Informationen unterstützen sollen.

Metakognitive Strategien beziehen sich demgegenüber auf die Planung, Überwachung und Evaluation des eigenen Lernens und der Sprachverwendung. Sie kommen also z.B. zum Einsatz, wenn ein Lerner beurteilt, ob das Ziel, das er sich mit einer bestimmten Lernaktivität gesetzt hat, auch erreicht worden ist. Ein weiteres Beispiel sind sogenannte „monitoring“-Strategien, mit denen die Sprachrichtigkeit und die kommunikative Angemessenheit von Äußerungen kontrolliert wird.

Vor allem im nordamerikanischen Kontext liegen auch bereits praktische Erfahrungen mit Trainingsprogrammen vor, anhand derer sich Lerner im Fremdsprachenunterricht neue Strategien erarbeiten und erproben können. Erste empirische Untersuchungen (für einen Überblick vgl. Tönshoff 1992, 285 ff.) deuten darauf hin, daß Strategietrainingsmaßnahmen auch im Fremdsprachenunterricht dann besonders erfolgreich sind, wenn sie folgende Merkmale aufweisen:

- *Lernerstrategien* werden nicht in getrennten Programmen, sondern *integriert in den Unterricht* vermittelt und geübt. Erschließungsstrategien z.B. werden also dann gezielt trainiert, wenn geeignete Lese- oder Hörtexte ohnehin im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.
- Die Lerner werden *umfassend informiert* über die Strategien und über das Warum, Wann und Wie ihres Einsatzes (Bewußtmachung).
- Die Lerner erhalten anhand geeigneter Aufgabenstellungen ausgiebig Gelegenheit, die verschiedenen Strategien auch *praktisch* zu

erproben und über dabei auftretende Probleme zu reflektieren.

- Es werden gezielt auch metakognitive Strategien trainiert, damit die Lerner ihren Lernprozeß (und auch das Ausprobieren neuer Strategien) besser steuern und evaluieren können.

Praktische Vorschläge zur Vermittlung von Lernstrategien im Deutschunterricht und zu entsprechenden Arbeitsmaterialien macht Peter Bimmel in seinem Beitrag in diesem Heft. Vielfältige Anregungen finden sich außerdem in Heft 8 von *FREMDSPRACHE DEUTSCH* (Thema „Lernstrategien“).

5. Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden

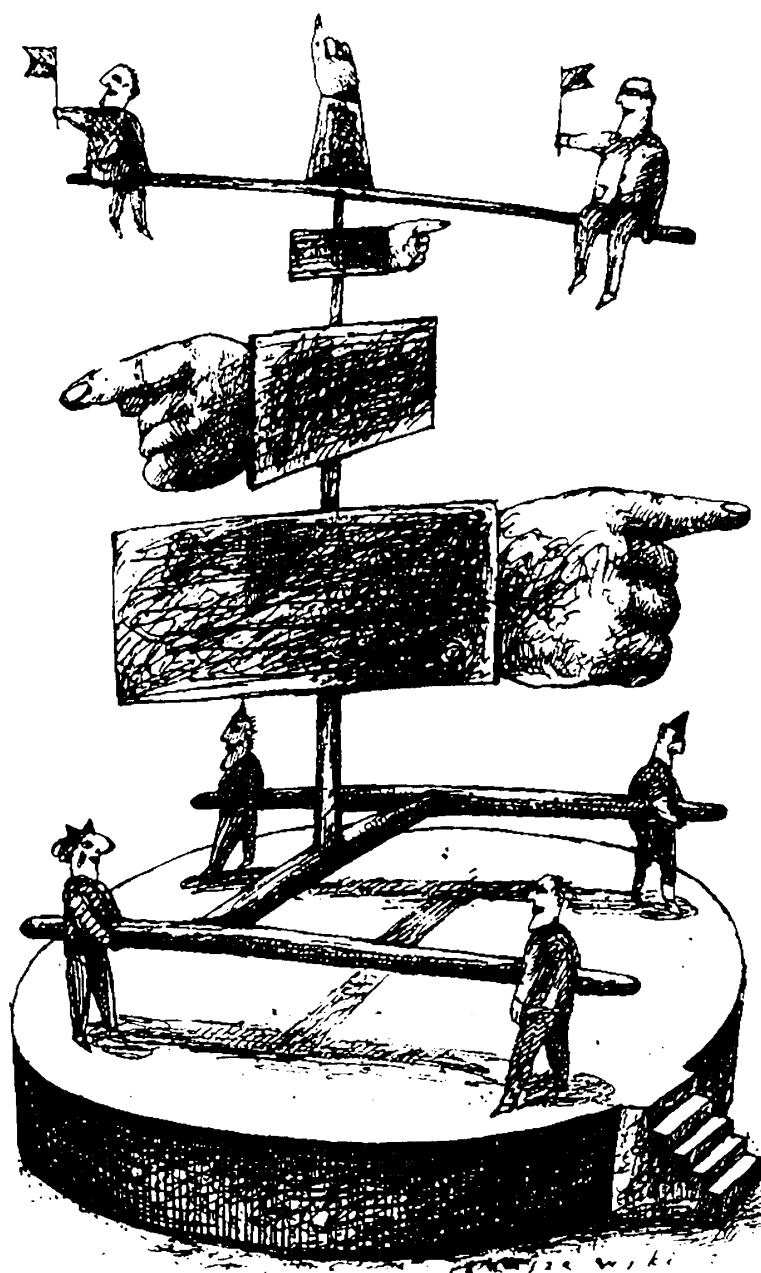
Vielen Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht liegt die Ansicht zugrunde, daß die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende interagieren, sich also in ihren Handlungen gegenseitig beeinflussen, überaus wichtig dafür ist, was und wieviel gelernt wird (vgl. u.a. „*interaction-hypothesis*“ von Alwright 1984; Henrici 1993). Im schulischen Fremdsprachenunterricht lassen sich typische Interaktionsmuster feststellen, die viel mit der Institution Schule und mit herkömmlichen Rollen von Lehrern und Schülern zu tun haben (vgl. z.B. Edmondson/House 1993, 230 ff.). Besonders deutlich läßt sich dies erkennen, wenn der Fremdsprachenunterricht als lehrerzentrierter Frontalunterricht abläuft. Bei dieser Unterrichtsform steht der Lehrer vor der ganzen Klasse und kommuniziert nacheinander mit einzelnen Schülern. Die Schüler ihrerseits reagieren mit ihren Kommunikationsbeiträgen in großen Teilen des Unterrichts lediglich auf die Kommunikationseröffnungen des Lehrers. Die Kommunikation folgt einem relativ starren Muster, in dessen Mittelpunkt der Lehrer selbst steht und das sich häufig wiederholt:

1. Lehrerfrage/-aufforderung
2. Schülerreaktion
3. Bewertung/Kommentar durch den Lehrer

Beispiel:

1. L: Wer macht den nächsten Satz? Piotr?
2. P: Der Hund ist braun. Der braun Hund.
3. L: braune. Denk bitte dran.
1. L: Weiter. Judytk?
2. J.: ...

Wenn Fremdsprachenunterricht über längere Phasen nach diesem Muster abläuft, bedeutet dies u.a., daß die Möglichkeiten des einzelnen Schülers, sich an der Kommunikation zu beteiligen, sehr eingeschränkt sind.



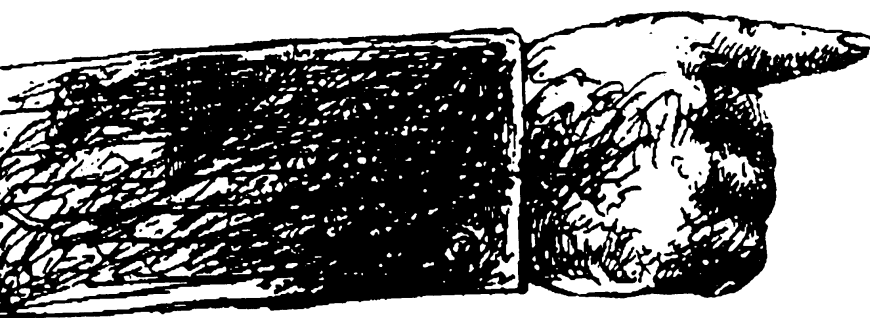
Zeichnung: Zygmunt Januszewski

Die Forschung hat sich zwar bisher vor allem darauf konzentriert, die Interaktion im Fremdsprachenunterricht zu *beschreiben* (z. B. zum Frageverhalten von Lehrern und Schülern oder auch zum Korrekturverhalten; für einen Überblick vgl. Chaudron 1988, 118 ff.; Ellis 1994, 573 ff.). Dennoch gibt es erste Anhaltspunkte dafür, daß der einzelne Fremdsprachenlerner am meisten von denjenigen Lerngelegenheiten profitiert, die er sich selbst verschafft hat, indem er Einfluß auf die Interaktion im Unterricht nimmt (vgl. u.a. Allwright 1984; Henrici 1993).

Eine solche Sichtweise hebt die Bedeutung einer Reihe von grundlegenden Orientierungen

im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zusätzlich hervor:

- Unterrichtsaktivitäten, die die *Eigenaktivität und Initiative der Lernenden* fördern (z.B. „offene“ Aufgabenstellungen; ermuntern zu inhaltlichen und sprachbezogenen Schülerfragen);
- *Erhöhung der Beteiligungsmöglichkeiten und der Sprechzeit* des Einzelnen, Förderung der sprachlichen Interaktion zwischen den Lernenden (z.B. durch häufige Gruppen-/Partnerarbeit, durch Rollenspiele etc.);



- ein möglichst partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis und *Lehrkräfte*, die autonomes Lernen fördern und sich folglich als *Lernhelfer* und nicht in erster Linie als Wissensvermittler verstehen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Michael Müller-Verweyen);
- die *Beteiligung der Lernenden an der Thementauswahl* und Einflußmöglichkeiten bei den Arbeits- und Übungsformen (z.B. bei Unterrichtsprojekten).

6. Individuelle Unterschiede

Es wird allgemein angenommen, daß der Erfolg beim Fremdsprachenlernen maßgeblich von individuellen Eigenschaften des Lernenden mitbestimmt wird und daß demnach auch Unterschiede im Lernerfolg zumindest zum Teil auf die individuellen Unterschiede zurückgehen. Dabei hat man sich u.a. mit Variablen wie dem Alter, mit Einstellungen (z.B. zum Fremdsprachenlernen, zur Zielsprache und zu ihren Sprechern), mit der Motivation der Lerner und mit Persönlichkeitsmerkmalen beschäftigt (vgl. Ellis 1994, 471 ff.).

In bezug auf das Alter läßt sich nach einer Vielzahl von durchgeführten Untersuchungen (vgl. Singleton 1989) zumindest sagen, daß die weit verbreitete Ansicht „Je jünger die Lerner, desto leichter und erfolgreicher ist das Lernen“ so undifferenziert nicht zutrifft. Vielmehr scheint

es so zu sein, daß Erwachsene und Jugendliche eine Fremdsprache häufig schneller lernen können, weil sie über voll entwickelte kognitive Fähigkeiten verfügen. Kinder wiederum gelangen vielfach zu einer besseren Sprachbeherrschung (insbesondere der Aussprache), was aber auch mit der insgesamt längeren Gesamtlernzeit zusammenhängen dürfte. Überhaupt wird heute anerkannt, daß 'Alter' nicht isoliert als neurophysiologische Variable betrachtet werden darf, sondern immer im Zusammenhang mit anderen Faktoren zu sehen ist (wie z.B. Dauer und Intensität des Sprachkontakts, muttersprachliche Kompetenz, Motivation). In jedem Fall gibt es bisher keine Grundlage für die Ansicht, Erwachsene seien generell 'schlechtere' Fremdsprachenlerner.

Es erscheint plausibel, daß positive Einstellungen zur Fremdsprache und ihren Sprechern den Lernerfolg ebenso fördern wie eine hohe Lernmotivation. Motivation kann in dem Bedürfnis liegen, sich mit der zielsprachlichen Kultur zu identifizieren (integrative Motivation), und/oder eher in Nützlichkeitsüberlegungen wie guten Noten, Berufschancen etc. (instrumentelle Motivation). Allerdings läßt sich auch der umgekehrte Zusammenhang behaupten: Lernerfolg kann sich positiv auf die Motivation und auf Einstellungen auswirken. Jeder Fremdsprachenlehrer kann hierfür Beispiele aus eigener Erfahrung anführen.

Auch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale sind untersucht worden (z. B. Introvertiertheit/Extrovertiertheit, Selbstwertgefühl, Risikobereitschaft, Ängstlichkeit). Die wenig einheitlichen Ergebnisse weisen darauf hin, daß man nicht davon ausgehen kann, daß bestimmte Merkmalsausprägungen (also z.B. Extrovertiertheit oder geringe Ängstlichkeit) in jedem Fall zu erfolgreicherem Lernen führen würden.

Insgesamt läßt sich beim heutigen Forschungsstand festhalten, daß die individuellen Lernervariablen sich untereinander und mit anderen Faktoren wechselseitig beeinflussen und daß man deshalb kaum zu sicheren Aussagen über die Auswirkungen einzelner Variablen isoliert von anderen kommen wird. Unbestritten ist allerdings, daß z.T. ganz erhebliche individuelle Unterschiede zwischen Lernern bestehen. Für den Fremdsprachenunterricht lassen sich daraus zwei grundverschiedene Konsequenzen ziehen (vgl. Faerch et al. 1984, 216):

- ENTWEDER man bemüht sich, *möglichst homogene Klassen* zu bilden, in denen also Lerner zusammensitzen, die in Merkmalspro-

filen übereinstimmen oder sich zumindest sehr ähnlich sind. Dies erscheint allerdings unter den heutigen Bedingungen wenig realistisch und dürfte auch gar nicht immer wünschenswert sein.

- ODER man versucht, den *Unterricht so offen und vielfältig zu gestalten*, daß möglichst alle Lerntypen davon profitieren. Eine solche Orientierung erlaubt es dem einzelnen Lerner, eigene Lernwege zu gehen. Hierdurch erhalten wiederum Überlegungen eine besondere Bedeutung, wie die Selbständigkeit der Lerner im Unterricht gefördert werden kann (vgl. u.a. den Beitrag von Peter Bimmel).

Ausblick

Im vorgegebenen Rahmen konnte nur ein ausschnitthafter Einblick in die theoriebildende und empirische Forschung primär zum unterrichtlichen Fremdsprachenlernen vermittelt werden. In jedem Fall ist deutlich geworden, daß trotz erheblich ausgeweiteter Forschungsaktivitäten noch sehr viele Fragen ungeklärt sind. Dies wird sich in absehbarer Zeit auch kaum ändern und ist letztlich auch gar nicht anders denkbar; denn alle Untersuchungsergebnisse, alle (Teil-)Antworten auf bestimmte Forschungsfragen führen zu weiteren Fragen, die den Forschungsprozeß in Gang halten und schrittweise zu einem tieferen Verständnis von fremdsprachlichen Lernprozessen führen können.

Was die Forschungsmethoden angeht, so ist es – gerade auch aus der Sicht von Unterrichtspraktikern – als erfreuliche Entwicklung zu werten, daß zunehmend auch Untersuchungen durchgeführt werden, die die subjektive Sichtweise der am Fremdsprachenunterricht Beteiligten und ihre Interpretation von Lern- bzw. Lehrprozessen zu erfassen versuchen (vgl. z.B. Allwright/Bailey 1991; für einen kurzen Gesamtüberblick über Forschungsmethoden vgl. Grotjahn 1995). Noch einen Schritt weiter gehen Ansätze wie die Handlungsforschung, die Schüler und Lehrer nicht als 'Untersuchungsobjekte', sondern in dem Sinne als 'Forschungssubjekte' begreifen, daß sie durch die Mitarbeit an Forschungsprojekten ihre eigene Praxis – als Lerner oder Lehrer – verändern (vgl. hierzu z.B. Nunan 1989; Altrichter/Posch 1990).

Literaturverzeichnis:

- Das Literaturverzeichnis enthält viele englische Titel. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, daß sich das Englische als Wissenschaftssprache immer mehr durchsetzt.
- Allwright, Richard L.: The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. In: *APPLIED LINGUISTICS* 5/1984, 156–171.
- Allwright, Dick/Bailey, Kathleen M.: Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press 1991.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990.
- Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen/Basel: Francke 1989.
- Chaudron, Craig: Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press 1988.
- Edmondson, Willis/House, Julian: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: Francke 1993.
- Ellis, Gail/Sinclair, Barbara: Learning to Learn English. A course in Learner Training. Teacher's Book. Cambridge: Cambridge University Press 1989.
- Ellis, Rod: Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom. Oxford: Basil Blackwell 1990.
- Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press 1994.
- Faerch, Claus/Kasper, Gabriele: Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. In: *INTERLANGUAGE STUDIES BULLETIN* Utrecht 5/1980, 47–118.
- Faerch, Claus/ Haastup, Kirsten/Phillipson, Robert: Learner Language and Language Learning. Kopenhagen: Nordisk Forlag 1984.
- Grotjahn, Rüdiger: Empirische Forschungsmethoden: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 1995, 457–461.
- Henrici, Gerd: Fremdsprachenerwerb durch Interaktion? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese aus der Forschung zum gesteuerten Zweitsprachenerwerb. In: *FREMDSPRACHEN LEHREN UND LERNEN* (Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur) 22/1993, 215–237.
- Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp Karlfried: Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart et al.: Kohlhammer 1982.
- Krashen, Stephen D.: Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press 1982.
- Krashen, Stephen D.: The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman 1985.
- Long, Michael H.: Input and Second Language Acquisition Theory. In: Gass, Susan M./Madden, Carolyn G. (Hrsg.): Input in Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House Publishers 1985, 377–393.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix/Hron, Aemilian: Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd et al. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München/Weinheim: Urban & Schwarzenberg 1986, 143–218.
- Nunan, David: Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Actions. Hemel Hempstead: Prentice Hall International 1989.
- O'Malley, J. Michael/ Chamot, Anna Uhl: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press 1990.
- Oxford, Rebecca L.: Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House 1990.
- Selinker, Larry: Interlanguage. In: *INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS* 10/1972, 209–231.
- Singleton, David: Language Acquisition: The Age Factor. Clevedon: Multilingual Matters 1989.
- Swain, Merrill: Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Development. In: Gass, Susan M./Madden, Carolyn G. (Hrsg.): Input in Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House Publishers 1985, 235–253.
- Tönshoff, Wolfgang: Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion. Hamburg: Kovac 1992.
- Vogel, Klaus: Lernaltersfrage: Linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr 1990.

Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen

Von Peter Bimmel

Über Lernstrategien wird in letzter Zeit viel geschrieben (vgl. u.a. Heft 8 von FREMDSPRACHE DEUTSCH), und auch in Lernzielbeschreibungen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht tauchen sie immer häufiger auf. Woran es nach wie vor mangelt, sind konkrete Ausarbeitungen (z.B. in Lehrwerken). Peter Bimmel beschreibt in seinem Beitrag die Bedeutung von Lernstrategien für den Deutschunterricht und entwickelt praktische Vorschläge für Lernmaterialien. Einen Schwerpunkt legt er darauf, wie man vorhandene Lehrwerkübungen so bearbeiten kann, daß gezielt Lernstrategien vermittelt werden können.

Lernstrategien: eine Modeerscheinung? Oder eine zwar neue, aber doch dauerhafte Komponente im Fremdsprachenunterricht? Ich vermute aufgrund der Funktionen, die Lernstrategien erfüllen können, eher das Letztere. In der Literatur zum Thema treten die folgenden Funktionen hervor.

1. Effektiver lernen

Lernstrategien sind Strategien, die Lernende anwenden, um etwas zu lernen. Das klingt banal, ist aber einige Überlegung wert. Die psychologische Struktur von Lernstrategien kann man sich als Bedingungs-Handlungspaare vorstellen: Wenn es mein Ziel ist a zu lernen, dann mache ich x. Wenn ein Lernender das eigene Lernen

durch die Anwendung von Lernstrategien selbst steuert, wird sein Lernprozeß effektiver: Er weiß nicht nur, was er lernen soll (bzw. will), sondern auch, wie er am besten vorgehen kann, um dies zu lernen. In einer Weise nämlich, die zu ihm paßt und die zum Lernziel führt, das er erreichen soll (bzw. will). So bewirkt z.B. die Anwendung von Gedächtnisstrategien beim Wörterlernen unmittelbar wahrnehmbare Verbesserungen der Behaltensleistung (vgl. Sperber 1989, 95 f.).

2. Steigerung der Motivation und des Selbstvertrauens

Wenn es SchülerInnen gelingt, lernstrategisch an Aufgaben heranzugehen, und sie erreichen dadurch erfolgreich ihre Ziele, dann wird ihnen das Spaß machen – und das wiederum kann nur motivieren für weitere Aufgaben, denn nichts motiviert so sehr wie Erfolg. Außerdem darf man davon ausgehen, daß Lernerfolge auch einen positiven Einfluß auf das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl der Lernenden haben: 'Na siehst du, ich kann es doch!' Ob solche Ergebnisse sich von selbst einstellen, wird allerdings bezweifelt. So warnen z.B. O'Malley/Chamot (1990, 219): „Motivation wird in der kognitiven Theorie zu oft als selbstverständliches Ergebnis einer erfolgreichen Anwendung von strategischen Lernweisen gesehen.“ Auch Jones et al. (1987, 56) halten explizite Aufmerksamkeit für die Attribuierung von Erfolgen und Mißerfolgen für unerlässlich: Eines der Hauptziele lernstrategischer Übungsprogramme sollte daher die Verbesserung der Einstellung von Lernenden zu ihren eigenen Lernfähigkeiten betreffen, indem man ihnen z.B. zeigt, daß ihre Mißerfolge sich eher auf einen Mangel an effektiven Strategien zurückführen lassen als auf mangelnde Lernfähigkeit oder Faulheit. Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen lernstrategisch orientierten Lernweisen und Entwicklung der Motivation, des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens der Lernenden muß man – bis auf Ausnahmen wie McCombs (1988) – immer noch mit der Lupe suchen.

3. Steigerung der Unabhängigkeit

Jugendliche sind in den vergangenen Jahrzehnten außerhalb der Schule unabhängiger geworden. Die Schule ist herausgefordert, die außerschulisch stark gewachsene Selbstbestimmung auch für das schulische Lernen konstruktiv zu nutzen (vgl. Bimmel/Rampillon, in Vorb.). Je umfangreicher und vielfältiger das Repertoire an

Lernstrategien ist, über das SchülerInnen verfügen, desto selbständiger können sie an Aufgaben herangehen und desto unabhängiger werden sie von der Lehrkraft bzw. vom Lehrwerk. Unabhängigkeit von der Lehrkraft ist bei den Fremdsprachen ohnehin kein Luxus: Die Lehrkraft ist ja längst nicht immer zur Stelle, um zu helfen, wenn die oder der Jugendliche die Fremdsprache braucht!

4. Selbständiger weiterlernen

Die Schule kann nicht auf alle späteren Lebenssituationen vorbereiten. Viele Fremdsprachenlernende müssen sich nach ihrer Schulzeit in mehr und anderen Sprachgebrauchssituationen zu helfen wissen, als in denen, die im schulischen Fremdsprachenunterricht geübt wurden. Sie müssen sprechen oder lesen können über Themen, die in der Schule nicht oder kaum zur Sprache gekommen sind. Und sie müssen Sprachfunktionen erfüllen, auf die die Schule sie nicht hinreichend vorbereitet hat. Kurz: Sie müssen später in den Fremdsprachen, die sie in der Schule gelernt haben, immer wieder etwas Neues dazulernen. Auch müssen viele Menschen nach ihrer Schulzeit noch eine oder gar mehrere Sprachen dazulernen. Wer in der Schule gelernt hat, wie man das macht (etwas Neues dazulernen in einer Sprache, die man bereits kennt, bzw. eine ganz neue Fremdsprache lernen), hat einen entscheidenden Vorsprung vor jemandem, dem solche Fähigkeiten fehlen.

5. Transfer auf andere Lernaufgaben und Schulfächer

Strategien gelten in der Lerntheorie als potentielle Transferkandidaten par excellence (vgl. Larkin 1989, Bimmel/Westhoff 1995). So sind Sprachlernstrategien im Prinzip für den Erwerb jeder Fremdsprache brauchbar. Wer z.B. im Deutschunterricht gelernt hat, wie man Wortbedeutungen aus dem Kontext ableiten kann, müßte diese Strategie wohl auch bei Englisch oder Französisch einsetzen können (und umgekehrt). Ein Transfer braucht sich allerdings nicht auf die Fremdsprachen zu beschränken. Manche Sprachlernstrategien (z.B. „sich Notizen machen“) sind auch nützlich bei anderen Schulfächern. Und einige Lernstrategien sind dermaßen allgemein, daß sie bei fast jedem Schulfach und auch bei Aufgaben außerhalb der Schule angewandt werden können (z.B. „eine Aufgabe analysieren, bevor man anfängt“).

Diese Funktionen, die Lernstrategien erfüllen können, bringen mich dazu, das Thema nicht als eine von so vielen Modeerscheinungen im Fremdsprachenunterricht abzutun. Es bleibt allerdings noch viel zu tun, vor allem auch für LehrwerkautorInnen. Sie müßten den Ideenreichtum, der auf Tagungen, in Fachzeitschriften und in Handbüchern vorgestellt wird, kreativ in Übungen und Aufgaben für Lernende umsetzen. So lange jedoch die meisten Deutsch-Lehrwerke (und dies gilt für internationale wie regionale) in dieser Hinsicht nur wenig zu bieten haben, kann man als Lehrkraft schon Vieles tun, um dazu beizutragen, daß die SchülerInnen nicht nur Deutsch lernen, sondern auch lernen, wie sie selbständig vorgehen können, um Deutsch zu lernen. Oft bedeuten relativ kleine Eingriffe in vorhandene Lernmaterialien und/oder Arbeitsweisen bereits einen bedeutenden Schritt vorwärts. Im weiteren werde ich ein paar wichtige Ausgangspunkte besprechen, die bei der Vermittlung von Lernstrategien eine Rolle spielen, sowie einige Beispiele von Materialien zeigen, die eingesetzt werden können, um Lernstrategien zu vermitteln.

6. Transparenz

Es gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen, um das Lernen lernen zu können, daß die SchülerInnen jeweils wissen,

- was sie gerade lernen,
- warum das für sie wichtig ist,
- was sie tun müssen, um es zu lernen,
- welche Lernmaterialien ihnen dabei zur Verfügung stehen und
- wieviel Zeit sie haben.

Manche modernen Lehrwerke bieten am Anfang jeder Lektion einen Überblick über Lernziele und Lernstoff der Lektion. So ein Überblick kann als Ausgangsmaterial für ein Klassengespräch über diese Fragen dienen, auch wenn der Überblick in den meisten Lehrwerken eher summarisch ist. Wenn das Lehrwerk gar keinen Überblick bietet, oder wenn der Überblick zu mager ist, kann zusammen mit den SchülerInnen ein Planungsposter (vgl. Abb. 1) hergestellt werden.

Abb. 1: Beispiel eines Planungsposters (Nodari 1994, 40)

Wochentag	Stunden	Thema	Lerninhalte	Hausaufgaben	Hilfsmittel
Mi 1. April	10–12	Geburtstag	Lektüre S. ... Übungen ... Dialog S. ...	5 neue Wörter aus Lektüre lernen Dialog ausw.	Wörterbuch Wörterkartei Kassettenrekorder
Fr. 3. April	8–10	Geburtstagsparty	Lektüre S.	...	

7. Verantwortung für das eigene Lernen

SchülerInnen können allmählich, stufenweise lernen, immer mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Diese Verantwortung kann sich auf sehr unterschiedliche Entscheidungen in bezug auf den Lernprozeß beziehen – Entscheidungen, die traditionellerweise die Lehrkraft trifft, wenn sie (oder er) Unterricht vorbereitet (vgl. Westhoff 1987 für eine systematische Darstellung der betreffenden Entscheidungen):

- Lernziele:

Die SchülerInnen haben nicht nur ein Recht darauf zu wissen, was sie obligatorisch lernen müssen (z.B. weil der Lehrplan es vorschreibt). Man sollte ihnen darüber hinaus regelmäßig Gelegenheiten bieten, sich eigene Lernziele zu setzen, die genauso anerkannt werden wie die offiziell vorgeschriebenen.

- Lernaktivitäten:

Das mindeste, was man als Lehrkraft tun kann, ist, daß man den SchülerInnen regelmäßig die Wahl läßt zwischen unterschiedlichen Lernaktivitäten, die (ungefähr) die gleichen Lerneffekte beabsichtigen. Aber stufenweise können SchülerInnen auch lernen, sich zu einem Lernziel selbst passende Lernaktivitäten auszudenken. Ein schönes Beispiel dazu ist die Übungskartei von Abbildung 2.

- Lernmaterialien:

Die Lehrkraft kann sicherstellen, daß im Klassenzimmer (oder z.B. in der Schulbibliothek) eine Sammlung von Materialien vorhanden ist, die die SchülerInnen nach eigenem Geschmack verwenden können. Die Sammlung sollte u.a. andere Lehrwerke um-

fassen als das, woraus im eigenen Unterricht gelernt wird, und andere lehrwerkergänzende Lernmaterialien (u.a. vom Goethe-Institut und von Inter Nationes). Daneben sind authentische Hörtexte (Kassetten), Lesetexte und Fotomaterialien unentbehrlich – wenn möglich nach Themen geordnet. Schließlich eröffnen Computer mit Internetanschluß unbegrenzten Zugang zu Materialien, die SchülerInnen für das eigene Lernen verwenden können. Eine solche

Lernwerkstatt entsteht nicht von heute auf morgen. Das geringste Problem bei der Beschaffung gäbe es wohl bei Materialien vom Goethe-Institut: Ein besserer Verwendungszweck als eine schulinterne Deutsch-Lernwerkstatt ist wohl kaum denkbar. Auch können sowohl Lehrkräfte als auch SchülerInnen selbst Materialien (z.B. Zeitschriften, Zeitungen, Prospekte, Realien) aus deutschsprachigen Gebieten mitbringen, die in der Lernwerkstatt allen zugänglich gemacht werden können.

- (Selbst)Evaluation:

Die meisten Lehrwerke bieten Antwortschlüssel zu Übungen aus dem Arbeitsbuch – meistens im Lehrerhandbuch. Man kann sie den SchülerInnen zur Verfügung stellen, damit sie selbst – individuell oder in Kleingruppen – ihre Übungen korrigieren. Auch können SchülerInnen untereinander ihre Produkte (z.B. Briefe) besprechen, bevor sie diese bei der Lehrkraft einreichen. Man kann ihnen z.B. auch eine Checkliste geben mit den zehn frequentesten Fehlern (z.B. das/daß – dass nach der Rechtschreibreform; Großschreibung der Substantive usw.), die sie kontrollieren sollten, bevor sie Briefe einreichen. Bei offenen Aufgaben, die in Gruppen erledigt werden, können Selbstevaluationsbögen verwendet werden (vgl. auch den Kasten zur 'Selbstevaluation' auf S. 47).

8. Reflexion

Lernen, selbständig zu lernen, heißt, daß die SchülerInnen in der Schule stufenweise lernen, die gerade besprochenen Entscheidungen in bezug auf Lernziele, Lernaktivitäten, Lernmaterialien und Selbstevaluation selbst zu treffen.

Um selbständig lernen zu können, müssen sie ja wissen:

- was sie lernen müssen (und/oder wollen) (Lernziel);
- was sie tun können, um das zu lernen (Lernaktivitäten);
- welche Lernmaterialien sie dabei verwenden können;
- wie sie selbst überwachen können, ob sie auf dem richtigen Weg sind, bzw. ob die Lernziele erreicht worden sind (Selbstevaluation).

Neben Informationen und Tips, die die Lehrkraft dazu erteilen kann, ist die Reflexion eigener Lernaktivitäten unentbehrlich, um diese Bewußtmachung bei SchülerInnen zu bewirken. Reflexion bedeutet, daß von den SchülerInnen noch etwas mehr verlangt wird, als daß sie Lernaufgaben bloß ausführen: Sie müssen außerdem regi-

Abb. 2: Grammatik-Übungskartei (Nodari 1994, 40)

Grammatik-Übungskartei

Prinzipiell kann zu jedem Lernbereich (Wortschatz, Grammatik, Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben) eine Übungskartei angelegt werden. Es ist aber ratsam, mit *einer* Übungskartei zu beginnen, um die Lernenden an diese Arbeitsform zu gewöhnen.

In der Grammatik-Übungskartei z.B. befinden sich Übungen (jeweils mit Lösung auf der Rückseite) zu den behandelten Grammatikkapiteln. Die Lernenden bearbeiten zuerst eine selbstgewählte Übung. Danach schreiben sie (evt. auch zu zweit) eine neue Übung zum gleichen Grammatikkapitel für die Mitschüler (mit Angabe des Verfassers) und legen sie in die Übungskartei. Entdeckt ein Mitschüler einen Fehler oder versteht er die Übung nicht, muß er dies mit dem Verfasser bereinigen.

strieren und verbalisieren, wie sie jeweils vorgehen, um eine Lernaufgabe erfolgreich zu erledigen. Die Arbeit in Zweiergruppen ist dazu besonders geeignet, weil die SchülerInnen dann einen mehr oder weniger natürlichen Grund zum Verbalisieren ihrer Vorgehensweisen haben: Sie erledigen zusammen eine Aufgabe und müssen deshalb besprechen, wie sie das machen wollen, oder sie erzählen sich nach Erledigung einer Aufgabe, wie sie vorgegangen sind.

Gespräche in der Lernergruppe über das lernstrategische Vorgehen können in der Regel nur in der Muttersprache geführt werden, es sei denn, die SchülerInnen haben bereits einen hohen Lernstand erreicht und sind es gewohnt, sich über solche Fragen zum Metalernen auszutauschen (vgl. auch den Kasten zum 'Metalernen' auf S. 44).

Das folgende Schema kann zur Steuerung von Reflexionsphasen benutzt werden. Es ist im Prinzip bei jeder Lernaktivität einsetzbar – vorausgesetzt, die SchülerInnen haben „gehandelt“, um etwas zu lernen:

Was mußttest (wolltest) du lernen?	
Was hast du gemacht, um es zu lernen?	
Inwiefern hast du damit erreicht, was du erreichen mußttest (wolltest)?	
Würdest du ein nächstes Mal bei einer vergleichbaren Aufgabe wieder so vorgehen? • Wenn ja: Warum? • Wenn nicht: - Was würdest du anders machen? - Wie? - Warum?	

Der beabsichtigte Effekt solcher Reflexionsaufgaben ist, daß die SchülerInnen gezielt Lernstrategien entwickeln: Wenn es mein Ziel ist ... zu lernen, dann kann ich ... tun.

Auch der „Aktionsplan“ von Abbildung 3 verlangt von den SchülerInnen, daß sie verschiedene Aspekte ihres eigenen Lernens reflektieren. Die Aufgabe regt sie zur Selbststeuerung bei der Vorbereitung einer wichtigen Prüfung ihrer Gesprächsfertigkeit an. Mit einigen kleinen

Aktionsplan Gesprächsfertigkeit

1 Kreuze in der Tabelle deine starken (+) und schwachen (-) Punkte an.

	+	-
- Deutsche Wortkenntnisse		
- Deutsche Grammatik		
- Persönliche Gespräche führen		
- Sachliche Gespräche mit Unbekannten führen		
- Sichern, daß man versteht, was du meinst		
- Nicht auf Fehler fixiert sein		
- Etwas umschreiben, wenn du ein Wort nicht kennst		
- Kurze Sätze verwenden.		
- ...		

2 Bitte deine Lehrerin/deinen Lehrer, die Tabelle ebenfalls auszufüllen (mit einer anderen Farbe). Vergleiche die beiden Tabellen: Wo seid ihr euch einig? Wo gibt es Unterschiede?

3 An Punkten, in denen du dich noch nicht so sicher fühlst, mußt du gezielt weiterarbeiten. In der folgenden Tabelle kannst du dir einen Plan für diese Weiterarbeit zusammenstellen: Was mußt du üben? Wie kannst du dabei vorgehen? Wann und wie lange kannst du daran arbeiten? Frag deine Mitschülerinnen und Mitschüler, deine Lehrerin oder deinen Lehrer um Rat, wenn du selbst nicht weiter weißt.

Was üben?	Wie?	Wann?	Wie lange?	Fertig?

Abb. 3: Selbstevaluation und Aktionsplan (Bimmel et al. 1994, 34, nach einer Idee von Ellis / Sinclair 1989)

Eingriffen ist dieser Aufgabentyp im Prinzip auch vom Anfängerunterricht an brauchbar für andere (Teil-)Fertigkeiten.

9. Vorhandene Übungen umfunktionieren

Es ist im Grunde genommen relativ einfach, vorhandene Übungen aus Lehrwerken so zu bearbeiten, daß gezielt Lernstrategien vermittelt werden. Wenn wir eine Lernstrategie definieren als einen Handlungsplan, um ein Lernziel zu errei-

Fremdsprache **Deutsch** Sondernummer 1995

Wortgruppen bilden

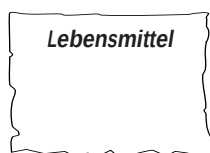
Wenn du neue Wörter lernen möchtest, dann ist es wichtig, daß du dich aktiv mit diesen Wörtern und mit ihren Bedeutungen auseinandersetzt. Eine Möglichkeit dazu ist, daß du einzelne Wörter zu Wortgruppen zusammenstellst.

- 1 Hier siehst du Wörter, die zu Gruppen zusammengestellt worden sind. Kannst du entdecken, was diese Wortgruppen jeweils gemeinsam haben?

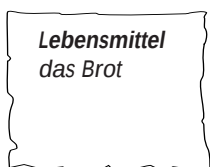
- Schuh - Schaufenster - scheinen - schenken
- das Doppelzimmer - der Lippenstift - der Handwerker
- Mathematik - Biologie - Kunst - Erdkunde
- murmeln - flüstern - sprechen - schreien - brüllen

- 2 Wörter nach ihrer Bedeutung zu gruppieren ist eine Möglichkeit, sie besser zu behalten. Hier siehst du ein Beispiel, wie du solche Wortgruppen bilden kannst.

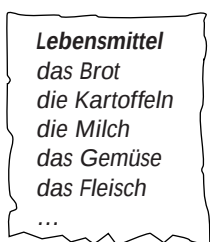
- Du wählst ein Thema, z.B. 'Lebensmittel'. Dieses Kernwort schreibst du oben auf eine Heftseite.



- Was ist das erste Wort, das dir einfällt, wenn du an 'Lebensmittel' denkst? Schreib das Wort unter das Kernwort.



- Mach jetzt weiter. Es entsteht eine Wortgruppe:



- 3 Ordne bitte die folgenden Wörter zu Wortgruppen:

*die Luftmatratze · radfahren · der Blattspinat · der Februar
Blumen · die Cousine · Würstchen · Handball spielen · der
Winter · der März · der Kopfsalat · der Opa · der Bruder
· der Herbst · der August · der Onkel · schwimmen · der
Sommer · reiten · das Feuerzeug · der Frühling · der
Januar · das Geduldspiel · Schweinefleisch*

- 4 Gib dein Heft einer Mitschülerin oder einem Mitschüler. Kann er/sie entdecken, was die Wörter deiner Wortgruppen gemeinsam haben? Vergleiche eure Wortgruppen miteinander. Wo gibt es Unterschiede?
- 5 Kannst du dir noch andere Möglichkeiten ausdenken, die Wörter zu gruppieren?
- 6 Wie viele verschiedene Möglichkeiten, diese Wörter zu gruppieren, kommen in deiner Klasse vor?
- 7 Leg dein Heft jetzt ein paar Tage zur Seite. Versuch dann erst, dir diese Wörter wieder in Erinnerung zu bringen. Wie viele Wörter kennst du jetzt noch?
- 8 Was hast du in dieser Aufgabe alles gemacht? Mit welchem Ergebnis? Mach dir bitte Notizen.

- a) Was war das Lernziel dieser Aufgabe?

- b) Was hast du gemacht, um das Lernziel zu erreichen?

- c) Inwiefern hast du das Lernziel erreicht?

- d) Welche Erklärung(en) hast du für deine Ergebnisse?

- e) Wie würdest du ein nächstes Mal vorgehen, wenn du Wörter lernen mußt?

McCombs, Barbara L.: Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive, and Affective Learning Strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, P.A. Alexander (Hrsg.): Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation. San Diego etc. Academic Press/Harcourt Brace Jovanovich 1988, 141-169.

Nodari, Claudio.: Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. *FREMDSPRACHE DEUTSCH* 10/1994, 39-43.

O'Malley, J. Michael/Chamot, Anna Uhl: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press 1990.

Sperber, Horst G.: Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt 'Deutsch als Fremdsprache'. München: iudicum 1989.

Westhoff, Gerard: Didaktik des Leseverstehens. München: Hueber 1987.

Zitierte Lehrmaterialien

Bimmel, Peter/Pfaff, Angela/Raths, Angelika/van de Ven, Mariet: „So isses 1“, Arbeitsbuch LM. Den Bosch: Malmberg 1992 a, 54-55.

Bimmel, Peter et al.: „So isses 1“, Docentenhandleiding LM. Den Bosch: Malmberg 1992 b.

Bimmel, Peter et al.: „So isses“ examendeel, Arbeitsbuch VBO/MAVO. Den Bosch: Malmberg 1994.

Abb. 5: Vermittlung einer Lernstrategie

Fehler als Chance zum Weiterlernen

Von Karin Kleppin

Fehler beim Fremdsprachenlernen – ein unvermeidliches Übel? Oder vielleicht auch ein lohnender Anknüpfungspunkt für bewußtmachende Lernaktivitäten? Karin Kleppin zeigt in ihrem Beitrag, wie ein bewußter Umgang mit Fehlern und ihren Ursachen das Lernen fördern kann.

1. Lerner machen Fehler, wenn sie lernen: Die positive Seite von Fehlern

Fehler gehören zum Lernprozeß ganz natürlich hinzu. Diese Einstellung zum Fehler hat sich seit den sechziger Jahren in der Forschung zum Fremdspracherwerb durchgesetzt. Damit wendet man sich entschieden gegen traditionelle Auffassungen über den Umgang mit Fehlern, die ein statisches (meist behavioristisches) Modell des Lernens zugrunde legen, und gegen daraus abgeleitete Einstellungen wie z.B.:

Fehler zeigen an, daß Lerner kognitiv und kreativ tätig sind.

- Fehler sind eine „Sünde“ des Lernalters.
- Sie zeigen an, daß Lerner unaufmerksam, faul oder unbegabt sind.
- Fehler sind wie Viren, die sich in einer Gruppe verbreiten.
- Sie sind von vornherein zu vermeiden, indem Lerner nur das äußern sollen, was sie sicher beherrschen.

Gestützt wurde die positive Sichtweise von Fehlern durch zahlreiche Forschungsarbeiten, in denen es u.a. darum ging zu ergründen, welche mentalen Prozesse zu fehlerhaften Äußerungen führen können (vgl. z.B. Corder 1967; Selinker 1972; Überblick bei Bausch/Kasper 1979). Die Lernaltersprachenforschung interpretiert das Fremdsprachenlernen als einen interaktiven, kreativen und dynamischen Prozeß (vgl. Vogel

1990 sowie den einleitenden Beitrag von W. Tönschhoff). Fehler zeigen an, daß Lerner kognitiv und kreativ tätig sind, daß sie z.B. Übertragungen aus anderen Sprachen vornehmen, Analogien bilden, Hypothesen über Regeln aufstellen und mit Sprache experimentieren, um ihre Äußerungsabsichten innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu realisieren. Fehler werden somit als nützliche Hinweise auf wichtige Lehr- und Lernprobleme, auf den momentanen Sprachstand, auf Lernfort- oder Rückschritte und auf Verarbeitungsprozesse gesehen und analysiert (zu einem kurzen Überblick über den Wandel der Einstellungen zum Fehler vgl. z.B. Krumm 1990; Henrici/Zöfgen 1993; vgl. auch die umfangreiche Bibliographie zur Fehleranalyse von Spillner 1991).

Schauen wir uns zur Illustration einer solchen Sichtweise von Fehlern folgende Beispiele an, die aus dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit einer multikulturellen Gruppe in Deutschland stammen. Es handelt sich um die Darstellung und einen Vergleich der Studiensituation in unterschiedlichen Ländern.

Beispiel 1:

S: *Also in Italien, man soll zwei verschiedenen Fremdsprachen studieren und lernen, man kann auch noch andere Sprachen auswählen, gibt es keine äh kein kein Dach oder so*

L: *keine Grenze*

S: *ja, keine Grenze*

L: *keine Obergrenze*

S: *ja ja keine Über-, keine Obergrenze*

Beispiel 2:

S: *Also, wir haben keinen Raum, um dort zu gehen und zu studieren, kein Zusammenraum*

L: *Gemeinschaftsraum*

S: *Gemein Gemein?*

L: *Gemeinschaftsraum*

S: *Gemeinschaftsraum*

Beispiel 3:

S: *Mit die Professoren haben wir ganz off äh wie sagt man öffentlich gesprochen*

L: *offen*

S: *offen?*

L: *offen gesprochen*

S: *offen gesprochen*

Auffällig ist bei allen drei Beispielen, daß – durchaus intelligente – Hypothesen über die deutsche Sprache aufgestellt und im Gespräch abgetestet werden (Wortschatz in Beispiel 1 und 2, Grammatik in Beispiel 3). Die Korrektur der Lehrperson wird allem Anschein nach bewußt verarbeitet. In Beispiel 1 wird bei der Wiederho-

lung der Lehrerkorrektur möglicherweise eine neue Hypothese gebildet, die fast zum Fehler Übergrenze anstatt Obergrenze geführt hätte. In Beispiel 2 und 3 zeigen die – fast etwas ungläubigen – Nachfragen, daß die Lerner versuchen, die Korrektur der Lehrperson in ihr Wissen zu integrieren.

Die drei Beispiele verdeutlichen jedoch nicht nur, daß Lerner Fehler begehen, weil sie sich Gedanken über Sprache machen und lerner-sprachliche Hypothesen testen. Sie zeigen auch, daß Fehler erste Schritte auf dem Weg des Weiterlernens darstellen können, wenn die Lehrperson die – man könnte fast sagen vom Lerner angeforderten – Korrekturen und Hilfen gibt (Beispiel 1: „äh kein Dach oder so“, Beispiel 2: „ganz off äh wie sagt man öffentlich gesprochen“). Fehler können der Lehrperson also auch zeigen, welchen Weg der Lerner einschlagen möchte, was er braucht, um das sagen oder schreiben zu können, was er möchte.

Hiermit wird allerdings auch deutlich, daß eine positive Betrachtung des Fehlers nicht heißt, einen 'Laissez-faire-Standpunkt' zum Fehler einzunehmen. Eine solche Einstellung existiert in einigen Methodenkonzeptionen (z.B. im „natural approach“, vgl. Krashen/Terrell 1983). Dort geht man davon aus, daß Fehler zum Prozeß des Fremdsprachenerwerbs so natürlich hinzugehören, daß in bestimmten Stadien immer die gleichen Fehler auftauchen und dann von selbst wieder verschwinden, wenn nur genügend sprachlich korrekter Input gegeben wird. Daß dies leider in den seltensten Fällen so vor sich geht, diese leidvolle Erfahrung haben wohl fast alle Fremdsprachenlehrer gemacht.

Eine solche Einstellung zu Fehlern, die dazu führt, daß nicht oder nur sehr wenig korrigiert wird, heißt außerdem, den Lerner in seiner Eigenschaft als experimentierfreudigen Hypothesentester nicht ernst zu nehmen und ihm somit Lernchancen zu verbauen. Die Mehrheit der Lerner wünscht Korrekturen; dies hat sich in mehreren empirischen Untersuchungen herausgestellt (vgl. z.B. Gnutzmann/Kiffe 1993; Kleppin/Königs 1991, 291–293).

2. Lehrer können durch den Umgang mit Fehlern den Lernprozeß behindern

Werden Fehler als Fehlleistung des Lerners stigmatisiert, so führt dies häufig dazu, daß Lerner Ängste entwickeln und Fehler vermeiden, indem sie nur das äußern, was sie korrekt äußern können. Die Angst, Fehler zu machen, vor der Gruppe bloßgestellt zu werden, sich zu blamieren, von der Lehrperson ironische Bemerkungen zu hören, getadelt zu werden, dies sind Erfahrungen, die häufig genug dazu führen, die Äußerungen inhaltlich und sprachlich zu reduzieren.

Befragt man Lerner zu ihren Erfahrungen mit Korrekturen, so werden immer wieder solche Ängste genannt (vgl. Kleppin 1989; Kleppin/ Königs 1993).

In der Regel wird durch eine negative Einstellung der Lehrperson zum Fehler vermieden, daß Lerner Hypothesen über Sprache testen und Rückmeldungen in Form von Korrekturen erhalten. Das Weiterlernen und Üben wird behindert.

Da der Lehrperson nicht immer bewußt ist, mit welchen Vorerfahrungen und Ängsten die Lerner belastet sind, ist es von vornherein sinnvoll, über die positive Seite von Fehlern (s.o.) zu informieren und auch darüber, daß man als Lehrperson auf Fehler angewiesen ist, um sinnvoll beim Lernen weiterhelfen zu können.

Negative Effekte können allerdings auch dann entstehen, wenn Lehrkräfte die an sich gute Absicht haben, die Lerner

durch Korrekturen nicht zu behindern. Häufig liest und hört man die Meinung, daß freie Rede nicht durch Korrekturen

unterbrochen werden sollte und daß Korrekturen vor allem in gelenkteren Unterrichtsphasen sinnvoll sind (vgl. u.a. Koutiva/Storch 1989; Schmidt 1994). Es treten jedoch gerade auch beim freien Sprechen interessante Fehler und Hypothesen auf, vor allem auch diejenigen Fehler, die dadurch entstehen, daß eine eigene Äußerungsabsicht nicht adäquat realisiert werden kann (vgl. die Beispiele oben). Gerade hierbei können Korrekturen also dem Weiterlernen besonders dienlich sein.

Als allgemeine Prinzipien sollten daher gelten:

- Sprechen Sie mit Ihren Lernern über Vorerfahrungen und Ängste in bezug auf Fehlerkorrekturen.

Fehler sind erste Schritte auf dem Weg zum Weiterlernen

Im Unterricht sollte man über die positiven Seiten von Fehlern sprechen

- Informieren Sie darüber, daß Fehler sehr positive Seiten haben können. Bedanken Sie sich für besonders 'intelligente' Fehler oder auch für Fehler, die es Ihnen erlauben, Verständnisprobleme – möglicherweise für die ganze Lerngruppe – zu erkennen.

3. Fehler zum Weiterlernen nutzen

Die Korrekturübungen, die ich Ihnen hier vorschlagen möchte, haben folgendes Ziel: Die Lerner sollen sich mit ihren Fehlern auseinandersetzen, ihre Ursachen erkennen lernen, sich ihre Hypothesen über Sprache selbst verdeutlichen. Sie können einen Fehler sogar als 'originelle Variante' schätzen lernen, die eigentlich viel schöner oder poetischer ist, nur leider in der deutschen Sprache nicht existiert.

Die dahinterstehende Auffassung: Das bewußte Umgehen mit Fehlern und das Nachdenken über ihre Ursachen bieten dem Lerner

Das bewußte Umgehen mit Fehlern bietet dem Lerner Einblicke in eigene Lern- und Verarbeitungsprozesse

einen Einblick in die eigenen Lern- und Verarbeitungsprozesse. Es kann außerdem dazu führen, daß Lerner erkennen, welche Fehler bei ihnen häufig auftreten, daß sie sie möglicherweise während der Sprachproduktion wahrnehmen und öfter selbst korrigieren können. Ein kognitives Umgehen mit Fehlern soll nicht in erster Linie zur Fehlervermeidung durch zwar korrekte, jedoch sprachlich und inhaltlich reduzierte Äußerungen führen. Es soll vielmehr vor allem bewirken, daß Lerner aufgrund einer häufigen und bewußten Selbstkorrektur langsam zur korrekten Formulierung übergehen können.

4. Übungsmöglichkeiten zum bewußten Umgang mit schriftlichen Fehlern

Als Ausgangstexte sollten keine Prüfungsarbeiten gewählt werden, da sonst der psychologische Druck dem Effekt entgegenstehen könnte. Die Übungen können in der gesamten Klasse durchgeführt werden, auch als Wettkampfspiel (z.B. Wer findet die meisten Fehler?). Sie können aber auch in Kleingruppen von 3-5 Lernern, in Partner- oder Einzelarbeit stattfinden.

Für die meisten Übungen existieren grundsätzlich folgende Varianten:

1. Die Lerner bearbeiten ihre eigenen Texte.

2. Die Arbeiten werden ausgetauscht. Jeder bearbeitet den Text eines Mitschülers.
3. Alle Lerner bearbeiten denselben Text. Hierbei kann sehr gut auch in Partnerarbeit vorgegangen werden. Wenn Sie diese Möglichkeit wählen, dann sollten Sie allerdings bei der nächsten Korrekturaufgabe auf keinen Fall wieder die Arbeit der gleichen Person wählen.
4. In Gruppen werden mehrere ausgewählte Texte bearbeitet.
5. Die Lerner selbst wählen aus ihren Arbeiten einige fehlerhafte Sätze aus, die sie auf ein Blatt Papier schreiben und zur Bearbeitung weitergeben.

Fehleridentifizierung:

In einem ersten Schritt handelt es sich darum, die Fehler zu finden. Hierzu folgende Arbeitsvorschläge:

☞ Wählen Sie mehrere Lernertexte aus, und geben Sie sie unkorrigiert und anonym zurück. Die Lerner sollen dann (vorzugsweise in Gruppen- oder Partnerarbeit) herausfinden, welche Fehler gemacht wurden und wie diese zu korrigieren sind.

☞ Geben Sie unter der jeweiligen Arbeit nur die Anzahl der Fehler an, und lassen Sie die Lerner herausfinden, welches die Fehler sein könnten.

☞ Schreiben Sie ungeordnet Fehlerkennzeichnungen unter die Arbeit. Diese Fehlerkennzeichnungen können ausdifferenziert sein. Ob Sie angeben, daß es sich um einen Fehler beim Modalverb, der Präposition, einen in diesem Kontext unüblichen Ausdruck etc. handelt, hängt davon ab, inwieweit Sie ansonsten in Ihrem Unterricht Fehlerkennzeichnungen ausdifferenzieren. Wichtig ist vor allem, daß die Lerner Ihre Fehlerkennzeichnungen verstehen. Sie sollten daher mit Beispielen versehen erklärt werden. Die Aufgabe besteht nun darin, die Stellen zu finden, zu denen die Kennzeichnungen gehören.

☞ Eine Arbeit wird ausgewählt. Die fehlerhafte Version und eine von der Lehrperson erstellte fehlerfreie Version, in der auch stilistische Mängel verbessert wurden, werden an Kleingruppen verteilt. Die Lerner sollen die Fehler in der fehlerhaften Version anstreichen und darüber diskutieren, um welche Fehler es sich handelt (z.B. grammatische Fehler, Ausdrucksschwächen). Sie können dabei immer die fehlerfreie Version einsehen und auch die Lehrperson zu Fragen und besonderen Problemen heranziehen.

(Selbst)Korrekturen:

Hier geht es jetzt darum, die eigenen Fehler bzw. die Fehler der Mitlerner auch zu korrigieren.

☞ Unterstreichen Sie die Fehler in den Lerner-texten, und geben Sie jeweils eine ausgewählte Arbeit an Kleingruppen zurück. Stehen Sie dann als „Zapfstelle“ zur Verfügung: Die Schüler können Ihnen eine vorher festgelegte Anzahl von Fragen stellen und Sie zu Rate ziehen. Es müssen nicht nur Fragen sein, auf die mit 'ja' oder 'nein' zu antworten ist; nur direkte Fragen danach, wie der Ausdruck korrekt heißen müßte, sind verboten.

☞ Unterstreichen Sie die Fehler und geben Sie eine zusätzliche Hilfe an, indem Sie den Fehler bezeichnen (z.B. falsche Präposition, falscher Artikel, falscher Satzbau) oder den Schüler durch andere Hilfen zu einer richtigen Version führen. Lassen Sie auch hierbei wieder die Lerner selbst oder durch die Mitlerner korrigieren.

Ursachenforschung:

Die Lerner sollen die möglichen Ursachen für ihre Fehler erkennen und verstehen.

☞ Geben Sie je einer Gruppe von ca. 3-4 Lernern eine Arbeit mit Fehlermarkierungen zurück, und lassen Sie sie herausfinden, warum diese Fehler möglicherweise gemacht wurden. Die Gruppe kann eventuell den Verfasser der jeweiligen Arbeit hinterher befragen, ob ihre Hypothesen über die Fehlerursachen stimmen. Besonders hinter diesem Verfahren steht die oben schon dargestellte Annahme, daß man sich korrigierte Formen wahrscheinlich besser merken kann, wenn man die Ursachen der Fehler erkannt hat.

☞ Die Lerner selbst suchen aus ihren Arbeiten z.B. 10 Sätze mit 'interessanten' Fehlern aus, die sie auf ein Blatt Papier schreiben. Die Blätter werden mit einem Partner ausgetauscht. Die beiden Partner sollen dann im Gespräch herausfinden, welche Ursachen zu den Fehlern geführt haben können.

Fehlereinschätzung:

Hierbei geht es nicht darum, daß die Lerner ihre Fehler z.B. als schwere oder weniger schwere Fehler gewichten, sie erhalten vielmehr die Möglichkeit, ihre Fehler (emotionell) zu kommentieren. Ich habe mich hier an der etwas ungewöhnlichen Klassifikation von Annelie Knapp-Potthoff (1987, 215f) orientiert.

☞ Die Lerner erhalten ihre eigenen Arbeiten zurück, die entweder nur mit Korrekturzeichen versehen oder vollständig korrigiert sind. Die Lerner sollen dann versuchen, ihre Fehler z.B. nach folgenden Gesichtspunkten zu klassifizieren:

- Ein Fehler, bei dem ich eigentlich überzeugt war, daß es richtig war.
- Ein Fehler, den ich selbst gut hätte korrigieren können, wenn man mich bei der Arbeit darauf hingewiesen hätte.
- Ein Fehler, der für mich einfach nicht vermeidbar war.
- Ein Fehler, der absolut nicht nötig war.
- Ein Fehler, der mir eigentlich viel besser gefällt als der korrekte Ausdruck

5. Mündliche Lehrerkorrekturen, die ein bewußtes Umgehen mit Fehlern fördern

Vorausschicken möchte ich, daß mit den folgenden Vorschlägen keinesfalls propagiert wird, nur so und nicht anders auf mündliche Lernerfehler zu reagieren. Im Gegenteil: Empirische Untersuchungen geben zumindest erste Hinweise darauf, daß Korrekturverhaltensweisen so flexibel und variabel wie möglich gehandhabt werden sollten (vgl. z.B. Henrici/Herlemann 1986; Kleppin/Königs 1991).

In unserem Zusammenhang geht es vor allem darum, wie Fehler bewußtgemacht und als Lernausgangsmaterial benutzt werden können. Im mündlichen Bereich sind hierzu Aufforderungen des Lehrers zur Selbstkorrektur ein geeignetes Mittel. Solche Aufforderungen können in vielfältiger Gestalt auftreten:

a) Verbale Aufforderungen zur Selbstkorrektur: Man kann z.B.

- signalisieren, *daß* ein Fehler in der Lerneräußerung vorkommt;
- den Fehlerort kennzeichnen (z.B. durch explizite Wiederholung des Fehlers, durch Wiederholung der Lerneräußerung und Abbruch direkt vor dem aufgetretenen Fehler);
- einen Hinweis zur *Art des Fehlers* oder zur möglichen *Fehlerursache* geben;
- darauf hinweisen, *daß* oder auch *wann* das sprachliche Phänomen *ingeübt* wurde.

b) Nonverbale Aufforderungen zur Selbstkorrektur:

Bei einigen Fehlern kann man hervorragend mit nonverbalen Hilfen arbeiten. Man kann z.B.

- darauf hinweisen, *daß* ein Fehler vorliegt (z.B.

durch Kopfschütteln, zusammengezogene Augenbrauen, erhobenen Zeigefinger);

- ein nonverbales Signal dazu benutzen, konkrete Hinweise zu geben.

Beispiele:

S: *Ich hatte gern eine Katze*

L: (hebt die Hand zum 'victory-Zeichen' und deutet durch das Bewegen der beiden Fingerspitzen an, daß es sich um den Umlaut 'ä' handeln muß)

S: *Gestern ich habe ...*

L: (kreuzt beide Hände, um die Inversion anzuzeigen)

Nonverbale Hilfen haben einige unschlagbare Vorteile (vgl. hierzu auch die Untersuchungen zum Korrekturverhalten von Lehrern in Kleppin/Königs 1991):

- Sie sind meist viel kürzer als verbale Hilfen und daher wesentlich zeitökonomischer.
- Sie sind einprägsam und hervorragend dazu geeignet, die Aufmerksamkeit zu erregen. Die Lerner brauchen meist keine weiteren Erklärungen, sondern können schnell reagieren.
- Sie beeinflussen den Unterrichtsverlauf nicht so stark wie verbale Eingriffe, da sie den Redefluß kaum stören: sie können parallel zu den Äußerungen des jeweiligen Lerners erfolgen.
- Sie sind flexibel einsetzbar, d.h. sie können z.B. als Korrektursignal für die Mitlerner verwendet werden, wenn man den Sprecher nicht unterbrechen möchte. Sie können sogar vom Lerner bewußt übergangen werden, wenn er sie gerade nicht verarbeiten kann, weil er sich z.B. sehr auf den Inhalt seiner Äußerung konzentrieren muß.

Wenn Aufforderungen zur Selbstkorrektur den Effekt haben sollen, zu einem bewußten Umgang mit Fehlern anzuregen, dann muß insbesondere darauf geachtet werden, daß dies in einer Atmosphäre geschieht, in der den Lernern ein solcher Umgang mit Fehlern als Chance zum Weiterlernen bewußt ist. Die Lehrperson sollte diese positive Seite des Fehlers herausstellen und sich in seinem Unterrichts- und Korrekturverhalten danach richten.

Literaturverzeichnis:

- Bausch, Karl-Richard/Kasper, Gabriele: Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: *LINGUISTISCHE BERICHTE* 64/1979, 3–35.
- Corder, S. Pit: The Significance of Learner's Errors. In: *INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS* 5,2/1967, 161–170.
- Gnutzmann, Claus/Kiffe, Marion: Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. In: *FREMDSPRACHEN LEHREN UND LERNEN* (Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur) 22/1993, 91–108.
- Henrici, Gert/Herlemann, Brigitte: Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht. München: Goethe-Institut 1986.
- Henrici, Gert/Zöfgen, Ekkehard: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *FREMDSPRACHEN LEHREN UND LERNEN* (Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur) 22/1993, 3–14.
- Kleppin, Karin: Gibt es kulturelle Unterschiede bei der Einschätzung und Bewertung von Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht? Eine vergleichende Untersuchung Volksrepublik China – Bundesrepublik Deutschland. In: Königs, Frank G./Szulc, Aleksander.(Hrsg.): *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*. Bochum: Brockmeyer 1989, 107–132.
- Kleppin, Karin/ Königs, Frank G.: Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer 1991.
- Kleppin, Karin/ Königs, Frank G.: Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. In: *FREMDSPRACHEN LEHREN UND LERNEN* (Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur) (22) 1993, 76–90.
- Knapp-Potthoff, Annelie: Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. In: *ENGLISCH-AMERIKANISCHE STUDIEN* 2/1987, 205–220.
- Kordes, Hagen/Budde, Klaus: *Aus Fehlern lernen*. Münster: Eigen-druck 1985
- Koutiva, Ioanna & Storch, Günther: Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. In: *INFO DAF* 16 (4) 1989, 410–430.
- Krashen, Stephen D./Terrell Tracy D.: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press 1983.
- Krumm, Hans-Jürgen: Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold Einar/ Petter, Yvonne (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch*. Tübingen: Narr 1990, 99–105.
- Schmidt, Reiner: Fehler. In: Henrici, Gert/ Riemer Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1994, 331–352.
- Selinker, Larry: Interlanguage. In: *INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS*. 10 (3) 1972, 209–231.
- Spillner, Bernd: *Error Analysis. A Comprehensive Bibliography*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins 1991.
- Vogel, Klaus: *Lernersprache: Linguistische und psychologische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr 1990.



Hirnstrommessung. AP

Was kann die neuere Gehirnforschung zum besseren Verständnis von Fremdsprachenlernprozessen beitragen? Gudula List gibt in ihrem Beitrag* einen Überblick über aktuelle Forschungsbefunde und warnt zu Recht davor, daß vermeintlich abgesicherte Erkenntnisse der Neuropsychologie vorschnell zur Begründung unterrichtsmethodischer Vorschläge herangezogen werden.

Zwei Sprachen und ein Gehirn

Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb

Von Gudula List

1. Der polyglotte Mensch: zwei neuropsychologische Konstrukte

Die Gattung der Menschen hat sich im Laufe ihrer langen Entwicklungsgeschichte ein außerordentlich lernfähiges Gehirn erarbeitet. Auf dem Sektor der Kommunikation bildete sie ein Potential für Sprachfähigkeit heraus, das im Prinzip je-

(Die Bilder in diesem Artikel zeigen Methoden und Darstellungsweisen der Gehirnforschung vom 16. Jahrhundert bis heute.)

dem neugeborenen Kind ermöglicht, ohne große Anstrengungen allein durch Austausch mit Erwachsenen einen „natürlichen“ Erwerb jener komplizierten Informationsverarbeitungen und Produktionstechniken zu leisten, die sprachliches Handeln erfordert. Was sich als Frucht dieser Erwerbsprozesse ergibt, dient nicht allein der Verständigung mit anderen Menschen, sondern stellt auch das Instrument zur Selbst-Verständigung dar, zu Denkfähigkeit und Handlungsplanung, zur Bereicherung durch kulturelles Wis-

gend, Lernprozesse auch für zweite und dritte Sprachen organisieren können. Befähigung zur Mehrsprachigkeit stellt so eine herausragende Besonderheit der menschlichen Nervenorganisation da.

Die am Fremdsprachenunterricht interessierte Fachwelt hat immer gespannt auf die Neurowissenschaften geblickt, um etwas darüber zu erfahren, wie das Gehirn mit dem Gebrauch mehrerer Sprachen umgeht. Zwei neuropsychologische Konstrukte vom polyglotten Menschen sind in der fremdsprachendidaktischen Diskussion besonders beachtet worden und haben die Zielvorstellungen für bilinguale Erziehung und Fremdsprachenunterricht mitgeprägt: einmal das Konstrukt vom Menschen mit mehrfachen, koordinierten Sprachzentren – der Bilinguale als Janusköpfiger mit zwei getrennten Identitäten – und zum andern das Konstrukt des Bilingualen als dem weniger deutlich Lateralisierten, bei dem für zweite Sprachen, anders als für die erste, die rechte Hemisphäre (= Hirnhälfte) stärker in das Lernen eingeschaltet ist. Beide Konstrukte gehen von der Einsprachigkeit als dem Normalfall aus und davon, daß ein Gehirn, das mehrere Sprachen kennt, eben irgendwie 'anders' organisiert sei. Das kann die Folgerung nahelegen, daß ein Gehirn, das solche Kompetenz erwerben soll, im didaktischen Geschäft auch in besonderer Weise angesprochen werden müsse. Lehrmethoden, die dem Rechnung zu tragen beanspruchen, sich also auf das Gehirn beziehen, erwecken gern den Anspruch besonderer Legitimität. Beim näheren Hinsehen bestärkt die neuere Erkenntnislage allerdings keine der beiden Vorstellungen vom polyglotten Menschen. Vielmehr scheint in beiden Fällen solcher Berufung auf Neuropsychologisches ein Ideologieverdacht nicht ganz unangebracht zu sein. Der Beitrag versucht, die Lage zu beschreiben und beginnt mit der Kommentierung des zweiten, aktuelleren Konstrukts.

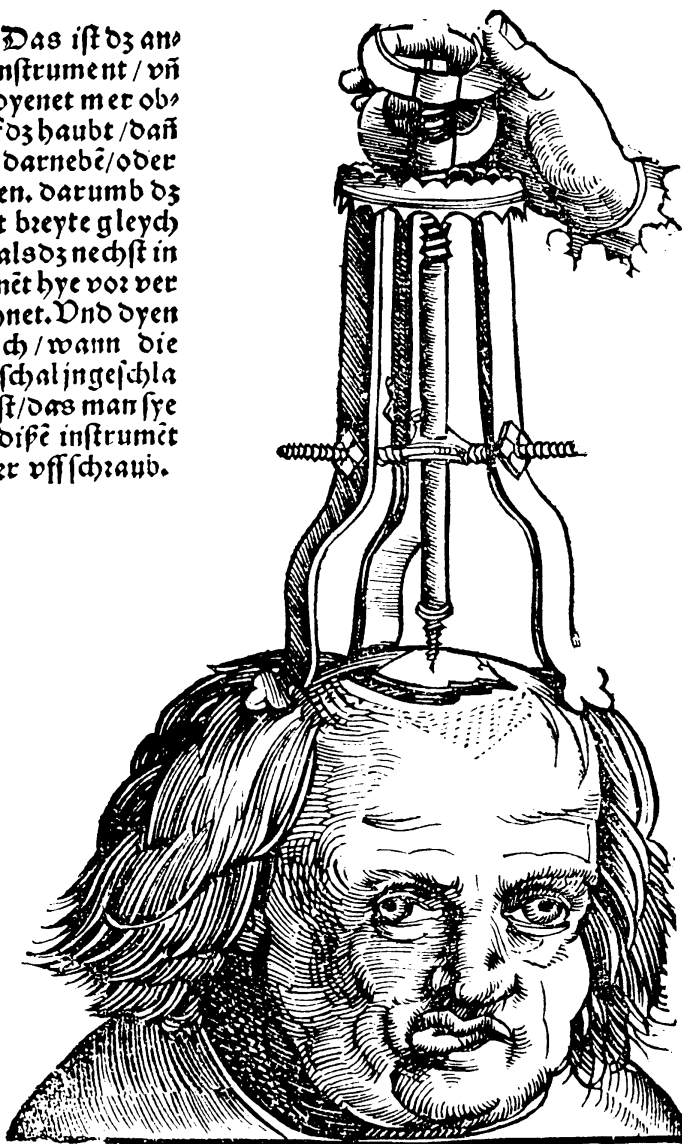
2. Das „split-brain“-Phänomen

Zur rechten Hemisphäre und ihrer Rolle bei der Mehrsprachigkeit: Bilinguale seien für die zweite Sprache weniger strikt auf die für die Erstsprache dominante, in aller Regel die linke Hemisphäre angewiesen. Albert und Obler haben die These als erste in ihrem Buch „The Bilingual Brain“ von 1978 ausführlich behandelt. Sie argumentierten dabei wesentlich mit Befunden aus der Forschung über hirnorganisch bedingte Sprachstörungen (Aphasien) mit zweisprachig Aufgewachsenen. Für den Fremdsprachenunterricht ist diese These erst im Zusammenhang mit einer be-

Von den Hauptwunden.

lv

Das ist dz and
der instrument / vñ
das dyenet mer ob
en vff dz haubt / daß
sunst darnebē / oder
hinden. darumb dz
es nit breyte gleych
hat / als dz nechst in
strumēt hye vor ver
zeychnet. Vnd dyen
et auch / wann die
hyrnschal ingeschla
gen ist / das man sye
mit dißē instrument
wider vffschraub.



Entfernung eines Schädel-
teils. Hans von Gersdorf
(1517). Louise M. Darling
Biomedical Library,
Universität von Kalifornien,
Los Angeles.

sen. Und schließlich gehört als besonders markanter Teil zu unserer Sprach-Lernausrüstung, daß wir auf der Basis des ersten Spracherwerbs im weiteren Leben mit Plan und Ziel, dann freilich anderen neuronalen Steuerungen fol-

stimmten Bewertung der rechten Hemisphäre interessant geworden, die, von der split-brain-Forschung kommend, für viele populärwissenschaftliche Ableitungen wirksam wurde. So sind u.a. 'alternative' Methoden entstanden, die propagieren: der Unterricht tue gut daran, die Ressourcen der rechten Hemisphäre anzusprechen – „die sanfte Art, zu lernen“, „Suggestopädie“, „Superlearning“, „neurolinguistisches Programmieren“ (Grzybek 1983, Baur 1990).

Die dramatischen Berichte der Forschung über das gesplante Gehirn (split-brain) aus den frühen 70er Jahren und die dabei zu Tage tretenden funktionellen Unterschiede zwischen den beiden Hirnhemisphären (zur Orientierung: Springer/Deutsch 1987) haben weit über den engeren Rahmen der neurologischen und neuropsychologischen Disziplinen hinaus die Öffentlichkeit fasziniert. Es handelte sich dabei um Experimente an Menschen, denen zum therapeutischen Zweck der Eindämmung von Epilepsie teilweise oder ganz der „Balken“ (corpus callosum), über den beide Hirnhälften miteinander kommunizieren, entfernt worden war. Die Informationen aus diesen klinischen Fällen haben, ebenso wie die anschließende Forschung an Gesunden, bei denen man den Zustand der mangelnden Kommunikation zwischen den Hirnhälften experimentell zu simulieren suchte, in der Tat manche neue Erkenntnis ans Licht gebracht. Vor allem sind wir darüber belehrt worden, wie einseitig bis dorthin die Aufmerksamkeit der Fachwelt auf die eine, die linke Hälfte des Großhirns gerichtet gewesen war.

Unterschiede zwischen rechts und links im Hirn lassen sich seither genauer kennzeichnen. Die Beschreibungssprache hierfür ist in den vergangenen zwanzig Jahren allerdings nüchterner geworden. Zu Anfang hieß es: die rechte Hemisphäre sei die emotionale, die dunkle und weibliche, die spontane, die musikalisch ist und die Bilder liebt. Die linke hingegen sei die trocken intellektuelle, die alles zerreden und zergliedern müsse. Eine Weile lang wurde das Ausmaß von „Hemisphärizität“ zum Charakter- oder gruppentypischen Merkmal: eine stark ausgeprägte Lateralität deutete hiernach auf intellektuelle Schärfe und Leistungsbezogenheit hin, eine eher ausgeglichene auf Wärme, Musikalität, Kreativität und Empathie. Die Frauen, die Schwarzen, die Indianer, und auch die Bilingualen, fanden sich auf solche Weise, nur vermeintlich schmeichelhaft, auf der Seite der schwächeren, wenn auch liebenswerteren Menschen wieder. Von alledem hat sich in der neurologischen Fachdiskussion wenig halten lassen (vgl. zum Stand der Forschung: Bryden 1982). Die Popularisierung folgt einem

Uniuersalis figura omnium partium capitis humani cum sua explicatione.



*Die Schichten des Gehirns.
Johannes Dryander,
Anatomie (1537). Louise M.
Darling B. L. (a.a.O.)*

eindeutigen Trend: die rechte Hemisphäre zu mystifizieren, hat eine Menge mit anti-intellektualistischen Tendenzen unserer Zeit zu tun, die letztlich der Aufrechterhaltung von bestehenden Machtstrukturen dient. Könnten im Falle der Mehrsprachigkeit paradoxerweise und versteckt (paradox, weil die 'alternativen' Methoden sich ja gerade in einem spezifischen Leistungsbereich als erfolgversprechend präsentieren), hier alte Vorurteile gegenüber dem Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen?

Inzwischen lesen sich in der neuropsychologischen Fachliteratur die funktionellen Unterschiede zwischen rechts und links weniger dramatisch: Es geht nicht um Monopole auf bestimmte Informationen, die angeblich nur hier oder nur dort verarbeitet werden. Vielmehr beschreibt man typische Zugriffsweisen auf Informationen beinahe aller Art, wie sie vorwiegend

von links bzw. vorwiegend von rechts organisiert werden. Die Formel ist bekannt geworden: gestalthaft-ganzheitliche Zugriffsweisen werden hauptsächlich als Strategien der rechten, zergliedernde und sequenzierende als solche der linken Hemisphäre beschrieben.

Allerdings verlangt auch diese nüchternere Sprache, daß man die Sachverhalte noch einmal überdenkt, bevor man sie im außerneurologischen Kontext benutzt. Sie ist nämlich für die Beschreibung von Alltagsgeschehen nur sehr beschränkt tauglich. Die Differenzen (gestalthaft gegen zergliedernd, oder wie immer sie benannt sind) werden nämlich nur dann sichtbar, wenn der Alltag aus dem Lot gerät: im Fall von Hirnschädigungen durch lokale Verletzungen, im Fall klinischer Eingriffe wie der Entfernung einer ganzen Hirnhälfte, oder im Fall von streng kontrol-

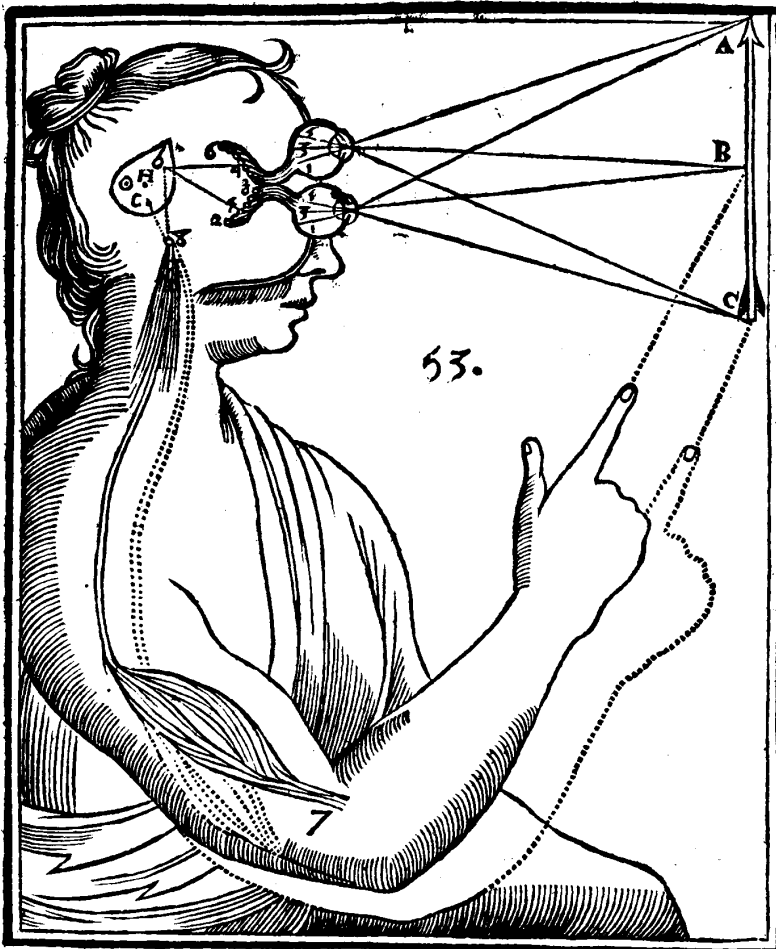
nannten Wada Tests, mit dem zu diagnostischen Zwecken jeweils eine Hirnhälfte vorübergehend betäubt werden kann.

Im Alltag gibt es dagegen keine Situation, aus der eine Hemisphäre sich ganz ausklinken könnte. Stets mischen sich die Strategien, und nur in bestimmten Fällen, von denen die Rede sein wird, spielt sich die eine Sorte von Strategien in der Informationsverarbeitung systematisch stärker in den Vordergrund.

3. Sprache: links oder rechts – oder beides?

Wenn nun bei den allermeisten Rechtshändigen und auch bei den meisten Linkshändigen feststeht, daß eine, nämlich die linke Seite des Großhirns die sprachdominante ist, so muß man, um klar zu sein, genauer angeben, was mit „Sprache“ oder „sprachlich“ hier gemeint ist. Denn Sprachhandlungen im Alltag sind immer komplex, sozial motiviert, in Situationen eingebettet, von vielfältigen Gedächtnis- und Bewertungsprozessen geprägt. Kaum eine ist ausschließlich in dem Sinne sprachlich, daß sie allein auf die Anleitung durch die Sprachzonen der dominanten Hirnhälfte angewiesen wäre. Sprachliche Handlungen werden vielmehr in aller Regel vom gesamten Gehirn, seinen beiden Rindenhälften, und mit Beteiligung von unterhalb des Kortex liegenden Organen des Gehirns gestaltet.

Spricht man dennoch von der linken als der in der Regel sprachdominanten Hemisphäre, dann wird auf eine Zuständigkeit für sprachliche Regelmäßigkeit abgehoben, die nun allerdings ein unverzichtbares, konstituierendes Element jeder einigermaßen komplexen und sinnvollen Sprachbenutzung darstellt. Sie betrifft nicht nur die Syntax als den Prototyp der sequentiellen Struktur der Sprache, sondern regelt auch die lexikalischen, morphologischen und diskursiven Organisationen, ebenso wie das komplizierte System von Sprechausführung und Sprachentschlüsselung, das auf der Koordination von planerischen, sensumotorischen und kontrollierenden Prozessen beruht. Man darf daher behaupten, daß die nicht-sprachdominante Hirnhälfte, wäre sie allein auf sich gestellt, weder eine aktuell und sinnvoll konstruierte Äußerung zu tätigen in der Lage wäre, noch eine komplexe Sprachäußerung der strukturellen, semantisch-sinnstiftenden Analyse unterziehen könnte – keine muttersprachliche, und auch keine fremdsprachliche. Eine „Sprache der rechten Hemisphäre“ gibt es in diesem engeren Sinn von grammatisch organisierter Systemhaftigkeit nicht.



Der Sehvorgang. René Descartes, *L'Homme* (1664). Louise M. Darling B. L. (a.a.O.)

lierten Experimenten, in denen die Informationsaufnahme der Versuchspersonen in einer gerade von alltäglichem Geschehen abweichenden Weise dirigiert wird. Nur in diesen Fällen läßt sich erfahren, was isoliert arbeitende Strategien von rechts und von links zu leisten vermögen, und dies ganz eindeutig auch nur im Fall des so-

Die Sprachdominanz ist im Individuum zwar genetisch angelegt, aber sie entwickelt sich in den ersten Lebensjahren und wird im Zuge der sozialen Praxis ausgebaut, in die ein Kind sich eingewöhnt. Veränderungen des Nervensystems, die damit einhergehen, etablieren insgesamt die Vielfältigkeit der Verarbeitungsformen im Gehirn (Molfese/Segalowitz 1989). In ihrem Verlauf werden neben der Ausdifferenzierung von gestalthaft-effizienten Spontanreaktionen, für die die rechte Hemisphäre ihr Potential ausbildet, zunehmend auch jene kategorialen Muster eingeschliffen, mit denen auf immer mehr bereits Bekanntes mit immer komplexer organisierten linkshemisphärisch angeleiteten Antworten reagiert werden kann.

Dieses Prinzip, dem die Ausbildung der Hirnstrukturen in der Kindheit folgt, so eine zu Recht beachtete These (Goldberg/Costa 1981), gilt nicht nur für die kindliche Periode, sondern sorgt auch im weiteren Verlauf der Biographie für 'Lernen' (Lernen höherer Ordnung, also vor allem in sprachlichen oder innersprachlich angeleiteten Bereichen): Neue Informationen werden zunächst global und gestalthaft aufgefaßt und erst mit zunehmender Vertrautheit, aufgrund dann erlernter Praxis, hoher Gedächtniskapazität und automatisierten Vollzügen nach sicher verankerten Kategorien behandelt. Lernerfolg besteht so gesehen in der allmählichen Herstellung eines Zustands, in dem auf bestimmte Anforderungen – nach Strecken zunächst spontan-gestalthafter Reaktion, dann eher ausgefalteter Analyse und Konstruktion – schließlich sicher und automatisiert, gewissermaßen nach der internalisierten Grammatik des entsprechenden Handlungsbereichs, agiert werden kann.

Es gibt zwar Typen von Informationen, die sich gegen derartige Lernvorgänge sperren. Damit kommen die Fälle ins Spiel, in denen sich tatsächlich die rechte Hemisphäre dauerhaft als kompetenter erweist, z.B. menschliche Gesichter. Im Sinne des beschriebenen kategorialen Kenntniserwerbs kann man es tatsächlich nicht 'erlernen', Gesichter wiederzuerkennen. Musik hingegen gehört, anders als menschliche Gesichter oder Landschaften, zu einem Typ von Information, dessen kognitive Bearbeitung sehr wohl den beschriebenen kategorialen Lernprozessen unterliegen kann, jedoch nicht, wie Sprachbenutzung, ihnen unterliegen muß. Viele Menschen genießen Musik allein vom Rhythmus her, ohne daß sie Routinen ausbilden, mit denen die Konstruktionsprinzipien dieser Information aufgeschlüsselt werden. Bei anderen, die Musik professionell betreiben, liegt im Unterschied hierzu der Musikgenuß genau darin, daß sie deren

grammatische Gesetze erkennen und sie konstruktiv zu beherrschen lernen; von ihnen wird, wenn man so will, Musik als eine Art 'Sprache' aufgefaßt. Bei natürlichen Sprachen gibt es freilich, wie schon betont, keine Wahl, sie können nur verständlich sein, wenn man ihren Sinn aus ihren Konstruktionsprinzipien generiert.

Wenn die Erfolge der 'alternativen' Methoden in der Fremdsprachendidaktik tatsächlich etwas mit verstärktem Ansprechen der rechten Hemisphäre zu tun haben sollten, wie ihre Vertreter behaupten, so beruhen sie wahrscheinlich darauf, daß eine Fremdsprache, etwa im suggestopädischen Unterricht, zunächst einmal ihrer spezifischen Sprachlichkeit entfremdet, und die Situation so gestaltet wird, daß die Lernenden sich einem für sie gänzlich neuen Informationstyp ausgesetzt empfinden. Dies kann durchaus positive Motivationen bewirken, und sollte in dieser Wirkung auch nicht unterschätzt werden. Daß sich Musik – die meisten Lernenden werden schließlich keine professionellen MusikerInnen sein – in diesem Fall als Bestandteil der angenehm gestalteten Situation bewähren kann, liegt nahe, denn sie begleitet das Hörerlebnis unmittelbar, besitzt doch hier die Sprache selbst zunächst noch den Charakter von nicht analytisch aufgefaßter Musik. Im weiteren Verlauf bleibt allerdings gar nichts anderes übrig, als daß (wir bleiben im Bild) die Lernenden sich zu Profis dieser spezifischen Sprach-Musik entwickeln. Auch 'alternative' Methoden können zum Sprachenlernen nur dann führen, wenn die dominante Hemisphäre leitend wird, indem auf Grund von Internalisierung der sprachlichen Regelsysteme eine (wie gut auch immer) automatisierte Verfügung über Verstehen und Produzieren fremdsprachiger Äußerungen möglich wird.

4. Die „bilaterale“ Dominanz der Mehrsprachigen: ein Artefakt der Forschung?

Nun berufen sich die 'alternativen' Methoden aber gern auf Ressourcen der rechten Hemisphäre und damit letztlich auf eine angeblich eher verteilte Dominanz bei Mehrsprachigen. Gibt die neuropsychologische Literaturlage zur Frage des Zusammenhangs von Hemisphärendifferenzen und Mehrsprachigkeit hierzu eine hinreichende Grundlage ab? Wohl kaum. Sie bietet vor allem ein verwirrendes Bild (vgl. Vaid/Genesee 1980), zumindest für Fachfremde, die die experimentellen Paradigmata nicht im einzelnen nachvollziehen und die Schlußfolgerungen der Autoren und Autorinnen aus ihren Daten nicht kontrollieren können. Dutzende von Experimenten, in denen

Mehrsprachige für eine ihrer Sprachen, oder beide, angeblich eine eher „bilaterale“ (auf die rechte und linke Hemisphäre „verteilte“) Dominanz besitzen, stehen anderen Dutzenden von Untersuchungen gegenüber, wo sich dies nicht hat erweisen lassen. Ein Kritiker, den man ernst nehmen darf, weil er in diesem Feld selber tätig ist, Robert Zatorre, empfiehlt deshalb, das Konzept der eher verteilten Dominanz bei Mehrsprachigen als ein Artefakt der Untersuchungstechniken selbst zu betrachten, d.h. durch diese selbst künstlich erzeugt (Zatorre 1989, mit zahlreichen Belegen). Seine Argumente sind bedenkenswert.

Was die Befundlage bei den klinischen Fallstudien mit bilingualen Hirngeschädigten betrifft, so gilt eine Vorbelastung durch Auswahl von Patienten, die nicht unbedingt verallgemeinerbare Bilder zeigen. Solche Studien werden in der Regel publiziert, gerade weil es sich um interessante Fälle handelt, nicht weil sie für typi-

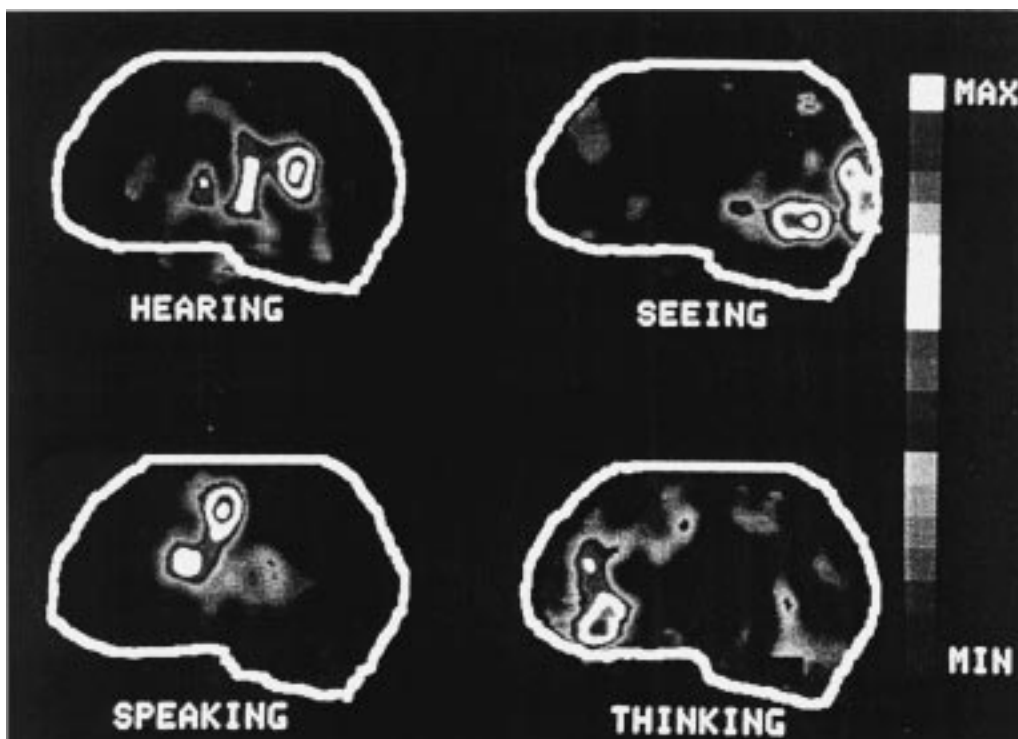
tet, was gravierend ist, denn häufig üben allein die größeren Zahlen von Versuchspersonen, erst recht die berichteten statistischen Signifikanzen, mehr Überzeugungswirkung aus als sie dies verdienen.

Zunächst gilt es zu bedenken, daß Aussagen zum Vergleich der Dominanzen von Einsprachigen und Mehrsprachigen nicht über die Summe verschiedener Untersuchungen hinweg getroffen werden können, nach dem Muster: es sprechen ein paar mehr Untersuchungen für eine schwächere Lateralisierung der Bilingualen als gegen sie. Denn schon von den unterschiedlichen Aufgabenstellungen in den Experimenten her (hier Wörter erkennen, dort Sätze entschlüsseln, Beurteilungen über grammatische Korrektheit abgeben, etc.) können ganz verschiedenartige Verarbeitungen gefordert sein, so daß die Schlußfolgerungen nicht miteinander vergleichbar sind. Derartige Generalisierungen sind auch deshalb

riskant, weil entscheidende Variablen wie Geschlecht, Alter, Zeitpunkt des initialen Kontakts mit der zweiten Sprache, Lerngeschichte, Sprachkönnen und anderes mehr keineswegs einheitlich über die untersuchten Gruppen hinweg kontrolliert worden sind. Daher ist eine generalisierende Zuordnung 'Einsprachigkeit gegen Mehrsprachigkeit' über verschiedene Befunde aus unterschiedlichen Experimenten hinweg nicht zulässig.

Hinzu kommen andere methodische Probleme: weder beim dichotischen Hören (der gleichzeitigen Darbietung unterschiedlichen Materials im rechten und im linken Ohr), noch bei tachistoskopischen Untersuchungen (mit experimentell kon-

trollierter Eingabe von visueller Information an nur eine Hemisphäre), noch auch bei Untersuchungen mit einhändig ausgeführter Nebentätigkeit – das sind die drei namhaften Techniken der experimentellen Forschung in diesem Bereich – läßt sich etwas anderes als ein Mehr oder Weniger an Überlegenheit der Leistung der einen oder der anderen Hemisphäre messen. Die über Versuchspersonengruppen gemittelten, häufig geringfügigen Werte sind freilich wenig reliabel (verlässlich). Sie büßen an Aussagekraft ein, allein wenn man bedenkt, daß die Werte eines Indi-



Tomogramm der Funktionen der linken Gehirnhälfte. Dr. Michael Posner et al., Washington University School of Medicine, Saint Louis, Missouri.

sche Muster stehen könnten. Sie dürfen nicht die Suggestion entstehen lassen, daß generell Verletzungen der rechten Hemisphäre bei Multilingualen eher zu Aphasien (zum Verlust des Sprechvermögens) führten als bei Einsprachigen, ergo mehrsprachige Menschen weniger stark lateralisiert seien.

Bei den experimentellen Studien mit gesunden Probanden liegen die methodischen Probleme eher noch komplizierter. Aber gerade hier werden diese Probleme meist nicht genug beach-



*Aufnahme des Gehirns mit
einem Kernspintomatograph.*

viduums keine Konstanten sind, sondern bei unterschiedlichen Prüfanlässen durchaus erheblich streuen können.

Gravierend sind auch die Probleme ungeklärter Validität (Gültigkeit). Daß etwa laterale Augenbewegungen, die das „neurolinguistische Programmieren“ so ernst nimmt, tatsächlich eng mit einseitigen Hemisphärenaktivitäten zusammenhängen, ist bisher nicht klar erwiesen.

Solche methodischen Probleme erklären einen Teil der Widersprüchlichkeiten in der vorliegenden Literatur. Tatsächlich könnte die „bilaterale Dominanz“ bei Mehrsprachigen, statt Realität zu sein, als Artefakt der verschiedensten Unzulänglichkeiten der Forschungspraxis selber gelten. Lohnt sich also für die, die Fremdsprachenlehre betreiben, überhaupt eine Beschäftigung mit solchen Untersuchungen? Ich denke schon. Ihre Interessanztheit läßt sich kaum abstreiten. Vor allem aber macht die Kenntnis der Forschungslage unabhängiger, denn man bestimmt dann selbst, welche Legitimationen sich für unterrichtliches Vorgehen mit Hirnvorgängen begründen lassen und welche nicht.

5. Der Mythos der „koordinierten“ Mehrsprachigkeit

Zwei neuropsychologische Modelle des mehrsprachigen Menschen, so war einleitend festgestellt worden, haben in der Diskussion um Fremdsprachenlernen in der letzten Zeit eine Rolle spielen können: das Modell des weniger lateralisierten Polyglotten mit der stärker engagierten rechten Hemisphäre, das bis hierher besprochen worden ist. Das andere Konstrukt: Mehrsprachige als janusköpfige Individuen, denen angeblich getrennte Systeme für ihre Sprachen innerhalb der dominanten Hirnhälfte zur Verfügung stehen.

Auch bei der Entwicklung dieses Modells sind bilinguale Aphasiker die ersten Studienobjekte gewesen, also zweisprachige Menschen, die Verletzungen ihrer dominanten Hemisphäre erleiden (Leischner 1948). Werden beide Sprachen im Zug der Rehabilitation in gleichen Schritten wieder verfügbar oder nicht? Wenn nicht, ist die zuerst erworbene Muttersprache im Vorteil, oder eher die zum Zeitpunkt der Erkrankung vorrangig benutzte? Der erste Fall könnte als Bestätigung dafür empfunden werden, daß sich in der dominanten Hemisphäre des kortika-

len Hirns ein einheitliches Sprachsystem vorfindet. Der andere Fall könnte Stoff für unser Konstrukt der gesonderten Systeme liefern.

Die Befundlage gibt sich nicht derart entscheidungsfähig. In der neurologischen Forschung sind vielmehr zumeist vermischte, jedenfalls widersprüchliche Beobachtungen gemacht worden (vgl. Paradis 1983). Und wenn der eine oder andere Fall die eine oder die andere Regel zu bestätigen scheint, so könnte auch hier ein Artefakt im Spiele sein, die therapeutische Situation etwa und die monolinguale oder zufällig einschlägig bilinguale Kompetenz der therapierenden Person. Für insgesamt getrennte Systeme läßt sich hieraus jedenfalls keine Bestätigung ableiten.

Nichtsdestoweniger hat das Modell der getrennten Nervenorganisation für verschiedene Sprachen große normgebende Bedeutung in der Fremdsprachendidaktik erlangt. Hier besteht

petenzen sein, nicht „kombiniert“ (Ervin/Osgood 1954). Sprachmischungen sind verpönt, strikte Trennung der Kontexte wird verordnet, möglichst eine zweite sprachliche Identität soll sich etablieren – „echt“ soll der Bilinguismus sein. Hier wird ein ganz unwirkliches Bild beschworen, nämlich das von Bilingualen, die zwei einsprachige Personen in sich vereinigen. Die Vorstellung ist noch nicht einmal beim Fall des frühkindlichen Erwerbs zweier Sprachen triftig. Vor allem verengt sie aber ganz ungebührlich den Blick auf die komplexen Probleme des Erwerbs zweiter und fremder Sprachen und auf die Vielfalt der Konstellationen, die hierfür gelten.

6. Die Vielfältigkeit „kombinierter“ Mehrsprachigkeit und ihre soziale Dynamik

Die Zustände in einer sich immer mehr mischenden Welt mit Migrationsbewegungen unterschiedlichster Art, in Folge von Flucht, Arbeitssuche und manchmal von freier Wahl, den Lebensbezirk gegen einen andern auszutauschen, haben uns gelehrt, daß der Fall, in dem ein kleines Kind in der eigenen Familie oder unmittelbaren Umgebung zwei gleichermaßen geschätzte Sprachen vorfindet und sie spielend beide lernt, weder ein besonders problematischer ist, noch sich als Leitfigur für Fremdsprachenunterricht eignet. Wenn nur die sozialen Relationen stimmen, und beide Sprachen ähnliche Präsenz besitzen, dann ist dies allemal ein Sozialisationsgeschenk! Der Fall bleibt die privilegierte Ausnahme – Janusköpfigkeit produziert indessen auch er nicht, vielmehr durchaus einheitliche Persönlichkeiten, nur mit spezifischen, situationsgerecht polyglotten Kommunikationsgewohnheiten (Grosjean 1989). Die Probleme liegen nicht bei solcher so genannten 'echten' Bilingualität, wohl aber bei den Schatten, die deren Projektion auf andere Lernkontexte und vor allem auf maßgebende Lernerfolge wirft. Denn es besteht die Gefahr, daß überall, wo 'echte' Bilingualität sich nicht einstellen will, die Lernerfolge negativ ausgegrenzt werden, statt in ihrer Produktivität auch positive Wertung zu erfahren.

Die Vielfalt solcher Fälle bewegt sich in einem Spannungsbogen voller sozialer Dynamik. An einem Pol kann man die Situation des traditionel-



Schnitt durchs Gehirn. Computerbild aus dem Programm Voxel-Man. Vertrieb: Springer electronic media, Berlin Heidelberg.

schon länger die (neurologisch also nicht begründbare) Vorstellung von den Bilingualen mit den getrennten Sprachsystemen in ihren Köpfen, und zwar als Ideal. Sie hat in den letzten Jahrzehnten erheblich an der Definierung von Lernzielen mitgewirkt. „Koordiniert“ sollen die Kom-

len Fremdsprachunterrichts orten, wo eine Person, die über die eigene Sprache schon gut verfügt, eine immerhin einigermaßen aus freien Stücken selbst gewählte, fremde Sprache lernen will oder soll, und dies nicht auf dem Wege der motivierten Kommunikation geschieht, sondern um ein Fach zu studieren wie irgend ein anderes auch. Am andern Pol des Spannungsfelds, das viele Zwischentöne kennt, läßt sich die Situation plazieren, in der eine Person mit eigener Familien- oder Heimatsprache, unter dem Druck der Assimilation an eine fremde Umgebung, die Sprache eben dieser Umgebung unbedingt lernen muß, und dabei die eigene womöglich zu verlieren droht oder gar nicht recht entwickeln kann. In diesem Fall gibt es zwar die motivierte Kommunikation, die im konventionellen Fremdsprachenunterricht so schwer zu simulieren ist. Aber es zeigt sich hier, daß diese Bedingung „motivierter Kommunikation“ allein eine souveräne Handlungsfähigkeit in verschiedenen Sprachen auch noch nicht garantiert.

Denn diese Kommunikation, wie motiviert auch immer, kann sich sehr unsymmetrisch geben, etwa dann, wenn die Bevölkerungsgruppe, die sich anzupassen hat, und ihre eigene Sprachkultur gering geachtet werden. Dann wird nämlich nicht nur gern von der Bildungspolitik der Gastländer das Recht auf Pflege der eigenen Sprache, also Herkunftssprachenunterricht, versagt. Es wird häufig auch diejenige Qualität des Angebots der Gastland-Sprache im Alltag vorenthalten, die zur Ausbildung von besserer Kompetenz der hier benutzten Sprache nötig ist.

So kann ein problematischer, für Zweit- und Fremdsprachlernkontexte allemal wirkungsvoller Aspekt menschlicher Kommunikationskompetenz zum Tragen kommen: Muttersprachler, die in ihrer Sprache über die Register für unterschiedliche Domänen in sehr verschiedener Weise verfügen, haben dennoch eine gemeinsame Gewohnheit. Sie setzen nämlich reduzierte Register – in der Regel ohne bewußtes Kalkül – dann gern ein, wenn sie Menschen begegnen, denen aus dem einen oder andern Grund nur geringe sprachliche Komplexität zugemutet wird. So gibt es in allen Sprachgemeinschaften eine Ammensprache für die Verständigung mit kleinen Kindern, oder Besonderheiten beim lautsprachlichen Umgang mit Gehörlosen, und eben auch die typische Kommunikation mit Ausländern, denen man mit jenen verkümmerten Formen der eigenen Sprache entgegentritt, die zu lernen man diesen Menschen allenfalls zutrauen möchte. Die Tendenz zum vereinfachten Sprachangebot macht sogar bei gelernten Pädagogen im Fremdsprachenunterricht nicht immer Halt.

Solche Praxis kann sehr hilfreich sein – für den kindlichen Spracherwerb ist sie geradezu erforderlich, und trägt rasch Früchte, weil sich hier positive, produktive Erwartungen an die Lernfähigkeit richten – sie kann aber bekanntlich auch bis zur penetranten Herabsetzung einer vermeintlich oder wirklich hilfsbedürftigen Person geraten, dann nämlich, wenn die Wahrnehmung und Einschätzung von deren Lernfähigkeit oder Lernwilligkeit, oder auch die Einschätzung der Sprachgruppe und Kultur insgesamt, gering ausfallen. Dann greift eine repressive soziale Dynamik Platz, in der die Verweigerung authentischen Sprachangebots, keineswegs notwendig bewußt, zusammen mit negativen Einstellungen, leicht zu retardierenden Faktoren der Erwerbsprozesse bei Betroffenen werden.

Die persönlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Kontexte des Erwerbs von Sprachen gestalten sich also vielfältig und hoch kompliziert, das Ideal der getrennten und gleich starken Zentren für mehrere Sprachen im Gehirn taugt als Meßlatte für Lernerfolge schlecht. Differenzierte Analysen, nicht zuletzt sozialpsychologischer Art, sind gefragt – und dies gewiß nachdrücklicher als Konstrukte, die sich zwar durch Berufung auf das Gehirn interessant zu machen verstehen, jedoch ernsthafter neuropsychologischer Begründung nicht standzuhalten in der Lage sind.

Anmerkungen:

* Dieser Beitrag stellt die überarbeitete Fassung eines Aufsatzes dar, der zuerst in *BABYLONIA* Nr. 3/1994 erschienen ist. Abb. auf S. 28, 29, 31, 32: mit freundlicher Genehmigung des Birkhäuser Verlages Basel, entnommen aus: Harry Robin: Die wissenschaftliche Illustration. Von der Höhlenmalerei zur Computergrafik. © der deutschsprachigen Ausgabe 1992.

Literaturverzeichnis:

- Albert, M.L./Obler L.K.: *The Bilingual Brain*. New York 1978.
 Baur, R.: *Superlearning und Suggestopädie*. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven. Berlin 1990.
 Bryden, M.P.: *Laterality, Functional Asymmetry in the Intact Brain*. New York 1982.
 Ervin, S./Osgood, Ch.: *Second Language Learning and Bilingualism*. *JOURNAL OF ABNORMAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY* 49/1954, 139–146.
 Goldberg, E./Costa, L. D.: *Hemisphere Differences in the Acquisition and Use of Descriptive Systems*. *Brain and Language* 14/1981, 144–173.
 Grosjean, F.: *Neurolinguists, Beware! The Bilingual is not Two Monolinguals in One Person*. *BRAIN AND LANGUAGE* 36/1989, 3–15.
 Grzybek, P.: *Neurolinguistik und Fremdsprachenerwerb*. Argumente für die Aufwertung der rechten Gehirnhälfte des Lerners im Fremdsprachenunterricht. LB-Papier 70. Braunschweig 1983.
 Leischner, A.: *Über die Aphasie der Mehrsprachigen*. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 180/1948, 731–775.
 Molfese, D.L./Segalowitz, S.J. (Hrsg.): *Brain Lateralization in Children*. Developmental Implications. New York 1989.
 Paradis, M. (Hrsg.): *Readings on Aphasia in Bilinguals and Polyglots*. Montreal 1983.
 Springer, S.P./Deutsch, G.: *Linkes, rechtes Gehirn. Funktionelle Asymmetrien*. Heidelberg 1987.
 Vaid, J./Genesee, F.: *Neuropsychological Approaches to Bilingualism: A Critical Review*. *CANADIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY* 34/1980, 17–45.
 Zatorre, R.Z.: *On the Representation of Multiple Languages in the Brain*. Old Problems and New Directions. *BRAIN AND LANGUAGE* 36/1989, 127–147.

LANGUAGE AWARENESS

Oder: Über den bewußten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht

Von Sigrid Luchtenberg

‘Bewußter Umgang mit der Fremdsprache’, ‘Wissen über Sprache(n) und Kommunikation’, ‘Wissen über kulturspezifische Aspekte des Sprachgebrauchs’ – Stichwörter wie diese tauchen im Konzept der „Language Awareness“ auf, das aus Großbritannien stammt. Was ist „Language Awareness“? Welche Funktionen kann sie beim Fremdsprachenlernen erfüllen? Wie läßt sich „Language Awareness“ im Unterricht fördern? Sigrid Luchtenberg illustriert ihre Antworten mit praktischen Beispielen aus dem Deutschunterricht.

1. Was ist eigentlich Language Awareness?

Das Konzept der *Language Awareness* wurde in den 70er Jahren in Großbritannien entwickelt. Damit versuchte man, auf Defizite englischer Schüler und Schülerinnen in ihrer Muttersprache und in Fremdsprachen zu reagieren. Ausgangspunkt ist die Annahme, daß der (Sprach-) Lernprozeß durch einen bewußten Umgang mit der zu lernenden Sprache und sprachlichen Phänomenen überhaupt unterstützt werden kann.

Dazu gehört auch, daß man sich vergleichend mit allen Sprachen beschäftigt, die die Schülerinnen und Schüler bereits beherrschen, die Muttersprache inbegriffen (vgl. z.B. James/

Garrett 1992, Wolff 1993). Sprachvergleich spielt in diesem Konzept also eine wichtige Rolle, aber auch kreativ-spielerischer Umgang mit Sprache und die Auseinandersetzung mit Sprachmanipulation und -mißbrauch (vgl. auch Mittins 1991).

Language Awareness-Konzeptionen stehen demnach für einen Fremdsprachenunterricht, in dem Lernen als bewußter Vorgang gestaltet und allen impliziten Sprachlernmethoden eine Absage erteilt wird. Allerdings ist *Language Awareness* keine Sprachlernmethode, sondern eine den Spracherwerb begleitende Bewußtmachung sprachlicher Fragestellungen, des Sprachgebrauchs und damit teilweise auch des Spracherwerbs selbst.

Sprache transportiert Bedeutungen, und Bedeutungen sind kulturspezifisch geprägt. Sprachlernen ist Bedeutungslernen und also immer auch Kulturlernen. So wurden die ursprünglichen *Language Awareness*-Konzeptionen sehr schnell um soziokulturelle Komponenten erweitert. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts führte das zur verstärkten Beschäftigung mit kulturellen Aspekten derjenigen Länder, deren Sprachen gelernt wurden (vgl. auch Baur 1987). Vergleichende Verfahren, bei denen bewußt auch über die eigene vertraute Kultur nachgedacht wird, gelten dabei als besonders sinnvoll. Damit stehen *Language Awareness*-Konzeptionen dem Interkulturellen Lernen nahe, wie es in Deutschland und Großbritannien für den Unterricht in multi-ethnischen Schulen oder Klassen entwickelt wurde.

Language Awareness ist inzwischen auch in der Bundesrepublik Deutschland der wohl am häufigsten benutzte Ausdruck, wenn es um die Diskussion von Verfahren zur Bewußtmachung sprachlicher Phänomene im Sprachunterricht und um das Nachdenken über Sprache geht. ‘Sprachbewußtheit’, ‘Sprechen über Sprache’, ‘metasprachliche Reflexion’ und ‘Sprachsensibilisierung’ sind weitere, ebenfalls in der deutschsprachigen Diskussion gebräuchliche Ausdrucksweisen (vgl. auch Wolff 1993). Auch der

Begriff 'Sprachreflexion' würde sich anbieten, wird aber als Lernbereich des erstsprachlichen (muttersprachlichen) Deutschunterrichts bereits in einem anderen Sinn gebraucht.

2. Warum *Language Awareness* im Fremdsprachenunterricht Deutsch?

Language Awareness-Konzeptionen sollen im Sprachunterricht auf verschiedenen Ebenen den Umgang mit Sprache und vor allem mit der neuen Sprache erleichtern. Sie sollen helfen, die Schwierigkeiten der Übergänge zwischen Schulstufen und -typen, die oft auch mit dem Sprachlernen zu tun haben, abzumildern, und sie sollen dazu beitragen, Sprachlernen in größeren Zusammenhängen zu sehen.

Es gibt eine Reihe von weiteren Gründen, warum gerade auch der Fremdsprachenunterricht sinnvoll durch *Language Awareness*-Konzeptionen ergänzt werden kann:

1. Sprachbewußtsein ist ein wesentlicher Faktor bei der Entwicklung von Sprachkompetenz (vgl. z.B. Wolff 1993).

2. Zweisprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche weisen oft sehr viel früher ein metasprachliches Bewußtsein auf als monolingual aufwachsende Kinder. Dadurch wird auch ihre sprachliche Analysefähigkeit geschult (vgl. Wolff 1993).

3. Eine Reihe sprachlicher Tätigkeiten wie z.B. das Übersetzen verlangen zumindest einen Anteil sprachreflektierenden Vorgehens (vgl. Mittins 1991, 109ff.).

4. Sprechen über Sprache ist ein wichtiger und natürlicher Gesprächsanlaß im Fremdsprachenunterricht; metasprachliche Kompetenzen erleichtern interkulturelle (wie auch intrakulturelle) Interaktionen, da Nichtverstehen oder Falschverstehen thematisiert werden kann (vgl. Luchtenberg 1994).

5. Nachdenken über Sprache auch im Fremdsprachenunterricht erlaubt es den Schülern und Schülerinnen, eine Verbindung zu anderen Fächern herzustellen, Sprache als grundlegende Größe des gesamten Unterrichts zu begreifen und Sprachlernen zumindest ansatzweise zu koordinieren.

Funktionen von *Language Awareness* im Unterricht:

Language Awareness als Hilfe beim Sprachlernen

Wie in allen Fächern haben Schüler und Schülerinnen auch im Deutschunterricht unterschiedliche Schwierigkeiten. Wenn der Unterricht nun so angelegt ist, daß das Sprachlernen selbst auch explizit Thema des Unterrichts wird, so kann durch eine solche Bewußtmachung oft auch die individuelle Lernschwierigkeit wenn nicht behoben, so doch gemildert werden. Vor allem aber kann leichter nach Mitteln gesucht werden, diese Schwierigkeit zu überwinden.

Neben dem Bewußtmachen von Lernstrategien können aber auch generelle Fragen des Fremdsprachenlernens Gegenstand des Unterrichts sein. So wird z.B. in dem Erwachsenenlehrwerk „Sprachbrücke“ der 'Umgang mit

Aussagen C 2

- a) Ich rede einfach drauflos. Die Fehler interessieren mich nicht. Wenn man mich versteht, bin ich zufrieden. **W**
- b) Ich habe immer Angst, daß ich Fehler mache. Deshalb spreche ich nur langsam. Ich möchte gern mitreden, aber ich bin ein bißchen schüchtern. Die anderen sind schneller und mutiger. Deshalb komme ich fast nie zu Wort. Vielleicht muß ich einfach mehr Mut haben.
- c) Wenn ich etwas sagen will, fehlen mir die Wörter. Das ärgert mich. Deshalb sage ich lieber nichts.
- d) Ich glaube, wenn ich schreibe, dann lerne ich auch das Sprechen. Deshalb schreibe ich lieber. Da habe ich Zeit und kann in Ruhe nachdenken.
- e) Es stört mich, wenn der Lehrer meine Fehler nicht korrigiert. Dann weiß ich nicht mehr, was richtig und was falsch ist.
- f) Ich mag nicht, wenn man meine Fehler immer gleich korrigiert. Wichtig ist, was ich sage, und nicht, wie ich es sage. Auf den Inhalt kommt es an und nicht auf die richtige Grammatik.
- g) Ich mache mir Notizen und frage später, wie etwas richtig heißen muß.

Abb. 1: Diskussion über den Sprachunterricht: Flüssig oder korrekt sprechen?

Aus: Mebus et al. *Sprachbrücke* 1, S.139.

Fehlern beim Sprechen' thematisiert. Die Auswertung eines Textes und verschiedene Schüleraussagen geben das sprachliche Material für Rollenspiele und eine Diskussion zu diesem Thema (siehe Abb. 1; vgl. auch den Beitrag von Karin Kleppin in diesem Heft.)

Language Awareness als Hilfe beim Verstehen

Nicht selten stoßen Lernende auf Unverständliches in deutschen Texten, mit denen sie im Unterricht, privat oder bei Besuchen in deutschsprachigen Ländern konfrontiert werden. Dies kann zum Nachdenken über die neue Sprache führen, allerdings ist auch eine ablehnende Haltung als Ergebnis der Unverständlichkeiten möglich. Hier muß die Reflexion über die Besonderheiten der neuen Sprache im Unterricht angeregt werden. Lernende, die im Unter-

richt auf spezielle Sprachphänomene (z.B. bestimmte Ausdrücke der Jugendsprache wie „echt“, „voll geil“ u. ä.) aufmerksam gemacht wurden, sei es durch Beobachtungen ihrer Mitschüler bei der Begegnung mit Jugendlichen in einem deutschsprachigen Land, sei es durch Lehrerhinweise, werden ihrerseits in Zukunft deutsche Texte aufmerksamer lesen und selbst Beispiele für sprachliche Besonderheiten in den Unterricht einbringen. Dies setzt allerdings voraus, daß der Deutschunterricht dafür offen ist. Viele Lehrkräfte befürworten inzwischen eine solche Offenheit, weil sie das erhöhte Interesse der Lernenden positiver einschätzen als den damit eventuell verbundenen Zeitaufwand, der von der 'regulären Unterrichtszeit abgeht'.

Language Awareness als Hilfe beim Umgang mit mehreren Sprachen

Es gibt reichlich Situationen, in denen Fremdsprachenlernende auf Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den von ihnen bereits erlernten oder gerade gelernten Sprachen stoßen. Bei den sogenannten falschen Freunden (wie z.B. „bekommen“ und „to become“) kann das auch zu

Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten führen, zumal die selbst entdeckte Ähnlichkeit Lernende zum Gebrauch 'verführt'. Da es gerade bei der selbstentdeckten Ähnlichkeit von Sprachphänomen häufig zu falschen Übertragungen kommt, liegt es nahe, den Deutschunterricht so zu gestalten, daß die Lernenden ermutigt werden, solche 'Entdeckungen' im Unterricht zur Sprache zu bringen.

Language Awareness als Teil der Beschäftigung mit der Zielkultur

Language Awareness im Fremdsprachenunterricht bedeutet auch *Culture Awareness*. So sind beispielsweise nicht nur die Sprache der Werbung und die Jugendsprache, nicht nur historische Begriffe, wie z. B. „Trümmerfrauen“, „die Wende“, „Besserwessi“ oder Begriffe aus dem politischen Leben, wie z. B. „Chaostage“, „Ampelkoalition“, „Frauenquote“, sondern auch Alltags-Begriffe, wie z. B. „Parkstudium“, „jemanden abwickeln“ (= entlassen nach der Wende), „Kinderladen“, oft erst durch ihren historischen und gesellschaftlichen Kontext verständlich.

Besonders wenn mit der Landeskunde die Alltagskultur (oder „Leutekunde“ – vgl. Krumm 1992) ins Blickfeld gerät, ergibt sich eine Vielzahl von Verbindungen von sprachlichen und kulturellen Aspekten. Das betrifft zahlreiche sprachliche Äußerungen mit impliziten Normen, Werten und Verhaltensweisen („Obwohl sie uns eingeladen hatten, gab es nur Brot und Wurst“ – erwartet wurde aufgrund anderer kultureller Gepflogenheiten bei einer Einladung ein warmes Essen, vgl. Bachmann et al. 1996). Ein anders augenfälliges Beispiel sind Begrüßungsrituale mit ihren verbalen und nonverbalen Bestandteilen in verschiedenen Gruppen (Jugendliche, Familien, Geschäftsleben, Schule), die – gerade vergleichend kontrastiv – zu einer Fülle von Fragestellungen Anlaß geben können.

3. Mit welchen Methoden läßt sich *Language Awareness* erreichen?

Vergleich Fremdsprache – Muttersprache

Die Lernenden vergleichen das Deutsche mit ihrer Muttersprache und stoßen dabei auf Besonderheiten, die im Unterricht besprochen werden (siehe Abb.2).

Solche sprachvergleichenden Aktivitäten weichen in doppelter Weise vom „Prinzip der Einsprachigkeit“ ab: Zum einen wird die Mutter-

Abb. 2: Vergleich Fremdsprachen – Muttersprache(n)

Sprachbereich	Beispiel	Behandlung im Unterricht
Aussprache	„Zaire“ auf deutsch/ auf französisch	Gleiche Grapheme, aber unterschiedliche Aussprache: Suche nach weiteren Beispielen und evtl. Mißverständnissen oder Konflikten
Rechtschreibung	Ayşe – Sascha	Unterschiedliche Schreibung gleicher Laute in verschiedenen Sprachen: Beispiele suchen – auch für Angleichung
Wortbildung	Bäumchen – little tree	Beispielsammlung; andere Sprachen; Konnotationen
Strukturen	it' s raining – es regnet	Funktion in beiden Sprachen; andere Beispiele; Übertragbarkeit
Wortschatz	Vergleich von Redensarten	Ähnlichkeiten / Unterschiede klassifizieren
Pragmatik	Hello, Doc – Tag, Doktor	Unterschiedliche Anwendungsbreite: Suche nach Gründen und weiteren Beispielen
Texte	Märchenanfänge	Suche nach weiteren Beispielen; Funktion

sprache bewußt mit der neuen Sprache kontrastiert, zum anderen wird die Sprachreflexion zumindest im Anfangsunterricht eher in der Muttersprache als in Deutsch stattfinden.

Vom Vergleich zum Perspektivenwechsel

In der Interkulturellen Erziehung in Schulklassen mit Kindern verschiedener Herkunftssprachen gilt das Aufzeigen von Mehrperspektivität (eine Sache kann unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und bewertet werden) als erster Schritt zum Perspektivenwechsel, d.h. zum Einfühlen in die Vorstellungswelt der/des anderen (vgl. Luchtenberg 1995). Diese Vorgehensweise entspricht durchaus dem Vergleichen im Fremdsprachenunterricht. Auch dort vollziehen die Lernenden einen Perspektivenwechsel, indem sie versuchen, sich in der neuen Sprache Deutsch auszudrücken, und damit Kommunikation und Textverstehen aus ihr heraus ermöglichen.

Die Sensibilisierung beispielsweise für die Vielschichtigkeit und die kulturspezifische Bedeutung von Begriffen läßt sich gerade anhand scheinbar 'neutralen' Alltagswörter in nachhaltiger Weise erreichen. Abbildung 3 zeigt eine Einstiegsübung zum Begriff 'Wohnen' aus dem Lehrwerk „SICHTWECHSEL neu 1“.

Auch die Einbeziehung von Körpersprache erlaubt verschiedene Formen von Perspektivenwechsel, indem die Schüler und Schülerinnen lernen, über ihre eigene Körpersprache nachzudenken, sie mit der von Sprechern und Sprecherinnen anderer Sprachen zu vergleichen und – beispielsweise in Rollenspielen – solche andere Verhaltensweisen einmal selbst auszuprobieren.

Als Auftakt für diese Thematik bieten sich u.a. an:

- Fotos von gestikulierenden Menschen: Ratespiele darüber, was die Menschen wohl ausdrücken wollen;
- vorbereitete Pantomimen als Ratespiel;
- Comics als Lektüre.

In allen Fällen besteht die Möglichkeit, Bilder, Pantomimen oder Comics lediglich als Einstieg ins Thema Körpersprache zu nutzen oder aber sie im Verlauf des Unterrichts auch weiter zu behandeln (vgl. Rasenberg „Kijk tal 2“, o.J. 9 ff.).

Einbeziehen von weiteren Sprachen

Sprachvergleich als Mittel zur sprachlichen Bewußtmachung bezieht sich in erster Linie auf den Vergleich zwischen Muttersprache und der zu erlernenden Sprache, in diesem Fall Deutsch.

ZU 8.1 Was bedeutet „WOHNEN“?

1. Aus was für Räumen besteht eine typische Wohnung bei Ihnen?
Was wird in den Räumen gemacht?
Mit welchen Gegenständen werden die einzelnen Räume eingerichtet und geschmückt?
Zu welchen Gelegenheiten kommen Verwandte, Freunde oder Fremde ins Haus?
Wozu benutzen Sie persönlich die einzelnen Räume und Gegenstände in Ihrer Wohnung?
2. Stellen Sie sich vor:
Im Sommer tauschen Sie Ihre Wohnung mit einer Ihnen fremden Familie aus einem fremden Land.
 - a. Erklären Sie der Familie in einem Brief alles, was unbedingt beachtet werden muß (abschließen, Sicherungen, Müll, Kontakt mit Nachbarn ...).
 - b. Fragen Sie die fremde Familie, was Sie alles beachten müssen (z. B.: Kann man das Leitungswasser trinken ? ...)

Abb. 3: Aus: Bachmann et al.: SICHTWECHSEL neu 1, S. 147.

Abb. 4: Aus: Bachmann et al.: SICHTWECHSEL neu 1, S. 35.

Deuts sein schwäre Sprach!

In des Waldes tiefen Gründen
ist kein Räuber mehr zu finden.

• Französisch

In des Waldion tiefion Gründion
ist kein Räubion mehr zu findion.

• Polnisch

In des Waldski tiefski Gründski
ist kein Räubski mehr zu findski.

• Tschechisch

In des Waldtscheck tieftscheck Gründtscheck
ist kein Räubtschek mehr zu findtscheck.

• Russisch

In des Waldewitsch tiefewitsch Gründewitsch
ist kein Räubewitsch mehr zu findewitsch.

• Chinesisch

In des Waldtsching tieftsching Gründtsching
ist kein Räubtsching mehr zu findtsching.

• Japanisch

In des Waldoheio tiefoheio Gründoheio
ist kein Räuboheio mehr zu findoheio.

• Lateinisch

In des Waldibus tiefibus Gründibus
ist kein Räubibus mehr zu findibus.

usw.

Aus: Viktor Christen,
Schnick Schnack Schabernack

Wie karikieren Sie in Ihrer Sprache das Deutsche und andere Sprachen?

Es können jedoch auch alle weiteren Sprachen, die den Lernenden bekannt sind, aber auch Varietäten wie Dialekt, Jugendsprache, Schlagersprache etc. einbezogen werden.

Bekannt sind die Unterrichtseinheiten, in denen sehr geläufige Wörter in allen in einer Klasse bekannten Sprachen gesammelt und verglichen werden, beispielsweise die Zahlen von 1 bis 10, Begrüßungsformeln oder die Bezeichnungen für Vater und Mutter (vgl. auch Rasenberg „Kijk tal 1“, o.J., 33 ff.). Ein weiteres Beispiel, das – ausgehend von der Wahrnehmung fremdsprachiger Laute – in humorvoller Weise dafür sensibilisiert, daß jede Wahrnehmung auch Interpretation bedeutet und Unbekanntes häufig als 'komisch' erlebt wird, zeigt Abbildung 4 (S.39).

Übersetzen

Die vergleichenden Aspekte von *Language Awareness*-Konzeptionen lassen sich noch intensivieren, wenn auch die Tätigkeit des Übersetzens herangezogen wird. Übersetzen dient vor allem dann dem Sprachbewußtsein, wenn es in Verbindung mit dem Erstsprachenunterricht (Muttersprachenunterricht) geschieht. Deshalb wurde auch schon die Forderung erhoben, Übersetzungsaufgaben nicht im Fremdsprachenunterricht, sondern vielmehr im Erstsprachenunterricht anzusiedeln. So kann die Auseinandersetzung mit Fragen wie „Wie übersetzt man die deutschen Ausdrücke Oberstufenreform, Bafög, Bahncard oder echt geile Grufties in meine Sprache?“ gerade zu Erkenntnissen in der Erstsprache führen. Optimal ist daher eine Zusammenarbeit zwischen beiden Sprachfächern (vgl. Müller 1981 für Beispiele des Wortschatzes).

Das Übersetzen als Möglichkeit, Sprachbewußtsein zu erhöhen, meint jedoch ausdrücklich keine Rückkehr zu einem Übersetzungsunterricht, wie er in Verbindung mit Grammatiklernen im traditionellen Sprachunterricht üblich war.

4. *Language Awareness* als Anregung zu fächerübergreifendem Lernen

Verbindung schaffen zwischen Fremdsprachenunterricht und Erstsprachenunterricht

- Die Lehrkräfte der Sprachfächer erarbeiten anhand der Lehrpläne Ähnlichkeiten oder Anknüpfungspunkte und stellen gemeinsam einen Zeitplan für sprachfächerübergreifende Lernaktivitäten auf;

- Sie vereinbaren ein Schwerpunktthema (z.B. Werbung oder Jugendsprache) und arbeiten bei diesem Schwerpunktthema zusammen. Auch Klassenfahrten oder Brieffreundschaften können sprachfächerübergreifend aufgearbeitet werden;
- Sie schlagen den Lernenden eine gemeinsame Sprach-Talkshow vor, in der über alle sprachlichen Phänomene, die den Lernenden aufgefallen sind oder über die sie gerne reden möchten, ohne Leistungsdruck diskutiert werden kann.

Weitere Fächer einbeziehen

Es muß immer wieder betont werden, daß Sprache in allen Schulfächern eine dominierende Rolle spielt, und zwar nicht nur in ihrer fachsprachlichen Funktion, sondern auch als Unterrichts- und Kommunikationssprache. Zur sprachlichen Sensibilisierung können gezielt einzelne Fragestellungen in Zusammenarbeit zwischen den Fachlehrkräften erarbeitet werden, wie beispielsweise geographische Bezeichnungen oder auch Fachtermini in der Erstsprache und in Deutsch.

Ein ergiebiges Beispiel fächerübergreifender sprachlicher Sensibilisierung stellt das Thema „Arbeit“ dar, zu dessen Behandlung neben dem Deutschunterricht auch die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Religion, Kunst und auch andere Sprachfächer beitragen können. Ein möglicher Ausgangspunkt kann dabei die Beschäftigung mit dem Begriff selbst sein: Was ist eigentlich Arbeit (und was nicht)? Das Lehrwerk „SICHTWECHSEL neu 2“ steigt z.B. mit einer Übung in das Thema ein, die die individuelle und kulturspezifische Bedeutung von „Arbeit“ bewußt macht und zu Begründungen herausfordert (siehe Abb. 5).

In Kooperation mit anderen Fächern bietet sich noch eine Reihe von Folgeaktivitäten zu diesem Thema an (vgl. auch Budde 1995, 42 f. für weitere Anregungen):

- Pantominen zur Darstellung bestimmter Tätigkeiten:
Warum werden die Bewegungen als typisch empfunden?
- Zusammenarbeit von Kunst- und Deutschunterricht: Bilder, auf denen Berufe, Handwerke, Landwirtschaft oder Hausarbeit dargestellt sind, werden als Gesprächsanlaß verwendet. Im Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht können historische Veränderungen aufgegriffen werden:

Die Schüler und Schülerinnen lernen die Bezeichnungen für die Tätigkeiten; sie diskutieren über technische Veränderungen und ihre Bezeichnungen. Hier ergeben sich auch Bezüge zu Sprichwörtern und Redensarten, die z.T. veraltete Techniken weitergeben wie z.B. im Zeitalter der Digitaluhren: „sich im Uhrzeigersinn drehen“.

- Beschäftigung mit der Rolle von Arbeit und Nicht-Arbeit in Klassengesprächen und kleinen Arbeitsgruppen: Religiöse Bedeutung des „Ruhe“ tags; Wörter wie „Werktag“, „Arbeits-tag“, „Freizeit“, „Ferien“ und ihre erstsprachlichen Entsprechungen:

Sammeln und Vergleichen von Bezeichnungen zu Arbeit und Nicht-Arbeit. Positive und Negative Konnotationen. Regeln für den „Ruhetag“ im zeitlichen und kulturellen Wandel erarbeiten z.B. durch Befragung von Großeltern und Briefpartnern/innen im Ausland und Vergleich mit eigenen Erfahrungen:

- Sprichwörter und Redensarten in mehreren Sprachen, die mit Arbeit zu tun haben, z.B. „Ein voller Bauch studiert nicht gern“, „Arbeit und Brot macht Wangen rot“, „Übung macht den Meister“ oder „Die dümmsten Bauern ernten die dicksten Kartoffeln“:

Veränderungen in Tätigkeiten; unterschiedliche oder gleiche Einschätzungen von Arbeit und ihrer Bedeutung; Informationen über frühere Zeiten; Herstellen von Bilderrätseln im Kunstunterricht.

- Wortfelder „Arbeit – Nichtarbeit“ mit den Aspekten Arbeitslosigkeit und Ruhestand:

Vergleichendes Lernen von Begriffen wie „Rente“, „Pension“, „Frührente“ einerseits und „arbeitslos“, „Abbau von Arbeitsplätzen“ auf der anderen Seite.

Im Fach Gemeinschaftskunde können die unterschiedlichen Konzepte behandelt werden: Wer geht wann in Rente? Welche Unterstützungen gibt es für Arbeitslose? Im Literaturunterricht können passende Texte – auch zweisprachig – zu diesen Themen gelesen werden; Im Kunstunterricht könnten Portraits älterer Menschen behandelt werden.

Literaturverzeichnis:

- Bachmann, S./Gerhold, S./Müller, B.-D./Wessling, G.: SICHTWECHSEL neu 1 und 2. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch 1995/1996.
- Baur, Rupprecht S.: Kein Huhn im Topf? Alltagswissen und interkulturelle Kommunikation. In: Lörscher, W./Schulze R. (Hrsg.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday 17 October 1987. Tübingen: Narr 1987, 1006–1021.
- Budde, Monika: Sprachsensibilisierung (Erprobungsfassung). Fernstudieneinheit Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. Kassel: GHK 1995.
- James, Carl/Peter Garrett (Hrsg.): Language Awareness in the Classroom. London/New York: Longman 1992.
- Krumm, Hans-Jürgen: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH 6/1992, 16–19.
- Luchtenberg, Sigrid: Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: ZEITSCHRIFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG 5:1, 1994, 1–25.
- Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann Verlag 1995.
- Mebus, G./Pauldrach, A./Rall, M./Rösler, D.: Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. München: Verlag Klett Edition Deutsch 1987.
- Mittins, Bill: Language Awareness for Teachers. Open University Press: Milton Keynes 1991.
- Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): Konfrontative Semantik. Tübingen: Narr 1981.
- Rasenberger, Anita: Kijk taal! 1,2 3 + Handleiding Groep 1,7 en 8. Malmberg: Den Bosch, o.J.
- Wolff, Dieter: Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. In: DIE NEUEREN SPRACHEN 1993, 92:6, 510–531.

10.4 Was ist ARBEIT?

1. Bitte entscheiden Sie jede/r für sich, ob es sich bei den folgenden Tätigkeiten um ARBEIT handelt. Wählen Sie dann fünf Fälle aus, und geben Sie die Kriterien für Ihre Entscheidung an.

ARBEIT		
1. Ein Priester trinkt nach einer Taufe mit der Familie Kaffee.		
2. Ein Arbeiter trägt ein Werkzeug von einer Seite der Halle zur anderen, damit der Meister nicht sieht, daß er keine Arbeit hat.		
3. Kinder bauen am Strand eine Burg.		
4. Ein Unteroffizier zielt auf einen Pappkameraden.		
5. Ein Chauffeur wartet auf den Direktor.		
6. Eine Angestellte wartet auf der Toilette auf das Ende der Arbeitszeit.		
7. Ein Deutschlehrer geht ins Theater.		
8. Eine Animierdame läßt sich zum Whisky einladen.		
9. Frau Karla S. hat Kurzarbeit und näht sich einen Rock.		
10. Bauern kippen Obst ins Meer.		
11. Schüler diskutieren in der Pause über den Unterrichtsstil des Lehrers.		
12. Ein Mann gräbt ein Loch in die Erde und schüttet es wieder zu.		
13. Ein Hund bellt den Briefträger an.		
14. Eine Ehefrau macht sich jeden Abend um 19 Uhr für ihren Mann schön.		
15. Eine Ameise repariert mit anderen ihren Bau, den ein Spaziergänger zerstört hat.		

2. Vergleichen Sie die Kriterien für ARBEIT in Ihrer Gruppe. Versuchen Sie, die Unterschiede zu erklären.
3. Überlegen Sie sich eine ähnliche Beispielsammlung für SPIEL, GLÜCK, FAULHEIT u. ä. Diskutieren Sie über diese Begriffe, und begründen Sie Ihre Meinung.



Abb.5: Aus: Bachmann et al.: SICHTWECHSEL neu 2, S.14

Chan Wai Meng beschreibt im folgenden Beitrag, wie er versucht, die Lernhaltung seiner studentischen Deutschlerner zu verändern und sie dabei zu unterstützen, schrittweise mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen zu entwickeln. Seine methodischen Vorschläge und Materialbeispiele zur Reflexion über das eigene Lernen sind auch für den Deutschunterricht in der Schule wichtig.

Deutsch lernen in Singapur – nur um der Prüfung willen?

Von Chan Wai Meng

Nicht für das Leben – für die Prüfung lernen wir?

Die in jüngster Zeit häufig angeregte Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht kann auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen. Beispiel Singapur: In diesem erfolgsorientierten Inselstaat hat sich aufgrund von gesellschaftlichen Erwartungen, Prüfungstraditionen usw. eine Lernhaltung herausgebildet, die vor allem durch eine reproduktive Lernweise charakterisiert ist. In den Schulen wird den Schülern die Verantwortung für das Lernen und für die Bewertung ihrer Lernleistung fast völlig entzogen. Aber gerade die Bereitschaft, mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und die Fähigkeit zur Selbstevaluation

sind für den Einsatz von Lernstrategien von zentraler Bedeutung. Die Konsequenz: Der Fremdsprachenlehrer muß eine Bewußtseinsänderung herbeiführen, um selbständiges Lernen zu fördern.

1. Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Singapur

Die Mehrzahl der Studienanfänger in Singapur weist eine auffällig leistungsorientierte Lernhaltung auf. Die Gründe für diese Haltung liegen m.E. im Lernkontext:

- a) die prüfungsbetonte Lerntradition;
- b) die vorausgegangenen schulischen Erfahrungen;
- c) der gesellschaftliche Erwartungsdruck.

Im Deutschunterricht wird diese Lernhaltung zudem noch durch die große geographische Distanz zum Zielsprachenland begünstigt. Die Deutschlernenden wissen mangels authentischer Kommunikationssituationen häufig nicht recht, ob sie die mühsam erworbenen Sprachkenntnisse jemals außerhalb des Klassenzimmers anwenden können. Für sie besteht deshalb die Hauptmotivation zum Lernen oft in der Hoffnung auf Prüfungserfolg und gute Noten (bzw. der Angst vor dem Mißerfolg).

2. Der Stellenwert von Prüfungen

Um sich in Singapur für die Universität zu qualifizieren, muß ein Schüler viele Prüfungsstationen durchlaufen. Dabei spielt die tägliche Schulleistung eine völlig untergeordnete Rolle, denn das schulische Weiterkommen wird allein durch die Abschlußprüfungen bestimmt. Ein enormer Leistungs- und Stoffdruck begleitet die Laufbahn eines jeden Schülers und verleitet leicht zum verstärkten Einsatz reproduktiver Lernstrategien.

Hinzu kommen die hohen Erwartungen der Familie. Singapurische Kinder müssen oft von den ersten Grundschuljahren an miterleben, wie ihre Schulleistungen in der Verwandtschaft ständig verglichen werden.

Auch die Bildungsinstitutionen tragen dazu bei, daß Prüfungen und Schulnoten eine so hohe Bedeutung beigemessen wird. Schulen konkurrieren untereinander um einen möglichst hohen Rang in der jährlich veröffentlichten Liste aller Sekundar- und Oberschulen. Dabei werden die Ränge nach dem einzig objektivierbaren Kriteri-



*Die Skyline von Singapur
Bildarchiv Huber / R. Schmid*

um, nämlich den Schülerleistungen in den Abschlußprüfungen, vergeben.

Wegen der ständigen Forderung nach Objektivität in der Leistungsmessung bleibt die Leistungskontrolle stets in den Händen der Lehrenden und der Prüfungsämter. Die Lernenden werden selten oder nie zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung angeregt.

Die Lehrer wiederum stehen unter ständigem Druck von seiten der Schulen, die Vorjahresleistungen zu überbieten. Sie betrachten es als ihre Hauptaufgabe, die Schülerinnen und Schüler so gut wie möglich auf bevorstehende Prüfungen vorzubereiten. Demzufolge sind sie meist damit beschäftigt, ihren Schülern Memorisierungstechniken beizubringen oder sie mit Standardlösungen für Prüfungsaufgaben zu versorgen. Hierdurch wird eine reproduktive Lernhaltung besonders begünstigt. Auch an den Universitäten halten die Lernenden meist an diesem Lernverhalten fest und sind nur selten in der Lage, sich etwas selbständig zu erarbeiten.

3. 'Dekonditionierung' der Lernenden

Meine bisherigen Unterrichtserfahrungen mit Deutschlernenden an der Universität – zu Studienbeginn Anfänger meist ohne Vorerfahrung im

Fremdsprachenlernen – scheinen die Dominanz der leistungsorientierten Lernhaltung zu bestätigen. Um diese Lernhaltung abzubauen, muß zunächst versucht werden, eine Bewußtseinsänderung herbeizuführen. Eine solche 'Dekonditionierung' kann dann dazu beitragen, daß die Lernenden schrittweise ihre Bereitschaft und Fähigkeit zu mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen entwickeln.

Mit dem Feedback besitzt die Lehrkraft ein wichtiges Instrument, um auf die Lernhaltung der Lernenden einzuwirken. In meiner Unterrichtspraxis versuche ich daher bewußt, die Lernenden durch Feedback zur Reflexion über das eigene Lernen anzuregen. Mit der Zeit sollen sie dabei auch die Fähigkeit zur genaueren Einschätzung der eigenen Lernleistung entwickeln. In meiner Unterrichtspraxis wird das Instrument des gezielten Feedbacks hauptsächlich in den folgenden zwei Situationen angewandt:

a. bei der Besprechung von Aufgaben in der Klasse

Der Lehrer kann vor, während oder nach der Bearbeitung einer Aufgabe kurze Reflexionsphasen einschieben (zu der folgenden Darstellung, siehe auch Abbildung 1 auf S. 49).

- *Planungsphase:* Vor allem bei neuen Aufgabentypen kann der Lehrer die Lernenden auffor-

METALERNEN

Heute wird mit immer mehr Nachdruck gefordert, das 'Lernen des Lernens', das 'Metalernen', im Schulunterricht zum Thema zu machen und gezielt zu üben. Unter 'Metalernen' wird dabei das Lernen verstanden, „das es einem Individuum ermöglicht, sich über seine Denk-, Speicher, Problemlöse- und Orientierungskapazitäten klarzuwerden und sein zukünftiges kognitives, psychomotorisches, emotionales und soziales Lernen dementsprechend planend, steuernd und kontrollierend zu gestalten“. (Bönsch 1988, 105). Dahinter steht die Annahme, daß entsprechend informierte Schüler letztlich auch effektiver und motivierter lernen.

Auch für den Fremdsprachenunterricht ist diese Forderung aufgegriffen worden: Unter Stichwörtern wie 'Lernerautonomie', 'selbständiges Lernen' oder 'autonomiefördernder Fremdsprachenunterricht' wird nach Wegen gesucht, wie Curriculumplaner, Lehrwerkautoren und Lehrer die Fremdsprachenlerner dabei unterstützen können, autonomer zu werden, d. h. ihren Lernprozeß auch im Unterricht eigenverantwortlicher zu gestalten (vgl. u. a. Dickinson 1992). Hierbei ist ein bewußtmachendes Training von Lernstrategien wichtig, damit die Lerner auch *in der Lage* sind, beim Fremdsprachenlernen selbständig vorzugehen und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Damit die Lerner auch *bereit* sind, autonomer zu lernen und ihre Lernhaltung kritisch zu reflektieren, erscheint es darüber hinaus notwendig, in einem 'Metalern-Diskurs' auch andere Aspekte des Fremdsprachenlernens in expliziter Form zum Unterrichtsgegenstand zu machen, wie z.B.:

- bisherige (Fremdsprachen-)Lernerfahrungen
- Motivation und Erwartungen der Lerner
- Gefühle und Einstellungen der Lerner
- Lernziele und Inhalte
- Arbeits- und Übungsformen
- Unterrichtsmaterialien
- Kriterien des Lernerfolgs

Dabei kann nicht zuletzt an das metakognitive Wissen angeknüpft werden, das jeder Lerner in mehr oder weniger ausgeprägtem Umfang besitzt und das sich u.a. auf eigene Stärken und Schwächen beim Lernen und in der fremdsprachlichen Kommunikation bezieht (zum metakognitiven Wissen vgl. auch den einführenden Beitrag, S. 10 f). Zumindest für den Bereich 'Englisch als Zweitsprache' liegen auch erste wissenschaftliche Untersuchungen dazu vor, was Fremdsprachenlerner über ihr Lernen wissen (vgl. Wenden 1986a), sowie ein Vorschlag für Unterrichtseinheiten zu verschiedenen Aspekten des Metalernens (vgl. Wenden 1986b).

Auch ein autonomiefördernder Fremdsprachenunterricht bleibt natürlich dem Lernziel 'Fähigkeit zum kommunikativen Handeln in der Fremdsprache' verpflichtet; deshalb ist es wichtig, den 'Metalern-Diskurs' zeitlich zu begrenzen und eng mit praktischen Lernaktivitäten zu verzahnen. Außerdem muß es stets um ein entwicklungsgemäßes Metalernen gehen, d. h. die – u.a. vom Alter abhängigen – kognitiven Möglichkeiten der Lerner müssen berücksichtigt werden.

Bönsch, Manfred.: Üben und Wiederholen im Unterricht. München: Ehrenwirth 1988.

Dickinson, Leslie: Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning. Dublin: Authentik 1992.

Wenden, Anita L.: What do Second-Language-Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. APPLIED LINGUISTICS 7/1986, 186-201. (=1986a).

Wenden, Anita L.: Helping Learners Think About Learning. ELT JOURNAL 40/1986, 3-12. (=1986b).

WOLFGANG TÖNSHOFF

dern, die Anweisungen und Beispiele aufmerksam zu lesen und miteinander zu vergleichen. Weiterhin kann er durch gezielte Fragen und bewußt gesteuerte Rückmeldung den Lernenden helfen, die Anforderungen der Aufgabe zu erkennen. Außerdem können die Lernenden bei der Analyse der Aufgabenstellung auch feststellen, welche Sprachkenntnisse bzw. Inhalte (z.B. beim Aufsatzschreiben) zur Lösung der Aufgabe erforderlich sind.

- *Überwachungsphase:* Während der Bearbeitung der Aufgabe kann der Lehrer den Lernenden helfen, sich selbst zu kontrollieren, indem er sie z.B. auf eine mögliche Fehlinterpretation der Aufgabenstellung oder auf häufig auftretende Fehler aufmerksam macht.
- *Evaluationsphase:* Nach der Bearbeitung der Aufgabe versuchen die Lernenden, ihre eigene Leistung einzuschätzen. Der Lehrer kann sie auffordern, Fehler zu identifizieren und nach ihren Ursachen zu fragen. Unterstützend können auch Übungen zur Fehlerkorrektur durchgeführt werden (z. B. Fehleranalysen, „Fehlerversteigerung“¹, gegenseitige Kontrolle der sprachlichen Leistungen in Partner- oder Gruppenarbeit usw.). Darüber hinaus kann der Lehrer den Lernprozeß selbst zum Gesprächsthema machen (‘Metallernen’, siehe Kasten). Er kann z. B. mit den Lernenden über ihr Lernverhalten bzw. ihre Denk- und Planungsprozesse während der Aufgabenbearbeitung sprechen.

In allen drei Phasen ist es wichtig, die Lernenden aktiv zu beteiligen und sie durch gezielte Fragen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen lernstrategischen Vorgehen zu führen (Vorschläge für konkrete Lehrerfragen enthält Abb. 1, S. 49). Selbstverständlich muß der Lehrer eine angemessene Auswahl aus dem umfangreichen Fragenkatalog treffen, damit der Unterricht nicht durch zu lange Reflexionsphasen dominiert wird.

b. bei der Korrektur schriftlicher Aufgaben

Insbesondere bei der Korrektur von Aufgaben, bei denen freie Textproduktion erforderlich ist (z. B. Aufsätze), pflege ich einen Kommentar zu den korrigierten Arbeiten zu formulieren. Im Gegensatz zu den Klassenbesprechungen kann der Lehrer hier differenzierter auf die Bedürfnisse und Probleme der einzelnen Lerner eingehen. Auch hierbei sollte man nicht nur auf Fehler hinweisen, sondern immer zugleich mögliche Fehlerursachen angeben bzw. den Lernenden auffordern, selbst danach zu forschen.

Vor allem aber dient der Kommentar dazu, den einzelnen Lernenden in regelmäßigen Zeitabständen eine Rückmeldung über Lernfortschritte zu geben. So kann der Lehrer zum einen nähere Angaben zum aktuellen Leistungsstand machen und auch zur Selbsteinschätzung der individuellen Lernbemühungen anregen. Zum anderen kann der Lehrerkommentar auch die Bewertungen durch formale Leistungskontrollen relativieren, die in Singapur oft sehr streng und für Lernende nicht gerade ermutigend ausfallen.

Vor allem lernschwächere Schülerinnen und Schüler können von einem differenzierten schriftlichen Kommentar profitieren. Sie erhalten dadurch eine Bestätigung der eigenen Lernfortschritte, die sich selten oder erst langsam in deutlich besseren Noten niederschlagen. Damit kann diese Form des Lehrerfeedbacks einen Abbau des rein leistungsorientierten Denkens unterstützen und eine selbständigere Lernhaltung fördern.

4. Unterrichtsvorschlag zur Förderung der Selbstevaluation: Erstellung einer Lernkartei

Gezieltes Lehrerfeedback kann zwar die Lernenden zum Überdenken der eigenen Lernhaltung anregen, aber um mehr Eigenverantwortung für das eigene Lernen zu entwickeln, müssen sie ihre Fähigkeit zur Selbstevaluation systematisch trainieren. In der Lernstrategienforschung wird hierfür oft das Lerntagebuch als ein geeignetes Mittel vorgeschlagen (vgl. z.B. Dickinson 1987). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, daß die Lernenden selbständig eine Lernkartei erstellen, die dann in mehreren Lern- und Reflexionsphasen gezielt zur Evaluation der eigenen Stärken und Schwächen und der persönlichen Lernstrategien eingesetzt werden kann. Am Beispiel des Grammatiklernens, hier der Tempusform Perfekt, wird dieser Vorschlag im folgenden erläutert.

Phase 1: Bewußte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff

Auf einer Karteikarte (z. B. vom Format 15 x 10 cm) hält der Lernende Schlüsselinformationen über ein bestimmtes Grammatikkapitel fest, z.B. das vermittelte bzw. selbst erarbeitete Regelwissen, die Ausnahmefälle, antizipierte Lernschwierigkeiten und mögliche Fehlerquellen. Im Anschluß daran sollte der Lehrer unter möglichst aktiver Beteiligung der Lernenden die Ergebnisse dieser ersten Phase kurz auswerten.

Als Orientierungshilfe kann der Lehrer ein Arbeitsblatt mit Fragen entwerfen, die gezielt diejenigen Informationen abrufen, die auf der Karte festgehalten werden sollen. Das Arbeitsblatt kann auch ein oder mehrere mit Fragen gefüllte Felder enthalten, die dann herausgeschnitten und auf Karteikarten geklebt werden können. Die Abbildungen 2 und 3 zeigen, wie Karteikarten für den Lerngegenstand Perfekt aussehen könnten.

Zu beachten ist, daß der Inhalt der Karten zumindest auch kurz im Unterricht besprochen und ausgewertet wird. Auch die Selbstfragestrategie, die diesem Trainingsvorschlag zugrunde liegt, sollte thematisiert und erläutert werden, damit die Lernenden die nötige Sensibilität für ihre Einsatzmöglichkeiten entwickeln können.

Dieser Trainingsschritt kann bereits in die erste Unterrichtseinheit zur Einführung des Perfekts eingebaut werden. Bei späteren Einheiten zum gleichen Thema kann ggf. der gleiche Schritt wiederholt werden, damit die Lernenden ihre Einträge in die Lernkarten durch neu erworbene Kenntnisse und Einsichten vervollständigen können. Bei Übungen zum Perfekt (sei es durch Vorgaben stark gesteuerte Übungen oder freie Textproduktion unter Anwendung des Perfekts) können die Lernenden dann auf die selbstformulierten Schlüsselinformationen zurückgreifen. Außerdem können die Lernkarten den Lernenden als Checkliste zur Überwachung der eigenen Fehlerproduktion dienen.

Phase 2: Evaluation der Lernleistung und der Lernstrategien

Die in Abbildungen 4 und 5 dargestellten Beispiele zum Perfekt verdeutlichen, wie gezielte Fragen den Anstoß zur Selbstevaluation geben können: Mit Hilfe der Selbstfrageprozedur diagnostizieren die Lernenden ihre eigenen Lernprobleme und Fehlerquellen und halten sie wiederum auf Karteikarten fest. Anfangs muß der Lehrer die Lernenden bei diesen Aktivitäten stärker unterstützen und steuern. Nach und nach sollte er seine Hilfen jedoch zurücknehmen, damit die Lernenden bei der Steuerung des eigenen Lernens immer selbständiger werden.

Es empfiehlt sich, jede Möglichkeit zum kooperativen Lernen auszuschöpfen. Phasen der Partner- oder Kleingruppenarbeit über die eigenen Lernerfahrungen oder -probleme ermöglichen nach meinen Erfahrungen einen besonders lohnenden Ideen- und Meinungsaustausch. Außerdem stellt die kooperative Arbeit für weni-

ger selbständige Lerner eine nicht zu unterschätzende Hilfe dar. Wie in der ersten Phase sollte abschließend eine kurze gemeinsame Auswertung der Ergebnisse erfolgen.

Auch dieser Trainingsschritt kann mehr als einmal durchgeführt werden, z.B. wenn das gleiche Grammatikkapitel im Laufe des Kurses vertieft oder wiederholt wird. Die Kartei wird dabei ständig revidiert und erweitert. Dies bietet den Lernenden die Möglichkeit, den eigenen Lernfortschritt über einen längeren Zeitraum hinweg zu verfolgen und sie gelangen durch die Arbeit mit der Lernkartei zugleich zu einer notenunabhängigen Einschätzung der eigenen Leistung.

Vorteile der Lernkartei:

Gegenüber dem Lerntagebuch hat die Lernkartei zwei wichtige Vorteile:

1. Die Lernkartei stellt eine systematischere Form der Informationsspeicherung dar und macht die gesuchten Informationen schneller zugänglich.
2. Die einzelnen Karten erweisen sich bei der Wiederholung des Stoffes (sowohl in regelmäßigen Abständen als auch zur Vorbereitung auf einen Test oder eine Prüfung) als besonders nützlich. Sie stellen praktische und handliche Lernhilfen dar, die ohne weiteres überallhin mitgenommen werden können und jederzeit einsetzbar sind.

5. Muttersprache oder Zielsprache?

Forschungsergebnisse zeigen, daß durch ein explizites Lernstrategientraining, bei dem die Lernenden über Sinn und Bedeutung der Trainingsmaßnahmen informiert werden, am ehesten Veränderungen in der Lernhaltung und im Lernverhalten erreicht werden können und daß die Trainingseffekte außerdem dauerhafter sind (vgl. O'Malley/Chamot 1990; Friedrich/ Mandl 1992). Dabei ist es allerdings schon wegen der größeren Verständlichkeit notwendig, die oben beschriebenen Unterrichtsaktivitäten – zumindest zu Beginn – in der Muttersprache durchzuführen.

In meinen praktischen Trainingsversuchen im Deutsch-Anfängerunterricht findet die Reflexion über das Lernen in der Muttersprache meiner Lernenden statt (d.h. in der englischen Sprache). Englisch ist auch das Sprachmedium des schriftlichen Lehrerkommentars sowie bei der Arbeit mit der Lernkartei. Dennoch ist es nach

SELBSTEVALUATION

Inwieweit Fremdsprachenlerner im Unterricht selbständiger werden und mehr Eigenverantwortung übernehmen können, ist nicht zuletzt von ihrer Fähigkeit zur Selbstevaluation abhängig: Die Analyse eigener Lernerfolge, die Diagnose individueller Stärken und Schwächen ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, sich selbständig Lernziele zu setzen und angemessene Lernstrategien auszuwählen, um diese Ziele zu erreichen.

Folglich läßt sich heute ein regelrechter Boom von Selbstevaluations-Materialien beobachten: In nahezu allen 'Lernratgebern', Übungsprogrammen, Aufgabensammlungen und Lehrwerken, die gezielt versuchen, die Lernerautonomie zu fördern und Strategien des Fremdsprachenlernens zu vermitteln, finden sich Aufgaben zur Selbstbeobachtung und -einschätzung (vgl. z.B. Ellis/Sinclair 1989; Häublein u. a. 1995; Rampillon 1995).

Selbstevaluations-Aktivitäten können sich z. B. darauf beziehen

- ob ein bestimmtes Lernziel erreicht ist oder die Anforderungen einer bestimmten Lernaufgabe erfüllt sind;
- welche Fortschritte in den verschiedenen Lernbereichen (z.B. kommunikative Fertigkeiten, Grammatik, Wortschatz) erreicht worden sind und welche Lerndefizite bestehen;
- wo besondere Lernschwierigkeiten liegen und häufig Fehler gemacht werden;
- wo man insgesamt steht (aktueller Lernstand);
- inwieweit die individuelle Lernplanung angemessen und realistisch ist;
- ob gewohnte oder aber auch neue Lernstrategien „erfolgreich“ sind und zur eigenen Lernerpersönlichkeit passen.

Gegenstand der Evaluation sind also nicht nur die Produkte des Lernens (Diagnose der Lernergebnisse), sondern auch der Lernprozeß selbst (Angemessenheit des individuellen Lernwegs).

Ellis, Gail/Sinclair, Barbara: Learning to Learn English. A Course in Learner Training. Learner's Book. Cambridge: Cambridge University Press 1989.

Häublein, Gernot u. a.: MEMO. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch. Berlin/München: Langenscheidt 1995.

Rampillon, Ute: Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber 1995.

WOLFGANG TÖNSHOFF

meiner Erfahrung bereits nach ca. 60 bis 70 Stunden Unterricht möglich, die Zielsprache stärker einzusetzen und schrittweise die notwendigen metasprachlichen Redemittel zu erarbeiten.

6. Konsequenzen für den Lehrer

Es ist in der einschlägigen Fachliteratur oft betont worden, daß ein erfolversprechendes Lernertraining auf die Bereitschaft des Lehrers angewiesen ist, sein Selbstverständnis zu überdenken und teilweise neu zu definieren (vgl. z.B. Bimmel 1993). Der Lehrer muß bereit sein, die Rolle eines reinen Wissensvermittlers aufzugeben, um die vielseitigere und anspruchsvollere Rolle eines Lernberaters zu übernehmen.

Nach meinen Erfahrungen stellt die praktische Umsetzung der skizzierten Unterrichtsvorschläge nicht unerhebliche Anforderungen an den Lehrer, auf die ich im folgenden kurz eingehen möchte.

Didaktisch-methodische Anforderungen

Ein Deutschunterricht, der selbständiges Lernen fördern will, benötigt eine sehr viel intensivere und bewußtere Planung und Vorbereitung. Der Auswahl und Formulierung der Lernziele kommt dabei m.E. eine besondere Bedeutung zu. Der Lehrer muß sich über die Ziele seiner Unterrichtseinheiten völlig im klaren sein, um sie dann seinen Lernern transparent machen zu können. Außerdem muß er die Bedeutung der Lernziele klar herausstellen, damit das Lernen einen ande-

ren Sinn erhält als nur die Jagd nach guten Prüfungsnoten.

Weiterhin müssen die oben beschriebenen Vorschläge der jeweiligen Lernsituation angepaßt werden. Der Lehrer muß darüber entscheiden, wann welche Trainingsmaßnahmen angebracht sind: Worauf soll sich das Training konzentrieren? Wieviel Zeit soll und kann er dem Training widmen, ohne daß andere Unterrichtsziele zu kurz kommen?

Schließlich muß der Lehrer es verstehen, die Lernenden zu aktivieren und an den Reflexions- und Evaluationsprozessen zu beteiligen. Dazu sollte er den Frontalunterricht einschränken und die Lernenden möglichst oft zur Partner- bzw. Gruppenarbeit anregen.

Reflexionsfähigkeit und strategisches Wissen

Der Lehrer muß selbst ausreichende praktische Kenntnisse über Lernstrategien besitzen. Dieses Wissen kann er sich durch die Fachliteratur² sowie durch die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen aneignen. Die eigenen Lernerfahrungen bilden eine weitere Quelle des Strategiewissens, auf die ich persönlich immer zurückgreife. Außerdem bin ich bei der Auswertung der Trainingsphasen nicht selten durch kluge Einfälle meiner Lernenden angenehm überrascht worden. Vom Austausch der Erfahrungen und Ideen unter Lernenden kann auch der Lehrer profitieren.

In keinem Fall sollte der Lehrer versuchen, den Lernenden sein persönliches Repertoire an Lernstrategien „aufzuzwingen“, denn Strategien sind etwas Individuelles, das jeder für sich aufbauen muß. Überhaupt muß der Lehrer Reflexionsfähigkeit beweisen und auch dazu in der Lage sein, das eigene Lehrverhalten zu hinterfragen. Er muß also selbst über diejenigen Fähigkeiten verfügen, die die Lernenden im Deutschunterricht entwickeln sollen.

Kenntnis der Lernenden und persönliches Engagement

Um seine Lernenden beraten und ihnen konstruktives Feedback geben zu können, benötigt der Lehrer eine genaue Kenntnis ihrer individuellen Stärken und Schwächen. Auch hierfür dürfen die Informationen in den individuellen Lernkarteien nützlich sein. Dies gilt vor allem, wenn der Lehrer bei der individuellen Beratung die jeweilige Kartei einsehen kann. Ferner ist es wichtig, daß der Lehrer echtes Interesse an den Problemen und am Fortschritt seiner Schüler und Schülerinnen zeigt. Das bedeutet zugleich,

daß er die Lernenden ernstnehmen und seine Hilfs- und Gesprächsbereitschaft signalisieren muß.

Angesichts der hohen Anforderungen an den Lehrer ist es notwendig, daß er selbst eine positive Einstellung zum selbständigen Lernen und zum Lernertraining besitzt. Ohne ein hohes Maß an persönlichem Engagement dürfte er die recht aufwendige Vor- und Nachbereitung der skizzierten Unterrichtsvorschläge sicher kaum auf sich nehmen.

Anmerkungen:

- 1 Für eine Beschreibung der „Fehlerversteigerung“ sowie zum Prinzip der Fehlerkorrektur als Spiel vgl. Funk/Koenig 1991, S. 103 ff.
- 2 Der interessierte Leser sei hier u. a. auf das Heft 8 der Zeitschrift *FREMDSPRACHE DEUTSCH* zum Thema „Lernstrategien“ (1/1993) verwiesen. Neben praktischen Vorschlägen zum Strategietraining enthält das Heft auch eine kommentierte Liste praxisbezogene Literatur zu diesem Thema.

Literaturverzeichnis:

- Bimmel, Peter: Lernstrategien im Deutschunterricht. In: *FREMDSPRACHE DEUTSCH* 1/1993, S. 4-11.
- Dickinson, Leslie: *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press 1987.
- FREMDSPRACHE DEUTSCH*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 8: Lernstrategien. Hrsg. von Peter Bimmel. München: Klett Edition Deutsch 1993.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz: Lern- und Denkstrategien. Ein Problemaufriß. In: H. Mandl u. H.F. Friedrich (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hofgrefe 1992, S. 3-54.
- Funk, Hermann/Koenig, Michael: *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. München: Langenscheidt 1991.
- O' Malley, J. Michael/Chamot, Anna Uhl: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press 1990.

REFLEXIONSPHASEN	ZIELE / AKTIVITÄTEN	LEHRERFRAGEN ZUR ERWEITERUNG DES METAKOGNITIVEN WISSENS
1. Planungsphase	Aufgaben analysieren und Anforderungen erkennen: – Anweisungen und Beispiele lesen und vergleichen – Aufgaben mit ähnlichen, bereits bekannten Aufgaben vergleichen – erforderliche Sprachfertigkeiten und -kenntnisse feststellen – Inhalte und ggf. Sprachgebrauch planen	– Was ist der Zweck der Übung? – Helfen die Beispiele Ihnen, die Anweisungen zu verstehen? – Wird eine neu gelernte Fertigkeit oder Grammatikeinheit durch diese Übung kontrolliert? Welche? – Was haben Sie früher gelernt, was Sie bei dieser Aufgabe anwenden müssen bzw. ausprobieren können? – Haben Sie früher ähnliche Übungen gemacht? – Glauben Sie, daß diese Aufgabe leicht oder schwer ist/leichter oder schwieriger ist als andere, ähnliche Aufgaben, die Sie gemacht haben? – Wie kreativ können/müssen Sie bei dieser Aufgabe sein? Müssen Sie bestimmte Vorgaben beachten?
2. Überwachungsphase	Kontrolle der Leistung während der Aufgabe: – Lösung bzw. Eigenproduktion mit Anweisungen und Beispielen vergleichen – Fehler identifizieren und korrigieren – ggf. eigene Vorgehensweise und Strategie neu planen	– Welche Fehler haben Sie gemacht? – Was ist bei Ihren Lösungen anders als in den Beispielen? – Haben Sie das Beispiel oder die Anweisungen richtig verstanden? – Liegt der Grund für Ihre Fehler vielleicht in bestimmten Defiziten in Ihren Sprachkenntnissen (ungenauere Kenntnis der Grammatik, Wortschatzprobleme?) – Was sollen/können Sie tun, um die gleichen Fehler in Zukunft zu vermeiden? Die Beispiele noch einmal genau durchlesen? Grammatiktabellen/Glossar zum Nachschlagen parat halten?
3. Evaluationsphase	Kontrolle der Lernleistung und Sprachproduktion: – Fehler identifizieren und begründen Evaluation der Lernleistung und des Strategiegebrauchs: – über das eigene Lernverhalten bzw. den Lernmodus reflektieren – Strategiegebrauch beschreiben und evaluieren – die erzielte Leistung mit den Ergebnissen früherer Übungen vergleichen	– Was war das Ziel der Übung? – Haben Sie dieses Ziel erreicht? – Wie viele und welche Fehler haben Sie gemacht? – Können Sie erklären, warum Sie diese Fehler gemacht haben? – Welche Probleme hatten Sie bei der Lösung der Aufgabe? Sprachliche Probleme? Konzentrationsschwierigkeiten? Andere? – Haben Sie mehr oder weniger Fehler als bei Ihren letzten Aufgaben gemacht? Sind es andere oder die gleichen Fehler? – Haben Sie diese Aufgabe besser oder schlechter als die letzte(n) gelöst? – Welche besonderen Tricks oder Techniken haben Sie verwendet? Was hat Ihnen besonders geholfen? – Würden Sie die gleiche Strategie bei künftigen Übungen wieder einsetzen? Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen? – Sie haben mit einem Partner/in einer Gruppe gearbeitet: Gefällt Ihnen das? Warum?

Abb. 1: Reflexionsphasen im Unterricht

Abb. 2

PERFEKT	
ANWENDUNG: Wann / Wozu verwende ich das Perfekt?	Um über Vergangenes zu sprechen oder zu erzählen (meist in gesprochener Sprache, auch oft in persönlichen Briefen)
REGELN: Wie bilde ich das Perfekt?	 haben/sein Partizip II (2. Stelle) (letzte Stelle) BEISPIEL: Sie <i>hat</i> gestern <i>angerufen</i> . Wir <i>sind</i> nach Hause <i>gegangen</i> .

Abb. 3

PERFEKT	
Wann bilde ich das Perfekt mit <i>sein</i> ? Gibt es Ausnahmen?	bei Verben, die Bewegung beschreiben z.B.: Er ist in die Stadt gefahren. oder bei einer Zustandsänderung: z.B.: Er ist um acht Uhr aufgestanden. Ausnahmen!! sein ➡ ist gewesen bleiben ➡ ist geblieben In meinem Collins-Wörterbuch nachschlagen. Verben, die <i>sein</i> als Hilfsverb nehmen, werden mit <i>aux. sein</i> gekennzeichnet. – Unregelmäßige Partizipen muß ich auswendig lernen. – Partizipien mit Präfixen (trennbar / untrennbar) – <i>haben</i> oder <i>sein</i> ? – Partizip II steht am Satzende (anders als Englisch!)
Was mache ich, wenn ich es nicht genau weiß?	
Was finde ich beim Lernen des Perfekts besonders schwer?	

Abb. 4

PERFEKT	
PERFEKT – SELBSTEVALUATION	
– Wie gut beherrsche ich das Perfekt?	
– Wo habe ich bei meinen Aufgaben (besonders) viele Fehler gemacht?	
– Was finde ich besonders schwer?	
– Warum mache ich diese Fehler?	
– Was hat mein Lehrer / meine Lehrerin zu den Fehlern gesagt?	
– Gibt es etwas, was ich noch nicht ganz verstehe?	

Abb. 5

PERFEKT	
LERNSTRATEGIEN	
– Was mache ich, um das Perfekt zu lernen?	
– Welche besonderen Tricks oder Strategien benutze ich?	
– Lerne ich mit diesen Strategien erfolgreich?	
– Was kann ich tun, um die häufig gemachten Fehler zu vermeiden?	
– Welche interessanten Ideen hat mein Partner / meine Partnerin?	
– Was macht er / sie anders beim Lernen?	

Unter dem Stichwort 'Lerner-autonomie' wird zur Zeit sehr intensiv darüber nachgedacht, wie die Selbständigkeit der Lernenden und ihre Einflußmöglichkeiten auf das Unterrichtsgeschehen vergrößert werden können. Michael Müller-Verweyen fragt in seinem Beitrag nach den Konsequenzen für die Rolle und das Selbstverständnis von Deutschlehrern, die sich dieser Herausforderung stellen wollen. Er plädiert dafür, daß Lehrer und Lerner in einen „pädagogischen Dialog“ über das Lernen eintreten.

Das Lehrerbild von Kursteilnehmern

Fragt man Sprachkursteilnehmer am Anfang eines Kurses nicht nur, was sie vom Kurs, sondern auch, was sie von uns, den Lehrerinnen und Lehrern erwarten, so erhalten wir Antworten wie die folgenden (hier von Teilnehmenden an Sprachkursen des Goethe-Instituts):

Die Lehrperson soll

- kompetent sein;
- die Motivation der Kursteilnehmer aufgreifen, ja steigern, auf jeden Fall erhalten;
- den Unterricht 'logisch' aufbauen („die 'Logik' des Unterrichts soll auch für einen Laien nachvollziehbar sein“);
- die Individualität der Lernenden respektieren;
- für Abwechslung sorgen („wir sollen nicht ewig am gleichen Thema/Text 'rumarbeiten'“; aber auch Vertrautes und Bewährtes wird erwartet);
- die neue Grammatik und die neuen Wörter so erklären, daß man die Regeln bzw. die Bedeutung gut versteht;
- Anregungen geben und dafür sorgen, daß aus den einzelnen Teilnehmern eines Kurses eine Gruppe wird;
- Ein Programm speziell für diese Gruppe entwerfen;

Pädagogischer Dialog

Zur Rolle der Lehrperson in lernergesteuerten Lernprozessen

Von Michael Müller-Verweyen

Die Lehrperson besitzt

- Einfühlungsvermögen und Phantasie.

Wer – was glauben Sie – übernimmt die „Managerfunktion“ in so einem Unterricht? Die Lehrperson, die Lernenden?

Zwei Schlußfolgerungen ergeben sich für mich aus den Antworten der Kursteilnehmer:

Da ist zunächst *das Lehrerbild* der Lernenden. Die Lernenden haben eine klare Vorstellung davon, was sie für die eigentliche Aufgabe des Lehrers bzw. der Lehrerin halten: Diese Person „*managt*“ den Unterricht, *baut ihn* „logisch“ auf, *erklärt* und *versteht* alles, *sorgt für* das Wohlbefinden der Lernenden und damit für ihre Lernerfolge usw. Sie wissen auch genau, wann sie die Lehrperson nicht brauchen, z. B. beim Lösen von Übungsaufgaben. das machen sie ganz allein (ohne Beratung, Hilfe ...).

Unter dem Gesichtspunkt der *Lernerautonomie* ist das Ergebnis der Befragung als einigermaßen katastrophal zu bezeichnen. Denn, akzeptiert man die von den Kursteilnehmern gewünschte Rollenverteilung, so bleibt eine der wesentlichen Anforderungem an einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht uneingelöst: die wachsende Fähigkeit der Lernenden, ihr Lernen selbständig zu steuern. Denn wo bleibt die Selbständigkeit der Lernenden, wenn der 'Manager-Lehrer' alles managt? Aber die Aufgaben werden doch selbständig gelöst! Hierfür aber gilt: „Durch das selbständige Lösen einer bestimmten Aufgabe – ob allein, zu zweit oder in einer Gruppe – wird nicht unbedingt und automatisch auch ein Beitrag zur Förderung der Autonomie geleistet. Aufgaben können durchaus selbständiges Arbeiten und Lernen erfordern, ohne aber auch

nur im geringsten die Selbständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen zu unterstützen.“ (Nodari 1994, 10).

Wer also Lernerautonomie fördern möchte, sieht sich vor die Aufgabe gestellt, die zunächst einmal selbstverständlich der Lehrperson (unterstützt vom Lehrwerk) zugeschriebene 'Manager'-Funktion schrittweise in die Hand der Lernenden zu überführen.

Zwei Fragen sind zu klären:

- Warum eigentlich ist Lernerautonomie ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts?

Und:

- Wie läßt sich Lernerautonomie herbeiführen? Genauer gefragt: Wie sieht ein Lehrerverhalten aus, das Lernerautonomie zuläßt, ermöglicht und schließlich gar fördert?

Zur ersten Frage:

Warum eigentlich ist Lernerautonomie ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts?

Bei der Forderung nach Lernerautonomie mag der Verdacht aufkommen, es handle sich um eine Modeerscheinung: nach dem *kommunikativen* Ansatz und dem (*inter*)*kulturellen* Ansatz kommt nun (als 'dernier cri') die Lernerautonomie. Doch unterscheidet sich das Konzept der *Lernerautonomie* aus einem einfachen Grund von den beiden anderen Konzepten: Erfolgreiche Lerner waren immer schon (ein Stück weit) autonom.

In der Diskussion um Lernerautonomie tauchen viele Begründungen auf, so z. B.:

- Die Lernenden haben das Recht, ihre eigene Wahl in bezug auf ihr Lernen zu treffen;
- Nur wer selbständig zu lernen in der Lage ist, bleibt in einer sich immer schneller verändernden Welt für die Arbeitswelt interessant;
- Selbstgesteuertes Lernen motiviert;
- Selbstgesteuertes Lernen ist effektiver;
- Nicht immer hat man einen Lehrer zur Hand, der einen beim Lernen unterstützt;
- Schüler lernen in der Regel sowieso nicht das, was der Lehrer unterrichtet.

Der entscheidende Begründungszusammenhang für die gewünschte Lernerautonomie kommt jedoch nicht von außen – etwa aus neuen gesellschaftlichen Entwicklungen oder aus wirtschaftlichen Erfordernissen – sondern ist dem Lernen selbst inhärent: ein erfolgreicher Lerner ist in der Lage

- zu identifizieren, was gelehrt wird; er ist mit den Lernzielen des Unterrichts vertraut und hat ein Bewußtsein von dem Lernprozeß, in den er involviert ist;

- seine eigenen Absichten und Ziele zusätzlich zu den im Material dargebotenen anzugeben und zu verfolgen; er hat eigene Vorstellungen von dem, was er lernen möchte und vermag den vom Lehrer geplanten Unterricht hierfür zu nutzen;
- angemessene Lernstrategien auszuwählen und in seinen Lernprozeß zu integrieren;
- die Anwendung der ausgewählten Lernstrategien und sein Lernen insgesamt zu überwachen.
- sein eigenes Lernen insgesamt zu evaluieren.

Es geht also nicht darum, die Lehrerrolle angesichts einer neuen Lehr-/Lernmethode zu reflektieren und neu zu definieren, sondern es geht darum, die *Lernerautonomie als explizites Ziel des Lehrerhandelns* herauszustellen, mit dessen Hilfe auch diejenigen Lerner zum Erfolg geführt werden können, die im Moment weniger oder gar nicht erfolgreich sind.

Wie – so lautete die oben formulierte zweite Frage – kann dies im Unterricht geschehen? Indem die Lehrperson mit den Lernenden über den Lernprozeß in einen Dialog tritt.

Was das konkret bedeutet, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Alte und / oder neue Rollen des Fremdsprachenlehrers?

Legutke/Thomas (1991, 286 ff.) unterscheiden vier Rollen, die eine Lehrperson zugleich innehat:

Die Lehrperson ist

- Koordinator und den Lernprozeß Erleichternder (*facilitator*),
- Manager und Organisierer,
- diejenige, die Arbeitsaufträge erteilt (instructor)
- Recherchierender (*investigator and researcher*).

Nun sind diese Aufgaben nicht eigentlich neu: Daß Lehrpersonen im modernen Lehr-/Lernprozeß eine mehr beratende und kollegiale Funktion haben, ist seit dem Konzept des 'lernerzentrierten Unterrichts', also seit Anfang der 80er Jahre, in aller Munde. Und viele von uns glauben, daß wir dieses Konzept schon längst verinnerlicht und zum Gesetz unseres Handelns (Unterrichtens) gemacht haben. Versuchen wir doch einmal den allgemeinen Forderungen konkrete Handlungen zuzuordnen! Vielleicht ist dann doch das eine oder andere kritisch zu prüfen. Benutzen Sie die Tabelle rechts als Check-Liste für Ihr Handeln im Unterricht:

Tabelle 1

Die Lehrperson (L.)	Wie macht sie das? Was setzt das voraus? Was hat das für Konsequenzen?	Ja klar, das mache ich:	Na ja, das mache ich noch nicht konsequent:
– erfragt die Bedürfnisse der Lernenden	1. L. verschafft sich und den Lernenden Einblick in das individuelle Lernverhalten. (Nur wer seine Lernweise kennt, ist imstande, sein Lernen effizient zu gestalten.) 2. Geäußerte Bedürfnisse werden konsequent berücksichtigt. (D.h. auch: wer Bedürfnisse abfragt, geht die Verpflichtung ein, das, was er erfragt, auch für den Befragten spürbar zu berücksichtigen.)		
– berät die Lernenden	3. L. verschafft sich detaillierte Kenntnisse von verfügbaren Lehr-/Lernmaterialien. 4. L. unterscheidet in seiner Beratung zwischen Lernberatung und Materialberatung. 5. L. gibt Hinweise auf ein sinnvolles follow-up-Programm ('Abschlußberatung', 'Nachkontakte') bzw. ein 'Nachmittagsprogramm'.		
– gibt den Lernenden feed-back	6. L. ist fähig (und nimmt sich die Zeit), den Lernenden zuzuhören. 7. L. läßt Individualität (individuelle Lernwege etc.) zu, läßt widersprüchliche Selbstaussagen von Lernenden zu, ermutigt, eigenen Intuitionen zu folgen.		
– holt sich feed-back	8. L. macht Zwischenevaluationen; stellt sich selbstverständlich der Evaluation durch die Lernenden; hierbei muß die Anonymität der Befragten gewährleistet sein; die Lernenden müssen klare Kriterien an die Hand bekommen, wie die Lehrperson evaluiert werden kann.		
– macht den Unterricht transparent	9. L. gibt konsequent Auskunft über das Lernziel und den Lernweg. (Nur wenn der Lerner weiß, wohin der Unterricht führen soll, kann er sich an den Entscheidungen beteiligen.) 10. L. zeigt den Lernenden durch sinnvolle Lernerlebnisse, wie man effektiv lernt. 11. L. macht den Zeitfaktor zum Thema (und schafft so ein Bewußtsein dafür, wieviel in der zur Verfügung stehenden Zeit erarbeitet werden kann).		
– nimmt die Schüler in die Pflicht	12. L. fragt nicht nur: „Was erwarten Sie vom Kurs/ vom Lehrer/ von der Institution?“ – sondern auch: „Was erwartest du, während du diesen Kurs besuchst, von dir?“ 13. L. handelt mit den Lernenden die Ziele, Lernwege, Evaluationsformen etc. aus. 14. L. ermutigt dazu, eigene Interessen und Vorschläge in den Unterricht einzubringen. 15. L. setzt Veränderungsvorschläge konsequent um.		
– versucht, sich so überflüssig wie möglich zu machen	16. L. nimmt sich zurück, läßt die Lernenden zu Wort kommen, akzeptiert ihre Entscheidungen, manipuliert sie nicht ...		

Nun, wie sieht das Ergebnis Ihrer Selbstbefragung aus? Entspricht diese Beschreibung des Lehrverhaltens Ihrem eigenen Selbstverständnis als Lehrer bzw. Lehrerin? Oder finden Sie sich eher auf der Seite der kritischen Stimmen „gegen diese Art der ‘Reduzierung’ des Selbstverständnisses der Lehrerrolle auf Prinzipien des Unter-

richtshandelns, bei denen nicht die Lehrperson den Unterricht bestimmt, sondern der Lernprozeß und die Autonomie der Lernenden“. Überprüfen Sie die Argumente in Tabelle 2.

Die hier formulierten Einwände sind wichtig und müssen ernstgenommen werden. Sie zeigen aber auch, daß die veränderte Lehrerrolle in einem autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht Fortbildungsbedarf mit sich bringt: Lehrerinnen und Lehrern wird etwas abverlangt, für das sie nicht hinreichend ausgebildet sind. Als Beispiel seien hier zwei Argumentationslinien zitiert:

Beispiel 1:

Was wir brauchen, ist eine gewandelte Qualifikation, was die Beobachtung und Analyse von laufenden Lernprozessen betrifft. Geschult sind wir im Analysieren von Lernprozessen auf dem Hintergrund dessen, was wir uns für eine bestimmte Unterrichtsstunde als Lernziel gesetzt und als Lernweg vorbereitet haben (Wo steht der Unterricht verglichen mit meiner Vorbereitung?). *Nicht geschult aber sind wir im Analysieren von Lernprozessen, die durch den Lerner gesteuert werden*, in denen wir, die Lehrer und Lehrerinnen, also fremdgesteuert sind.

Beispiel 2:

Mit der gewandelten Lehrerrolle bekommt Lernerberatung einen konkreten Sinn. Wir sind zwar gewohnt, Schüler zu beraten, was bestimmte Defizite/Lernprobleme betrifft. Die Schüler ihrerseits sind gewohnt, daß wir auf sie (und dieses nicht nur zu fachlichen Themen) individuell eingehen. *Neu aber ist für uns, den Lernenden bei der Formulierung (!) individueller, ganz persönlicher Lernziele Hilfestellung zu geben*. So können kollektive Lernprozesse ja nicht nur in dem Sinn individualisiert werden, daß von jedem Schüler erwartet wird, daß er ein bestimmtes (aber für alle gleiches) Lernziel erreicht. Neben den Lernzielen der Gruppe können auch ganz individuelle, nur auf einen bestimmten Schüler zugeschnittene Lernziele formuliert werden. Dies verdeutlicht Tabelle 3.

Betrachten wir das erste Beispiel in Tabelle 3:

Erfolgreiche Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, den von der Lehrperson geplanten Unterricht für die Verfolgung individueller Lernziele zu nutzen. Weniger erfolgreichen Schülern muß geholfen werden, z. B. dadurch, daß das Lernziel der Kursebene, also die Aufgabe zum selektiven Hören ('Ich muß verstehen können, wo/in was für einer Firma Herr X arbeitet') ergänzt und durchlässig gemacht wird für ein ganz anderes individuelles Lernziel, das für einen bestimmten Schüler, eine bestimmte Schülerin

Frida oder der kulturelle Einwand	Raul oder der soziale und emotionale Einwand	Rebecca oder der fachwissenschaftliche Einwand
„Ich habe Deutsch studiert, weil ich an der deutschen Literatur und Kultur interessiert bin - wenn ich die oben aufgelisteten Aufgaben sehe, bin ich nur noch Lernverwalter.“	„Ich als Lehrer bin genau so egoistisch wie meine Lerner. Ich will auch etwas lernen. Was mich am Unterricht interessiert, sind die Menschen, mit denen ich zu tun habe, sprich: meine Schüler. Ich habe eine Zeit lang hier in Madrid Spanisch für Ausländer unterrichtet, das war eine multikulturelle Gruppe. Ich habe nie wieder so viel Neues und Interessantes über die Länder erfahren und dabei so viele sympathische Menschen kennengelernt.“	„Ich habe promoviert, war eine Zeit lang als Wissenschaftlerin tätig, begreife mich als Lehrerin auch immer von einem wissenschaftlichen Hintergrund aus. Ich finde mich in der obigen Liste nicht wieder!“

Tabelle 2

Lernziel der Gruppe	individuelles Lernziel
[Hörverstehen] verstehen, wo/ in was für einer Firma Herr ... arbeitet	ich muß nicht jedes Wort verstehen können
Lesen/Sprechen eines Dialogs	„r,R“ nicht englisch aussprechen ODER: Sätze und Texte prosodisch (Intonation, Satzmelodie) angemessen sprechen
[Aktivierung und Automatisierung des Strukturwissens für die spontane Kommunikation:] im Mündlichen Position 1 [Vorfeld] nur einmal besetzen	Zeit- und Ortsangaben in Position 3 setzen ODER: einen anderen Satzteil als das Subjekt in Position 1 setzen ODER: einem vorangestellten Nebensatz direkt das Verb des Hauptsatzes folgen lassen
einen Beitrag zu einem Gespräch liefern	spontan einem Kollegen widersprechen ODER: Widersprechen durch Aufnahme des vom Partner Gesagten in den eigenen Satz und Korrektur durch „sondern“
Fragen durch Intonation und Inversion formulieren können	Fragen mit Inversion formulieren...['weil ich das im spontanen Gespräch wenig anwende']

Tabelle 3

wichtig ist. In diesem Fall: 'Ich muß keineswegs jedes Wort verstehen können'. Dieses Verfahren hilft auch schwächeren Lernenden, individuelle Lernerfolge zu erzielen und zu erkennen.

Die 'Qualität' einer Lehrperson wird in Zukunft daran gemessen werden, wie weit es ihr

gelingt, die von ihr betreuten kollektiven Lernprozesse zu individualisieren. Allerdings ist eine erstaunliche Wandlungsresistenz der 'Institution Schule' festzustellen: Maßgeblich ist dort nach wie vor derjenige, der über Wissen verfügt, das er an andere in möglichst effektiver Weise weiterzugeben hat. Man kann dies – und sei es auch

DER FREMDSPRACHENLEHRER

Forschungsarbeiten zum Fremdsprachenlehrer konzentrieren sich bisher vor allem auf Qualifikationen und Merkmale eines 'guten' Fremdsprachenlehrers und auf einzelne Aspekte des Lehrverhaltens, wie z.B. bei der Textpräsentation, bei der Grammatikvermittlung oder bei der Fehlerkorrektur (für einen Überblick vgl. Krumm 1995). Die Persönlichkeit des Fremdsprachenlehrers, sein Selbstverständnis und seine Sicht des Unterrichtsprozesses sind hingegen bislang kaum systematisch erforscht worden.

Dabei wird heute zunehmend die Bedeutung des Überzeugungswissens von Lehrern, ihrer sogenannten „subjektiven Theorien“, für das Handeln im Unterricht betont (vgl. z.B. Schlee/Wahl 1987). Subjektive Unterrichtstheorien, die sich im Laufe der Ausbildung und der Berufspraxis verfestigen, gelten als hochgradig individuell, relativ stabil und dauerhaft. Sie beziehen sich u.a. auf den Lernprozeß der Schüler, auf bestimmte Unterrichtssituationen und Lehrverfahren, und sie umfassen auch das Selbstbild des Lehrers, sein Rollenverständnis sowie Annahmen über das eigene Verhalten und seine Wirksamkeit. Elemente subjektiver Theorien von Fremdsprachenlehrern sind bislang nur in ganz wenigen Forschungsarbeiten untersucht worden (vgl. z.B. die Arbeit von Breen 1991, in der anhand eines Unterrichtsexperiments Teile der „impliziten Theorien“ von 106 erfahrenen Englischlehrern erfaßt wurden, u.a. zu verschiedenen Lehrerrollen).

In der Fachliteratur, die sich mit der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern befaßt, werden in jüngster Zeit allerdings deutliche Konsequenzen daraus gezogen, daß das Überzeugungswissen das Lehrverhalten stark mitbestimmt (vgl. Richards/Nunan 1990). Danach haben Innovationen im Fremdsprachenunterricht, z.B. die Konsequenzen, die sich aus dem Konzept der 'Lernerautonomie' ergeben, letztlich nur dann eine Realisierungschance, wenn es gelingt, die subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrern ein Stück weit 'aufzubrechen'. Dementsprechend müssen Fortbildungsmaßnahmen in Kombination mit Selbstbeobachtung und praktischen Erprobungsmöglichkeiten auch Gelegenheit dazu geben, eigene Überzeugungen und Haltungen zu hinterfragen und eigenes Lehrverhalten kritisch zu reflektieren (vgl. hierzu die vielfältigen Anregungen und Aufgabenvorschläge in Wallace 1991 und Richards/Lockhart 1994).

Breen, Michael P.: Understanding the Language Teacher. In: Phillipson, Robert et u. a. (Hrsg.): Foreign/Second Language Pedagogy Research. Clevedon: Multilingual Matters 1991.

Krumm, Hans-Jürgen: Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): Handbuch Fremdsprachenunterricht 3. Aufl. Tübingen: Narr 1995, 475-480.

Schlee, Jörg/Wahl, Diethelm (Hrsg): Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis 1987.

Richards, Jack C./Nunan, David (Hrsg): Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press 1990.

Richards, Jack C./Lockhart, Charles: Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press 1994.

Wallace, Michael J.: Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach. Cambridge: Cambridge University Press 1991.

WOLFGANG TÖNSHOFF

REGELN FÜR EINEN GUTEN SPRACHKURS

Für die Lehrperson:	Für den Schüler/die Schülerin:
Organisiert ihren Kurs so, daß nicht nur sie bestimmt, was wie gelernt wird!	Berichtet der Lehrperson regelmäßig über Lernerfolge und Lernschwierigkeiten. Je präziser die Beschreibungen sind, desto erfolgreicher kann die Beratung durch die Lehrperson sein.
Gibt den Lernenden zu Beginn des Tages/der Stunde die Chance, das Programm kennenzulernen. Die letzten Minuten des gemeinsamen Unterrichts gehören der Reflexion auf das, was vom Programm geschafft wurde und was noch zu bearbeiten bleibt.	Nimmt sich die Zeit, Einsicht in Verstehensstrategien zu erhalten und diese selbstorganisiert anzuwenden. Akzeptiert dieses (und nicht nur Grammatik) als 'Lernen'!
Reflektiert mit den Lernenden am konkreten Beispiel Faktoren, die das Lernen zeitlich verzögert/ zeitlich beschleunigt haben.	...
...	...

Tabelle 4

nur phasenweise – umdrehen. Die Umkehrung bestünde darin, Unterricht radikal von den Lernenden her aufzubauen. Statt Fachfrau/Fachmann für Deutsch, Mathematik oder Geographie zu sein, stünde im Zentrum der Qualifikation der Lehrperson nunmehr ihre *Lernprozeßkompetenz*.

Pädagogischer Dialog

Wie aber kann man so viel Einfluß und so viel Kompetenz auf die Lernenden übertragen (die doch weder didaktisch ausgebildet und geschult noch erfahren sind) – wenn der Erfolg der Arbeit der Lehrperson nicht mehr an der Wissensvermittlung gemessen wird, sondern daran, daß sie den Lernenden hilft, ihren persönlichen Lernprozeß immer besser und effektiver zu gestalten? Dies ist nur möglich, wenn die Autonomie des einzelnen Lernalters als Ergebnis eines Dialogprozesses verstanden wird, in den Lehrende und Lernende eintreten. Um Sie zu ermutigen, diesen Dialog zu beginnen, möchte ich hier zwei Vorschläge machen.

Mein erster Vorschlag:

Machen Sie das Deutschlernen selbst zum Thema. Sinnvolle Unterrichtsgegenstände wären hier z.B. die Lernziele, die Unterrichtsmaterialien, besondere Lernprobleme und Strategien, mit denen die Probleme bewältigt werden können (vgl. auch den Kasten zum ‚Metallernen‘ auf Seite 44).

Mein zweiter Vorschlag: *Formulieren Sie mit den Lernenden gemeinsam Regeln für ihr Lernen.*

Sie haben mit Ihren Schülern bestimmt schon einmal Regeln für das Diskutieren erarbeitet. Machen Sie etwas Ähnliches: Erarbeiten Sie Regeln für einen guten Sprachkurs – und das heißt hier: für einen Sprachunterricht, in dem Lernende und Lehrende über ihr gemeinsames Tun, das Lehren und das Lernen, in einen Dialog treten. Sie könnten zum Beispiel eine Tabelle anlegen, die so beginnt wie Tabelle 4.

Wer die pädagogische und didaktische Autonomie der Lernenden fördert, erleichtert den Prozeß des Fremdsprachenlernens und dient damit dem Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts: der Befähigung der Lernenden zum autonomen (kommunikativen) Gebrauch der Zielsprache. Nehmen Sie den hierzu erforderlichen Dialog mit den Lernenden auf! Dafür plädiert dieser Beitrag.

Literaturverzeichnis:

- Bimmel, Peter/Ute Rampillon: Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Goethe-Institut [= Fernstudieneinheit] demn.
 Dickinson, Leslie: Self-Instruction in Language Learning. Cambridge University Press 1987.
 Legutke, Michael/Howard Thomas: Process and Experience in the Language Classroom. London/New York: Longman 1991. Kap. 8.
 Nodari, Claudio: Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. In: *FREMDSPRACHE DEUTSCH* 10/1994, 39–43.

Erwerben/Lernen

Die Begriffe 'Erwerben' und 'Lernen' beziehen sich zunächst auf die unterschiedlichen Kontexte, in denen die Aneignung einer fremden Sprache erfolgen kann: auf der einen Seite der 'natürliche', nicht durch Unterricht 'gesteuerte' Zweitspracherwerb, auf der anderen Seite das 'gesteuerte' Fremdsprachenlernen im Unterricht.

Einige Zweitspracherwerbsforscher (am deutlichsten der US-Amerikaner Stephen Krashen) haben in jüngerer Zeit dieses Begriffspaar verwendet, um zwei in psycholinguistischer Hinsicht vermeintlich grundlegend verschiedene Aneignungsweisen einer fremden Sprache zu bezeichnen: Danach findet der – unbewußte – Erwerb (acquisition) durch Beteiligung an natürlicher Kommunikation statt und beruht auf einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus, der grundsätzlich auch bei Erwachsenen wirksam ist. Lernen (learning) besteht demgegenüber in der bewußten Auseinandersetzung mit den formalen Eigenschaften der fremden Sprache. Während 'erworbenes' Wissen die alleinige Grundlage für die Produktion und Rezeption fremdsprachlicher Äußerungen darstellt, hat 'gelerntes' Wissen nur die sehr eingeschränkte Funktion, eigene Äußerungen in bezug auf ihre formale Korrektheit zu korrigieren (bei Krashen als „Monitor“ bezeichnet).

Grundsätzlich ist Erwerb auch im Unterricht möglich, nämlich dann, wenn dieser soweit wie möglich wie eine 'natürliche' Erwerbsumgebung gestaltet wird. Das bedeutet, sich im wesentlichen darauf zu beschränken, verständlichen Input zur Verfügung zu stellen und ansonsten auf die Leistungsfähigkeit des Spracherwerbsmechanismus zu vertrauen. Darüber hinausgehende didaktisch-methodische Maßnahmen – wie z.B. die Aufbereitung des Input, gezielte kognitive Hilfen (u.a. zu Grammatik und Wortschatz) oder Fehlerkorrekturen – bringen demgegenüber den Spracherwerb nicht voran und können den Spracherwerbsmechanismus sogar stören.

Dieser Sichtweise steht die Grundposition zahlreicher Sprachlehrforscher und Fremdsprachendidaktiker gegenüber, daß die Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts gezielte didaktisch-methodische Verfahren sinnvoll und notwendig machen, um die im Unterricht möglichen Sprachlernprozesse zu effektivieren.

Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb erhält der Lerner keine gezielten Hilfen. Er muß sich die Regelmäßigkeiten der neuen Sprache in einem langwierigen

Prozeß selbst erschließen. Um angesichts der Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts in einem Bruchteil der Zeit ein Mehrfaches an Lernfortschritt zu erreichen, erhalten die Lerner im Unterricht demgegenüber nicht nur speziell aufbereiteten Input, sondern auch verschiedene Hilfestellungen bei der Verarbeitung der aufgenommenen Sprachdaten (Intake), also beim Hypothesenbilden und -testen. Hierzu zählen Bedeutungserklärungen ebenso wie Erläuterungen z.B. zur Grammatik oder zu Problemen interkultureller Kommunikation. Außerdem werden gezielt und nach Schwierigkeit gestuft Übungsanlässe zur Förderung der vier

Aktuelles Wichtige Begriffe Fachlexikon kurz gefaßt

Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) geschaffen und dadurch Automatisierungsprozesse gefördert, die auch durch eine bewußte Auseinandersetzung mit der fremden Sprache 'gelerntes' Wissen schrittweise für die spontane Kommunikation verfügbar machen können.

Die Frage, wie unmittelbar solche didaktisch-methodischen Verfahren das Lernen im Unterricht beeinflussen, ist beim gegenwärtigen Forschungsstand nicht endgültig zu beantworten. Einerseits läßt sich das Fremdsprachenlernen im Unterricht sicher nicht als direkte Funktion des Lehrens auffassen: Jedem Fremdsprachenlehrer ist der Tatbestand bekannt, daß eben nicht genau das gelernt wird, was als 'Stoff' in den Unterricht eingebracht wird. Der Lerner geht mit der Fremdsprache aktiv und kreativ um und schafft sich im Unterricht seine eigenen Lerngelegenheiten.

Andererseits lassen sich beim heutigen Forschungsstand weder hinreichende empirische Belege für die allumfassende Wirksamkeit des vielbeschworenen Spracherwerbsmechanismus noch für einen absoluten Gegensatz von 'Erwerben' und 'Lernen' finden, die es rechtfertigen könnten, eine radikale Kehrtwende in der Unterrichtsmethodik (Nachvollzug des 'natürlichen' Erwerbs im Unterricht) einzuleiten.

Wolfgang Tönshoff: Bewußtmachung – Zeitverschwendung oder Lernhilfe.
Bochum: Brockmeyer 1990.

WOLFGANG TÖNSHOFF

Karl-Richard Bausch/
Herbert Christ/Hans-
Jürgen Krumm (Hrsg.):
**Handbuch Fremdsprachen-
unterricht.** Dritte, überarbei-
tete und erweiterte Auflage.
Tübingen/ Basel: Francke
1995.

Das Handbuch Fremd-
sprachenunterricht enthält
kurze aktuelle Überblicksarti-
kel u.a. zu wichtigen Grund-
lagen und Forschungsfeldern
im Bereich der Fremdspra-
chenlerntheorie. Hierzu zäh-
len folgende Artikel:

2 (Sprachlehrforschung),
8 (Lerntheorie und Lernpsy-
chologie), 48 (Lernerstrategi-
en), 56 (Funktionen und For-
men der Lernaltersprachenana-
lyse), 95 (Die Dichotomie Ler-
nen/Erwerben), 101 (Empi-
rische Forschungsmethoden:
Überblick), 103 (Der Fremd-
sprachenlerner), 104 (Zwei-
und Mehrsprachigkeit), 105
(Der Fremdsprachenlehrer),
106 (Interaktion).



Wolfgang Butzkamm: **Psy-
cholinguiistik des Fremd-
sprachenunterrichts. Natür-
liche Künstlichkeit: Von der
Muttersprache zur Fremd-
sprache.** 2., verbesserte und
erweiterte Auflage. Tübin-
gen/Basel: Francke 1993.

Ausgehend von Praxis-
problemen geht Butzkamm
im ersten Teil des Buches
(„Grundlagen: Wie man Spra-
chen lernt“) auf Bezüge zwi-
schen dem natürlichen Sprach-
erwerb und dem Fremdspra-
chenunterricht ein und ar-
beitet insbesondere die Rolle
der „Muttersprache als Vor-
leistung für die Fremdspra-
che“ heraus. Im zweiten Teil
(„Unterricht: Wie man Spra-
chen lehrt“) werden eine Rei-
he von Praxisvorschlägen
präsentiert, durch die sich
als 'roter Faden' – wie schon

in früheren Publikationen des
Autors – die Frage zieht, wie
die Muttersprache als Lern-
hilfe eingesetzt werden kann.
Das Buch ist nicht nur ver-
ständlich, sondern auch aus-
gesprochen anregend und
lebendig geschrieben.



Ernst Apeltauer (Hrsg.):
**Gesteuerter Zweitsprach-
erwerb. Voraussetzungen
und Konsequenzen für den
Unterricht.** München: Hue-
ber 1987.

Insbesondere in dem vom
Herausgeber verfaßten Ein-
leitungsbeitrag liefert dieses
Buch einen Überblick über
wichtige Aspekte des gesteu-
erten Zweitspracherwerbs.
Im Mittelpunkt stehen dabei
die Probleme ausländischer
Schüler, die in der Bundesre-
publik Deutsch als Zweitspra-
che lernen.



Ernst Apeltauer: **Zweit-
und Fremdspracher-
werbstheorien. (Fernstudi-
eneinheit, Erprobungsfas-
sung).** Kassel: Gesamthoch-
schule 1993.

BÜCHER & AUFSÄTZE ZUM THEMA

Diese Fernstudieneinheit
ist mit hohem wissenschaftli-
chen Anspruch geschrieben
und nicht immer leicht les-
bar. Über die Hälfte des Tex-
tes ist (abweichend vom Ti-
tel) einer sehr gründlichen
und aktuellen Darstellung
des Erstspracherwerbs ge-
widmet. Im zweiten Teil des
Buches werden auch wichti-
ge Aspekte des Fremdspra-
chenerwerbs behandelt, ins-
besondere in Kapitel 4
(„Sprachlernvoraussetzun-
gen“). Dabei kommen zumin-
dest an einigen Stellen auch
Bezüge zum Fremdsprachen-
unterricht zur Sprache.



Annelie Knapp-Potthoff/
Karlfried Knapp: **Fremdspra-
chenlernen und -lehren.
Eine Einführung in die Di-
daktik der Fremdsprachen
vom Standpunkt der Zweit-
spracherwerbsforschung.**
Stuttgart usw.: Kohlhammer
1982.

Dieses Buch gibt zu-
nächst einen – nicht mehr
ganz aktuellen, aber gut ge-
gliederten – Überblick über
Methoden und Ergebnisse
der Erforschung des unge-
steuerten Zweitspracher-

werbs. Vor diesem Hinter-
grund diskutieren die Auto-
ren im zweiten Teil wichtige
Komponenten von Fremd-
sprachenunterricht (u. a.
Lernziele, Lernmaterial, Un-
terrichtsinteraktion) und
stellen traditionelle Sicht-
und Verhaltensweisen in Fra-
ge. Ein gut lesbares, gründ-
lich ausgeführtes und immer
noch anregendes Buch.



Willis Edmondson/Juliane
House: **Einführung in die
Sprachlehrforschung.** Tübin-
gen/Basel: Francke 1993.

Das Buch ist aus einem
Manuskript hervorgegangen,
das die Autoren in Einfüh-
rungsveranstaltungen für das
Fach Sprachlehrforschung an
der Universität Hamburg ein-
gesetzt haben, und ist über
weite Strecken verständlich
geschrieben. Auch wenn
wichtige Forschungsgebiete
fehlen (z. B. der gesamte Be-
reich der Leistungsmessung),
bietet es die zur Zeit umfas-
sendste systematische Dar-
stellung von Forschungsfra-
gen und -ergebnissen zum
Fremdsprachenlernen, die in
deutscher Sprache erschie-
nen ist. Ein besonderer

Schwerpunkt liegt dabei auf Fragestellungen, die unmittelbar mit dem Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand zusammenhängen.



Axel Vielau: **Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik. Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts.** In: *ENGLISCH-AMERIKANISCHE STUDIEN* Heft 1/1985, 9-30.

Axel Vielau liefert eine detaillierte und systematisch aufgebaute Gegenüberstellung von ungesteuertem Spracherwerb und unterrichtlichem Sprachlernen vor lerntheoretischem Hintergrund. Darauf aufbauend formuliert er – nach wie vor aktuelle – Konsequenzen für die methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Der Beitrag ist sehr gehaltvoll, 'dicht' und präzise geschrieben und sei deshalb

zur (mehrfachen) Lektüre besonders empfohlen.



Titel in englischer Sprache:

Claus Faerch/Kirsten Haastrup/Robert Phillipson: **Learner Language and Language Learning.** Kopenhagen: Nordisk Forlag 1984.

In leicht verständlichem Englisch gibt dieses Buch eine sehr anschauliche und gut strukturierte Einführung in das Fremdsprachenlernen und -lehren und seine Erforschung. Besonders gelungen ist im ersten Teil die Beschreibung der verschiedenen Merkmale von Lernersprachen anhand von authentischen Sprachdaten, die aus einem dänischen Forschungsprojekt stammen. Weitere Teile des Buches behandeln Prozesse des Ler-

nens und Lehrens von Fremdsprachen, wobei unterrichtspraktische Fragestellungen nie aus dem Blick geraten. Im letzten Teil wird dann auf Grundsätze und Methoden der Erforschung von Lernersprachen eingegangen, mit der – m. E. sehr begrüßenswerten – Absicht, angehende Fremdsprachenlehrer in ihrem Studium eigene Untersuchungen zur Lernersprache durchführen zu lassen („forschendes Lernen“). Mit Anschlußaufgaben und kommentierten Lektüreempfehlungen zu den einzelnen Kapiteln ist dieser Band als ein den Leser aktivierendes Studienbuch gestaltet. Ich möchte ihn angehenden und bereits tätigen Fremdsprachenlehrern in ganz besonderer Weise empfehlen.



Rod Ellis: **The Study of Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press 1994.

Das Buch von Rod Ellis ist die z. Z. wohl umfassendste (und mit über 800 Seiten wohl auch umfangreichste) Darstellung des Forschungsstandes zum ungesteuerten und gesteuerten Zweitspracherwerb, vor allem was englischsprachige Publikationen angeht. Nach einem ausführlichen Überblick über die Lernersprachenforschung werden (Teil-)Theorien und empirische Untersuchungen zu lernerexternen und -internen Faktoren daraufhin befragt, inwieweit sie zur Erklärung des Zweitspracherwerbs beitragen können. Weitere Kapitel sind den Unterschieden zwischen individuellen Fremdsprachenlernern und den Besonderheiten des unterrichtlich gesteuerten Zweitspracherwerbs gewidmet. Klar und verständ-

lich formuliert ist dieses Buch – z. B. für in der wissenschaftlichen Fremdsprachenlehrerbildung Tätige – als problemorientierte Überblicksdarstellung gut geeignet.

WOLFGANG TÖNSHOFF



Rezensionen

Uwe Multhaupt: Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen. (= Forum Sprache).

Max Hueber Verlag: Ismaning 1995. 275 S. DM 42,-; ÖS 307,-; SFr 40,70.

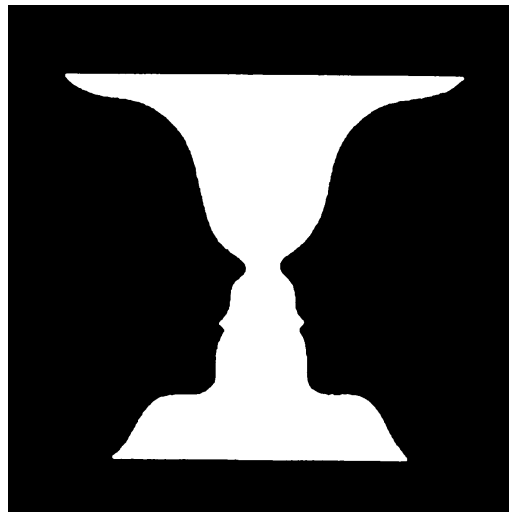
Im Kontext des Heftes „Fremdsprachenlerntheorie“ leistet vor allem Teil III des vorliegenden Buches eine sinnvolle Ergänzung: der Verfasser stellt hier in systematischer und kompakter Form den gegenwärtigen Erkenntnisstand der Neurobiologie zur Wissensverarbeitung und Funktion des Gedächtnisses (Kapitel 5) sowie zur mentalen Repräsentation und kognitiven Sprachverarbeitung (Kapitel 6) zusammen. Der Verfasser versteht diesen dritten Teil seines Handbuches als Ausblick auf zukünftige Forschungsrichtungen, für die konkrete Konsequenzen im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht noch nicht gezogen werden.

Diesem forschungsorientierten Teil vorangestellt sind zwei betont praxisorientierte Teile: zunächst ein Überblick über die Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts in Vergangenheit und Gegenwart (Teil I), sodann als Kernstück Teil II, eine systematische Analyse der Komponenten von kommunikativen Curricula. Für diese beiden Teile muß gesagt werden, daß sie sich in-



haltlich und bei allen Beispielen (das gilt mit wenigen Ausnahmen auch für die Literaturhinweise) ausschließlich am Englischunterricht der (deutschen) Schule orientieren: hier würde sich der Rezensent mehr Ehrlichkeit des Verlages im Hinblick auf den Buchtitel wünschen, der ein allgemeines und nicht zu 2/3 auf eine Einzelsprache bezogenes Handbuch suggeriert. Für die Deutsch als Fremdsprache-Lehrenden ist Teil I daher kaum interessant; der bei Langenscheidt erschienene Fernstudienbrief Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (G. Neuner/H. Hunfeld, 1993) liefert hier einen gezielteren Überblick.

Teil II dagegen ist trotz der Ausrichtung auf Englisch mit Gewinn zu lesen, wenn man an Fragen der Curriculumentwicklung interessiert ist. Hier werden alle jene Faktoren erläutert, die beim Fremdsprachenlehren und -lernen mitspielen und in der Lehrerausbildung, bei der Lehrmaterialentwicklung und Unterrichtsplanung in Rechnung zu stellen sind: von der Unterscheidung strukturaler, situativer und funktionaler Curricula bis hin zur Arbeit mit literarischen und Sachtexten. Der Verfasser bemüht sich dabei vielfach mit Erfolg um eine Balance zwischen dem Blick auf Forschungsergebnisse und praktischen Beispielen. Der Verfasser vertritt dabei den gemäßigten Standpunkt einer „schwachen“ Version des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts; darunter versteht er die durchgehende Berücksichtigung kommunikativer Lernziele und handlungsorientierter Arbeitsformen im Unterricht, ohne die steuernde Funktion des Lehrers und eine letzten Endes



Kippbild, vgl. Kebeck S. 40

an der Sprachstruktur orientierte Lernprogression aufzugeben. Damit wird er sicherlich vielen Lehrkräften, die von ihrer eigenen Lehr-Lerntradition her einem radikal entschulten Lernen skeptisch gegenüberstehen, eine Brücke bauen.

Schade, daß der Verfasser weder für seine theoretischen Überlegungen noch im Hinblick auf die sprachdidaktischen Konsequenzen einen Blick über den Zaun auf die Entwicklung anderer Sprachen geworfen hat. Für den Bereich des Deutschunterrichts eignet sich das Buch daher am ehesten für die fremdsprachendidaktische Lehrerausbildung und die Weiterbildung.



Günther Kebeck: Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie.

(= Grundlagentexte Psychologie). Juventa Verlag: Weinheim und München 1994. 348 S. DM 54,-; ÖS 421,-; SFr 55,50

Mit der Zuwendung der Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik zu den Lernenden und zum

Lernprozeß ist die Frage, wie wir denn Sprache verarbeiten und damit die Frage der menschlichen Wahrnehmung in den Vordergrund des Forschungsinteresses gerückt und steht neben der neurobiologischen Gehirn- und Gedächtnisforschung heute im Zentrum der Entwicklungen, von denen wir uns Erkenntnisse für die Weiterentwicklung eines schülergerechten Fremdsprachenunterrichts erwarten. Viele Beiträge auch des vorliegenden Heftes zeigen die Anleihen, die bei der allgemeinen Wahrnehmungspsychologie gemacht werden.

Das vorliegende Buch von Günther Kebeck bietet auch dem psychologisch nicht geschulten Leser die Möglichkeit einer Information aus erster Hand: es ist erfreulich praxisbezogen und anschaulich gestaltet, viele kleine Übungen laden zur Selbsterfahrung ein, immer wieder werden in 'Info-Boxen' Begriffe und Kontroversen klargestellt, ein Glossar und ein Sachregister helfen weiter.

Der Verfasser stellt in einem ersten Teil das menschliche Wahrnehmungssystem (visuell, auditiv sowie andere Wahrnehmungsformen wie

z.B. Geschmack und Geruch) in den grundlegenden Funktionsweisen dar. Im Mittelpunkt des zweiten Teils steht die Tatsache, daß es zwischen der Realität und der menschlichen Wahrnehmung keine 1:1-Beziehung gibt, sondern Wahrnehmung ein von bestimmten Gesetzen gesteuerter produktiver Prozeß ist, der von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst ist – die kulturellen Faktoren, die beim Deutschunterricht in nicht-deutschsprachigen Ländern eine zentrale Rolle spielen, werden hier freilich nur kurz angedeutet.

An drei Anwendungsbe-reichen, in der Lärmforschung, im Hinblick auf die Bedeutung der Beleuchtung und in Bezug auf die „Software-Ergonomie“ (gemeint ist die Gestaltung der Bildschirmoberflächen von Computerprogrammen) konkretisiert Kebeck den Forschungsstand und den Blick auf praktische Anwendungen. Der vierte Teil zielt auf die Forschung: für verschiedene Wahrnehmungstheorien werden Wege der (experimentellen) Erforschung und der praktischen Anwendung gezeigt. Die „Theorie der Angebote“ zum Beispiel erinnert durchaus an das literaturdidaktische Konzept des 'Angebots-/ Aufforderungscharakters' von Texten und macht auch Bezüge zu einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht deutlich.

Ein erfreuliches Studienbuch, das ich allen empfehlen möchte, die sich der eigenen Wahrnehmungsstrukturen bewußt werden wollen und Zugang zu den komplexen Wahrnehmungsformen und -barrieren beim Lehren und Lernen finden wollen.

HANS-JÜRGEN KRUMM

Die neue Gründerzeit

Der Münchner Unternehmensberater Rainer Berger prophezeit Berlin eine Zukunft als Dienstleistungsmetropole. Schon heute hat die Hauptstadtregion die meisten Wissenschaftler und Forschungsinstitute.



Total

Die neue Gründerzeit	
Dienstreistungsmisere Berlin	1
Wirtschaft und Politik	
Eigenes Profil	
Probleme mit dem Güterlegel	2
D-Mark und Löhne	
größte Unsicherheitsfaktoren für deutsche Wirtschaft	2
DHf-Präsident Sehl fordert	
Rauch neue Lehrberufe schaffen	2
Die Zukunft meinsern	
Päckchen für Lebensnerven	3
32 Güter	

Wirtschaft und Politik

Eigenes Profil	2
Probleme mit dem Gütesiegel	2
D-Mark und Löhne	2
größte Unsicherheitsfaktoren für deutsche Wirtschaft	2
DHf-Präsident Suhl fordert	2
Rasch neue Lehrberufe schaffen	2
Die Zukunft meismann	2
Platzhüter für lebenslange	2
32 Güter	2

Markt: Wirtschaftstexte aus der deutschen Presse für den Unterricht

- Markt: Wirtschaftstexte aus der**
- Wird herausgegeben vom Goethe-Institut
 - Bietet originale Texte und Materialien aus der deutschen Presse
 - Zu den Themen: Wirtschaft und Politik, Marketing, Management, Geld und Kapital
 - Ökologie und Ökonomie, Medien
 - Dazu: didaktische Hilfen: Fachglossar, zusammenhängende Darstellungen wirtschaftlicher Grundbegriffe
 - Dazu: ein Lehrerhandbuch mit Didaktisierungsvorschlägen
 - Erscheint dreimal jährlich
 - Zu bestellen bei: fmv, Gutenbergstr. 11, D-82205 Gilching
 - Ansprechpartner im Goethe-Institut: Konrad Wille, ZV/Bereich 51, Postfach 190410, D-80604 München, Tel: 089/15 921-407, Fax: 089/15 921-608

Und so ähnlich soll es bald wieder sein. „Berlin könne in den nächsten Jahren ein Comeback als Wirtschaftszentrum von europäischer, vielleicht sogar globaler Bedeutung feiern – wenn es gelingt, die Chancen richtig zu stellen und die Chancen zu nutzen, die sich aus der



Geschäftsführer,
Manthey Elektrofahrzeuge.

Das Kalkül des Fahrzeugtechnik-Studenten Erik Maashey war ebenso einleuchtend wie einfach: 4,2 Millionen Trabis wurden zu DDR-Zeiten gebaut, rund 800 000 der stinkenden Zweitakter sind noch

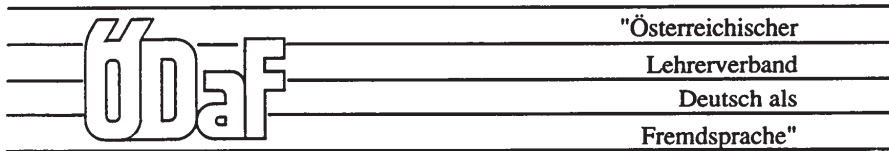
neederungsprofil für ein Elektro-Mobil", so der 28jährige. 1991 bauten Manthey und sein Bruder den ersten Trabi mit Batterieantrieb. 1992 gewann der Prototyp die Europameisterschaft in der Klasse der umgerüsteten Elektrofahrzeuge, im gleichen Jahr begann die E. Manthey GmbH mit dem Verkauf. Der E-Trabi mit generalüberholten Verschleißteilen ist für knapp 17 000 Mark zu haben, für das Cabriolet müssen ein paar Tausender mehr hingeliefert werden. 50 Fahrzeuge summen bereits über die Straßen der Republik. Manthey, der inzwischen auch andere Elektromobile vom Mofa bis zum Kleinstauto vertreibt, ist zuversichtlich, daß die Nachfrage noch wächst: „Es gibt immer

...renten fast 13 Prozentpunkte unter dem Bundesdurchschnitt (siehe Grafik). Die Zahl der im Servicesektor Beschäftigten dagegen liegt in Berlin deutlich höher als im Bundesdurchschnitt. Fast eine Million Menschen – zwei Drittel aller Erwerbstätigen – sind hier im Öffentlichen Dienst und im Handel, Reinigungen und Hotels, Universitäten und Theatern, Banken und Versicherungen beschäftigt. Rund 65 Prozent der Arbeitsplätze liegen im Westteil der Stadt.

Um potentiellen Zukunftsrisikern den Start in die erfolgreiche Selbstständigkeit zu ermöglichen, wurden mittlerweile Gründerzentren eröffnet und Gewerbehäuser eingerichtet. Doch um die hier und da aufkeimende Hoffnung zu einem Gründerboom zu verdichten, braucht es den großen Bang: Die Regierung muß nach Berlin mit Kind und Kegel, dem Parlament wie den Lobbyisten aus Industrie

Marketing

Denkfabriken gegen den Kohlenstaub	
Die Werbekampagne des Ruhrgebiets	1
Reißender Absatz	
Neue Manager-Mode	1
„Entspannen diskutieren“	1
Medien	
In der Küche legt die Würge	
Pressemittelungen	1
Medienportrait	
Handelsblatt	1
Geld und Kapital	
Das Euro-Geld ist besser	
als sein Ruf	1
Editorial	



Strobl Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik

Die Strobl Thesen zur Sprachenpolitik wurden 1994 vom Vorstand, von Mitgliedern und Freunden des Österreichischen Lehrverbandes Deutsch als Fremdsprache erarbeitet und von der Mitgliederversammlung bei der 10. Jahrestagung im November 1994 in Wien angenommen. Die Thesen formulieren jene sprachpolitischen Grundsätze, auf die sich der ÖDaF in seiner Inlandstätigkeit, bei seinen Auslandskontakten, bei seinen Kooperationen bezieht. Insofern können die Strobl Thesen auch als Visitenkarte des ÖDaF gelesen werden. Wir verstehen die Strobl Thesen als Bezugsrahmen für alle Mitglieder des ÖDaF und hoffen, mit ihnen einen Ausgangspunkt für die dringend nötige, breite Diskussion der Sprachenpolitik in Österreich zu setzen sowie eine Konsolidierung unserer Arbeit im Ausland zu erreichen.

Präambel

Die Strobl Thesen des ÖDaF sind das Ergebnis einer eingehenden Auseinandersetzung mit der österreichischen Sprachenpolitik. Sie fassen die Positionen und Meinungen des Österreichischen Lehrverbandes Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF) zusammen und verstehen sich als Beitrag, die Diskussion im öffentlichen und politischen Diskurs zu verankern. Sie orientieren sich an den veränderten politischen und wirtschaftlich-sozialen Bedingungen und beziehen sich sowohl auf die Situation im Inland als auch im Ausland. Die Thesen sind den folgenden drei Grundgedanken verpflichtet:

- Eine demokratische und von den Menschenrechten geleitete Sprachenpolitik geht von Mehrsprachigkeit aus.
- Österreich war immer und ist auch heute multiethnisch.
- Deutsch ist eine plurizentrische Sprache.

Ziel jedes sprachpolitischen Engagements ist die Förderung der Mehrsprachigkeit. Dies schließt die Durchsetzung einer Sprache auf Kosten anderer Sprachen aus. Zur Erreichung dieses Ziels ist die Kooperation mit Institutionen und ExpertInnen anderer Sprachen anzustreben. Kooperation bezieht sich auf die bildungspolitische Verankerung von Sprachenlernen in allen Bereichen der Gesellschaft, auf Abstimmung von Lehrplänen und Prüfungsordnungen, auf Lehrerausbildungscurricula

und auf Fragen der Sprachdidaktik und der Sprachmethodik. Eine solche Kooperation hat Synergiewirkung. Unter Kooperation ist auch eine verstärkte Beteiligung Österreichs an internationalen Projekten zu verstehen – Projekten der Vereinten Nationen, des Europarates, der Europäischen Union.

Die Grundvoraussetzung für eine eigenständige, zielorientierte und transparente Sprachenpolitik Österreichs nach innen und nach außen ist jedoch eine Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik von offizieller Seite. Denn erst eine solche Erklärung macht stringente Entscheidungen möglich. Anzuregen ist zu diesem Zweck eine wissenschaftlich fundierte kritische Bestandsaufnahme aller expliziten und impliziten sprachpolitischen Regelungen einschließlich der gesetzlich verankerten Regelungen in der Bundesverfassung, in den Schulgesetzen, in Volksgruppenrechten bzw. Minderheitenrechten, im Fremdenrecht, in den Mediengesetzen, in den Erklärungen und Konventionen zu den Menschenrechten auf der Ebene der Vereinten Nationen, des Europarates, der Europäischen Union, der KSZE.

Sprachenpolitik nach außen

These 1:

ExpertInnen in Sprachenfragen werden von den PartnerInnen im Ausland als FachexpertInnen zu Kooperationen eingeladen. Basis und Legitimation jeglicher

Kooperation ist daher die fachliche Kompetenz.

Die Erwartung der PartnerInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) bezieht sich im wesentlichen auf die didaktisch-methodische Kompetenz, auf Fachwissen über Organisationsformen westlicher Bildungssysteme, auf curriculare Fragen und auf sprachliche Fähigkeiten, die dem muttersprachlichen Niveau gleichkommen. Diese Interpretation der Anforderung an DaF-ExpertInnen schließt die Berufung auf den Status als BürgerIn und/oder VertreterIn einer Institution eines deutschsprachigen westlichen Landes als Hauptkriterium für Kooperationsqualifikation aus.

These 2:

Die Kooperationen mit den Partnerländern entstehen im Rahmen konkreter Projekte. In diesen Projekten arbeiten ExpertInnen der Partnerländer mit ExpertInnen aus deutschsprachigen Ländern und/oder aus Ländern mit anderen Zielsprachen zusammen. Diese Zusammenarbeit ist getragen von dem ständigen Bemühen um einen gleichberechtigten Diskurs aller Beteiligten. Basis der Kooperation ist Gleichwertigkeit, Symmetrie und Sensibilität. Um Gleichwertigkeit und Symmetrie zu sichern und Sensibilität zu ermöglichen und zu fördern, bedarf es detaillierter projektbezogener Absprachen zwischen den KooperationspartnerInnen auch auf institutioneller Ebene.

These 3:

Um den Anforderungen der PartnerInnen an die fachliche Kompetenz gerecht zu werden, ist Professionalisierung notwendig. Professionalisierung schafft klare Berufsbilder und Anforderungsprofile, sichert eine fundierte Aus- und Weiterbildung der ExpertInnen sowie die ständige Reflexion des Selbstverständnisses durch einen innerösterreichischen Diskussionszusammenhang. Sie sorgt für die Rückbindung der im Ausland erworbenen Fertigkeiten und macht sie für Österreich nutzbar. Auslandstätigkeit ist als ein Qualifikationskriterium anzuerkennen und muß zumindest in die Aus- und Weiterbildung im DaF-Bereich einbezogen werden. Gezielte Reintegrationsmaßnahmen müssen die ExpertInnen in arbeits- und sozialrechtlicher Hinsicht entlasten.

These 4:

Voraussetzung für Synergiewirkung ist die Vernetzung der Aktivitäten, die Evaluation der Kooperationen und die Sicherung der

Informationsweitergabe. Die Übertragung fachlicher Fragen sowie fachlicher Entscheidungen in die Hände von Fachleuten ist unerlässlich für Transparenz und Qualität.

Die Einrichtung einer Plattform, die allen fachlich und organisatorisch mit dem Bereich Befassten offensteht, ist anzustreben. Sie hat die Aufgabe, Leitlinien zu formulieren, fachliche Expertisen auszuarbeiten und bei politischen Entscheidungen Empfehlungen abzugeben. Diese Plattform delegiert Teilgebiete an jeweils einzurichtende Untergruppen, die im Rahmen der Leitlinien der Gesamtplattform konkrete Projekte plant, ausarbeitet und durchführt.

Sprachenpolitik nach innen

These 5:

Sprachenpolitik im Inland ist ein Beitrag unter anderen zur Lösung anstehender gesamtgesellschaftlicher Probleme.

Integration und angemessene Gleichstellung der AusländerInnen mit den InländerInnen und Verwirklichung der Menschenrechte in Österreich ist durch Bildungspolitik alleine nicht zu erreichen. Dazu sind politische Maßnahmen in allen gesellschaftlichen Bereichen notwendig. Bildungspolitische Maßnahmen können nur dann voll wirksam werden, wenn gleichzeitig auch entsprechende Maßnahmen im Bereich der Wohnungspolitik, Arbeitsmarktpolitik, Fremden gesetzgebung, Asyl- und Einreisepolitik gesetzt werden.

These 6:

Sprachenvielfalt ist gesellschaftliche Realität in Österreich. Dieser Realität kann man mit einer an Monolingualität orientierten Haltung nicht gerecht werden.

Zukunftsorientierte sprachpolitische Maßnahmen müssen einem multilingualen Konzept verpflichtet sein. Ein multilinguales Konzept begreift Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt, worunter auch die regionalen und sozialen Varianten des Deutschen zu verstehen sind, als Herausforderung, Chance und Bereicherung und nicht als Defizit und Belastung. Es muß ein Bildungssystem entwickelt werden, das multilingual angelegt ist und grundsätzlich die Sprache/n eines Menschen fördert: Muttersprache/n, Landessprache/n und Fremdsprache/n in allen Sozialisations- und Bildungseinrichtungen. Mehrsprachigkeit als Wert muß Selbstverständlichkeit werden und in alle gesellschafts- und bildungspolitischen Maßnahmen einfließen.

These 7:

Ein multilinguales Bildungssystem braucht eine multilinguale Pädagogik.

Dazu ist ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik erforderlich: Multilinguale Pädagogik ist eine sich zur Verfügung stellende Pädagogik. Sie vertraut auf die Fähigkeit und die Freude der Menschen zu lernen und schafft den Raum, der Lernen stattfinden läßt. Sie verfolgt emanzipatorische Ziele und arbeitet integrativ. Diese Pädagogik verwechselt nicht Integration mit Assimilation, verlangt also keine Anpassungsergebnisse von den Lernenden. Sie ist vom Prinzip der Nicht-Segregation nach nationalen und muttersprachlichen Kriterien geleitet, vom Prinzip des Anti-Rassismus und vom Prinzip der größtmöglichen Offenheit und Durchlässigkeit im System. Durchlässigkeit des Systems muß für SchülerInnen und Unterrichtende gleichermaßen gelten.

Die traditionellen Vorstellungen von Lehr- und Lernprozessen sind zu revidieren und das herkömmliche Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden muß neu definiert werden. Basis ist ein gemeinsames, partnerschaftliches Lernen aller am Unterricht Beteiligten. Lernprozesse sind in diesem Verständnis reziprok.

Kompensatorisch orientierte pädagogische Konzepte müssen durch emanzipatorische und integrative ersetzt werden. Segregationsmodelle sind Auslaufmodelle und gesellschaftspolitisch kontraproduktiv.

Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Lehrpläne sollen im Sinne einer multilingualen Erziehung formuliert werden.

In der Lehreraus- und -fortbildung sollen Ausbildungsinhalte auf Mehrsprachigkeit orientiert werden. Mehrsprachige Lehrkräfte sollen für den Beruf gewonnen werden. Der gemeinsame Unterricht für in- und ausländische SchülerInnen in allen Schultypen muß leitendes Prinzip sein.

These 8:

Das Recht auf Muttersprache ist ein Menschenrecht und besteht unabhängig von der Staatsbürgerschaft. Es ist Bestandteil demokratischer Bildungsinhalte, die eine Erziehung zur gegenseitigen Achtung und Toleranz mit dem Ziel der Sicherung des Friedens verfolgen.

Der Erwerb der Muttersprache, der Erwerb einer Landessprache und der Fremdsprachenerwerb sind miteinander vereinbar. Sie stehen nicht in Widerspruch zueinander. Ein solcher Widerspruch darf durch bildungspolitische Maßnahmen nicht künstlich erzeugt werden, indem eine

andere Muttersprache als Deutsch zu Benachteiligungen und Chancenungleichheit im Bildungsweg führt.

Es muß eine Pädagogik, Methodik und Didaktik entwickelt werden, die mehrsprachige Sozialisationsverläufe zuläßt und unterstützt.

Die Integration der Herkunftssprachen von MigrantInnen in das gesamte Bildungssystem ist unabdingbare Voraussetzung für eine gesellschaftlich abgesicherte und akzeptierte Mehrsprachigkeit.

Für alle Schulstufen und Schultypen bedeutet dies, daß neben dem Muttersprachenunterricht auch muttersprachlicher Fachunterricht gefördert werden muß, um volle muttersprachliche Kompetenz sicherzustellen.

Unterrichtende von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sind auch „cultural facilitators“, indem sie die Nahtstellen zwischen den Kulturen bilden. Bei dieser Aufgabe müssen sie durch entsprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt werden. Sie müssen jedoch von der Erwartung entlastet werden, neben ihrer Unterrichtstätigkeit auch die Rolle eines/einer Sozialarbeiterin, Job- und Wohnungsvermittlerin zu übernehmen. Damit die in vielen Bereichen bereits geleistete Arbeit auf dem Gebiet DaZ und Interkulturelle Bildung für die Zukunft fruchtbar gemacht werden kann, sind langfristiges Planen, mehr Koordination und verstärkte Evaluation dringend nötig. Auf der Forschungsebene betrifft dies empirische und didaktische Grundlagenforschung, universitäre angewandte Forschung und pädagogische Tatsachenforschung im Rahmen der Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Institute.

„Man kann nicht nicht Sprachenpolitik betreiben. Nicht-aktive Sprachenpolitik ist auch Sprachenpolitik.“

Von dieser Erkenntnis ausgehend, will der Österreichische Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache mit den Strobler Thesen sprachpolitische Perspektiven aufzeigen und geeignete Maßnahmen vorschlagen. Der Österreichische Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache will damit zu einer dynamischen Auseinandersetzung einladen. Wir hoffen, daß im Zuge einer umfassenden und breitgestreuten Diskussion die Grundlagen für eine aktive, nachhaltige, transparente, übergreifend koordinierte, eigenständige und international orientierte österreichische Sprachenpolitik geschaffen werden können.

UNSERE AUTORINNEN UND AUTOREN

Peter Bimmel

Couperusweg 6
NL-1217 TA Hilversum

NIEDERLANDE

Fachdidaktiker Deutsch als Fremdsprache an der Universität Amsterdam. Mitautor des niederländischen Deutschlehrwerks „So isses“; Arbeitsschwerpunkte: Methodik-Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Lernstrategien.

Chan Wai Meng

National University of Singapore
Faculty of Arts and Social Sciences
10 Kent Ridge Crescent
Singapore 0511
SINGAPUR

Lehrbeauftragter an verschiedenen Fremdsprachenschulen in Singapur; Dozent für die Landeskunde deutschsprachiger Länder am Sprachenzentrum der Universität Singapur.

Dr. Karin Kleppin

Seminar für Sprachlehrforschung
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44780 Bochum

Ehemalige Lektorin in Frankreich, China, Marokko. Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Seminar für Sprachlehrforschung. Veröffentlichungen zur Didaktik-Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Schwerpunkte: Lernspiele, Interkulturelles Lernen, Fehlerkorrektur.

Prof. Dr. Gudula List

Seminar für Heilpädagogische Psychologie und Psychiatrie
Universität Köln
Richard-Wagner-Straße 39
D-50674 Köln

Professorin für Heilpädagogische Psychologie unter besonderer Berücksichtigung der Psychologie der Gehörlosen und Sprachbehinderten. Publikationen im Bereich Psycholinguistik und Zweitspracherwerbsforschung.

Priv. Doz. Dr. Sigrid Luchtenberg

Universität Gesamthochschule Essen
Fachbereich 2
Universitätsstraße 12
D-45117 Essen

Arbeitet im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung/Interkulturelle Didaktik; zahlreiche Publikationen.

Michael Müller-Verweyen

Goethe-Institut, Bereich 52
Helene-Weber-Allee 1
D-80637 München
Referent am Goethe-Institut, zuständig für das Projekt „Selbstlernsystem“.

Dr. Wolfgang Tönshoff

Seminar für Sprachlehrforschung
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44780 Bochum
Ehemaliger Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum
Geschäftsführer des Sprachlehrinstituts der Universität Konstanz. Veröffentlichungen zum Fremdspracherwerb und zur Didaktik-Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitsschwerpunkte: Bewußtmachendes Lernen und Lehren; Lernstrategien; Curriculumentwicklung.

In FREMDSPRACHE DEUTSCH werden vorwiegend praxisbezogene Beiträge zum Deutschunterricht veröffentlicht; auch bei theoretischen Arbeiten ist es unser Anliegen, die Bedeutung dieser Theorie für die Praxis aufzuzeigen. Außer Beiträgen zum jeweiligen thematischen Teil können auch Kurzberichte, Mitteilungen, Beiträge zu den Rubriken und (kurze) Buchbesprechungen eingereicht werden. Über die endgültige Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber. Im Falle der Veröffentlichung erhält der Autor/die Autorin ein Honorar von DM 50,— pro Druckseite sowie drei Hefte als Belegexemplare.

Hier noch einige wichtige

HINWEISE FÜR DIE GESTALTUNG VON MANUSKRIPTEN

- Schreiben Sie bitte max. 15–20 Schreibmaschinenseiten.
- Eine Schreibmaschinenseite sollte ca. 40 Zeilen à ca. 40 Anschläge umfassen. Das entspricht einem 6cm breiten Rand.
- Schreiben Sie bitte in 1 1/2 zeiligem Abstand.
- Schreiben Sie in einfachem, verständlichem Deutsch.
- Unterstreichen Sie Textstellen, die im Druck hervorgehoben werden sollen.
- Stellen Sie Ihre Anmerkungen am Ende Ihres Beitrags zusammen.
- Vergessen Sie nicht, die Seiten Ihres Manuskripts zu numerieren.
- Gliedern Sie Ihren Text durch Zwischenüberschriften. Sie machen es Ihren Lesern dadurch leichter.
- Machen Sie Ihre Texte anschaulich durch Abbildungen, Tabellen, Beispiele. Schicken Sie bei Abbildungen bitte Ihre Originalvorlagen, Sie bekommen sie garantiert wieder zurück. Achten Sie bei der Wahl Ihrer Abbildungen darauf, daß sie auch bei Verkleinerung noch aussagekräftig und/oder gut lesbar sind.

- Versehen Sie bitte alle Ihre Abbildungen, Tabellen und Texte aus anderen Druckwerken mit genauen Copyrightangaben.
- Bitte achten Sie darauf, daß Ihr Manuskript gut fotokopiert werden kann.
- Zitierweise: Im Text werden andere Veröffentlichungen durch den in Klammern gesetzten Verfassernamen (ohne Vornamen) mit Jahres- und eventuell Seitenzahl zitiert, z. B.: (Müller 1984), (Meyer/Müller 1988, 13). Bei Zitaten ist die Angabe der Seitenzahl erforderlich.
- Im Literaturverzeichnis werden die Literaturangaben alphabetisch nach den Verfassern geordnet. Bitte schreiben Sie die Vornamen und Zeitschriftennamen aus. Beispiel: Doyé, Peter: Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt 1988.
Edith Slembek: Argumentieren lernen. Ein Kapitel handlungsorientierten Unterrichts mit ausländischen Studierenden. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 18. Ismaning: Hueber 1992, 342–362.
- Bitte fügen Sie Ihrem Artikel eine kurze Angabe über eigene Lehr-/Autorentätigkeit o. ä., die genaue Anschrift mit Telefonnummer und Ihre Bankverbindung (wenn möglich in Deutschland) bei.
- Die Redaktion behält sich Kürzungen und redaktionelle Änderungen vor und bittet um Verständnis, wenn aus Zeitgründen nicht in allen Fällen Rücksprache möglich ist.
- Schicken Sie Ihre Manuskripte bitte an die Schriftleitung.
- Wenn Sie mit dem Computer arbeiten, dann können Sie uns eine Diskette (3,5 Zoll) mit dem Text schicken (als MS-Word-Datei oder im ASCII-Format).

Adresse: Dr. Elisabeth Lattaro, Schriftleitung FREMDSPRACHE DEUTSCH, Goethe-Institut, Bereich 52, Postfach 19 04 19, D-80604 München.