

Impressum

Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung

Herausgeberbeirat

Zofia Bilut-Homplewicz (Rzeszów), Stojan Bračič (Ljubljana),
Uwe Dethloff (Saarbrücken), Una Dirks (Colorado),
Ewa Drewnowska-Vargáné (Szeged), Hans W. Giessen (Saarbrücken),
Hartmut E.H. Lenk (Helsinki), Valéria Molnár (Lund),
Isabelle Mordellet-Roggenbuck (Freiburg), Stephan Stein (Trier),
Grażyna Zenderowska-Korpus (Częstochowa)

Schriftleitung

Heinz-Helmut Lüger (Landau), Andrea Rössler (Hannover)

Anschriften

Verlag Empirische Pädagogik e.V.
Bürgerstraße 23
D – 76829 Landau
Telefon: ++49-6341-280-32-180
Telefax: ++49-6341-280-32-166
E-Mail: info@vep-landau.de
WEB: www.vep-landau.de

Heinz-Helmut Lüger
Zeppelinstraße 45
D – 76887 Bad Bergzabern
(heinz-helmut.lueger@t-online.de)

Andrea Rössler
Leibniz Universität Hannover
Philosophische Fakultät
Romanisches Seminar
Königsworther Platz 1
D – 30167 Hannover
(roessler@romanistik.phil.uni-hannover.de)

ISSN 1861-3950

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2014

Inhaltsübersicht

Aufsätze

Anke Stöver-Blahak Sprechen und Vortragen lernen mit Gedichten. Das Erarbeiten der Vortragsfassung eines Gedichtes als Methode	3
Bettina Schätzl Individualisierung und Binnendifferenzierung. Einsatz der Lernplattform Moodle in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs	15
Young-ok Kil Zum Erwerb der koreanischen Schriftsprache. Eine empirische Erhebung .	29
Airi Kukk / Merle Jung / Maire Kebbinau Frühe Immersion in Estland. Untersuchung zum Erreichen der curricularen Lernziele russischsprachiger Kinder nach dem Einsatz der Sprachbad-Methodik	49

Eine Zeitschrift stellt sich vor

TEKST DISKURS – TEXT UND DISKURS	63
--	----

Rezensionen

Bürgel, Christoph / Siepmann, Dirk (Hrsg.) (2013): Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse (Corinna Koch)	65
Birk, Andrea M. / Buffagni, Claudia (Hrsg.) (2012): Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht (Sabrina Ballestracci)	69
Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neuowissen- schaften (Michael Staiger)	72
Blühdorn, Hardarik / Foschi Albert, Marina (2012): Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung (Petra Schirrmann)	75
Hollm, J. / Hüttermann, A. / Keßler, J.-U. / Schlemminger, G. / Ade- Thurrow, B. (Hrsg.) (2013): Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekun- darstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation (Liesel Hermes)	77
Wannagat, Ulrich (2010): Bilingualer Geschichtsunterricht im inter- nationalen Fokus. Eine Vergleichsstudie zur Unterrichtspraxis in Deutschland und Hongkong (Manfred Kaluza)	81
Bär, Marcus (Hrsg.) (2013): Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Spanischunterricht (Burkhard Pohl)	84

Bodenbender, Verena Raïssa (2013): Akademisierung und Professionalisierung der Lehrerbildung in Frankreich. Ecole Normale – Institut Universitaire – Ecole Interne (Hans W. Giessen)	87
V. Rada, Roberta (2013): „Und man zieht aus diesem Bruch stilistischen .. Gewinn.“ – Stilistisch motivierte typologische Intertextualität in deutschen und ungarischen Gebrauchstexten (Katalin Gyuricza)	89
Claus Ehrhardt / Heringer, Hans Jürgen (2011): Pragmatik (Heinz-Helmut Lüger)	91
Autorenverzeichnis	95
Publikationen zur Fremdsprachenvermittlung	
- NCA (NOUVEAUX CAHIERS D'ALLEMAND)	97
- LSKK (LANDAUER SCHRIFTEN ZUR KOMMUNIKATIONS- UND KULTURWISSENSCHAFT)	99
- <i>bzf</i> (BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENVERMITTLUNG)	100

Sprechen und Vortragen lernen mit Gedichten

Das Erarbeiten der Vortragsfassung eines Gedichtes als Methode

Anke Stöver-Blahak

Die Fähigkeit, vor und zu anderen zu sprechen ist an Hochschulen, aber auch im Berufsleben unerlässlich. In diesem Beitrag wird eine Möglichkeit vorgestellt, genau diese Fähigkeit in der Fremdsprache Deutsch zu trainieren, ohne die Lernenden gleichzeitig mit dem Generieren von Inhalt oder dem Achten auf korrekte Grammatik zu belasten. Gleichzeitig bietet das vorgestellte Vorgehen die Chance auf einen neuen, andersartigen Zugang zu Gedichten, der am Ende auch durchdachte, stimmige Interpretationen hervorbringt. Ästhetische Kommunikation, hier verstanden als Teilbereich der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung, wird bisher nur selten im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und beforscht. Im Folgenden wird beispielhaft an einem Kurs Deutsch als Fremdsprache am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover dargestellt, wie Methoden der Ästhetischen Kommunikation erfolgreich eingesetzt werden können. Der Entwicklungsverlauf von KursteilnehmerInnen wurde im Rahmen eines Promotionsprojektes dokumentiert und evaluiert (Stöver-Blahak 2012).

Inhalt:

1. Einleitung
 2. Warum Gedichte? Und welche?
 3. Beschreibung des Unterrichtsprojekts
 4. Forschungsdesign
 5. Forschungsergebnisse
 6. Fazit und Ausblick
- Literaturverzeichnis
Anhang

1. Einleitung

Ausgangspunkt für die Entwicklung einer neuen Methode für den Fremdsprachenunterricht war die Beobachtung, dass ausländische Studierende im Gespräch oder bei Präsentationen und Vorträgen oft Schwierigkeiten haben, längere, vollständige Sätze in angemessener Intonation, Artikulation und mit entsprechender Mimik und Gestik zu sprechen. In meinem Arbeitsfeld gab es keinen Kurs, der genau diese Aspekte behandelte; bei einer Übersichtsrecherche an deutschen Universitäten ließen sich keine passenden Unterrichtsmodelle finden und auch die Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) (Trim / North / Coste et al. 2001) gaben in diesem Bereich nur wenig Hilfestellung. Es wurde eine Lücke zwischen Phonetikunterricht einerseits und Präsentationstraining andererseits deutlich. Der eine befasst sich mit dem korrekten Aussprechen von Lauten und einer angemessenen Intonation, also dem segmentalen und suprasegmentalen Bereich, während Präsentationstrainings sich auch und häufig überwiegend an inhaltlichen Aspekten orientieren.

Der Sprachproduktionsprozess ist ein außerordentlich komplexer Vorgang. Während beim Sprechen in der Muttersprache der größte Teil der bewussten Energie für das Planen und Überprüfen einer Mitteilung gebraucht wird und das grammatische und phonologische Enkodieren weitgehend automatisiert verläuft (vgl. Levelt 1989), benötigt man beim Sprechen in einer Fremdsprache insbesondere für den Bereich der Artikulation deutlich mehr Aufmerksamkeit, ohne dass der Prozess des Generierens von Inhalt sich verringert oder weniger wichtig wird. Man kann also davon ausgehen, dass der ohnehin schon komplexe Vorgang der Sprachproduktion in einer Fremdsprache an Komplexität gewinnt (vgl. Wolff 2002: 311ff; Stöver-Blahak 2012: 26-32).

Sprechen und mehr noch Vortragen ist darüber hinaus als ganzheitlicher Vorgang zu sehen, der auch Aspekte wie Körper/Leib, Emotionalität und die Kommunikationssituation umfasst. Pabst-Weinschenk hat mit ihrer ‚Rede-Pyramide‘ ein Modell entwickelt, das alle Bereiche abbildet (2004: 16; vgl. auch Stöver-Blahak 2012: 32-38), allerdings bezieht sie sich auf Redesituationen in der Muttersprache. Doch auch ein Vortrag in einer Fremdsprache wird leibhaftig gehalten: Hier spielen ebenfalls Atmung, Stimme, Intonation und alles, was der Sprechende mit seinem Körper tut, eine Rolle. Insofern ist es auch und gerade im Fremdsprachenunterricht wichtig, Körpersprache, Mimik und Emotionalität Raum zu geben, denn:

„Dem Augenschein der Körpersprache und dem Klang des Sprechausdrucks wird mehr geglaubt als den Worten.“ (Pabst-Weinschenk 2004: 17)

2. Warum Gedichte? Und welche?

Der Weg zum Einsatz von Gedichten führte über die Überlegung, wie Sprechen und Vortragen in einem ganzheitlichen Ansatz geübt werden könnten, d.h. die Komplexität der Sprachproduktion sollte erhalten bleiben. Dabei sollten die Lernenden jedoch kognitiv nicht überlastet werden, denn der Vorrat des Menschen an Aufmerksamkeit ist begrenzt. Er kann nicht zur gleichen Zeit bewusst auf die Generierung von Inhalt, auf korrekte Grammatik, auf verständliche Aussprache, angemessene Intonation, Mimik, Gestik, Haltung etc. achten. Aguado (2003: 15) formuliert wie folgt:

„Da es nur einen limitierten Vorrat an Aufmerksamkeit gibt und gleichzeitig auszuführende, aufmerksamkeitsbeanspruchende Aktivitäten miteinander darum konkurrieren, muß die Aufmerksamkeit strategisch und möglichst effizient eingesetzt werden.“

Die Aufmerksamkeit effizient und strategisch einzusetzen bedeutet, dass eine Auswahl getroffen werden muss, auf die der Fokus gelegt wird. Der hochkomplexe Vorgang des Vortragens muss unterteilt werden, ohne aber die Ganzheitlichkeit aufzugeben. Es gibt kein Sprechen ohne Inhalt, ohne Körperlichkeit, ohne Emotionen. Sprechen ist auch immer ein Sprechen zu anderen, also Kommunikation.

Eine Möglichkeit zur Reduzierung ist der Einsatz von vorgegebenen Texten, die die Lerner von der Produktion von Inhalt und von korrektem Gebrauch der Grammatik entlasten. Dadurch, so die Überlegung, könnten sie sich besser auf andere Aspekte konzentrieren, ohne aber ‚sinnlos‘ zu sprechen. Die Texte sollten kurz und inhaltsreich sein, sprachlich anspruchsvoll und interessant und sich gut sprechen lassen. Diese Anforderungen führten zu der Textsorte Gedicht und in den Bereich der Ästhetischen Kommunikation, einem Teilbereich der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, der im muttersprachlichen Deutschunterricht durchaus schon etabliert ist (vgl. u.a. Ertmer 1996; Pabst-Weinschenk / Wagner / Naumann 1997; Ertmer 2004; Pabst-Weinschenk 2004a; Lösener 2007).

Es sind für diesen Ansatz jedoch nicht alle Arten von Gedichten brauchbar: Lange Balladen z.B. eignen sich nicht, weil beim Erarbeiten und auch beim Vortragen zu viel Energie darauf verwendet werden müsste, den Text zu erinnern, Energie, die dann bei der Konzentration auf den Vorgang des Sprechens fehlen würde. Weiterhin sollte das Gedicht etwas erzählen oder darstellen, was für den Sprecher¹ bedeutsam oder mitteilenswert ist. Daher sind Nonsensgedichte, Gedichte mit sehr abstrakten, schwer zu entschlüsselnden Gedankengängen oder Metaphern und Gedichte, die auch durch eine besonders gestaltete äußere Form wirken, in diesem Zusammenhang ebenfalls ungeeignet. Auch hier würde zu viel Aufmerksamkeit durch den Text gebunden. Wichtig ist jedoch, dass sich die Sprecher ihr Gedicht selbst aussuchen. Nur so kann ein persönlicher Bezug hergestellt werden, nur dadurch kann ein Lerner ein Gedicht sprechen, das er als interessant empfindet. Allerdings ist das Kriterium ‚gute Sprechbarkeit‘ schwer messbar. Es kann im Rhythmus, in der Melodie, im Metrum und/oder in den Reimen liegen. Der Sprecher sollte entscheiden, was er als gut sprechbar empfindet.

3. Beschreibung des Unterrichtsprojekts

In der Praxis wählen die Kursteilnehmer aus einer Zusammenstellung von ca. 15 Gedichten. Das Spektrum reicht von Goethe (z.B. „Mailed“), Schiller („Hoffnung“), über Heine („Die Loreley“, „Lyrisches Intermezzo“), Rilke („Herbsttag“), Brecht („Erinnerung an die Marie A.“), Fried („Nur nicht“) bis zu Domin („Lass uns landeinwärts gehen“). Diese Auswahl hat sich bewährt, aber sicher sind andere Gedichte, die die oben genannten Kriterien erfüllen, ebenfalls geeignet. Falls ein Teilnehmer ein deutsches Gedicht kennt und es gerne sprechen möchte, ist auch dieses zuzulassen. Allerdings sollte auch hier die Sprechbarkeit beachtet werden. Der Kurs wendet sich an ausländische Studierende auf dem Niveau C1 des GeRs. Die Gedichte werden nicht ‚vorentlastet‘, es wird nicht *über* die Gedichte gesprochen, sondern sie werden ‚ersprochen‘, d.h. durch das Sprechen, durch das Erarbeiten der Vortragsfassung auch inhaltlich erarbeitet. Nicht Verstandenes offenbart sich im Vortrag – und wird mit Hilfe der Gruppe und der Lehrerin geklärt.

Die Kurskonzeption folgt dem Modell einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik, das z.B. Wolff ausgeführt hat (Wolff 2002; 2002a). Nach diesem Modell sind insbesondere die Lehr-Lernhandlungen und die Lernumgebung zu beachten.

Bei den Lehr-Lernhandlungen liegt der Fokus gleichermaßen auf dem Handeln des Lehrers wie auf dem Handeln der Lernenden. Es geht um das „gemeinsame Erarbeiten von Lerninhalten und die Angleichung der unterschiedlichen Wissensinhalte innerhalb der Lerngruppe“ (Wolff 2002a: 13). Das gemeinsame Erarbeiten von Lerninhalten entsteht als kooperative Zusammenarbeit, wenn *alle* Beziehungen im Unterrichtsraum von gegenseitigem Respekt und der Auffassung des Anderen als autonomer Persönlichkeit geprägt sind. Es wird thematisiert, dass sich im Unterrichtsraum verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Lebensgeschichten, Herkunftssprachen, Lerntraditionen und Studienfächern befinden. Ihr gemeinsames Lernziel ist es, ihr Sprech- und Vortragsverhalten in der Fremdsprache Deutsch zu verbessern,

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Text bei Generalisierungen die maskuline Form benutzt. Selbstverständlich sind immer auch die Dozentin, Sprecherinnen, Teilnehmerinnen etc. mit gemeint.

aber es gibt keine für alle verbindliche Vortragsnorm. „Angleichung“ bedeutet hier nicht, dass am Ende alle gleich sprechen, sondern dass ein Konsens zu dem wesentlichen Unterrichtsinhalt hergestellt wird (d.h. gemeinsam aufgestellte Kriterien für einen guten Vortrag) und die Teilnehmer dann mit Hilfe der Gruppe an dem arbeiten, was ihnen noch fehlt, um diese Kriterien zu erfüllen.

Der Lehrer stellt dabei zum einen seine Kompetenz als Muttersprachler zur Verfügung, zum anderen aber auch sein Wissen zum Sprechen und Vortragen und ggf. zu gruppendynamischen Prozessen oder zu den Gedichten. Die Form passt sich den Bedürfnissen der Gruppe an: Es können z.B. spezielle Übungen durchgeführt, Kurzvorträge gehalten oder Anregungen zum eigenen Recherchieren gegeben werden. Im Mittelpunkt steht der autonome Lerner in der Kommunikationssituation ‚Vortragen‘. Er entscheidet bei Hindernissen in der Kommunikation, welche Hinweise, Anregungen und Kritik er annehmen und umsetzen will.

Eine weitere wichtige Aufgabe des Lehrers ist die Schaffung einer konstruktivistischen Lernumgebung. Dabei ist es bedeutsam, dass sie von den Lernenden „im Sinn der realen Lebenswirklichkeit als authentisch anerkannt wird“ (Wolff 2002a: 13; vgl. auch Stöver-Blahak 2012: 145f). Dieser Punkt verdient besondere Beachtung, denn Gedichte vorzutragen ist kein Bestandteil der Lebenswirklichkeit von Studierenden. Sehr wohl aber gehören Vortragssituationen zu den Anforderungen im Studium und auch z.B. Studierende der Ingenieurwissenschaften erkennen diese Situation im Kurs als authentisch an. Es ist allerdings notwendig, das Kurskonzept am Anfang ausführlich zu erläutern.

Anders als in Schulkontexten haben Dozenten von studienbegleitenden DaF-Kursen an Universitäten in der Regel die Freiheit, den Studierenden ein Angebot zu machen, das diese annehmen, aber eben auch ablehnen können. Um den Studierenden ein Angebot machen zu können, muss der Programmrahmen vorliegen, aufgrund dessen die Interessenten sich entscheiden. Das bedeutet, dass sie das methodische Grundkonzept und den groben Ablauf nicht mitbestimmen können – innerhalb dieses Rahmens allerdings können und sollen sie als autonome Lerner ihre persönlichen Schwerpunkte setzen.

Der Kurs wird mit dem Titel „Mündliche Kommunikation: Sprechen und Vortragen“ im Programm des Fachsprachenzentrums aufgeführt. Das Angebot richtet sich an ausländische Studierende aller Fachbereiche auf dem Niveau C1 des GeRs. Titel und Ausschreibungstext sind neutral. Das Konzept ist neu und den Studierenden unbekannt. Erfahrungen mit detaillierten Ausschreibungen haben gezeigt, dass das Genre Gedicht eher abschreckend wirkt, weil nicht verstanden wird, was in dem Kurs gemacht wird. Die Hauptinformationen zu den Kurszielen und zum Kursverlauf erhalten die Teilnehmer in den ersten beiden Sitzungen (vgl. Tabelle zum Kursverlauf). Die Teilnehmerzahl der vergangenen 10 Semester schwankt zwischen 10 und 22 Teilnehmern. Der Kurs findet semesterbegleitend statt und umfasst 2 Semesterwochenstunden. Die Kursthemen zu den einzelnen Terminen im SoSe 2013 sind in Tab. 1 aufgelistet.

Aus der Übersicht in Tab. 1 wird deutlich, dass in der ersten Hälfte des Kurses zunächst das Erarbeiten von Kriterien als gemeinsamem Bezugsrahmen und anschließend das Anwenden dieser Kriterien in Vorträgen im Mittelpunkt steht. Der Ablauf ist dabei in der Regel wie folgt:

Termin	Themen
1	Einführung: Arbeitsweise, Kursziele und -möglichkeiten vorstellen Namen lernen Gedichte ausgeben, <i>HA: Auswahl</i>
2	Namen sprechen, Übungen zur Aussprache, zur Vokal- und Konsonantenbildung, zum Rhythmus, zur Körperhaltung u.a. Übung zum Erstellen einer Sprechfassung <i>HA: Von den ausgewählten Gedichten Sprechfassungen erstellen</i>
3	Übungen für einen guten Vortrag Namen sprechen, Sprechübungen in der Gruppe, Vokale, Konsonanten Gedichte nach Sprechfassungen sprechen Kriterien für einen guten Vortrag erarbeiten
4	Kriterienkatalog anwenden Körper- und Sprechübungen Kriterienkatalog anwenden an einigen Vorträgen, Besprechung der Vorträge, gemeinsames Auswerten, evtl. Ergänzung des Katalogs
5	Sprechen und Vortragen Körper- und Sprechübungen, Bewusstsein schaffen für eine gute Sprechhaltung Ausfüllen des „Kriterienkatalogs“ von allen für alle Termin/Titel für Abschlussabend festlegen <i>HA: Auswerten des Katalogs, 2 Aspekte heraussuchen – üben!</i>
6	Sprechen und Vortragen Übungen zu Gestik und Mimik Aussprache, Vortrag Ausfüllen des „Kriterienkatalogs“ von allen für alle <i>HA: Auswerten des Katalogs, 2 Aspekte heraussuchen – üben!</i>
Pfingsten	
7	Sprechen und Vortragen, Überprüfung der Kriterien, Übungen Vortrag Mitteilung, auf welche Aspekte besonders geachtet werden soll Gemeinsame Auswertung im Gespräch (Überprüfung) <i>HA: „Inszenierung“ des Vortrags überlegen</i> <i>HA: Gedichte in der Muttersprache aussuchen</i>
8	Sprechen und Vortragen, Überprüfung der Kriterien, Übungen Vortrag Mitteilung, auf welche Aspekte besonders geachtet werden soll Gemeinsame Auswertung im Gespräch (Überprüfung) Gedichte in Muttersprachen vortragen, Einführungen, Übersetzungen überlegen
9	interpretierendes/inszeniertes Sprechen üben Titel für den Abend überlegen, Ablauf des Abends festlegen Werbung?
10	Übungen, Abschlussveranstaltung proben
11	Übungen, Abschlussveranstaltung proben
12	Übungen, Abschlussveranstaltung proben In dieser Woche findet die Abschlussveranstaltung statt.
13	Abschlussgespräch, Kursauswertung

Tab. 1: Kursthemen im SoSe 2013

Der Teilnehmer trägt sein Gedicht stehend vor seinen im Stuhlhalbkreis vor ihm sitzenden Kommilitonen vor. Der Lehrer sitzt in der Zuhörergruppe. Der Vortrag wird aufgezeichnet. Dabei hilft die vergleichsweise komfortable Unterrichtssituation in einem besonderen Raum im Rechenzentrum der Leibniz Universität, der zu diesem Zweck mietfrei genutzt werden kann (vgl. Abb. 1).

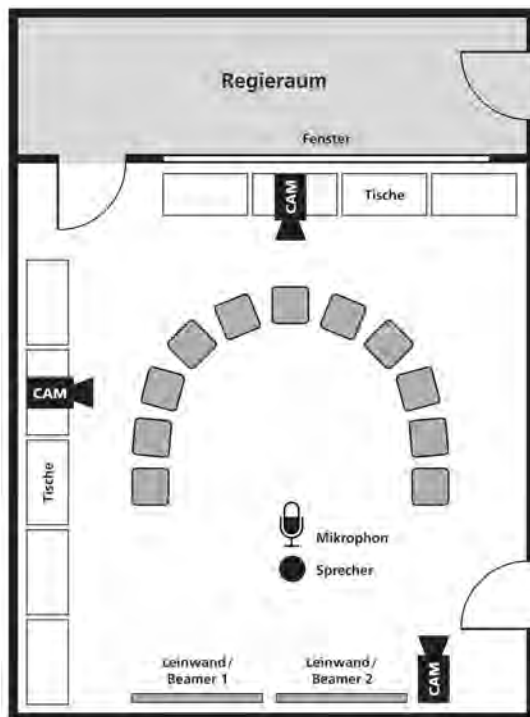


Abb. 1: Skizze des Unterrichtsraums im Rechenzentrum der Leibniz Universität Hannover (zur ausführlichen Beschreibung des Raumes vgl. Stöver-Blahak 2012: 51ff)

Der Unterricht wurde in vorgehenden Semestern jedoch auch schon mit einer einfachen Videokamera, PC und Beamer in einem herkömmlichen Unterrichtsraum durchgeführt. Wichtig ist in beiden Szenarien die Anordnung der Stühle zu einem Zuschauerkreis (d.h. die Tische werden weggeräumt) und die Positionierung der Sprecher vor dem Publikum. Nützlich ist auch die Anwesenheit einer zweiten Person (hier: eine studentische Hilfskraft), die die Kamera bedient und die Einspielungen durchführt. Dies gibt der Lehrperson die Gelegenheit, sich vollständig auf das komplexe Unterrichtsgeschehen zu konzentrieren.

Nach dem Zuschauen/-hören füllen alle Teilnehmer einen Kriterienbogen aus (siehe Anhang). Anschließend spricht zunächst der Sprecher zu seinen Eindrücken (innerer Monitor), danach geben die Zuschauer/-hörer Kommentare (erster externer Monitor). In der Regel wird in diesen Phasen viel gelobt, aber anhand der erarbeiteten Kriterien auch durchaus konstruktive Kritik geübt. Dann wird die Videoaufzeichnung eingespielt (zweiter externer Monitor). Daran können alle noch einmal ihre Eindrücke überprüfen, Kontroversen, widersprüchliche Wahrnehmungen können leicht geklärt werden. Am Ende geben alle Teilnehmer ihre ausgefüllten Kriterienbögen an den Sprecher. Seine Hausaufgabe ist es, die Bögen auszuwerten und Probleme einzukreisen. Beim folgenden Vortragen wird er zu Beginn den Zuhörern mitteilen, worauf er besonders achten wird, wobei er sich immer auf ein, maximal zwei identifizierte Verbesserungen konzentrieren soll. Danach beginnt der oben beschriebene Zirkel von neu-

em, allerdings kann der Sprecher nun viel differenzierter und bewusster an seiner Darbietung arbeiten und auch die Zuhörer können ein sehr genaues Feedback abgeben zu Aspekten, die der Sprecher vorher genannt hat. Je nach Kursgröße können die Teilnehmer diesen Kreislauf drei- bis sechsmal durchlaufen. Dabei entwickeln sich in besonderem Maße die Selbst-Wahrnehmung und das Selbst-Bewusstsein der Sprecher, aber auch die Fähigkeit, Kritik differenziert wahrzunehmen und zu äußern. Der Einsatz von Videotechnik im beschriebenen Sinn unterstützt die Lernenden in der Einschätzung ihrer eigenen Darbietungen, sie hilft auch im Unterricht, weil unterschiedliche Wahrnehmungen einzelner Phänomene einfach überprüft werden können. Da Videoaufnahmen von der ersten Stunde an gemacht werden und jeder mindestens dreimal aufgezeichnet wird, minimiert sich der Stress des Gefilmtwerdens, das Interesse an dem eigenen Auftreten überwiegt sehr schnell. Seit einigen Semestern werden die einzelnen Aufnahmen nach der Stunde im Kursverwaltungsprogramm Stud.IP in den Kurs eingestellt, so dass für die Kursteilnehmer die Möglichkeit besteht, mit den Aufnahmen zu Hause weiter zu arbeiten. Auch dieses Angebot wird von den Studierenden gerne genutzt.

In der zweiten Hälfte des Semesters nimmt die Vorbereitung der Abschlussveranstaltung zunehmend Raum ein. Mit dieser Veranstaltung sollen die Teilnehmer die geschützte Klassenraumatmosfera verlassen und ihre Gedichtversion vor einem überwiegend fremden Publikum präsentieren (jeder Teilnehmer lädt fünf Freunde ein). Die inhaltliche Gestaltung des Abends liegt ausschließlich in den Händen der Studierenden, der Lehrer sorgt für einen angemessenen Raum mit entsprechender Technik und achtet auf die Einhaltung von Fristen während der Vorbereitung. Die Teilnehmer geben der Veranstaltung einen Namen, entwerfen ein Plakat, legen den Ablauf fest, erstellen ein Programm, bestimmen die Moderation und das Ambiente des Abends, indem sie sich über Kleidung, Essen u.ä. Gedanken machen und Absprachen treffen. Dabei erfahren sie nicht zuletzt, dass es bedeutsam ist, in welchem Raum, in welcher Umgebung, zu welchem Ziel ein Vortrag gehalten wird und dass auch auf diese Aspekte zu achten ist, wenn die Kommunikationssituation ‚Vortrag‘ erfolgreich sein soll. Zudem erfüllt es die meisten Teilnehmer mit Stolz, ihr Gedicht, ihre Vortragsversion zu präsentieren. „Kirsche auf der Torte“ nannte eine Teilnehmerin die Veranstaltung am Ende (vgl. Stöver-Blahak 2012: 154f).

4. Forschungsdesign

Das oben beschriebene Projekt wurde im Rahmen eines Dissertationsprojektes mit Daten aus einem regulären Kurs am Fachsprachenzentrum evaluiert. Dazu wurden im Rahmen einer qualitativen Longitudinalstudie während eines gesamten Semesters unterschiedliche introspektive Daten erhoben, die ergänzt wurden durch retrospektive Daten nach dem Kurs und Diagnosen von externen Beobachtern (vgl. Stöver-Blahak 2012).

Einen Überblick über die erhobenen Daten und die Erhebungsanordnung gibt Abb. 2.

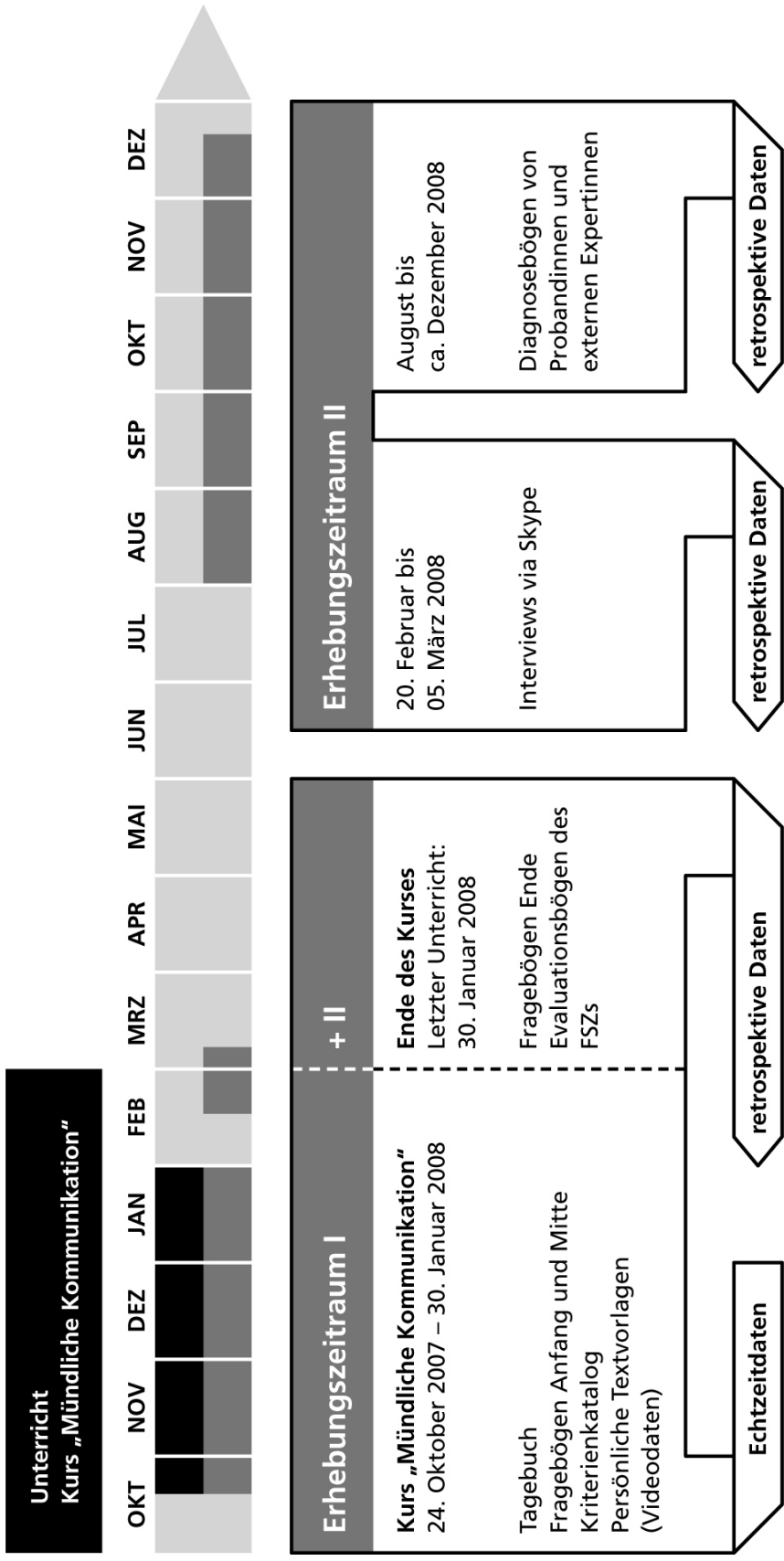


Abb. 2: Überblick über die Datenerhebung (vgl. Stöver-Blahak 2012: 177-181)

Aus diesen umfang- und detailreichen Daten wurden von sieben Probanden Lernerprofile erstellt, die zunächst die Entwicklungen der Probanden introspektiv nachzeichnen und die Ergebnisse dann in Beziehung setzen zu Diagnosen von sieben externen Experten, die auf der Basis von Videoaufzeichnungen retrospektiv die Leistungen der Probanden beurteilen (vgl. Stöver-Blahak 2012: 233-308).

5. Forschungsergebnisse

Die Forschungsfrage war, ob durch den Einsatz von Methoden der Ästhetischen Kommunikation, hier: den Einsatz von Gedichten, Kompetenzen im Bereich Sprechen und Vortragen im Fremdsprachenunterricht vermittelt bzw. verbessert werden können und dadurch die oben genannte Lücke zwischen Phonetikunterricht und mehr inhaltlich orientiertem Präsentationstraining geschlossen werden kann.

Die Studie zeigt, dass bei allen Probanden durch die Erarbeitung der Sprechfassung eines Gedichts tatsächlich eine deutliche Entwicklung ihrer höchst individuellen Vortragskompetenzen zu beobachten ist. Dabei durchlaufen sie folgenden Prozess:

Nachdem der Text in der Fremdsprache grob erfasst wurde, wird die Energie zunächst auf den Vorgang des Aussprechens konzentriert. Welche Bereiche dabei genau in den Fokus genommen werden, entscheidet jeder Sprecher autonom für sich. Hinweise auf Störungen im Kommunikationsprozess bekommt er von der Zuschauergruppe. Wenn bei dem Gedicht alle Aspekte der Sprachproduktion beherrscht werden, entsteht die gewollte beschriebene ‚freie Aufmerksamkeit‘. Das heißt, erst wenn das Gedicht im segmentalen Bereich bewältigt wird, rücken auch die suprasegmentalen und sprechbegleitenden Aspekte wie Mimik und Gestik wieder ins Bewusstsein – und damit auch der Inhalt des Gedichtes, denn diese Seiten des Sprechens können ohne Inhalt nicht geübt werden. Zwei Teilnehmer, die schon fast muttersprachliche Kompetenzen hatten, bestätigten diesen Verlauf von der anderen Seite: Sie benötigten keine Zeit für die Erarbeitung der Aussprache, sondern beschäftigten sich gleich mit Fragen wie Betonungen im Satz, Satzmelodie, passender Gestik etc. Entscheidend ist, dass am Ende bei allen Teilnehmern eine Sprechfassung entsteht, die sowohl dem Sprecher als auch dem Gedicht und der Kommunikationssituation angemessen ist.

Die Forschungsfrage kann also dahingehend beantwortet werden, dass Methoden der Ästhetischen Kommunikation gewinnbringend und sinnvoll im Fremdsprachenunterricht (hier: Deutsch als Fremdsprache) in studienbegleitenden heterogenen Gruppen an Universitäten eingesetzt werden können, um Sprechen und Vortragen zu trainieren.

6. Fazit und Ausblick

Dem Forschungsdesign entsprechend hat die hier entwickelte Theorie zunächst eine eher geringe Reichweite. Sie kann und sollte daher in verschiedene Richtungen weiter entwickelt werden: Die Studie wurde in der Fremdsprache Deutsch an einer Hochschule durchgeführt, die Sprech- und Vortragsnormen orientieren sich an der universitären Praxis in Deutschland. Das hier entwickelte Konzept des Einsatzes von Methoden der Ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht sieht sich aber als Teil einer übergreifenden Fremdsprachendidaktik. In diesem Sinn hat es sowohl eine sprachenspezifische als auch eine sprachenübergreifende Ausrichtung (vgl.

Bausch / Burwitz-Melzer / Königs et al. 2008), die konkrete Anwendung in anderen Sprachen wäre zu erforschen. Auch die Entwicklung der literarischen Kompetenz war nicht Thema, sie ist aber in den fundierten Vortragsversionen am Ende und auch in verschiedenen Zwischenstufen sicht- und hörbar. Ob und ggf. wie sich diese Form des mündlichen Erarbeitens von Interpretationen in Kompetenzmodelle wie z.B. das von Burwitz-Melzer und Steininger (Burwitz-Melzer 2007; Steininger 2011) einordnen lässt, könnte ebenfalls Thema weiterer Forschungsarbeit sein. Ein weiteres Fazit der Studie ist, dass der GeR bedeutende Aspekte der mündlichen Kommunikation insbesondere im performativen Bereich in seinen Deskriptoren nicht erfasst und an dieser Stelle ausdifferenziert und gefüllt werden sollte.

Ein persönliches Fazit der Autorin ist, dass es sich lohnt, die Mühen und Anstrengungen von sogenannter „action research“ auf sich zu nehmen und Inhalte der eigenen unterrichtlichen Praxis zu untersuchen. Ideal wäre hier eine Teamarbeit von Forschern und Lehrern/Dozenten – leider ist dies im institutionellen Alltag oft kaum zu realisieren. Doch diese Form der Forschung verbindet in besonderer Weise Theorie und Praxis. Sie gewährleistet, dass für die Praxis relevante Themen aufgegriffen werden und die Wissenschaft Ergebnisse liefern kann, die unmittelbar in der Praxis umgesetzt werden können.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 32, 11-26.
- Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F. G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2008): Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Burwitz-Melzer, E. (2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, L. / Hallet, W. (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier, 127-157.
- Ertmer, C. (1996): Gestaltendes Sprechen in der Schule. Münster.
- Ertmer, C. (2004): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Schule. In: Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel, 317-318.
- Levelt, W. J. M. (1989): Speaking: From intention to articulation. Cambridge, Mass.
- Lösener, A. (2007): Gedichte sprechen – Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Baltmannsweiler.
- Pabst-Weinschenk, M. (2004): Sprechbildung. In: Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel, 14-19.
- Pabst-Weinschenk, M. (2004a): Bildungsstandards „Mündliche Kommunikation“. In: Gutenberg, N. (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. München, Basel, 172-180.
- Pabst-Weinschenk, M. / Wagner, W.R. / Naumann, C.L. (1997): Sprecherziehung im Unterricht. München, Basel.
- Steininger, I. (2011): Lesekompetenzmodell für den Englischunterricht. In: Spiegel der Forschung 1, 7.
- Stöver-Blahak, A. (2012): Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten. Frankfurt/M.
- Trim, J. / North, B. / Coste, D. / in Zusammenarbeit mit Sheils, J. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Berlin u.a.
- Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/M.
- Wolff, D. (2002a): Fremdsprachenlernen als Konstruktion – Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf; 27.11.2013).

Anhang

Mündliche Kommunikation

SoSe 2013

Kriterien für einen guten Vortrag

SprecherIn: _____

Gedicht: _____

Datum der Vortrags: _____

	++	+	-	--
	Sehr gut	gut	Daran könnte gearbeitet werden	Daran muss gearbeitet werden
Begrüßung				
Verabschiedung				
Kontakt zum Publikum				
Eindruck von Selbstsicherheit				
Position im Raum				
Körperhaltung/Stand				
Atmung				
Mimik				
Gestik				
Augenkontakt/Kommunikation				
Aussprache				
- Vokale				
- Konsonanten				
- Wörter				
Tempo				
Betonung				
- Wortakzent				
- Satzakzent				
- Sprechmelodie				
Rhythmus				
Lautstärke				
Pausen				
Wie wird die Stimmung des Gedichts interpretiert?				
Passt der Vortrag zum Sprecher/zur Sprecherin?				

Kommentar:

Ausgefüllt von: _____

Individualisierung und Binnendifferenzierung

Einsatz der Lernplattform Moodle in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs

Bettina Schätzl

Lerner wollen immer flexibler und zunehmend individuell lernen. Mit Hilfe der Lernplattform Moodle kann dieser Wunsch erfüllt werden, da man damit zeit- und ortsunabhängig lernen kann. Moodle bietet zudem synchrone und asynchrone Formen des Lernens und Kommunizierens und ermöglicht den Einsatz von Bild- und Audiomaterial und audiovisuellen Lernmedien. Die Möglichkeiten, die Moodle zur Individualisierung und Binnendifferenzierung des Fremdsprachenlernens eröffnet, lassen sich am besten in einem Blended-Learning-Kurs, bei dem sich Präsenz- und Online-Phasen abwechseln, realisieren.

Inhalt:

1. Grundsätzliches zum Einsatz der Lernplattform Moodle
2. Begriffserklärungen
 - 2.1. Lernplattform Moodle
 - 2.2. Binnendifferenzierung
 - 2.3. Individualisierung
3. Möglichkeiten der Individualisierung und Binnendifferenzierung
 - 3.1. Rezeptive Fertigkeiten
 - 3.2. Produktive Fertigkeiten
 - 3.3. Wortschatzerwerb
 - 3.4. Grammatikerwerb
 - 3.5. Fehlerkorrektur
4. Fazit
Literaturverzeichnis

1. Grundsätzliches zum Einsatz der Lernplattform Moodle

Die Lernplattform Moodle bietet große Möglichkeiten zur Individualisierung und zur Differenzierung beim Fremdsprachenlernen. Man kann sich Moodle als eine Art virtuelles Klassenzimmer vorstellen, das online zugänglich ist. Eine Arbeit in diesem Raum ist immer dann möglich, wenn ein Computer, Laptop, Tablet o.ä. mit Internetanschluss zur Verfügung steht. Damit ist man beim Lernen weder an einen bestimmten Ort noch an eine bestimmte Zeit gebunden. Das Lernen auf Moodle kann sowohl synchron als auch asynchron stattfinden, wobei Letzteres den Regelfall darstellt. Synchron bedeutet, dass „die Lernenden gleichzeitig über das Netz miteinander verbunden“ sind (Moser 2010a: 309). Um diese Form des Lernens zu ermöglichen, ist ein gewisser Organisations- und Planungsaufwand notwendig, und die Kursteilnehmer finden sich in ihrer Orts- und Zeitunabhängigkeit eingeschränkt. Im Gegensatz zum synchronen Lernen versteht man unter asynchronem Lernen, dass die Lerner¹

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird hier in der Regel die maskuline Form von Lerner, (Kurs-)Teilnehmer, Kursleiter usw. verwendet. Es sind jedoch stets die Lernerinnen, (Kurs-)Teilnehmerinnen, Kursleiterinnen usw. eingeschlossen.

nicht gleichzeitig online sind. „Asynchrone Lernformen, die textbasiertes kooperatives Lernen ermöglichen, sind deshalb als innovative Lernformen stärker in den Vordergrund getreten“ (Moser 2010a: 309). Die Stärken und die Vorteile der Verwendung der Lernplattform Moodle liegen darin, dass hier je nach Bedarf synchrone und asynchrone Formen des Lernens und Kommunizierens miteinander kombiniert werden können.

Ein Beispiel einer synchronen Aktivität auf Moodle ist der Chat. Die Kursteilnehmer und eventuell auch der Kursleiter² können auf Moodle chatten, wobei die Möglichkeit besteht, den Chat speichern zu lassen, so dass er jederzeit wieder gelesen werden kann. Asynchron kann man auf Moodle kommunizieren, indem man in einem Forum schreibt und die Antwort vom Kursleiter oder einem anderen Kursteilnehmern zeitversetzt erhält. Hier wird jedoch ein Nachteil darin gesehen, dass „ein anderer Teilnehmer auf eine Antwort auf seine auf der Plattform gepostete Nachricht wartet, doch niemand sofort darauf reagiert und er eventuell einige Tage warten muss. In einer Zeit, in der durch Mobiltelefonie, SMS und E-Mails Kontakte in Windeseile geknüpft werden können und Nachrichten binnen weniger Sekunden ihre Empfänger erreichen können, wird dieses Warten als Nachteil erachtet“ (Mayer / Spindler o.J.: 5). Hier ist der Kursleiter gefragt, dieses Problem anfangs mit den Kursteilnehmern zu klären und sich mit ihnen darauf zu einigen, in welcher Zeit eine Antwort erwartet werden kann und gegebenenfalls bestimmte Tage in der Woche festzulegen, an denen keine Rückmeldung erfolgt. Je nach Kursgestaltung und Bedürfnissen bzw. Erwartungen der Teilnehmer ist es sinnvoll, nur wenige kooperative und mehr individuelle Aufgaben anzubieten, um die Notwendigkeit von synchroner Kommunikation und den damit verbundenen Zeitaufwand zu minimieren. Unabhängig davon sollte der Kursleiter in jedem Fall vorab darüber informieren, in welchem Zeitraum eine Antwort von ihm zu erwarten ist und ob es Tage gibt, an denen er nicht auf der Lernplattform arbeitet.

Das Lernen auf Moodle lebt einerseits von asynchronen und synchronen Kommunikationsformen, aber auch von der Erledigung der Aufgaben, die vom Kursleiter eingestellt werden; dazu können ebenso Testformate gehören. Auch die Arbeitsmaterialien, die durch den Kursleiter bereitgestellt werden, sind ein Bestandteil des Lernens auf Moodle. So können den Kursteilnehmern Worddateien oder Pdf-Dokumente zur Verfügung gestellt werden. Aber auch Bild-, Video- und Audiodateien kann man hochladen, so dass sowohl visuelles als auch audiovisuelles Material angeboten wird. Die Lerner selbst können ihrerseits verschiedene Dateiformate hochladen, so dass der Kursleiter nicht nur schriftlich produziertes Material korrigieren, sondern auch die mündliche Sprachproduktion – etwa als mp3- oder mp4-Datei – der einzelnen Lerner kontrollieren und kommentieren kann. Nicht nur der Lerner wird durch den Einsatz von Moodle flexibler, auch der Kursleiter hat den Vorteil des zeit- und ortsunabhängigen Lehrens. Die Möglichkeiten, die Moodle zur Individualisierung und Binnendifferenzierung des Fremdsprachenlernens bietet, lassen sich am besten in einem Blended-Learning-Kurs, bei dem sich Präsenz- und Online-Phasen abwechseln, realisieren. Auch ein reiner Online-Kurs mit virtuellen Präsenzsitzungen, die individuell oder mit der Gruppe stattfinden können, ist denkbar. Für ein Blended Learning-Szenario sprechen freilich die folgenden Überlegungen:

2 Es wird hier der relativ neutrale Begriff „Kursleiter“ gewählt, da der Einsatz von Moodle bei einem Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs betrachtet werden soll. Der Kursleiter ist für die Auswahl der Inhalte und Methoden zuständig.

„Das Fehlen der sinnlichen Komponenten Stimmlage, Mimik, Gestik, Stimmmodulation etc. wird zwar versuchsweise durch Emoticons ersetzt, was vor allem für ungeübte TeilnehmerInnen Schwierigkeiten in virtueller Kommunikation bereitet. Direkte Kommunikation wird nicht ersetzt. In der face-to-face-Kommunikation können diese Missverständnisse einfacher aus dem Weg geräumt werden, weshalb das direkte Gespräch einen sehr hohen Stellenwert hat. Gerade in Blended-Learning-Veranstaltungen bietet sich auf Grund der Struktur Raum für das Ausräumen von Unklarheiten und Missverständnissen, die in der virtuellen Kommunikation entstanden sind“ (Mayer / Spindler o.J.: 5).

2. Begriffserklärungen

2.1. Lernplattform Moodle

Die Abkürzung Moodle steht für „Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment“ (Hoeksema / Kuhn 2008: 12). Das Prinzip, das hinter Moodle steckt, ist also eine dynamische Lernumwelt, die in Module eingeteilt und die fachlich orientiert ist. Konkret kann man sich das für einen Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs so vorstellen, dass auf Moodle in den einzelnen Modulen verschiedene Themen behandelt werden. Bei einem Deutschkurs, der zu einer Prüfungsvorbereitung dient, ist auch vorstellbar, dass die Module nach den Fertigkeiten, die in der Prüfung enthalten sind, gegliedert sind: Neben den Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen kann der Erwerb von Grammatik und Wortschatz, wenn dies in der Prüfung separat abgefragt wird, gefördert werden.

2.2. Binnendifferenzierung

Ganz allgemein kann Binnendifferenzierung „als ein Sammelbegriff für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht [...] einer Lerngemeinschaft getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler – vor allem im Blick auf ihre optimale individuelle Förderung – gerecht zu werden“ (Heymann o.J.) gesehen werden. Dies kann – wie man noch sehen wird – mit Hilfe des Einsatzes der Lernplattform Moodle durchaus geleistet werden, denn es ist möglich, den Lernern je nach ihren Interessen und Defiziten unterschiedliche Aufgaben anzubieten. Laut Bönsch (2008: 327) ist es notwendig, da die Differenzierungspraktiken ein zu großes Spektrum aufweisen und häufig nicht konsequent genug praktiziert würden, zwischen „nachgehender Differenzierung“, „Bearbeitungsdifferenzierung bei klaren Vorgaben“ und „freigebender Differenzierung“ zu unterscheiden. Bei der „nachgehenden Differenzierung“ wird der Lernstoff zunächst gemeinsam erarbeitet und dann wird ein Tableau an Aufgaben zur Verfügung gestellt, die den Lerner zum gesetzten Ziel bringen sollen. Die Differenzierungskriterien bestehen hier in der Quantität und Qualität der Aufgaben und im Umfang personeller Hilfe und Zeit. Gerade Letzteres kann mit Hilfe der Lernplattform Moodle hervorragend realisiert werden, da der Lerner sich dort individuell mit den Aufgaben beschäftigen kann. Unter „Bearbeitungsdifferenzierung bei klaren Vorgaben“ versteht Bönsch „eine Differenzierung, die nach den Prinzipien selbstverantworteten Lernens auch die Erarbeitung neuer Lerninhalte in die Hand von Schüler/-innen gibt“ (2008: 327). Der Lerner muss also selbst entscheiden, wann, wo und wie viel er lernt. „Freigebende Differenzierung heißt, dass Schüler/-innen durch eine andere Unterrichtsorganisation [...] nicht mehr festgehalten/gebremst oder aber getrieben werden“ (Bönsch 2008: 328). Der Einsatz der Lernplattform Moodle ist per se schon eine andere Unterrichtsorganisation. Wenn man sie nun so einsetzt, dass man die freigebende Differenzierung berücksichtigt,

kann man dadurch Lernern der Fremdsprache Deutsch in Blended-Learning- oder reinen Online-Kursen die Chance geben, schneller weiter zu kommen, als der Kurs dies vorsieht, oder ihnen auch helfen, den Kurs erfolgreich abzuschließen, obwohl sie mehr als die in einem Präsenzkurs vorgesehenen Aufgaben benötigen, um das Ziel zu erreichen.

2.3. Individualisierung

„Als Sonderfall der Differenzierung gilt allgemein die Individualisierung“ (Janikova 2010: 119). Hierbei wird auf den einzelnen Lerner individuell eingegangen. Idealerweise äußern die Kursteilnehmer selbst, welche Übungen sie vorziehen und wo sie Lücken sehen, die sie füllen wollen. Ebenso sollten Wünsche zu inhaltlichen Themen von den Kursteilnehmern kommen. Aber auch der Kursleiter muss entsprechende Defizite ausmachen und den Kursteilnehmern die Übungen zur Verfügung stellen, die bearbeitet werden sollen, um das Deutschniveau zu verbessern. Die Lernplattform Moodle bietet dem Kursleiter dabei die Möglichkeit, genau nachzuvollziehen, wie lange und wie oft sich die Kursteilnehmer mit einer Übung beschäftigen. Dies lässt ihn Rückschlüsse auf das Lernverhalten ziehen und er kann die einzelnen Kursteilnehmer somit individuell beraten und sie motivieren, bestimmte Übungen zu wiederholen oder zu machen.

„Der Mensch [ist] in seiner sensorischen Aufnahmefähigkeit und Aktivität vorgeprägt [...]. Jeder [...] verfügt über besondere Stärken und hat unterschiedliche Schwächen. Er ist ein individuell geprägter Lerntyp, was den meisten LernerInnen nicht bewußt ist. Eine Möglichkeit, den eigenen Lerntyp zu ermitteln, ist die Selbstevaluierung, die sich auf die Art der Darbietung des Lernstoffes, auf die Wahrnehmungskanäle und auf die Lernkontrolle beziehen kann“ (Bohn / Schreiter 2001: 199). Den Kursteilnehmern kann dies bewusst gemacht werden, indem nach einer Übung oder nach einer Einheit ein paar einfache Fragen gestellt werden und dann eine individuelle Rückmeldung dazu erfolgt. So kann man die Lerner beispielsweise fragen, ob sie sich besonders gut gemerkt haben, was sie gehört oder gelesen oder gesehen haben. Ebenso kann man fragen, wie oft die Lerner eine Übung wiederholen müssen, um diese sicher lösen zu können.

Ein wichtiger Aspekt bei der Individualisierung ist die Berücksichtigung der Lerntypen. Es liegen meist Mischformen zwischen dem auditiven, visuellen, kommunikativen und haptischen Lerntyp vor. Auf der Lernplattform muss der Kursleiter für jeden dieser Lerntypen entsprechende Übungen zur Verfügung stellen, um so der Individualisierung gerecht zu werden.

3. Möglichkeiten der Individualisierung- und Binnendifferenzierung

3.1. Rezeptive Fertigkeiten

Die Fertigkeiten Hören und Lesen zählen zu den rezeptiven Fertigkeiten (vgl. Faistauer 2010: 962) und werden beim Erlernen einer Fremdsprache in der Regel einfacher und schneller beherrscht. Es fällt dem Lerner leichter, einen Text zu lesen oder zu hören und ihn auch zu verstehen, als selbst schriftlich oder mündlich in der Fremdsprache zu kommunizieren.

„Unter Bezugnahme auf die wachsende Medienflut fügt Karl Esselborn den vier Fertigkeiten eine weitere hinzu, die – von ihm ebenso wie von Inge C. Schwerdtfeger

bezeichnete – ‚vernachlässigte 5.‘, das Hör-Seh-Verstehen.“ (Noras 2008: 61) Auch diese Fertigkeit sollte bei den Übungen, die auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellt werden und dem Einüben der rezeptiven Fertigkeiten dienen, berücksichtigt werden.

Die rezeptiven Fertigkeiten können mit Hilfe zahlreicher Übungen trainiert werden. Da auf der Lernplattform Moodle Text-, Audio- und Videodateien hochgeladen und zu diesen in Form von Tests oder Forumsbeiträgen Aufgaben erstellt werden können, sind bei der Individualisierung und Binnendifferenzierung viele Möglichkeiten gegeben. Man kann den Lernern verschieden lange Texte zur Verfügung stellen oder auch zu einem Thema verschiedene Unterthemen anbieten, zwischen denen eine Wahlmöglichkeit besteht. Auch eine Variation im Schwierigkeitsgrad ist denkbar. Berücksichtigt man hier die „freigebende Differenzierung“, so stellt man den Lernern nach gemeinsamer Erarbeitung des Themas in der Präsenzphase unterschiedliche Übungen zur Verfügung. Automatisch ergibt sich dann auch die sogenannte „Bearbeitungsdifferenzierung“, insofern man jedem Lerner freie Hand bei der Auswahl der Übungen lässt. Man schränkt ihn weder bezüglich der Anzahl der Übungen ein, die er machen muss, noch gibt man ihm einen Tag vor noch den Ort. Idealerweise führt man dies bis zur „freigebenden Differenzierung“ fort, indem der Kursleiter Hinweise zu weiterführenden Texten und Übungsmaterialien gibt, zum Beispiel zu Links auf Internetseiten, die Zusatzmaterialien anbieten. Auch eine Verlinkung von im Text bzw. in der Aufgabenstellung vorkommenden Wörtern, die dann zum Glossar des Kursraumes führen, kann angeboten werden.

„In der Fremdsprachendidaktik werden oft drei Ebenen des Verstehens unterschieden: globales, selektives und detailliertes Verstehen.“ (Storch 2008: 123)

Der Kursleiter muss dies bei Übungen zum Hör- und Leseverstehen berücksichtigen und den Kursteilnehmern vermitteln, dass es diese verschiedenen Ebenen gibt. Wenn es beispielsweise um das Globalverstehen geht, ist es nicht wichtig, jedes Wort zu verstehen, und entsprechend muss der Lerner sich auch nicht bemühen, den Text bis ins letzte Detail zu erarbeiten. Dies entspricht nicht zuletzt realen Lese- oder Hörsituationen. Liest man etwa die Zeitung und interessiert sich besonders für Nachrichten aus einer bestimmten Region, wird man nicht versuchen, alle Artikel der Zeitung zu verstehen. Entdeckt man aber einen Artikel aus der interessierenden Region, wird man diesen im Detail verstehen wollen. Gleiches gilt für reale Hörsituationen, auch hier wird man sich nicht immer für alles interessieren, was man hört. Beispielsweise wird man bei Lautsprecherdurchsagen im Bahnhof nur der Zugverbindung Aufmerksamkeit schenken, von der man selbst betroffen ist.

Bei der Wahl der Hörverstehensübungen muss der Kursleiter die ganze Bandbreite möglicher Hörsituationen berücksichtigen. Es muss Aufnahmen mit Nebengeräuschen geben, wie zum Beispiel bei Wegbeschreibungen auf der Straße, aber auch ein aufgenommenes Interview aus dem Radio, das entsprechend fehlerlos ist, weil es aufbereitet, wiederholt und geschnitten wurde. Auch die Aufgabenstellung muss hier entsprechend variieren. Entweder werden Multiple-Choice-, Richtig-Falsch- und Zuordnungsübungen oder Lückentexte und Korrekturaufgaben gestellt. All diese Übungsformen dienen dazu, festzustellen, ob das Gesagte auch wirklich verstanden wurde. „Verstanden hat ein Hörer eine Äußerung nur dann, wenn er die kommunikative Absicht des Sprechers richtig erfaßt hat. Dazu ist das automatisierte Beherrschen von sprachlich-geistigen Prozessen notwendig“ (Schreiter 2001: 31). Mit Hilfe der Lernplattform Moodle ist diese Automatisierung möglich. Man kann den Kursteilnehmern ausreichend Übungsmaterial zur Verfügung stellen, um dies zu erreichen.

Jeder Kursteilnehmer kann entscheiden, wie oft er den Hörtext hört. Vielleicht will er auch nur Teile daraus mehrmals hören. Die individuelle Verfügbarkeit des Audiomaterials hilft dabei, einzelne Abschnitte zu hören. Denkbar ist auch, den verschriftlichten Hörtext zur Verfügung zu stellen, so dass Kursteilnehmer, die dies wollen oder für nötig halten, den Text mitlesen können. Das schult das Gehör und es kann sichergestellt werden, dass alles verstanden wird. Wahlweise kann das Mitlesen beim ersten Hören realisiert werden oder später bei einem der letzten Hördurchgänge, um die richtige Antwort auf die Fragen der Übungen zu verifizieren bzw. selbst zu evaluieren. Der Kursteilnehmer kann auch hier individuell entscheiden, wie er verfährt.

Bei Hörverstehenstexten sind drei Kategorien zu unterscheiden: direkte / indirekte Kommunikation, spontane / nicht-spontane Sprache und authentische / nicht authentische Sprache (vgl. Schreiter 2001: 32). Zu allen Kategorien können auf Moodle Hörverstehenstexte bereitgestellt werden; hier einige Beispiele: Vom Kursleiter können Aufgaben mündlich erteilt und als Audiomaterial eingestellt werden (indirekte, nicht-spontane und authentische Kommunikation); Lautsprecherdurchsagen oder Radiointerviews können hochgeladen werden (spontane, indirekte und authentische Kommunikation), aber natürlich auch didaktische Hörverstehenstexte, die von Muttersprachlern speziell für den Fremdsprachenunterricht eingesprochen worden sind (nicht-spontane, indirekte und nicht-authentische Kommunikation).

Ähnliches gilt für das Leseverstehen. Auch hier können authentische Texte zur Verfügung gestellt werden und diese sowohl in didaktisierter als auch in nicht didaktisierter Form. Das Internet bietet hier zahlreiche Möglichkeiten. Je nach Sprachniveau kann man eher einfache und kurze Texte, die auf Seiten für Kinder zu finden sind und nicht mehr viel bearbeitet werden müssen, verwenden. Möglich ist es auch, Zeitungstexte oder wissenschaftliche Texte zu verwenden, die für Fremdsprachenlerner mit einem höheren Sprachniveau geeignet sind. Auch beim Leseverstehen können verschiedene Hilfen angeboten werden. So können beispielsweise die relevanten Stellen farblich hervorgehoben sein. Oder man kann bei den falsch bearbeiteten Aufgaben bei der Aktivität Test als Feedback die Stelle im Text angeben, in der die Antwort zu finden ist. Auch Hinweise, warum die gewählte Lösung falsch ist, können eine Möglichkeit darstellen, den Lernprozess des einzelnen Kursteilnehmers zu unterstützen. Ebenso kann man denjenigen Kursteilnehmern, die gerne und viel lesen, längere Texte anbieten, die zusätzliche Informationen enthalten. Denjenigen, die nicht so gerne lesen, kann man eine gekürzte Fassung des Lesetextes zugänglich machen, der dennoch die wichtigen Informationen enthält.

Schließlich sind Übungen zum Hör-Seh-Verstehen (Abb. 1), das mit Videos geübt werden kann, zu berücksichtigen. Wie bei der Schulung der anderen beiden Fertigkeiten kann hier der Kursteilnehmer entscheiden, wie oft er sich den entsprechenden Videoclip ansieht. Auch das mehrmalige Ansehen einzelner Teile des audiovisuellen Materials ist möglich. Man kann das Video auch mit Untertiteln zur Verfügung stellen. Der Kursteilnehmer entscheidet dann, welche Version er sich ansieht. Die untertitelte Version kann überdies bei Zweifeln zu Rate gezogen werden oder um die Antworten auf die Fragen zu kontrollieren. Auch ein Skript zum Filmmaterial kann eine weitere Möglichkeit zur Differenzierung und Individualisierung sein.

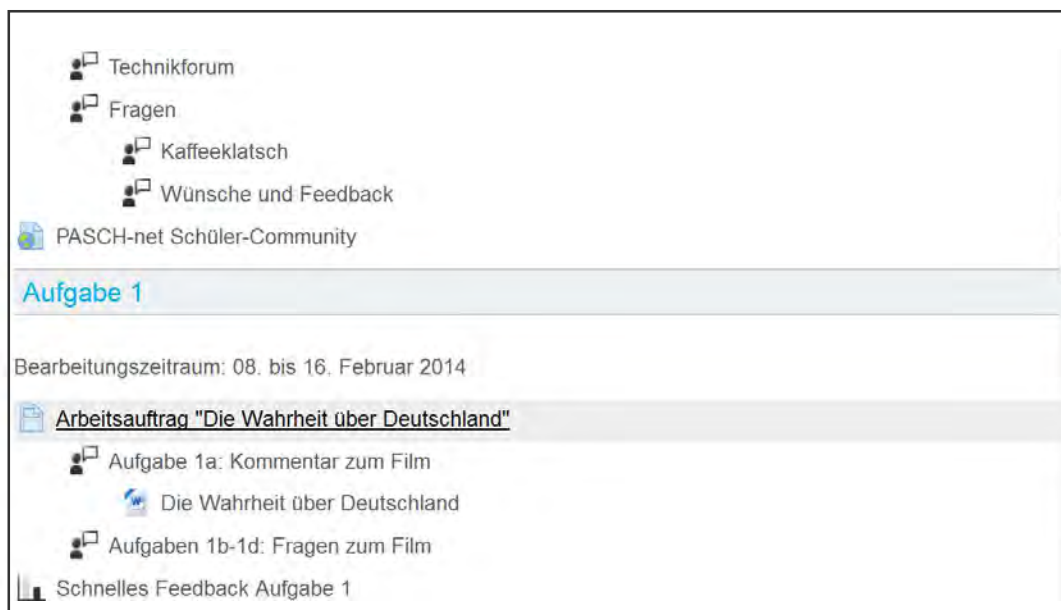


Abb. 1

3.2. Produktive Fertigkeiten

Die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sind produktive Fertigkeiten (vgl. Faistauer 2010: 962) und stellen als solche recht hohe Anforderungen an den Lerner einer Fremdsprache.

Um Differenzierung und Individualisierung im Bereich der produktiven Fertigkeiten zu gewährleisten, kann der Kursleiter Schreibaufgaben geben, die sich nach Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad bzw. durch die Quantität bzw. Qualität der zur Verfügung gestellten Hilfsmaterialien (wie etwa Redemittel oder Online-Nachschlagewerke) unterscheiden. Jeder Kursteilnehmer kann autonom entscheiden, ob und wann er sich dieser Hilfsmittel bedienen will. Folgen wir dem Prinzip der „nachgehenden Differenzierung“, wäre in der Präsenzphase das Grundsätzliche zu erarbeiten und in der Onlinephase müsste sich dann jeder Kursteilnehmer mit den Übungen beschäftigen, die für ihn relevant sind, um zum vorgegebenen Ziel zu gelangen. Bei der „Bearbeitungsdifferenzierung“ kann man die Kursteilnehmer ein neues Thema selbst erarbeiten und mit Übungen vertiefen lassen. Hier ist eine individuelle Betreuung durch den Kursleiter unabdingbar. Auch sollte man eine angemessene Anzahl von Zwischenergebnissen einfordern, um sicherzustellen, dass der Kursteilnehmer auf dem richtigen Weg ist.

Asynchrone Lernformen auf der Lernplattform haben „den Vorteil, dass das Abfassen eigener Beiträge sorgfältig überlegt werden kann, und dass dabei alle anderen Beiträge zu einem Thema zur Einsicht zur Verfügung stehen“ (Moser 2010a: 309). Der Kursteilnehmer kann sich die Arbeitsanweisung so oft durchlesen, wie er das für nötig hält, und er kann sich beim Verfassen von mündlichen oder schriftlichen Texten die Zeit nehmen, die er individuell braucht. Er kann zudem mit Hilfe der Rechtschreibprüfung im Textverarbeitungsprogramm Fehler korrigieren lassen. Auch das Internet bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten herauszufinden, ob Fehler im Text enthalten sind. Die Zuhilfenahme eines Übersetzungsservice aus dem Internet ist freilich nicht zielführend und sollte den Lernern verboten werden.

Verwendet man im Kursraum die Aktivität „Forum“ (vgl. Abb. 2), ist es wichtig, dass der Kursleiter eine gezielte Moderation und Begleitung der Diskussion vornimmt, was bedeutet, dass der Kursleiter interaktiv mit den Lernenden in Verbindung steht, Aufgaben stellt, Feedback gibt, bei Lernschwierigkeiten zur Seite steht etc. (vgl. Moser 2010a: 309). Hierbei sollte der Kursleiter auch sehr transparent bezüglich des Zeitraums, in dem eine Antwort zu erwarten ist, sein. Dies wurde bereits unter Punkt 1.1 „Grundsätzliches zum Einsatz der Lernplattform Moodle“ angesprochen. Sinnvoll und realistisch wäre hier, den Kursteilnehmern innerhalb von 48 Stunden eine Antwort zukommen zu lassen. Das Wochenende hierbei auszuschließen wäre durchaus legitim, da auch der Kursleiter seine Ruhephasen braucht. Bezüglich der Forumsbeiträge muss Transparenz herrschen, ob die Teilnehmerbeiträge korrigiert wurden oder nicht. Darauf wird unter Punkt 3.5 „Fehlerkorrektur“ noch näher eingegangen.



Abb. 2

Schreiben ist „ein langsamer Prozess, der von stark kognitiven Aktivitäten begleitet ist, z.B. Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens, Überarbeitung des Textes“ (Storch 2008: 248). Auf der Lernplattform Moodle kann dem Schreiben mehr Raum als in reinem Präsenzunterricht gewährt werden. Im Präsenzunterricht wird das Schreiben oftmals als zeitraubend empfunden, da die Lerner zum Teil sehr lange brauchen, um ein fertiges Produkt zu erstellen. Machen sie das in der Onlinephase zu Hause, können sie sich so viel Zeit nehmen, wie sie brauchen und bereit sind aufzuwenden.

Zudem ist zu bedenken, dass „[d]as permanente Veröffentlichen von Schreibprodukten Lehrern und Lernern einen weiteren Vorteil [bietet]: Sie können schnell Einsichten in Produktions- und Lernprozesse erlangen. Der Lerner kann seine Diskussions- bzw. Schreibprodukte immer wieder einsehen und bekommt so die Möglichkeit, seine eigene (inhaltliche wie sprachliche) Entwicklung und auch die von anderen nachzuvollziehen“ (Reising-Schapler 2003: 13).

Um den Kursteilnehmern das Sprechen zu erleichtern, kann man sie Redemittel, die für die betreffende Gesprächssituation hilfreich sind, erarbeiten lassen oder ihnen zur Verfügung stellen. Wichtig ist hierbei, den Lernenden die Funktion der Redemittel bewusst zu machen und zugleich ihren Gebrauch einzuüben (vgl. Storch 2008: 221). Auf der Lernplattform Moodle können die Kursteilnehmer Audio-Dateien hochladen oder mit NanoGong direkt aufnehmen. Diese hört sich der Kursleiter dann an und gibt dem Kursteilnehmer ein Feedback. Das Feedback sollte sich auf die inhaltliche, sprachliche und phonetische Korrektheit beziehen.

Die Lernplattform Moodle bietet bezüglich des Sprechens die einmalige Gelegenheit, das mündliche Sprechprodukt mehrmals aufzunehmen und sich selbst – so häufig wie individuell nötig – zu korrigieren. Wenn die Übung beispielsweise darin besteht, einen Monolog aufzunehmen und anschließend in einer Datenbank hochzuladen, dann können die Lerner diesen nicht nur entsprechend vorbereiten, sondern auch so oft aufnehmen, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden sind. Auch beim Anhören des Produzierten kann der Kursteilnehmer etwas lernen. Er bemerkt beispielsweise, dass die Aussprache nicht korrekt ist oder die Betonung verbessert werden kann. Er kann dies selbst überprüfen, da im Internet bei Wörterbüchern korrekte Aufnahmen von Wörtern zu finden sind. Links zu solchen Internetseiten sind vom Kursleiter zur Verfügung zu stellen. Für Lerner, die sich im Präsenzunterricht nur selten und ungern beteiligen, kann dies eine Chance sein, hier Selbstsicherheit zu bekommen und sich dadurch in der Präsenzphase reger mündlich zu beteiligen.

3.3. Wortschatzerwerb

Dem Wortschatzerwerb kommt eine zentrale Bedeutung zu, denn ohne ausreichende Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes kann man die Fremdsprache weder sprechen noch verstehen oder schreiben:

„Ob eine sprachliche Äußerung verstanden wird und in welchem Umfang man sich verständlich machen kann, das hängt entscheidend vom Einsatz und der Verfügbarkeit lexikalischer Mittel ab.“ (Bohn / Schreier 2001: 166)

Somit ist es wichtig, auf der Lernplattform Moodle die lexikalische Kompetenz gezielt zu fördern.

„Während der Einführung und Einübung müssen neue Wörter über verschiedene Kanäle dargeboten und aufgenommen werden, sodass sie möglichst tief, d.h. vieldimensional und multimedial, in den verschiedenen Subsystemen des Gedächtnisses verankert werden: als Laut- und Schriftbild, sprech- und graphomotorisch, semantisch, bildlich-ikonisch, textlich und referenziell durch Handlungen und eine variable situative und sprachlich-kontextuelle Einbettung.“ (Storch 2008: 56f.)

All dies lässt sich mit der Lernplattform Moodle umsetzen (Abb. 3). Wörter können in einer PowerPoint-Datei geschrieben und vertont präsentiert werden. Auch Bilder können hier verwendet werden. Die Übungen zu diesen Wörtern können abschließend durch die Aktivität Test abgeprüft werden. Auch kann man die Kursteilnehmer selbst Übungen erstellen lassen, die den anderen zur Verfügung gestellt werden. Wichtig ist, dass „die Wörter in Kontexte oder Situationen eingebettet (werden), die eine lernerbezogene affektive Bedeutsamkeit des Lernstoffs herstellen“ (Storch 2008: 57). Aber nicht nur in der Onlinephase sollte neuer Wortschatz präsentiert, erlernt und wiederholt werden. Auch die Präsenzphase kann dazu genutzt werden. Mit Hilfe der Lernplattform Moodle kann jeder Kursteilnehmer nach seinen eigenen Bedürfnissen und nach seinem Lerntyp entscheiden, auf welche Art und Weise er die Wörter wie-

derholt und wie oft. Ebenso besteht die Möglichkeit, jederzeit auf bereits behandelte Kursinhalte zurückzugreifen. Wichtig wäre hier, die Kursteilnehmer anzuleiten, wie sie Wörter systematisch wiederholen können, sofern sie dies nicht selbständig machen. Der Kursleiter kann hier einen Vorschlag zu einem Lernplan machen oder jede Woche ein paar Übungen vorschlagen. Zur Individualisierung kann hier auch beitragen, dass der Kursleiter jedem einzelnen Kursteilnehmer einen Vorschlag macht, welche Übung wiederholt werden soll, sofern er feststellt, dass bei bestimmten Themenbereichen Lücken im Wortschatz vorhanden sind.

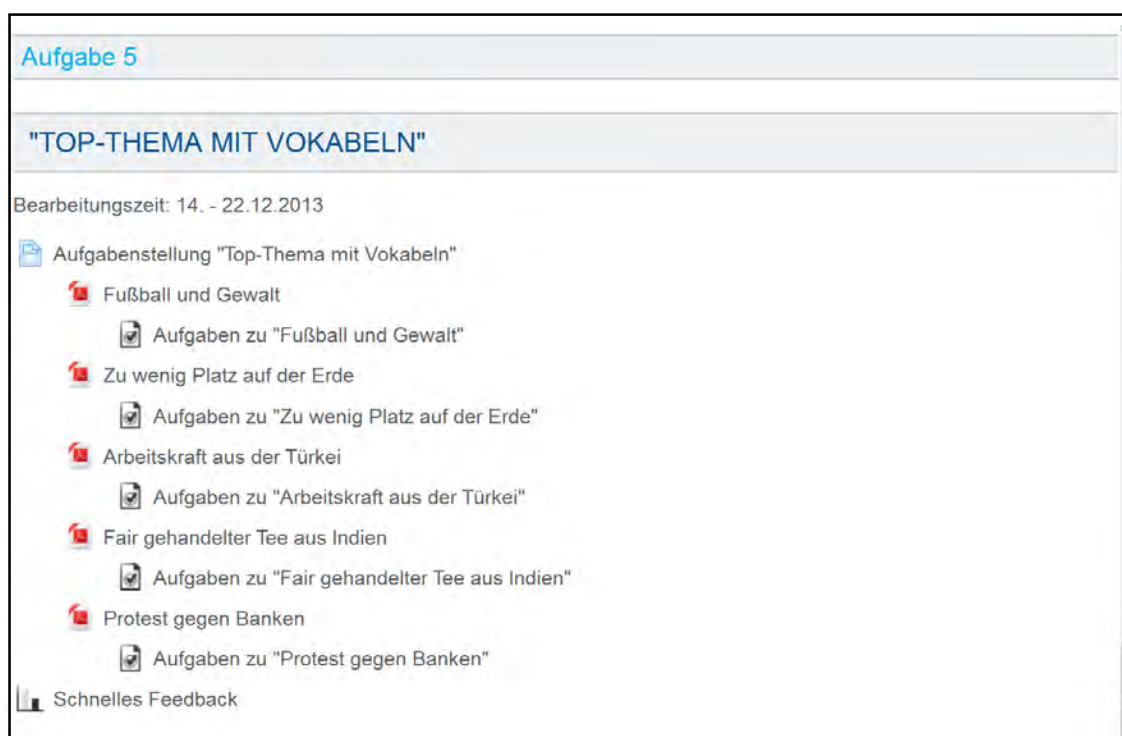


Abb. 3

3.4. Grammatikerwerb

„Unzweifelhaft ist, daß grammatische Kenntnisse bei der Rezeption und Produktion sprachlicher Äußerungen eine notwendige Voraussetzung darstellen und – in enger Verbindung mit der Entwicklung sprachlichen Könnens – ein wichtiges Lernziel sind.“ (Bohn 2001: 145)

Das bedeutet also, dass entsprechende Übungen zur Verfügung gestellt werden müssen, die garantieren, dass der Kursteilnehmer sich schriftlich und mündlich morphosyntaktisch korrekt äußern kann und das, was er liest und hört, korrekt versteht. Einerseits können dies Übungen zur Grammatik sein, die der Kursleiter erstellt. Aber da im Internet auch einige Onlineübungen mit Korrektur zu finden sind, kann der Kursleiter Links setzen. Man muss sich aber dabei bewusst sein, dass man als Kursleiter nur sehen kann, dass die Kursteilnehmer diese Links aufrufen, nicht aber, ob die Übungen tatsächlich (und mit Erfolg) gemacht werden. Eine Lösung kann hier sein, dass man die Teilnehmer bittet, ihre Ergebnisse zu veröffentlichen. Dies wäre dann für den Kursleiter nützlich, um zu sehen, ob die entsprechende Grammatikeinheit noch weiter geübt oder erneut erklärt werden muss oder von den Kursteilnehmern alles verstanden wurde und richtig angewendet werden kann.

Der Grammatikerwerb unter Berücksichtigung der „nachgehenden Differenzierung“ geschieht in Blended-Learning-Kursen häufig in der Präsenzphase. Das dort Gelehrte kann auf der Lernplattform erneut zur Verfügung gestellt werden, so dass es jedem Kursteilnehmer möglich ist, noch einmal nachzuvollziehen, was im Präsenzunterricht gemacht wurde. Jeder hat hier die Möglichkeit, dies in seinem eigenen Rhythmus zu tun und das neu Gelernte so oft wie nötig zu wiederholen. Ebenso sind verschiedene Übungen, die die vier Lerntypen berücksichtigen, anzubieten. Sicherzustellen ist, dass alle das Lernziel erreichen, das heißt die grammatikalische Struktur eigenständig korrekt anwenden können.

Wenn man die „Bearbeitungsdifferenzierung“ berücksichtigt, lässt man die Kursteilnehmer den Grammatikstoff selbst erarbeiten. Hierbei sollte man in der Präsenzphase lerntypengerecht und immer ähnlich vorgegangen sein, so dass die Kursteilnehmer darauf vorbereitet sind, sich den Lernstoff auch selbst zu erarbeiten.

Bei der „freigebenden Differenzierung“ lässt man den Kursteilnehmern den Freiraum, den sie wollen und brauchen. Man muss aber entsprechend viele Übungen und Hilfen einbauen, so dass jeder Kursteilnehmer zurechtkommen kann. Auch muss der Kursleiter darauf achten, dass es Kursteilnehmer geben kann, die es eventuell nicht gewohnt sind, selbständig zu lernen. Diesen kann er helfen, indem er mit den Kursteilnehmern einen Lernplan erstellt und sie so in das selbständige Lernen einführt. Eine entsprechend intensive Begleitung ist hier am Anfang notwendig, die dann schrittweise abnehmen kann, bis schließlich nur noch überprüft wird, ob der Kursteilnehmer die Lernziele erreicht.

3.5. Fehlerkorrektur

„Beim Erlernen der Fremdsprache werden unausweichlich Fehler gemacht und so ist der adäquate Umgang damit von großer Bedeutung. Einerseits können Fehler die Verständigung stören, das Selbstwertgefühl des Lernalters mindern und von anderen bemerkt werden; andererseits zeugen Fehler aber auch von Mut und Kreativität beim Gebrauch einer Fremdsprache, bringen den Lernprozeß voran und verbessern ihn.“ (vgl. Schmidt 2001: 332)

Es ist somit wichtig, wie der Kursleiter mit Fehlern umgeht. Korrekturen sollten individuell vollzogen werden. In einer Datenbank können Texte mit Korrekturen hochgeladen werden. Auch eine gesprochene Korrektur ist hier vorstellbar, wenn es sich um einen auditiven Lerntyp handelt. Ebenso kann man auf wiederkehrende Fehler in einem Forumsbeitrag hinweisen, wobei keine Namen genannt werden und die Beispiele allgemein gehalten werden sollten, um keinen der Kursteilnehmer bloßzustellen. Mit Übungen, die dazu dienen, die Fehler künftig zu vermeiden, kann der Kursleiter des Weiteren dafür sorgen, dass die Fehler von den Kursteilnehmern als Lernchance empfunden werden.

Bei der Aktivität Test erfolgt die Korrektur automatisch. Das Feedback dient dann der detaillierten Fehlerkorrektur. Hier kann begründet werden, warum die verwendete morphosyntaktische Struktur nicht korrekt ist.

Schreiben die Teilnehmer Beiträge in einem Forum, muss ihnen klar sein, ob die Beiträge korrigiert werden oder nicht. Wenn es sich um ein Forum handelt, das zum Austausch dient, besteht in der Regel keine Notwendigkeit, die Beiträge vor der Veröffentlichung zu korrigieren. Das würde die Kommunikation nur unnötig verzögern. Ein Beitrag zur Individualisierung kann hier sein, dass man den Kursteilnehmern anbietet, die Beiträge zu korrigieren. So kann Kursteilnehmern, die Fehler vermeiden

wollen und sich scheuen, etwas zu veröffentlichen, das nicht korrekt ist, entgegenkommen werden. Sollen die Kursteilnehmer jedoch Beiträge schreiben, die zu einer Übung gehören und die dann auch von allen gelesen werden müssen, ist eine vorhergehende Korrektur durch den Kursleiter wichtig.

4. Fazit

Beim Einsatz der Lernplattform Moodle muss man sich als Kursleiter Folgendes bewusst machen:

„Fraglich ist, ob die Idee der flexiblen Kombination von Lernobjekten möglich und wünschenswert ist. Einzelne Teile mögen bei Legosteinen etwas beliebig Ganzes ergeben, die Kombination von Lernobjekten zu Lektionen aber erfordert eine eben nicht beliebige zielbezogene Gesamtstruktur sowie eine explizite Gestaltung von Übergängen zwischen den ausgewählten Objekten.“ (Reinmann 2005: 11)

Das bedeutet, dass jeder Kursleiter einen erstellten Kursraum vor der Wiederverwendung hinsichtlich der neuen Lerngruppe genau prüfen muss, um sicherzustellen, dass die einzelnen Lerner mit ihren individuellen Bedürfnissen berücksichtigt werden. Sollte dies nicht der Fall sein, müssen Änderungen bei den angebotenen Übungen vorgenommen bzw. die Übungen entsprechend ergänzt werden.

Üben ist ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens, da nur dadurch Wortschatz langfristig im Gedächtnis bleibt, sich grammatikalische Strukturen festigen und die vier – oder auch fünf – Fertigkeiten beherrscht werden können. Beim Üben „sind die Aspekte des Wiederholens, der Variation und der Motivation“ (Huneke / Steinig 2000: 177) von großer Bedeutung. Es sollte klar geworden sein, dass der Kursleiter mit Hilfe der Lernplattform Moodle nicht nur ausreichende, sondern nahezu unbegrenzte Möglichkeiten zur Wiederholung anbieten kann. Diese Wiederholung kann auch zu bereits abgeschlossenen Lerninhalten angeboten werden, da den Kursteilnehmern der Zugang dazu stets gegeben ist.

„Viele Aufgaben aus dem Präsenzunterricht können durch den Einsatz von Lernplattformen ergänzt werden“ (Reising-Schapler 2003: 14), und es besteht überdies die Möglichkeit zur Vertiefung und zur Bereitstellung zusätzlichen Übungsmaterials.

Alles, was in der Onlinephase geübt und erarbeitet wird, kann der Kursleiter als Anregung für die Präsenzphase sehen. Inhalte, die die Kursteilnehmer noch nicht ausreichend gelernt haben, können erneut behandelt werden.

Literaturverzeichnis

- Bohn, R. (2001): Arbeit an grammatischen Kenntnissen. In: Henrici / Riemer (Hrsg.), Bd. I, 145-165.
- Bohn, R. / Schreiter, C. (2001): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: Henrici / Riemer (Hrsg.), Bd. I, 166-201.
- Bönsch, M. (2008): Methodik der Differenzierung. In: Die Berufsbildende Schule 60, 324-328.
- Faistauer, R. (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, H.-J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1. Halbbd. Berlin u.a., 961-969.
- Henrici, G. / Riemer, C. (Hrsg.) (2001): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, 2 Bde. Baltmannsweiler.

- Heymann, H.W. (o.J.): Binnendifferenzierung konkret.
(<http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binendifferenzierung-konkret.html>; 26.1.2014).
- Hoeksema, K. / Kuhn M. (2008): Unterrichten mit Moodle: Praktische Einführung in das E-Teaching. München.
- Huneke, H.-W. / Steinig, W. (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin.
- Janikova, V. (2010): Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht (= Europäische Perspektiven. 3. Jahrbuch des Büros für internationale Beziehungen, Studienjahr 2009/10). Wien, Berlin.
- Mayer, A. / Spindler, M. (o.J.): Blended Learning Situationen am Beispiel der Entwicklung von Forschungsprojekten (http://www.edidaktik.at/tagungsband06/tag_1/pdf/mayer.pdf; 29.1.2014).
- Moser, H. (2010a): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden.
- Moser, H. (2010b): Schule 2.0. Medienkompetenz für den Unterricht. Köln.
- Noras, D. (2008): Film und Video im Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld didaktischer Gestaltung. Norderstedt.
- Reinmann, G. (2005): Das Verschwinden der Bildung in der E-Learning-Diskussion (= Arbeitsbericht Nr. 6. Universität Augsburg, Medienpädagogik
(<http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/373>; 26.1.2014).
- Reising-Schapler, M. (2003): Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-)interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
(<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Reising-Schapler1.htm>; 29.1.2014).
- Schmidt, R. (2001): Fehler. In: Henrici / Riemer (Hrsg.), Bd. II, 331-352.
- Schreiter, C. (2001): Hören und Verstehen. In: Henrici / Riemer (Hrsg.), Bd. I, 31-83.
- Storch, G. (2008): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn.

Zum Erwerb der koreanischen Schriftsprache

Eine empirische Erhebung

Young-ok Kil

Die vorliegende Studie handelt von den Vorstufen der pädagogischen Vermittlung des koreanischen Schriftsystems an koreanischen bzw. deutsch-koreanischen Vorschulkindern, die an einer koreanischen Schule in Hamburg unterrichtet werden. Generell dient der Unterricht dazu, auf der Grundlage aktueller Lehrbücher zur frühkindlichen Erziehung den Kindern die koreanische Buchstabenschrift zu vermitteln. Dabei sollen das Hörverstehen, die Aussprache, das Sprechen, das Lesen und die Schreibtechnik gelehrt werden; das koreanische Normen- und Wertesystem hinsichtlich Etikette, Kultur und Traditionen wird ebenfalls in den Unterricht einbezogen.

Inhalt:

1. Einleitung
 2. Die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten
 3. Spielerisch erworbene Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb
 - 3.1. Allgemeine Voraussetzungen
 - 3.2. Spezielle Voraussetzungen
 4. Das koreanische Alphabet
 - 4.1 Der formale Aufbau
 - 4.2 Das philosophische Schema
 - 4.3 Der physiologische Aufbau
 - 4.4 Die soziologische Bedeutung
 - 4.5 Der kulturelle Wert
 5. Die aktuelle Didaktik in der Vermittlung des koreanischen Schriftsystems
 - 5.1. Allgemeine Merkmale
 - 5.2. Lehr- und Lernmethode (Lehrprinzip)
 6. Datenerhebung und Datenauswertung an einer koreanischen Schule
 7. Schlussbemerkungen
- Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Schon während seiner primären Sozialisations- und Enkulturationsprozesse erwirbt das Kind im Rahmen des natürlichen Spracherwerbs vor Schuleintritt im wesentlichen die Regeln oraler Kommunikation. Die Sprache als Schrift begleitet zwar diese Prozesse, z.B. wenn dem Kinde vorgelesen wird, jedoch die eigenständige Anwendung der geschriebenen Sprache geschieht allgemein erst in der Schule in einer fördernden Lernumgebung.

Die Prozesse des Schriftspracherwerbs haben u.a. in der pädagogischen, entwicklungspsychologischen und sprachwissenschaftlichen Forschung zu einer Vielzahl von nicht mehr überschaubaren Veröffentlichungen geführt, wobei die Vorstufen des Schreibenlernens bislang eher ein geringes Forschungsinteresse erfuhren. Es zeigt sich, dass Kinder schon lange vor dem Lese- und Schreibunterricht das Schreiben

nachahmen. Nach Wulff (1979) ist dieser Sachverhalt darauf zurückzuführen, dass Schreiben nur als semantisch bestimmtes Schreiben expliziert wird. Entwicklungsstufen des Schreibenlernens werden dabei nicht beachtet.

„Es gibt [...] zwei große Forschungsbereiche, die sich mit der Kritzelschrift beschäftigen können: Der eine befaßt sich mit der Konzeptualisierung von „Schrift“ und „Schreiben“ durch Vorschulkinder, der andere mit der Deskription der Kritzelschrift selbst. Während der erste handlungstheoretisch fundiert werden muß, fußt der andere auf der klassischen Analyse von Zeichensystemen.“ (Wulff 1979: 112)

2. Die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten

Bei dem Erwerb der Schriftsprache als Kulturtechnik handelt es sich um multidimensionale Prozesse, die im Bereich der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung parallel bzw. aufeinander aufbauend oder sich ergänzend ablaufen. Günther (1989) kreierte ein Modell des Schriftspracherwerbs, das er in fünf Phasen unterteilte, und zwar in die präliterale-symbolische Phase, die logographemische Phase, die alphabetische Phase, die orthographische Phase und die integrativ-automatisierte Phase. Diese spezifischen Prozesse werden von Sassenroth (1995: 46) eingehend erörtert (vgl. Abb.1).

Seidel (2009: 21) verdeutlicht anhand des Modells, „wie und warum Kinder bisher angewandte Strategien beim Lesen und Schreiben verändern, um zur nächsten Entwicklungsstufe zu gelangen. Der Schriftspracherwerbsverlauf wird demzufolge als ein schrittweiser Prozess beschrieben. Ferner beschäftigt sich das Entwicklungsmodell von Günther besonders umfassend mit den frühen Stadien des Schriftspracherwerbs, die oft schon sehr bedeutend für einen erfolgreichen Gesamtprozess beim Lesen- und Schreibenlernen sind. Für Pädagogen ist es ebenfalls von Bedeutung, diese frühen Prozesse im Schriftspracherwerb in ihrer Differenziertheit zu kennen, um den Kindern möglichst förderliche Hilfestellungen geben zu können.“

Seidel (2009: 23–25) beschreibt, in Anlehnung an Sassenroth (1995: 47-54), die fünf Phasen bzw. Stufen des Modells wie folgt:

1) Präliterale-symbolische Phase

Die präliterale-symbolische Phase geht davon aus, dass der Schriftspracherwerb schon zu einem frühen Zeitpunkt der kognitiven Entwicklung einsetzt, an dem das Kind bereits über sensorische und feinmotorische Erfahrungen für das Erlernen von Lesen und Schreiben verfügt. Es hat gelernt, Dinge, Gegenstände zu begreifen, die es dann später auf Bildern in illustrierten Kinderbüchern wiedererkennt. Mimik und Gestik bei graphischen Versuchen sind Hinweise, dass es sich um Schreibversuche handeln könnte (vgl. Sassenroth 1995: 47). Kinder imitieren das Schreiben, auch wenn es sich bei ihren Kritzelbriefen (Weight 1994: 25) noch nicht um Schreiben im eigentlichen Sinne mit einer kommunikativen oder gedächtnisstützenden Funktion handelt.

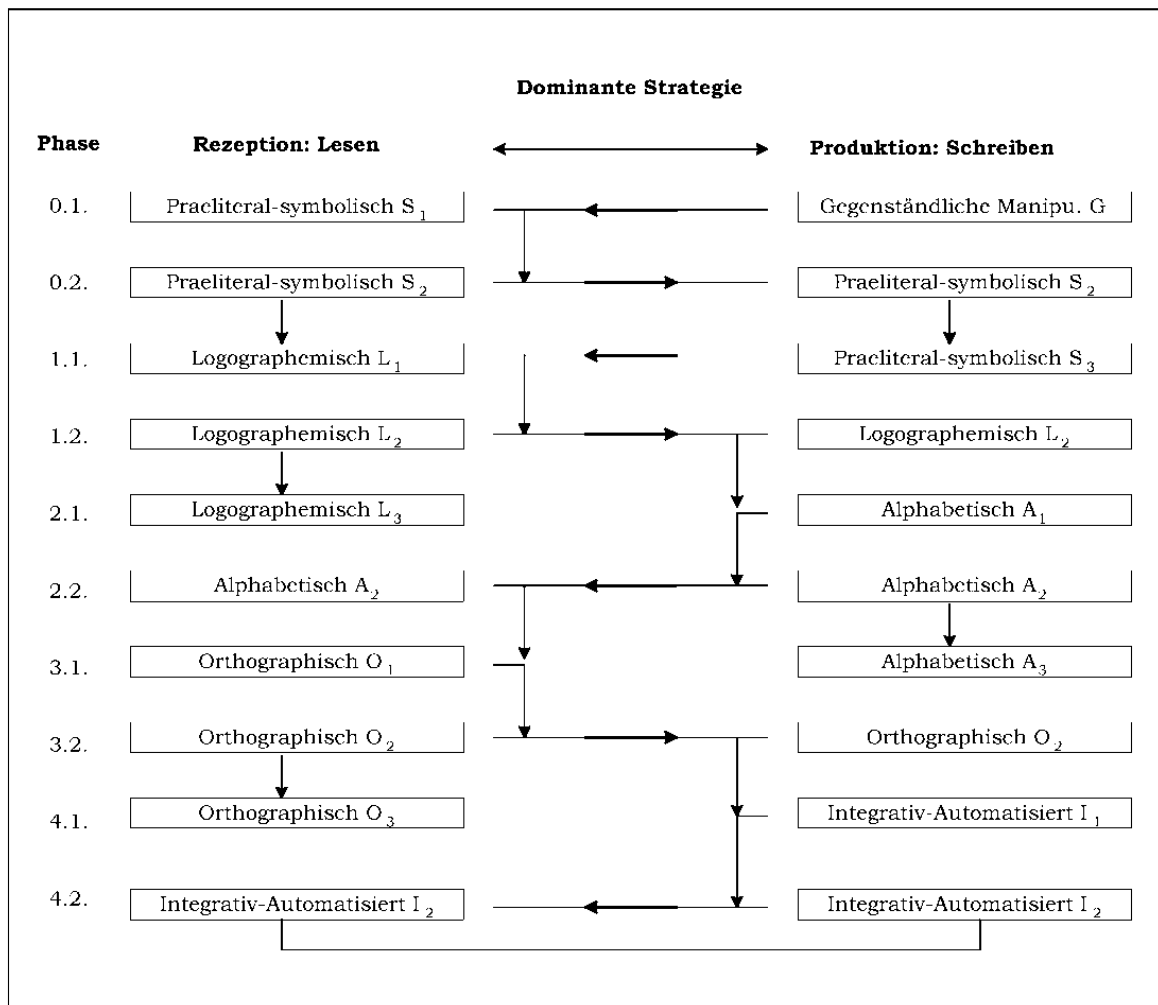


Abb. 1: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (vgl. Günther 1989a: 15)

2) Logographemische Phase

Im Rahmen ihrer Entwicklungsfortschritte erkennen Kinder die Unterschiede zwischen der graphischen Darstellung von Sprache und oraler Sprache. Hier beginnt der Übergang zum Erwerb der Schriftsprache, der vom Prozeß des Lesenlernens begleitet wird. Nach Sassenroth (vgl. 1995: 48) orientieren sich Kinder in dieser Phase der Entwicklung noch nicht an der Phonem-Graphem-Zuordnung.

3) Alphabetische Phase

Diese Phase initiiert den Wahrnehmungsprozeß der Graphem-Phonem-Korrespondenz. Wörter werden vom Kinde lautiert und im Schreibversuch als aneinandergereihete Laute dargestellt. In diesem Kontext erkennt das Kind die Verbindung zwischen den Buchstaben und den gesprochenen Wörtern. Und es lernt sukzessiv, unbekannte Wörter zu schreiben und lesen. Nach Weight (vgl. 1994: 22) besteht im Deutschen das Phonemsystem aus etwa 40 Phonemen, die durch beinahe 80 Grapheme abgebildet und durch die 26 Buchstaben des Alphabets repräsentiert werden.

4) Orthographische Phase

Die orthographische Phase ist die nächste Stufe im Schriftspracherwerb. Morpheme als kleinste Bedeutungseinheit, Silben und die Kombination von Buchstaben geraten

hier ins Blickfeld. Bei Sassenroth (vgl. 1995: 51-53) heißt es, dass die orthographisch korrekte Schreibweise unserer Sprache in weiten Teilen durch morphologische, syntaktische und semantische Beziehungen bestimmt ist.

5) Integrativ-automatisierte Phase

Die integrativ-automatisierte Phase verweist jedoch nicht auf neue Strategien des Lesen- und Schreibenlernens der Kinder, sondern auf die Komplexität der Lernprozesse, in denen korrekte Orthographie mit linguistischen Aspekten korrespondiert, in Form einer automatischen Verbindung Günther (vgl. 1989: 54).

3. Spielerisch erworbene Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb

Schon vor ihrer Einschulung verfügen Kinder über kognitive, fein- und grobmotorische Erfahrungen, die als Vorstufen für den Schriftspracherwerb gelten. Malen und Kritzeln auf Papier, das „Schreiben“ mit einem Stöckchen im Sand oder im Schnee usw. sind Beispiele hierfür (vgl. präliterale-symbolische Phase). Diese Voraussetzungen sind bei den Kindern unterschiedlich ausgeprägt. So fällt es z.B. manchen Kindern nicht leicht, den Schreibstift richtig zu halten, was Auswirkungen auf die Darstellungen hat, während andere bereits ihren Namen, Wörter oder ganze Sätze schreiben und lesen können. Das heißt, individuelle feinmotorische Faktoren und das kindliche Interesse sind für den Schriftspracherwerb bedeutsam. Generell werden zwei Arten von Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb unterschieden, und zwar zwischen den allgemeinen von den spezifischen Voraussetzungen.

3.1. Allgemeine Voraussetzungen

Die Motivation, lesen und schreiben lernen zu wollen, ist bereits Ergebnis primärer Sozialisationsprozesse, die das frühkindliche Lernmilieu widerspiegeln. Ferner wird ein gewisses Verständnis von Symbolen vorausgesetzt. Kinder entdecken schon etwa ab dem dritten Lebensjahr beim Spielen, dass die Bedeutung von verschiedenen Gegenständen wechseln kann, wenn z.B. ein Holzbaustein als Auto oder ein Stecken als Reitpferd dienen kann. Und Gekritzeln auf einem Blatt Papier kann als Zeichen dafür gelten, eigene Gedanken abzubilden. Durch das Aufwachsen in einem Umfeld, das ein kindgerechtes Lernen erlaubt, wird gleichzeitig eine gewisse Sprachkompetenz und auch ein Sprachcode vermittelt, der das Kind befähigt, seine Gedanken kindgemäß sprachlich korrekt zum Ausdruck zu bringen. Sprachkompetenz und Schriftaneignung korrespondieren miteinander. Beim Erstlese- und Schreibunterricht richten sich die Kinder an ihrer Lautsprache aus, orale Sprache, die in Schriftzeichen dargestellt wird. Auditive und visuelle Wahrnehmungsleistungen sowie Leistungen des Gedächtnisses gelten ebenfalls als allgemeine Vorbedingungen für den Schriftspracherwerb.

3.2. Spezielle Voraussetzungen

Das Erlernen einer Schriftsprache basiert auf bereits vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und sprachliches Wissen des Kindes. Hierzu gehören z.B. Sprachbewusstsein, das gedankliche Umgehen mit sprachlichen Repräsentationsformen, altersgemäße Kenntnis grammatischer Begriffe, phonologische Bewusstheit, Beachten der Lautung, die Fähigkeit zur Identifikation und Diskrimination, d.h., die Fähigkeit, Lau-

te/Buchstaben optisch und akustisch zu unterscheiden bzw. diese an einer ganz bestimmten Stelle im Wort zu lokalisieren. Ferner gehören zur Kulturtechnik des Schreibens graphomotorische Fertigkeiten, das Gestalterfassen (Mustererkennung) und die korrekte Benutzung der Schreibunterlage und -utensilien. Spielerische, kindgerechte Übungen festigen die sogenannten Vorläuferfertigkeiten für das Lesen (z.B. Sprachbewusstsein, Sensumotorik, Konzentration). Drei der zentralen Begriffe sollen anschließend etwas näher erörtert werden, und zwar: Sprachbewusstsein, phonologische Bewusstheit und graphomotorische Fertigkeit. Bei entwickeltem Sprachbewusstsein reflektiert das Kind über die Sprache als Denkgegenstand, so dass Sprache nicht mehr nur als Kommunikationsmittel dient. Dabei denkt es über unterschiedliche Erscheinungsformen der Sprache nach, was dann sinnvollerweise in den aktiven Schreibprozess einfließt. Die phonologische Bewusstheit charakterisiert einen bestimmten Aspekt des Sprachbewusstseins; sie ist die Fähigkeit, vom Sinngehalt eines Wortes abzusehen und seine Aufmerksamkeit stattdessen auf die Einheiten (Silben bzw. Laute) zu richten, aus denen sich z.B. ein Wort zusammensetzt. D.h., Sätze werden zunächst unter Ausblendung von Bedeutung in Wörter, Wörter in Silben und Laute strukturiert. Das führt zu den Phonemen als kleinste bedeutungsunterscheidende Sprachelemente. Beispielsweise bildet für die Kinder die Identifizierung von An- und Auslauten eines Wortes oder die Anzahl der Laute im Wort Anlass, zu bemerken, dass ihr eigener Name genauso beginnt wie der eines anderen Kindes oder eines bestimmten Gegenstandes. Die graphomotorische Geschicklichkeit richtet sich auf die Haltung des Schreibutensils, Schreibdruck, Flüssigkeit der Linienführung usw., kurz: Feinmotorik, Ausdauer. Dabei kommt dem Zusammenspiel zwischen Auge und Hand, also der visumotorischen Koordination, besondere Bedeutung zu.

4. Das koreanische Alphabet

Das koreanische Buchstaben-Alphabet (Hangeul) unterscheidet sich grundlegend vom lateinischen Alphabet. Zwar ist die Schreibweise ebenfalls von links nach rechts ausgerichtet, jedoch wird (wie im Chinesischen und Japanischen) jede Silbe als ein Buchstabencluster in einem imaginären Quadrat dargestellt. In der koreanischen Schrift Hangeul werden also Alphabetzeichen in einem Quadrat gruppiert und repräsentieren dann eine Silbe. Die Konstruktion des Alphabets vereint fünf gesellschaftlich relevante Ebenen, die sich auf formale, philosophische, physiologische, soziologische und kulturelle Bereiche beziehen. Rein gedanklich bilden Punkt, Strich, Kreis und Quadrat die logische Zeichengrundlage (vgl. Eckardt 1965: 50-52).

4.1. Der formale Aufbau

- 1) Die Vokale lauten: a, ǒ, o, u, ǔ, i, ǎ.
Es sind dabei die offenen und geschlossenen Laute berücksichtigt.
- 2) Durch vorgesetztes i- entstehen die (ins Alphabet aufgenommenen) Doppellaute: i + a = ya, i + ǒ = yǒ, i + o = yo, i + u = yu; das nachgesetzte -i (nicht ins Alphabet aufgenommen) ergibt die Umlaute: a + i = ä, o + i = e, o + i = ö, u + i = ü.
- 3) Die Vokale werden (in Ermangelung eines vorangehenden Konsonanten) mit einem Vokalträger, einem Kreis (oder Ringelchen) verbunden.

- 4) Die Konsonanten lauten: k, n, t, l, m, p, s, d, ŋ, č (tsch). Die Aspirate sind: k', t', p', č' und h. Die Mediae werden durch Verdoppelung der Tenus gebildet; es sind: 'g, 'd, 'p und 'j.
- 5) Das koreanische Alphabet lautet demnach: k n t l, r m p d, s ŋ und 'a ya ö yō o yo u yu ü i ä (heute nicht mehr geschrieben); Zeichen für c, f, r, v, x und z fehlen; Vokalträger und ŋ (ng) als Silbenschluss haben das gleiche Zeichen oa und uō werden wie wa und wō gesprochen.
- 6) Das Alphabet zeigt eine Kreisform, beginnend mit dem (gutturalen) k und endend mit dem (gutturalen) h. In der Mitte stehen die Vokale. Charakteristisch ist hier die Synästhesie, die Mitempfindung der Sinne; z.B. werden in visueller Vorstellung von hoch und niedrig die hellen Vokale a, ö, i durch Seitenstellung, die dunklen Vokale u, o und ü durch Stellung unterhalb des Vokalzeichens ausgedrückt. In keiner anderen Schrift ist diese Synästhesie anzutreffen. Dazu kommt die Unterscheidung von ⊥ (helles o): oben, von T (dunkleres u) unten.

4.2. Das philosophische Schema

- 1) Der polar gesehene Einheitskreis: Die Konsonanten und Vokale sind im Kreis als Yang und Yin, als männliche und weibliche Töne zusammengefaßt.
- 2) Das Trigramm. Nach dem Strichformer gebildet:

K	ㄱ	n	ㄴ	m	ㅁ	s	ㅅ	'	ㅇ
k'	ㅋ	d	ㄷ	p	ㅍ	č	ㅈ	ŋ	ㅇ
r	ㄹ	t'	ㅌ	p'	ㅍ'	č'	ㅊ	h	ㅎ

Dieses fünffache Trigramm ist im Anschluss an die 5 Musiktöne geschaffen.


- 3) Der dreifache Kreis: In der Schrift Hunmin-tschöng-üm, in der 1446 die koreanische Buchstabenschrift zuerst veröffentlicht wurde, findet sich folgendes Schema, in dem die Vokale in drei Kreisen (nach dem Trigramm) dargestellt werden; dabei entspricht der innere Kreis dem Vokalträger, umgeben von den einfachen Vokalen a ü i ä; im zweiten Kreis stehen die a o u ö ya yō yo yu; außerhalb des zweiten Kreises stehen die Diphtonge oa, uō, sowie die heute ungebräuchlichen yoya yoyō. Diese Einbeziehung in die kosmologisch-philosophische Sphäre finden wir in keiner anderen Schrift der Erde.

4.3. Der physiologische Aufbau

Die Formgebung der Konsonanten richtet sich nach physiologischen Gegebenheiten, d.h., nach ihrer phonetischen Entstehung, den Funktionen der Sprachorgane, der Mund- und Zungenstellung:

ㄱ	k	ein Haken, rechter oberer Winkel des Quadrates, durch Abstoßen am Gaumen geformt;
ㄴ	n	linker, unterer Winkel: Anliegen der Zunge am Oberkiefer;
ㄷ	t	rechts offenes Quadrat (Hufeisenform): Abstoßen der Zunge vom Oberkiefer;
ㄹ	r,l	Wellenform: leichtes Rollen der Zunge
ㅁ	m	Quadratform (vgl. Chines. 口 "Mund"): geschlossene Lippen;
ㅂ	p	nach oben durch 2 Schenkel erweitertes Quadrat: Öffnen des Mundes und Abprallen der Lippen;
ㅅ	s	halbe diagonale des Quadrats: Schiefe Stellung der Zunge am Oberkiefer;
ㅆ	č	nach oben geschlossenes S: Vorderpalatales t+sch;
ㅇ	ŋ	ein Ringelchen: geöffneter Mund mit gutturalem Hauchlaut;
ㅎ	h	Ringelchen mit diakritischem Strich: Reiner Hauchlaut.

Diesen diakritischen Strich haben alle aspirierten Konsonanten: k', t', p' und c'.



velar		alveolar		dental		bilabial		glottal	
ㄱ	k	ㄴ	n	ㄷ	s	ㅁ	m	ㅇ	ø/ng
		ㄷ	t	ㅅ	c	ㅂ	p		
ㅋ	kb	ㄸ	th	ㅆ	ch	ㅃ	ph	ㅎ	h
ㄲ	kk	ㄺ	tt	ㅈ	ss	ㅍ	pp		
				ㅊ	cc				
		ㄻ	l						

Abb. 2: Koreanische Konsonanten und der Ort ihrer Bildung (vgl. Jin-p'yong Kim 1983: 82)

4.4. Die soziologische Bedeutung

Die koreanische Buchstabenschrift bedeutete eine Abkehr von der chinesischen Kultur und eine Stärkung des Nationalbewusstseins. Koreanische Konfuzianer boykottierten daher die neue Erfindung, nannten sie Unmün, („barbarische Schrift“) und verhinderten ihre schnelle Verbreitung. Nur das einfache Volk, vor allem Frauen, benutzten die neue Buchstabenschrift. Erst die christlichen Missionare druckten seit etwa 1800 ihre Katechismen und religiöse Bücher in Hangül. Heute ist Hangül koreanische Nationalschrift.

4.5. Der kulturelle Wert

Neben der koreanischen Erfindung der Buchdruckerkunst mit beweglichen Metallettern im Jahre 1403 n.Chr. unter König Sedschong (also 50 Jahre vor Gutenberg) ist

die Erfindung der rein gedanklich aufgebauten Buchstabenschrift zugleich die bedeutendste Kulturtat Koreas. Mit dieser Erfindung hat Korea endgültig das kulturelle Band, das es mit China verknüpfte, nicht nur gelockert, sondern für den geistigen und nationalen Aufbau die Basis geschaffen. Kaum ein anderes Volk dürfte den Versuch unternommen haben, seine Schrift mit den Grundideen der Philosophie, der Logik und Noetik, Physiologie und Soziologie, Musik und Mantik in Einklang zu bringen.

5. Die aktuelle Didaktik in der Vermittlung des koreanischen Schriftsystems

Grundlage für die didaktische Umsetzung im gegenwärtigen Schreibunterricht bilden die nachfolgenden Ausführungen, die sich methodisch von den vorangegangenen gesamtgesellschaftlichen Darlegungen unterscheiden. In der koreanischen Schule richtet sich die Vermittlung des koreanischen Schriftsystems nach dem „Balance-Sprach-Ansatz“, der sich durch multidimensionale Merkmale auszeichnet.

5.1. Allgemeine Merkmale

Der Balance-Sprach-Ansatz (vgl. Young-ja Lee / Ji-Hyeon Lee 2009) bietet eine pädagogische, den kindlichen Bedürfnissen angemessene Methode der Vermittlung des Schriftspracherwerbs, die einerseits auf die kognitive und emotional-soziale Entwicklung abgestimmt ist, andererseits den Umweltschutz involviert. In die Diskussion eingeführt und in der Praxis weiterentwickelt wurde der Balance-Sprach-Ansatz von Holdaway (1979: 232), Mooney (1990) und McIntyre (1996). Diese Methode gilt als ausgeglichen, wobei der Vorteil in einem ganzheitlichen Sprachansatz und Sprach-Code liegt (vgl. Pressley 1998). Sie bietet den Kindern Raum für aktive Lernprozesse hinsichtlich des Schriftsprachverständnisses und der Entwicklung eigener Gedanken unter Anwendung der Schriftsprache.

Der Balance-Sprach-Ansatz wird also als ein ganzheitlicher Sprachansatz gesehen, der die grundlegenden Fertigkeiten des Lesens und des Schreibens vermittelt. Angesiedelt ist er zwischen der Methode des Frontalunterrichts und dem kindzentrierten Ansatz. Er bildet gewissermaßen eine Brücke zwischen beiden. Auf diese Weise wird das Kind aktiv in die Lehr- und Lernsituation integriert (vgl. Reutzel / Cooter 1999). Zugleich wird das Interesse der Kinder gefördert, sich mit Tätigkeiten zu befassen, die auf das Lesen und Schreiben ausgerichtet sind (vgl. Pressley 1998). Der individuelle Unterricht bemüht sich, den Bedürfnissen der einzelnen Kinder gerecht zu werden. Diese Methode beinhaltet eine Vielzahl von Lehr- und Lernstrategien im Rahmen der Alphabetisierung (vgl. Freppon / Dahl 1998: 240-251). Der Unterricht sollte die Kinder als Lernende repektieren und sie mit der funktionalen Nutzung des Lesens und Schreibens vertraut machen. Der Beginn des Prozesses des Lesen- und Schreibenlernens ist dabei auf das Lernniveau und das Interesse der Kinder abzustimmen. Ausgangspunkt ist die „phonologische Bewusstheit“, die die phonemanalytischen Kompetenzen von Kindern kennzeichnet. Im engeren Sinne richtet sich die phonologische Bewusstheit auf die kleinsten Einheiten, die Phoneme (Laute), was für die Worterkennung und die Strategien für das Verständnis der Rechtschreibung relevant ist (vgl. McIntyre / Pressley 1996).

In ihren Arbeiten heben Young-ja Lee (2009), Vukelich und Christie (2009) hinsichtlich des Balance-Sprach-Ansatzes folgende sechs Punkte hervor:

- 1) Der Anfangsunterricht im Sprach- und Schriftsprachverständnis sollte auf die Inhalte der Kenntnisse, Fähigkeiten und Charakteranlage des Kindes eingehen. Dieses dient als Grundlage für die Prognose des Lernerfolgs beim späteren Lesen und Schreiben. Diese Inhalte erfassen die orale Sprache, die Grundkenntnisse, die phonologische Bewusstheit und den Begriff der Schriftsprache.
- 2) Die gesprochene Sprache steht am Anfang der Entwicklung des Schriftsprachverständnisses. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrkräfte bei jeder Gelegenheit den Kindern ihnen noch unbekannte Wörter zum Kennenlernen anbieten, damit diese ihren Wortschatz im Sprachgebrauch täglich erweitern können.
- 3) Das Vorlesen einer Geschichte zählt zu den positiven Aktivitäten, die der Entfaltung und Erweiterung des Schriftsprachverständnisses dienen. Die Lehrer sollten den Kindern unterschiedliche Bücher in größeren und auch kleineren Gruppen vorlesen.
- 4) Die Lehrer sollten die Umgebung des Klassenzimmers so gestalten, dass sie einen fördernden Einfluss auf den Schriftspracherwerb ausübt und damit die Kinder in ihren Aktivitäten im Lesen und Schreiben unterstützt. Und die Lehrer sollten dahingehend motiviert werden, die Kinder aktiv durch den Schul-Tagesrhythmus zu führen, zu individuellen oder Gruppenaktivitäten anzuleiten und so das Lernen der Entwicklung von angemessener Bereicherung der Spracherfahrung zu begünstigen.
- 5) Die Lehrer sollten dem Kind Chancen für das sinnvolle Lesen und Schreiben anbieten. Beim Lesen sollte das Kind dazu ermutigt werden, sich für Struktur und Inhalt des zu lesenden Buches zu interessieren und beides zu verstehen.
- 6) Das Kind sollte den Begriff des Schriftsprachverständnisses sowie die Technik des Schriftspracherwerbs verstehen lernen und der Lehrer den Entwicklungsstand des Kindes erkennen, so dass der Lehrer in seiner Didaktik auf weniger direkte Lehrmethoden zurückgreifen kann. Der Unterricht geschieht durch gemeinsames Lesen, wodurch dem Kind die benötigte Technik zum Schriftsprachverständnis vermittelt werden kann.

5.2. Lehr- und Lernmethode (Lehrprinzip)

5.2.1. Lehren der phonologischen Erkenntnis

Das phonologische Bewusstsein ist als Fähigkeit zu verstehen, Wahrnehmung und Erkennung von Tönen der oralen Sprache zuzuordnen und aus ein oder mehreren Einheiten z.B. Wörter zu bilden (Phoneme, Silben, Wörter etc.). Ji-hyeon Lee und ihre Kolleginnen (2009) charakterisierten in ihrer Arbeit die Aufgaben der phonologischen Erkenntnis in der Kindheit wie in Tab. 1 zusammengefasst.

	Die Aufgabe des phonologischen Bewußtseins	Aktivitäten
Wort-Niveau	Wort-Erkenntnis	<ul style="list-style-type: none"> – aufführen die Karten der Wörter in der richtigen Reihenfolge. – zählen die Anzahl der Wörter.
Silben-Niveau	Silben-Segmentierung	<ul style="list-style-type: none"> – zählen der Anzahl der Silben.
	Identifikationssilbe-Erkenntnis Identifikationssilbe-Produktion	<ul style="list-style-type: none"> – als identisch erkennen aus identisch enthaltenen Silben in einem Wort. – identisch beginnendes Wort produzieren und identisch beendetes Wort. – hintereinanderstellen des Wort- Endes.
Phonem-Niveau	Phonem-Segmentierung Phonem-Kombination Identifikations-phonem-Bewußtsein Identifikations-phonem-Produktion	<ul style="list-style-type: none"> – phonetische Aussprache: 'Gang' (강) → 'G/,a/,ng/' [ㄱ (giyeok)/, / ㅏ (a)/, / ㅇ (ieung)]. – konfigurieren der Buchstaben mit den Phonemen. – dentisch produzieren aus identisch enthaltenen Phonemen in einem Wort. – produzieren, die identischen Phoneme von Anfangslauten, Mittellauten, Endlauten der Wörter. – Gemeinsamkeiten und Unterschiede suchen: zwischen 'alrok'(알록) und 'dalrok'(달록) → (diese Bedeutung: "buntgefärbt": dieses Wort wird z.B. in Deutschland zu einem Wort zusammengefaßt, während in Korea diese Wörter zusammen oder getrennt verwendet werden können).
	Phonem-Substitution	<ul style="list-style-type: none"> – anstelle der Konsonanten 'ieung (ng) = (koreanisch → ㅇ)' und 'digeut (d, t) = (koreanisch → ㄷ)' werden andere Konsonanten ausgesprochen.
	Phonem-Löschung	<ul style="list-style-type: none"> – Löschung des Endkonsonanten eines gegebenen Wortes, wodurch dann ein neues Wort [z.B.: 바지 (Hose) → 반지 (Ring)] entsteht.
	Phonem-Zusatz	<ul style="list-style-type: none"> – erstellen eines vollständigen Wortes durch Zusatz eines subtrahierenden Endkonsonanten.

Tab. 1: Die Aufgabe der phonologischen Erkenntnis (vgl. Ji-hyeon Lee 2009: 189)

Das phonologische Bewusstsein richtet sich auf die Einheit von Wort, Silbe und Phonemniveau. Es hat im engeren Sinn die Aufgabe, die Phonemstruktur zu erfassen, Einsicht in den Aufbau der Schriftsprache (besonders in den alphabetischen Charakter der Schrift) zu vermitteln, Wortanalyse und -synthese, sowie Phonemsegmentierung zu verdeutlichen, um schließlich den Einstieg in den Aufbau von Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln zu ermöglichen.

Das Phonemniveau steht für die phonemische Einheit in der Phoneme Silben und Wörter bilden. Der phonetische Wert der Phoneme ergibt sich aus deren Gegenüberstellung, Segmentierung und Kombination, wobei Produktion der Identifikationsphoneme, Löschung der Phoneme und Zusatz der Phoneme usw. involviert sind.

Bevor das phonologische Bewusstsein im Unterricht geschult werden kann, sollten die bereits bestehenden Fähigkeiten der Kinder hinsichtlich ihres vorhandenen phonologischen Bewusstseins bekannt sein. Laut einer Studie ist bei koranischen Kindern das phonologische Bewusstsein in Verbindung mit Wörtern, Silben und Phonem-Niveau gut entwickelt (vgl. Sung-in Hong 2001, Sun-jung Kim 2005, Song-hee

Ma 2005). Der Wirkungskreis des phonologischen Bewusstseins wird von den drei Wissenschaftlerinnen nachfolgend dargestellt. Nach Brady und Moats (1997) sind für diese Aktivitäten 10 Minuten täglich ausreichend.

5.2.2. Die Lehre der Graphem-Phonem-Verbindungen

Die Lehre der Graphem-Phonem-Verbindungen befasst sich mit der Beziehung zwischen dem Phonem der gesprochenen Sprache und dem Graphem der Schriftsprache und gelangt beim Lesen und Schreiben als eine Anwendungsmethode zum Einsatz. Young-ja Lee (2006) beschreibt die Lehre zu den Graphem-Phonem-Verbindungen, indem sie in der koreanischen Sprache von einem Konsonant-Vokal-Prinzip ausgeht, das es erlaubt, automatisch bekannte Wörter genau zu identifizieren und unbekannte Wörter zu entschlüsseln. Der Unterricht, der die Verbindungen zwischen der oralen Sprache (Phonem) und der Schriftsprache (Graphem) behandelt, zeigt, dass diese Verbindungen für die Lehre des Schriftsprachverständnisses wesentlich sind. Das Anbieten neuer Wörter und Laute, repräsentiert durch Phoneme, sollte den Lerneffekt verstärken, wobei bereitgestellte Gelegenheiten zum häufigen Üben dazu beitragen, das Erlernte im Langzeitgedächtnis zu speichern und damit als Gedächtnisinhalt wieder abrufbar zu machen. Das Sprachmaterial mit seinem Bezug zur besonderen Schriftsprach-Lautierung fördert bei den Kindern durch diese spannenden Aktivitäten des Übens die natürliche Beziehung zu ihrer Sprache. Hierbei bieten das eigenhändige Übertragen von Geschichten oder Kinderversen in Schriftsprache eine gute Lernaktivität. Diese Aktivität beginnt in der Regel mit etwa 5 Jahren und wird auch in der ersten Klasse fortgesetzt. Die Fähigkeit des Erkennens von Graphem-Phonem-Verbindungen hilft beim Lesen und Schreiben. Wenn diese Graphem-Phonem-Verbindungen sich automatisch bilden, wird das Leseverständnis gesteigert, weil es das Erfassen der Bedeutung der Denkinhalte erleichtert und dadurch die Konzentrationsfähigkeit erhöht. Die Lehre der Graphem-Phonem-Verbindungen schließt die Aktivitäten wie z.B. des Wissens über die Konsonanten und Vokale, des phonologischen Bewusstseins, der Wortschatzentwicklung, des Bücherlesens in das Programm ein. Derartige Aktivitäten helfen den Kindern ein klares Verständnis darüber zu erlangen, wie zwischen den Klängen von Wörtern zu unterscheiden ist und wie sich Stimme und Schriftsprache miteinander verbinden oder wie Klänge, Laute zu Wörtern werden.

Außerdem sollte den Kindern dabei geholfen werden, zu verstehen, warum sie die Verbindung ihrer eigenen Stimme mit der Schriftsprache lernen müssen. Und man bietet den Kindern dazu Gelegenheiten, dass sie mit dem Wissen um ihre eigene Stimme-Schriftsprache-Verbindung die Schrift in einem Buch lesen und abschreiben können.

5.2.3. Die Lehre des Schreibens und der Rechtschreibung

Die Lehre der Rechtschreibung richtet sich sowohl auf das richtige Schreiben als auch auf die Fähigkeit des Lesens. Als Medium für das Schreiben dient zunächst eine Magnettafel (Whiteboard) auf der mit Hilfe von Magnetbuchstaben Konsonanten und Vokale zu Wörtern kombiniert und ergänzt werden. Aussprache und Buchstaben müssen übereinstimmen, um auszuschließen, dass die Anfangsbuchstaben der Wörter durch andere ersetzt werden. So werden Wörter durch Diktat oder ein Text für ein Rollenspiel, eine Geschichte, ein Schild oder eine Einladungskarte usw. zusammengestellt („geschrieben“).

5.2.4. Die Lehre vom Wortschatz

Beim aktiven Wortschatz handelt es sich um die Anzahl der Wörter, die z.B. Gesprächspartnern in der aktuellen, alltäglichen Kommunikationssituation zur Verfügung stehen. Der passive Wortschatz dagegen ist wesentlich umfangreicher. Zu ihm zählen alle Wörter, die ein Lernender beim Lesen oder Hören verstehen kann. Sowohl der aktive als auch der passive Wortschatz korrespondiert mit einem schichtspezifischen Sprachcode.

Das umgangssprachliche Vokabular ist die Grundlage für das Leseverständnis. Wenn Kinder über einen großen Wortschatz verfügen, haben sie in ihren semantischen Repräsentationen von inhaltlichen Aussagen viele Alternativen in ihrer Wortwahl. Der aktive, umfangreichere Wortschatz reicher Kinder erlaubt ihnen ein leichteres Leseverständnis, wenn sie auf ein neues Wort stoßen. Sie können es mit ihrem bereits bekannten Wissen verknüpfen (vgl. Snow / Burns / Griffin 1998: 200-203).

Meist wird die orale Sprache durch die natürlichen Alltagserfahrungen erworben, ohne zielgerichtete Pädagogik oder durch das Lesen in Büchern. Direkter Unterricht ist jedoch notwendig, um zu vermitteln, wie z.B. ein komplexer Sachverhalt durch einen adäquaten Begriff repräsentiert wird. Ein Bild oder ein Video kann für das Verstehen grammatischer Regeln und Satzbau hilfreich sein. Zusätzlich können semantische Spielräume aufgezeigt werden, wenn bedeutungsgleiche Wörter ausgetauscht werden, wodurch der Bedeutungszusammenhang jedoch nicht gestört wird (vgl. Stemberg 1987: 89-105). Das frühzeitige Lehren des Vokabulars sollte bei den Kindern effektiv durchgeführt werden, weil Versäumnisse in der Vermittlung des frühkindlichen Wortschatzes Lücken hinterlassen, die mit zunehmendem Alter schwerer zu auszugleichen sind (vgl. Hart / Risley 1995).

5.2.5. Die Lehre für das Verständnis des Satzinhaltes

Materialien in Form von Tonaufnahmen, Märchenbüchern usw. bereichern das Umfeld des Lesens. Durch ein umfangreiches Angebot von Gelegenheiten kann das Kind einzeln oder mit Hilfe eines Erwachsenen die Lesefertigkeit verbessern. Durch Modelle, die auf flüssiges Lesen ausgerichtet sind, wird einerseits beim Kind das Les- und Inhaltsverständnis gefördert, andererseits kritisches Denken angeregt. Auch sollte sich Zeit genommen werden, um einem Kinder oder kleineren oder größeren Gruppen von Kindern aus Büchern vorzulesen, einschließlich Geschichtsbüchern. Über die Inhalte der Bücher können Gedanken ausgetauscht und diskutiert werden (vgl. Ju-won Jeong 2005). Die Diskussion über die Geschichten verknüpft diese mit historischen Ereignissen, so dass z.B. in den Gruppen gemeinsame Leseerfahrungen entstehen.

Das Lesen von Büchern wird von Effekten begleitet, die den Wortschatz der Kinder und die Vertrautheit der gesprochenen Sprache erhöhen. Für das begriffliche Verstehen sind geeignete Aktivitäten erforderlich, um Inhalte und deren Kennzeichnung durch zugeordnete Begriffe zu verstehen. Im Zusammenhang mit dem Leseverständnis entstehen vielfältige thematische Aktivitäten, die helfen, die Struktur der Geschichte zu erkennen und das Erzählen der Geschichte zu ermöglichen. Die Diskussion schließlich hilft Inhalte zu kategorisieren, d.h. sie hilft, das Auftreten von Ereignissen, Zwecken und Hintergründen, internen Reaktionen, Resultate usw. zu strukturieren.

6. Datenerhebung und Datenauswertung an einer koreanischen Schule

Die nachfolgende Datenerhebung erfolgte an einer Koreanischen Schule in Hamburg. Die Stichprobe besteht aus 15 Vorschulkindern (7 Jungen und 8 Mädchen) der Altersgruppe der Fünf- bis Sechjährigen (5;6 – 5;11), die entweder koreanische oder deutsch-koreanische Eltern haben und zweisprachig aufwachsen. Der Erwerb der koreanischen Schriftsprache ist dabei, bedingt durch das völlig andersartige Schrift- und Phonemsystem, mit Schwierigkeiten behaftet, zumal die Kinder sich bereits altersgemäß mit der lateinischen Schrift und deren Anwendung in der deutschen Schriftsprache vertraut gemacht haben. Die deutsche Sprache umfasst etwa 40 Phoneme (ca. 20 Vokalphoneme und ca. 20 konsonantische Phoneme), deutsche Dialekte umfassen oft erheblich mehr. Das Koreanische verfügt ebenfalls über ca. 40 Phoneme, die sich jedoch vom deutschen Phonemspektrum in ihrer Lautgestalt erheblich unterscheiden können.

Erfasst wurden in der Untersuchung 16 Bereiche, die mit dem Erwerb der koreanischen Schriftsprache korrespondieren. Da die koreanisch-deutschen Familien in der Diaspora leben, wurde die Kulturzugehörigkeit der Eltern als Referenzpunkt gewählt. Diese 16 Bereiche basieren auf einem vom koreanischen Evaluationsinstitut (2003) herausgegeben Einschätzungstest zur Diagnose und Einstufung der Sprachkompetenz in der koreanischen Muttersprache. Die einzelnen Items zu den vorliegenden Daten richten sich an die oben genannte Altersgruppe.

Erwartungsgemäß erzielten Kinder, die sowohl einen koreanischen Vater als auch eine koreanische Mutter haben, von den im Test zu erreichenden 190 Punkten in der Rangfolge die höchste Anzahl der richtigen Antworten (156). Kinder, die einen deutschen Vater und eine koreanische Mutter haben, erreichten mit 107 richtigen Angaben die mittlere Position, während Kinder mit einem koreanischen Vater und einer deutschen Mutter mit 66 richtigen Antworten das Schlusslicht in dieser Untersuchung bildeten. Graphisch dargestellt sieht die Gesamtübersicht wie folgt aus:

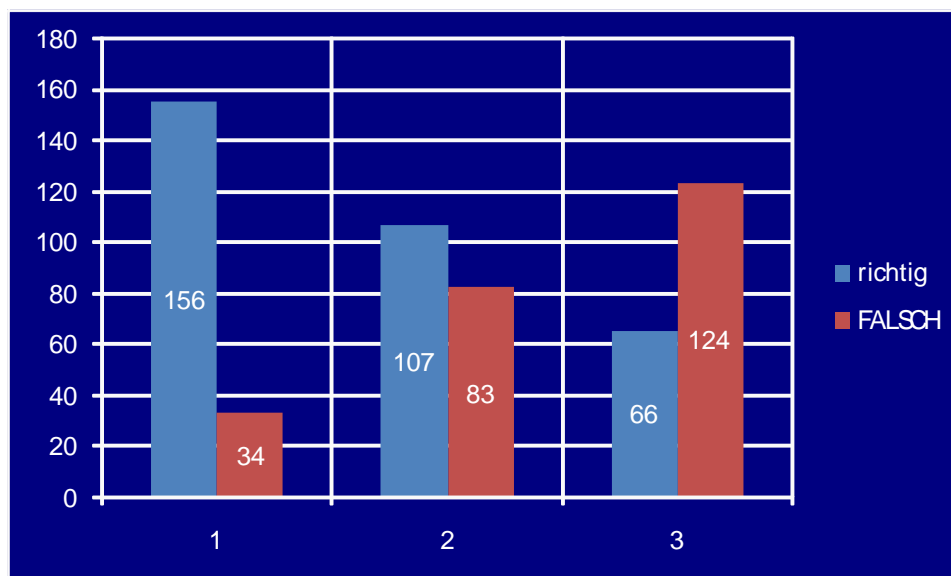


Abb.3: Gesamtübersicht über die Testergebnisse
(1 = Vater und Mutter sind koreanisch; 2 = Vater-deutsch, Mutter koreanisch;
3 = Vater koreanisch, Mutter deutsch)

Die Daten wurden mit SPSS Version 15.0 ausgewertet. SPSS 15.0 ist eine umfassende Statistiksoftware zum Analysieren von Daten. Mit SPSS können Daten aus nahezu allen Dateitypen eingelesen und deskriptive Statistiken sowie komplexe statistische Analysen durchgeführt werden. SPSS macht die statistische Analyse auch unerfahrenen Benutzern zugänglich und ist gleichzeitig benutzerfreundlich für den Fachmann. Aufgrund der im Programm vorhandenen Menüs und Dialogfelder können selbst komplexe Analysen durchgeführt werden, ohne dass die Befehlssyntax eingegeben werden muss.

Die Unterschiede in den Testleistungen zwischen den Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund werden aufgrund der geringen Stichprobengröße mit nonparametrischen Tests überprüft. Der Kruskal-Wallis-Test wird beim Vergleich der Leistungen (Anzahl an richtigen Lösungen) zwischen allen drei Gruppen der Kinder eingesetzt. Bei Signifikanz des Kruskal-Wallis-Test wurden die Leistungsunterschiede paarweise mit dem U-Test von Mann und Whitney geprüft. Für den Vergleich der Leistungen zwischen den Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund wird außerdem der exakte Test nach Fisher angewendet, da aufgrund der geringen Stichprobengröße die erwarteten Häufigkeiten gering ausfallen, so dass die Voraussetzungen für den Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit nicht gegeben sind.

Im Folgenden werden die Leistungen der Kinder bei den verschiedenen Aufgaben dargestellt.

Kulturzugehörigkeit der Eltern	Zuordnung: Begriff zu Bild			Zuordnung: Farbeigenschaft: abgebildeter Gegenstand			Benennung abgebildeter Gegenstände		
	M	SD	MR	M	SD	MR	M	SD	MR
Vater und Mutter kr	3,00	1,41	9,10	2,00	,00	11,50	4,00	,00	9,50
Vater de, Mutter kr	3,20	1,10	9,90	1,60	,55	8,70	4,00	,00	9,50
Vater kr, Mutter de	1,60	,89	5,00	,80	,45	3,80	2,80	1,30	5,00
Chi-Quadrat	4,125			9,644			6,898		
df	2			2			2		
Sig.	,127			,008			,032		

Tab. 2: Deskriptive Statistiken der Testleistungen bei Zuordnungen von Begriffen und deren Farbeigenschaften abgebildeter Gegenstände sowie die Benennung von bildlich dargestellten Gegenständen der Kinder mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und Ergebnisse der Signifikanzprüfung

Tabelle 2 zeigt, dass bei den Ergebnissen im kognitiven Bereich der Zuordnung und Benennung die Kinder mit koreanischen Eltern sich kaum von Kindern mit einem deutschen Vater und einer koreanischen Mutter unterscheiden. Dennoch ist die in der Gesamtübersicht (vgl. Abb. 3) Rangfolge erkennbar. Die Kinder mit einem koreanischen Vater und einer deutschen Mutter befanden sich auf dem dritten Platz.

Die Unterschiede in der Testleistung bei dem Test „Zuordnung: Begriff zu Bild“ zwischen den Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund sind im Kruskal-Wallis-Test nicht signifikant. Hingegen bestehen signifikante Unterschiede zwischen diesen Kindern in der Leistung beim Test „Zuordnung Farbeigenschaft abgebildeter Gegenstand“. Nach dem U-Test unterscheiden sich die Kinder, bei denen Mutter und Vater koreanisch sind, nicht von den Kindern, die eine koreanische Mutter und einen deutschen Vater haben, nicht signifikant ($z = -1,50$; $p = ,134$). Hingegen zeigen die Kinder mit Eltern, die beide koreanisch sind, eine durchschnittlich signifikant höhere

Testleistung als die Kinder, die eine deutsche Mutter und einen koreanischen Vater haben ($z = -2,89$; $p = ,004$). Der Unterschied in dieser Testleistung zwischen den Kindern, die jeweils ein koreanisches Elternteil haben, ist ebenfalls im U-Test von Mann und Whitney signifikant ($z = -2,03$; $p = ,042$).

Die Kinder unterscheiden sich nach dem Kruskal-Wallis-Test signifikant hinsichtlich der Leistung im Test „Benennung abgebildeter Gegenstände“. Da die Leistung der Kinder von koreanischen Eltern sich durchschnittlich nicht von den Leistungen der Kinder, die eine koreanische Mutter und einen deutschen Vater haben, unterscheiden, wird dafür keine Signifikanzprüfung durchgeführt. Im U-Test wird die Signifikanz der Unterschiede zwischen Kindern mit koreanischen Eltern und Kindern, die einen koreanischen Vater und eine deutsche Mutter haben, nicht deutlich ($z = -1,93$, $p = ,054$).

Bei der Überprüfung der Leistungsunterschiede zwischen den Kindern mit jeweils einem koreanischen Elternteil wird dementsprechend ebenfalls die Signifikanz knapp verfehlt ($z = -1,93$, $p = ,054$).

Bei der Aufgabe der Auswahl von Wörtern, die mit dem Konsonanten „biup“ beginnen, sowie bei der Aufgabe, bei der die Kinder den Vokal „yeo“ aus vorgegebenen Wörtern auswählen sollten, machte nur ein Kind mit einem koreanischen Vater und einer deutschen Mutter einen Fehler. Daher werden diese Unterschiede nicht weiter betrachtet.

Kulturzugehörigkeit der Eltern	Zuordnung des Anfangskonsonanten "digeut"		
	M	SD	MR
Vater und Mutter kr	4,00	,00	9,00
Vater de, Mutter kr	4,00	,00	9,00
Vater kr, Mutter de	3,00	1,41	6,00
Chi-Quadrat	4,286		
df	2		
Sig.	,117		

Tab. 3: Deskriptive Statistiken der Testleistungen der Zuordnung des Anfangskonsonanten „digeut“ der Kinder mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und Ergebnisse der Signifikanzprüfung

Wie der Tabelle 3 zu entnehmen ist, weisen die Kinder mit einem koreanischen Vater und einer deutschen Mutter die durchschnittlich geringste Testleistung auf. Die Kinder mit koreanischen Eltern und die Kinder mit einer koreanischen Mutter und einem deutschen Vater zeigen durchschnittlich keinen Unterschied in diesen Leistungen. Im Kruskal-Wallis-Test sind diese Unterschiede nicht signifikant.

Die Aufgabe, bei der die Kinder aufgefordert wurden, ein Begriff einem Bild zuzuordnen, lösten alle Kinder mit koreanischen Eltern erfolgreich. Während von den Kinder mit einem deutschen Vater und einer koreanischen Mutter ein Kind (20%) die falsche Zuordnung durchführte. Im Gegensatz dazu führten 4 Kinder mit koreanischem Vater und deutscher Mutter (80%) die Zuordnung falsch aus. Dieser Unterschied verfehlt im exakten Test nach Fisher knapp die Signifikanz ($p = ,051$).

Der Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass bei der Aufgabe „Bildung von korrekten Wortendungen mit „-ga“ und „-rul“ wiederum die Kinder mit koreanischen Eltern die höchste durchschnittliche Testleistung zeigen. Die Unterschiede zwischen den Kindern mit

unterschiedlichem Migrationshintergrund sind nach dem Kruskal-Wallis-Test nicht signifikant.

Kulturzugehörigkeit der Eltern	Bildung von korrekten Wortendungen mit "-ga", "-rul"			Auswahl passender Satzergänzungen "wenn-dann"		
	M	SD	MR	M	SD	MR
Vater und Mutter kr	1,20	1,10	10,00	2,60	,89	12,90
Vater de, Mutter kr	,40	,89	7,00	,20	,45	6,10
Vater kr, Mutter de	,40	,89	7,00	,00	,00	5,00
Chi-Quadrat	2,240			11,951		
df	2			2		
Sig.	,326			,003		

Tab. 4: Deskriptive Statistiken der richtigen und falschen Zuordnung von korrekten Wortendungen mit "-ga" und "-rul" sowie der Auswahl passender Satzergänzungen „wenn-dann“ bei Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und Ergebnisse der Signifikanzprüfung

Bei der Auswahl passender Satzergänzungen „wenn-dann“ ergeben sich im Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede zwischen den Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund. Im U-Test von Mann und Whitney weisen die Kinder mit koreanischen Eltern eine durchschnittlich signifikant höhere Testleistung auf als die Kinder mit nur einem koreanischem Elternteil (koreanische Mutter und deutscher Vater: $z = -2,68$; $p = ,007$; koreanischer Vater und deutsche Mutter: $z = -2,89$; $p = ,004$). Im Gegensatz dazu ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern mit je einem koreanischen Elternteil ($z = -1,00$; $p = ,317$).

Kulturzugehörigkeit der Eltern	Angabe von Eigenschaften			Auswahl passender Wortendungen "eun", "nun"		
	M	SD	MR	M	SD	MR
Vater und Mutter kr	2,20	,84	12,90	4,00	1,00	12,10
Vater de, Mutter kr	,00	,00	5,00	2,60	1,14	7,90
Vater kr, Mutter de	,20	,45	6,10	1,40	,89	4,00
Chi-Quadrat	11,732			8,556		
df	2			2		
Sig.	,003			,014		

Tab. 5: Deskriptive Statistiken der Aufgaben „Angabe von Eigenschaften“ sowie die Auswahl passender Wortendungen "eun" und "nun" bei Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und Ergebnisse der Signifikanzprüfung.

Wie der Tabelle 5 zu entnehmen ist, zeigen die Kinder mit unterschiedlichen Migrationshintergrund im Test „Angabe von Eigenschaften“ signifikante Unterschiede nach dem Kruskal-Wallis-Test.

Die Kinder mit koreanischen Eltern weisen eine nach dem U-Test durchschnittlich höhere Testleistung bei der Angabe von Eigenschaften auf als die Kinder, die eine koreanische Mutter und ein deutschen Vater haben ($z = -2,81$, $p = ,005$) und als die Kinder die eine deutsche Mutter und eine koreanischen Vater haben ($z = -2,61$, $p = ,009$). Die Kinder mit jeweils einen koreanischen Elternteil unterscheiden sich in diesen hingegen nicht ($z = -1,00$; $p = ,317$).

Beim Verstehen einer Geschichte geben alle Kinder mit einem koreanischen Eltern- teil eine falsche Antwort. Während von den Kindern, deren Eltern koreanisch sind, zwei Kinder (40%) die richtige Antwort geben. Dieser Unterschied ist im exakten Test nach Fisher nicht signifikant ($p = ,286$).

Bei der Leistung im Test „Auswahl passender Wortendungen „eun“ und „nun“ beste- hen nach dem Kruskal-Wallis-Test signifikante Unterschiede.

Im U-Test verfehlt der Unterschied in der durchschnittlichen Testleistung zwischen den Kindern mit koreanischen Eltern und den Kindern mit einer koreanischen Mutter und einem deutschen Vater knapp die Signifikanz ($z = -1,74$; $p = ,083$). Hingegen ist der Unterschied bei diesem Test zwischen den Kindern mit koreanischen Eltern und den Kindern mit einer deutschen Mutter und einem koreanischen Vater signifikant ($z = -2,66$; $p = ,008$). Die Kinder mit einem koreanischen Elternteil unterscheiden sich in diesem Test nicht signifikant ($z = -1,63$; $p = ,104$).

Kulturzugehörigkeit der Eltern	Auswahl passender Wort- endungen "eul", "rul"			korrektes Schreiben von diktierten Wörtern		
	M	SD	MR	M	SD	MR
Vater und Mutter kr	2,20	,45	13,00	1,40	1,34	10,00
Vater de, Mutter kr	,80	,45	7,00	,80	,45	8,80
Vater kr, Mutter de	,20	,45	4,00	,20	,45	5,20
Chi-Quadrat	11,529			3,617		
df	2			2		
Sig.	,003			,164		

Tab. 6: Deskriptive Statistiken der Aufgaben der Auswahl passender Wortendungen sowie korrektes Schreiben von diktierten Wörtern bei Kindern mit unterschiedlichem Migra- tionshintergrund und Ergebnisse der Signifikanzprüfung.

Über die Leistungen der Tests „Auswahl passender Wortendungen“, und das korrekte Schreiben von diktierten Wörtern gibt Tab. 6 Auskunft.

Bei der Testleistung „Auswahl passender Wortendungen“ „eul“ und „rul“ gibt es zwi- schen den Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund im Kruskal-Wallis- Test signifikante Unterschiede. Nach dem U-Test von Mann und Whitney zeigen die Kin- der mit koreanischen Eltern eine durchschnittlich signifikant höhere Testleistung als die Kinder, die eine koreanische Mutter und eine deutschen Vater haben, ($z = -2,79$; $p = ,005$) und als die Kinder mit einer deutschen Mutter und einem koreanischen Va- ter ($z = -2,79$; $p = ,005$). Die Kinder mit einem koreanischen Elternteil unterscheiden sich in diesem Test nicht ($z = -1,80$; $p = ,072$).

Beim korrekten Schreiben von diktierten Wörtern bestehen nach dem Kruskal-Wallis- Test keine Unterschiede zwischen den Kindern mit unterschiedlichem Migrationshin- tergrund.

Bei der Aufgabe, bei der die Kinder die richtige Tageszeit zuordnen sollten, machten alle Kinder mit einer koreanischen Mutter und einem deutschen Vater eine falsche Angabe. In der Gruppe der Kinder, die eine deutsche Mutter und einen koreanischen Vater haben, gab ein Kind (20%) die richtige Antwort. Von den Kindern mit koreani- schen Eltern lösten 3 Kinder (60%) die Aufgabe richtig. Diese Unterschiede sind im exakten Test nach Fisher nicht signifikant ($p = ,231$).

Das Abschreiben von Sätzen konnten alle Kinder korrekt durchführen.

7. Schlussbemerkungen

Mit den vorangegangenen, theoretisch und empirisch geleiteten, Ausführungen wurde – unter besonderer Berücksichtigung deutsch-koreanischer bzw. koreanischer Vorschulkinder in Hamburg – die Komplexität des Schriftspracherwerbs behandelt. Die Auswertung des für die Gruppe der 5 bis 6jährigen Kinder angepaßten „Einschätzungstests zur Diagnose und Einstufung der Sprachkompetenz in der koreanischen Muttersprache“ (vgl. Koreanisches Evaluationsinstitut 2003) ergab, dass es Unterschiede zwischen den Ergebnissen von Kindern, die koreanische Eltern haben, und Kindern mit einem deutschen Vater und einer koreanischen Mutter sowie Kindern, die koreanische Väter und deutsche Mütter haben, bestehen, die sich in einer dreistufigen Rangfolge widerspiegeln. Allerdings konnten hinsichtlich des letzten Items „korrektes Abschreiben von Satzvorlagen“, dessen Charakter kulturunabhängig zu sein scheint, keine Unterschiede festgestellt werden.

Untersuchung weist hin auf Bedeutung der Sprachpraxis in den Familien. Bei rein koreanischen Eltern ist anzunehmen, dass im häuslichen Umfeld Koreanisch hohen Stellenwert im Sprachalltag des Kindes hat und das Kind entsprechend von beiden Elternteilen unterstützt wird bei der Aneignung der Sprachkompetenz.

Zu erklären ist die unterschiedliche Sprachkompetenz bezüglich der Kinder mit koreanischer Mutter bzw. Vater. In beiden Fällen ist davon auszugehen, dass Koreanisch nicht mehr die durchgängig benutzte Sprache im Familienalltag ist. Aber das die Leistungen bei koreanischer Mutter besser bzw. bei deutscher Mutter schlechter sind, könnte dafür sprechen, dass überwiegend die Mütter im Familienalltag im Vergleich zu den Vätern die wichtigeren Partner der Kinder beim Erwerb der Sprachkompetenz sind (mehr Zeit mit dem Kind verbringen als der Vater). Erziehung der Kinder weiterhin eher den Müttern zuzuordnen als den Vätern, spricht für unterschiedliche Rollen, die die Elternteile im Erziehungsprozess einnehmen.

Die vorliegende Studie ist hinsichtlich ihrer Ergebnisse nicht repräsentativ oder aussagekräftig. Um dieses jedoch zu erreichen, müsste die Gruppe der 5 bis 6jährigen Kinder in sämtlichen 38 koreanischen Schulen in Deutschland untersucht werden, wozu ein geeignetes Testinstrument zu entwickeln wäre, das sowohl koreanische als auch deutsche Methoden zur Erforschung der frühkindlichen Vorstufen des Lesen- und Schreibenlernens in sich vereint.

Literaturverzeichnis

- Brady, S. / Moats, L. (1997): Informed instruction for reading success. Foundations for teacher preparation. [Position Paper]. Baltimore. MD: International Dyslexia Association.
- Eckardt, A. (1965): Philosophie der Schrift. In: Schrift als ontologischer Wertbegriff. Heidelberg, 50-52.
- Freppon, P. / Dahl, K.L. (1998): Balanced instruction: Insights and considerations. In: Reading Research Quarterly 33, 240-251.
- Günther, K.-B. (1989): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. In: Günther K.-B. (Hrsg.): Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) – Sektion der International Reading Association (IRA). Heidelberg, 17-54.
- Hart, B. / Risley, T.R. (1995): Meaningful differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore.
- Holdaway, D. (1979): The Foundations of literacy. Toronto.

- In-suk Kim (2001): Eine Forschungsentwicklung über das Meßinstrument für das Hangeul-Schriftzeichens(Koreanisch). In: Eine Methode über das Meßinstrument für das Hangeul-Schriftzeichens. Incheon, 26-29.
- Ji-hyeon Lee (2009): Frühkindliche Sprachenwicklung und Führung [Yoo-a Eon-eo-bal-dal-gwa Ji-do]. Seoul.
- Ji-hyeon Lee (2009): Eine Spracherziehung für die Säugling und Kleinkinder [Young-yoo-a-rul wi-han Eon-eo-gyo-yuk]. Seoul.
- Jin-suk Cho (2006): Die lateinische Umschrift des Koreanischen – Transliteration oder Transkription? In: Koreanische und deutsche Umschriftsysteme im Vergleich unter besonderer Berücksichtigung der Personennamen und deren praktischen Bearbeitung in deutschen Bibliotheken. Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und informationswissenschaft, Heft 164.
- Jin-p'young Kim (1983): The letterforms of Han'gŭl: its origin and process of transformation. In: The Korean language / ed. by the Korean National Commission for UNESCO in Seoul. Korean art, folklore, language and thought 6, 80-102.
- Ju-won Jeong (2005): Der Einfluss von metasprachlicher Wahrnehmung über die Entwicklung der jungen Kinder. Seoul.
- Koreanisches Evaluationsinstitut für das Curriulum (2003): Ein Einschätzungstest zur Diagnose und Einstufung der Sprachkompetenz in der koreanischen Muttersprache. Seoul.
- McIntyre, E. / Pressley, M. (1996): Balanced instruction. In: Strategies and skills in whole language. Norwood, MA: Christoher-Gordon. Boston.
- Mooney, M. E. (1990): Reading to, with and by children. Katonah, NY: Richard C. Owens. New York.
- Pressley, M. (1998): Reading instruction that works In: The case for balanced teaching. Guilford Press. New York.
- Reutzel, D.R. / Cooter, R.B., Jr. (1999): Balanced reading strategies and practices. In: Assessing and assingting readers with special needs. Upper Saddle River, Prentice Hall. New Jersey.
- Sassenroth, M. (1995): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Paul Haupt. Stuttgart, 46-54.
- Seidel, U. (2009): Auditive und visuelle Wahrnehmungsleistungen im Vorschulalter als Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb. Leipzig, 21-25.
- Seon-heui Yi (2009): Probleme der Integration und Identität der koreanischen Minderheit. Berlin.
- Snow, E. / Burns, M. / Griffin (1998): Preventing Reading Dfficulties in Young Children. In: A Whole-language lesson and contrasting methods are portrayed. Preventing Reading Difficulties. Washinton, 200-203.
- Song-hee Ma (2005): The Effect of Literature Based Program on preschoolers' Phonemic Awareness. In: Korea Journal of Child Care and Education. Koranisches Institut für Kleinkinderbetreuung 41, 271-289.
- Sternberg, R.J. (1987): Most Vocabulary is Learned from Context. In: The Nature of Vocabulary Acquisition, 89-105.
- Sun-jung Kim (2005): Development of phonological awareness abilities of normal children in the age 5 and 6 throug phonological elision task and its correlation to other phonological processing abilities. In: Zeitschrift für die Sprach-und Hörstörungsforschung 11, 16-28.
- Sung-in Hong (2001): Development of Phonological Awareness in Korean Children.In: Zeitschrift für die Sprach-und Hörstörungsforschung 7, 49-64.
- Vukelich , C. / Christie, J. (2009): Building a foundation for preschool literacy. In: Effective instruction for children's reading and writing development. Newark.
- Weigt, R. (1994): Lesen- und Schreibenlernen kann jeder!? Methodische Hilfen bei Lese-Recht-schreibschwäche. Berlin.

- Wulff, H.-J. (1979): Zwei strategische Anmerkungen. In Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 15, 112-123.
- Young-ja Lee (2006): Frühkindliche Sprachenwicklung und Führung [Yoo-a Eon-eo-bal-dal-gwa Ji-do]. Seoul.
- Young-ja Lee (2009): Eine Spracherziehung für die Kleinkinder [Yoo-a-rul wi-han Eon-eo-gyo-yuk]. Seoul.

Frühe Immersion in Estland

Untersuchung zum Erreichen der curricularen Lernziele russischsprachiger Kinder nach dem Einsatz der Sprachbad-Methodik

Airi Kukk / Merle Jung / Maire Kebbinau

Estland hat eine multikulturelle Gesellschaft und deswegen ist es wichtig, den Bildungsmöglichkeiten der nicht estnischsprachigen Bevölkerung schon vom Elementarbereich an genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Die estnische Bildungspolitik hat sich zum Ziel gesetzt, dass Lernende, die Estnisch nicht als Erstsprache haben, bis zum Ende der dritten Schulstufe, d.h. der 9. Klasse, eine funktionale Zweisprachigkeit erreicht haben sollen, mit der sie auf dem estnischen Arbeits- und Bildungsmarkt konkurrenzfähig sind. Das Interesse für das frühe Lernen der Staatssprache Estnisch ist unter den anderssprachigen Kindern und deren Eltern von Jahr zu Jahr gestiegen, doch fehlt bei vielen Lehrenden und Bildungsexperten eine klare Vorstellung davon, welchen Einfluss das Lernen und Lehren nach der sog. Sprachbad-Methode auf den Lernerfolg der Schüler auf verschiedenen Schulstufen hat. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Darstellung der Bewältigung der curricularen Lernziele der am frühen Sprachbad-Programm beteiligten Kinder am Ende des Kindergartens und in der ersten Schulstufe, d.h. in der 1.-3. Klasse. Die Untersuchung beruht auf einer Befragung, an der 13 estnische Kindergartenlehrkräfte und 34 Grundschullehrer des Sprachbad-Programms teilgenommen haben.

Inhalt:

1. Einleitung
2. Frühe Immersion in Estland
3. Untersuchungsmethode
4. Untersuchungsergebnisse
 - 4.1. Das Erreichen der curricularen Lernziele am Ende des Kindergartens
 - 4.2. Das Erreichen der curricularen Lernziele in der ersten Schulstufe
5. Schlussfolgerungen
Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Von Jahr zu Jahr wird der Diskussion über Bildungsfragen, angefangen mit der Bildung im Vorschulalter, größere Aufmerksamkeit geschenkt. Dies verlangt eine wissenschaftsbezogene und systematische Annäherung an das Erreichen curricularen Lernziele, in der wiederum die Konzentration auf Kohäsion und Ganzheitlichkeit im Lehr- und Erziehungsprozess von besonderer Bedeutung ist. Die Bildungsprinzipien der Europäischen Union, die auch als Grundlage des estnischen Bildungswesens dienen, betonen im Bildungsprofil eines Menschen das lebenslange Lernen, die Berücksichtigung und Anwendung ökologischer Prinzipien in der Lebensorganisation, ein vielfältiges Kulturbewusstsein und die Achtung der Menschenwürde (OECD 2006; European Commission 1996; UNESCO 2000).

Die theoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung bildet die auf kindorientierter Pädagogik beruhende Lernkonzeption, die die Berücksichtigung der Entwick-

lungsbedürfnisse der Lernenden sowohl als Individuen als auch als Gruppenmitglieder betont (Hytönen 1999; Shepard / Graue 1993). Aufgrund der konstruktivistischen Lernkonzepte, auf denen diese Art der Pädagogik basiert, stehen in der kindzentrierten Erziehung das Kind als aktiver Lerner und seine ganzheitliche Entwicklung im Vordergrund, die durch einen spielerischen und integrierten Lernprozess unterstützt wird.¹ In der kindzentrierten Erziehung liegen das Kind und seine Eigenschaften somit auch dem Verfassen der Curricula und der Planung der Lernaktivitäten zugrunde (Hytönen 1999). Das Kind lernt in erster Linie durch eigene Erfahrungen und durch die Möglichkeit, sich über diese Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen auszutauschen. In der schulischen Situation sind für das Kind vor allem Lernerfahrungen und die allseitige Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit wichtig, dabei aber nicht unbedingt die konkreten Kenntnisse. Mit der früheren Lernerfahrung verbinden sich neues Wissen und Können, die die Lernenden in ihr alltägliches Leben übertragen können (Hytönen / Krokfors 2002). Die Lernergebnisse der Kinder sind besser, wenn die Lehrenden eine Lernumwelt schaffen, in der die Kinder selbst aktiv entdecken und experimentieren können (Smith et al. 2008). Untersuchungen belegen (Hobson 2002; Hanco 2002), dass das Lehrer-Lerner-Verhältnis die Grundlage der Gestaltung einer solchen Lernumgebung ist. Die Schulreife wird schließlich durch spezifische Veränderungen in der geistigen, sozialen und körperlichen Entwicklung des Kindes gekennzeichnet (Martinson 2010).

Vygotski (2005) hat die Stufenartigkeit der kindlichen Entwicklung als dialektisches Prinzip betont, indem er die Zeit der frühen Kindheit als erste Entwicklungsstufe hervorhebt, die von der Geburt bis zum 6.-7. Lebensjahr dauert. Als zweite Stufe nennt Vygotski die Zeit der späten Kindheit, in der sich das Kind mit seiner Umgebung unmittelbar austauscht und die vom 7.-14. Lebensjahr dauert. In diesen Perioden ist es für die Unterstützung des kindlichen Lernens hilfreich, sich des Konzepts der aktuellen und nächsten Entwicklungszone zu bedienen. Danach müssen vom Lehrenden zwei Aspekte berücksichtigt werden: zum einen, was das Kind allein leisten kann, und zum anderen, was es in Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen schafft (Vygotski 1981, 2005). Vygotski (2005) betont den Prozess des Wissenserwerbs, in dem der die Menschen gegenseitig beeinflussende Interaktionsprozess und die das Wissen vermittelnde Gemeinschaft und kulturelle Umgebung eine bedeutende Rolle spielen. Das Lernen ist erfolgreicher, wenn es in sozialen Situationen stattfindet und der Lerner den neuen Lerninhalt mit seinen früheren Kenntnissen und Erfahrungen verbinden und diese Zusammenhänge wahrnehmen, verstehen und bewerten kann.² Davon ausgehend müssen die Lehraktivitäten das Ziel verfolgen, die Lernvoraussetzungen der Kinder zu sichern und sowohl im Kindergarten als auch in der Schule deren Kontinuität zu gewährleisten.

Die sprachliche Entwicklung des Kindes ist eng mit seiner allgemeinen Entwicklung verbunden. Es wird behauptet, dass es eine sensible Phase für den Erwerb von Sprache gibt und dass die Sensibilität für sprachliches Lernen vor allem vom Lebensalter abhängig ist (Szagun 2011: 241-255). Auf jeden Fall wird die Entwicklung der Denkprozesse von der sprachlichen Entwicklung beeinflusst und beginnt mit den ersten Kommunikationssituationen. Umgekehrt wird die sprachliche Entwicklung auch eng vom Denken bestimmt; sie nimmt in den sprachlichen Kontakten zwischen

1 Bredekamp / Copple (1997); Doddington / Hilton (2007); Henneberg et al. (2004); Kwon (2004); Murphy (2004); Saracho / Spodek (2003).

2 Daniels (2008); Kikas (2005: 17); Löffström (2008: 26); Vygotski (2005).

Kindern und Erwachsenen ihren Anfang und ist vom Wesen her sozial. Nach Vygotski hat vor allem das Miteinandersprechen eine kulturtragende Rolle: Die Sprache speichert und übermittelt die historische Schatzkammer der sozialen Erfahrungen und ist das Werkzeug des Denkens (Kikas 2010; Vygotski 2005).

2. Frühe Immersion in Estland

In Estland basiert die staatliche Bildungstätigkeit auf staatlichen Curricula für vorschulische Bildungseinrichtungen (1999, überarbeitet 2008), die 9-klassige Schule (2002, überarbeitet 2011) und das Gymnasium (2002, überarbeitet 2011). Die Curricula bestehen aus einem allgemeinen Teil und aus einzelnen Fachcurricula, die in verschiedene Fachbereiche (z.B. Fremdsprachen, naturwissenschaftliche Fächer, Kunstfächer u.Ä.) gebündelt sind. Das Ziel aller Curricula ist, das in verschiedenen Fachbereichen vermittelte Wissen zu integrieren, darüber hinaus aber auch soziale Probleme zu behandeln, die sich auf die Lernenden und die Gesellschaft im Allgemeinen beziehen. Die Curricula schaffen durch die Festlegung der Lehr- und Erziehungsziele, allgemeiner Kompetenzen und Themen, die den Erwerb der Fertigkeiten für die allgemeine Entwicklung der Persönlichkeit unterstützen, eine Grundlage für die geistige, soziale und körperliche Entwicklung der Schüler.³ Der Kindergarten hat in Estland den Status einer vollwertigen Bildungsinstitution, der vom staatlichen Curriculum geregelt wird und in dem sich Lehrkräfte mit entsprechender Hochschul- oder Universitätsausbildung mit den Kindern beschäftigen. Der Kindergarten ist für Kinder zwar nicht obligatorisch (im Unterschied zur 9-klassigen Schule), aber z.B. im Jahr 2012 haben nach Angaben der statistischen Datenbank Estlands 95% aller drei- bis sechsjährigen Kinder in Estland in einem Kindergarten an der vorschulischen Bildung teilgenommen.

Im Rahmen der staatlichen Curricula werden Kinder, die nicht Estnisch als Erstsprache sprechen, in Sprachbad-Programmen mit dem Estnischen vertraut gemacht. Diese auch als Immersion bezeichnete Methode setzt eine erhöhte Bereitschaft der Lehrer voraus, das Sprachenlernen der Kinder zu unterstützen und sich selbst ständig weiterzubilden. Von großer Bedeutung ist auch die Beherrschung kultursensibler Lehrmethoden und Kenntnisse der Spezifik multikultureller und mehrsprachiger Klassengemeinschaften. Der immersive Unterricht ermöglicht „die frühe, regelmäßige, intensive und aktive Verwendung beider Sprachen und das häufige Wechseln zwischen beiden Sprachen in einem positiven, stimulierenden, motivierenden und wohlwollenden Rahmen über einen längeren Zeitraum“ (Festman / Kersten 2010: 49). Wie Ikonomu (2010: 104) behauptet, heißt der frühe Beginn nicht, dass „im Kindergarten trockene Lernsysteme angewandt werden, sondern dass vielmehr der Spieltrieb professionell unterstützt wird – nur eben größtenteils in der Fremdsprache stattfindend“.

Das Sprachbad-Programm wurde in Estland im Jahr 2000 ins Leben gerufen, um die Integration von Kindern mit nicht estnischsprachigem Hintergrund in die estnische Gesellschaft zu unterstützen, indem Aktivitäten im Kindergarten oder der Schulunterricht in der Staatssprache Estnisch durchgeführt wird. Das Hauptziel des Programms ist die Förderung der bilingualen Bildung, damit die nicht von Hause aus estnischsprachigen Kinder gute Kompetenzen sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der

3 Jaani / Aru (2011); Pilli (2009); Ruus (2006).

Zweitsprache erwerben. Dadurch sollen sie in der Zukunft fähig sein, sich erfolgreich am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben der estnischen Gesellschaft zu beteiligen. In Estland wird das Sprachbad-Programm für fünf- bis sechsjährige Kinder im Kindergarten oder ab der ersten Klasse in der Grundschule angeboten, im Fall der späten Immersion beginnt das Sprachbad-Programm in der 6. Klasse im Alter von 12-13 Jahren.

Eine der Prioritäten der estnischen Bildung ist somit das Erreichen einer funktionalen Zweisprachigkeit der Lernenden, die nicht Estnisch als Erstsprache sprechen, bis zum Ende der 9. Klasse, sodass sie auf dem estnischen Arbeits- und Bildungsmarkt konkurrenzfähig werden. Dabei befinden sich die aus anderssprachigen Familien stammenden Kinder in einer estnischsprachigen Umgebung im Vergleich zu ihren Altersgenossen in einer komplizierteren Situation und brauchen aus diesem Grund häufig spezielle Unterstützung.

Bis jetzt haben viele Lehrer, Eltern und Bildungsexperten jedoch nur geringe Vorstellungen davon, welchen Einfluss das Lehren und Lernen mit der Sprachbad-Methodik auf den Lernerfolg der Kinder auf unterschiedlichen Bildungsstufen hat. Auf der Grundlage der obigen Ausführungen ist das Ziel der vorliegenden Untersuchung, mit Hilfe von Bewertungen von Lehrern zu analysieren, in welchem Maße die curricularen Lernziele am Ende des Kindergartens und der ersten Schulstufe mit Hilfe der Teilnahme am Sprachbad-Programm erreicht werden.

3. Untersuchungsmethode

Die Untersuchung wurde als Fragebogenerhebung konzipiert, sie ist quantitativ und vom Untersuchungstyp her beschreibend (Creswell 2005). Es handelt sich dabei um eine Longitudinalstudie, deren Daten im Laufe von vier Untersuchungsjahren erhoben wurden. Das Ziel der Untersuchung war, das Erreichen der curricularen Ziele im Kindergarten und in der Grundschule zu bewerten. Es wurden strukturierte Umfragen benutzt, die aus acht Themenblöcken bestanden. Die Umfrage für den Kindergarten enthielt insgesamt 125 Aussagen, die Umfrage für die Schule jeweils 180 Aussagen. Beim Erstellen der Umfragen diente die von den Forschern der Universität Helsinki J. Hytönen und L. Krokfors (2002) zusammengestellte Umfrage „Die Bewertung des Lernens und der Entwicklung des Kindes“ als Vorbild. Die Umfragen wurden übersetzt und ausgehend von den staatlichen Curricula an estnische Verhältnisse angepasst.

Die Untersuchung wurde in zwei Teilen durchgeführt:

- 1) eine schriftliche Umfrage unter Kindergartenlehrkräften und Eltern bezüglich der Bewältigung der curricularen Ziele der Kinder am Ende des Kindergartens im Jahr 2007;
- 2) eine schriftliche Umfrage unter Lehrern der ersten Schulstufe (1.-3. Klasse) bezüglich der Bewältigung der curricularen Ziele der Schüler in der ersten Schulstufe in den Jahren 2008-2010.

Die Aussagen in den Umfragen gehen von den in den Curricula beschriebenen Lernzielen aus und sind in jeweils acht Themenbereiche gegliedert. Das ermöglicht einen Vergleich der Ergebnisse verschiedener Untersuchungsjahre aus einer Perspektive, in der die fortschreitenden Curricula als eine Einheit aufgefasst werden. Die Bewertung wurde mit Hilfe einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = schwach; 3 = befriedigend; 5 =

ausgezeichnet) durchgeführt. Obwohl die benutzte Bewertungsskala keine Intervallskala ist, wurde davon ausgegangen, dass die Befragten bei einer solchen Skala intuitiv ein gleiches Intervall zwischen den Bewertungsstufen wahrnehmen und es zwischen diesen nicht zu systematischen, sondern nur zu zufälligen Verschiebungen kommen kann (Bryman 2008). Die Reliabilität der zu verschiedenen Bereichen der Fragebögen gehörenden Variablen wurde mit Cronbachs Alpha geprüft.

Die Umfrage unter Kindergartenlehrkräften und Eltern bestand aus den folgenden Lernbereichen:

- 1) Lernen und Entwicklung (14 Aussagen),
- 2) soziale Kompetenz und Stellungnahmen (n=23),
- 3) Sprache und Rede (n=22),
- 4) Mathematik (n=17),
- 5) Ethik und Weltanschauung (n=8),
- 6) Lebensumgebung und Umwelt (n=13),
- 7) körperliche und motorische Entwicklung (n=10),
- 8) Kunst und Musik (n=18).

Die Umfrage unter den Lehrern der ersten Schulstufe bestand aus folgenden acht Bereichen:

- 1) allgemeine Kompetenzen (n=29),
- 2) Sprache (n=29),
- 3) Mathematik (n=22),
- 4) Naturkunde (n=18),
- 5) Sozialkunde (n=16),
- 6) Musik (n=17),
- 7) Kunst und Werken (n=29),
- 8) Sport/ körperliche Erziehung (n=20).

Die Untersuchung bestand aus vier Etappen:

- I. Etappe – 2007 im Kindergarten (66 Kinder);
- II. Etappe – 2008 in der 1. Klasse;
- III. Etappe – 2009 in der 2. Klasse;
- IV. Etappe – 2010 in der 3. Klasse (52 Schüler).

Die Auswertung der Daten der gesamten Untersuchung erfolgte mit dem statistischen Datenverarbeitungspaket SPSS 18,0. Die Analyse der Ergebnisse erfolgte zunächst mit Hilfe der beschreibenden Statistik, indem die arithmetischen Mittelwerte der Lernbereiche des Kindergartens und danach der Klassen der ersten Schulstufe näher betrachtet wurden. Dafür wurde für jeden Lernbereich aus dem arithmetischen Mittel der Einzelaussagen eine Kennzahl gebildet. Die Lernvoraussetzungen und Lernerfolge in den vier beobachteten Perioden wurden dann aufgrund statistischer Unterschiede und dem Vorhandensein und der Stärke der Zusammenhänge bewertet. Die Zusammenhänge zwischen den Lernbereichen wurden mit Hilfe der Korrelationsanalyse von Pearson untersucht, die statistisch bedeutenden Unterschiede in den Mittelwerten wurden mit dem t-Test geprüft. Bei der Interpretation der Testergebnisse wurde als Signifikanzniveau $\alpha=0.05$ verwendet (Creswell 2005; Tooding 2007).

Die Validität der Untersuchung wurde durch eine repräsentative Stichprobe gewährleistet. Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung bildeten Kinder, die im Jahr 2007 in Estland einen russischsprachigen Kindergarten beendet haben, in den letzten zwei Jahren ihrer Kindergartenzeit durch das Sprachbad-Programm auf die Ein-

schulung vorbereitet wurden und im Jahr 2010 die erste Schulstufe (3. Klasse) beendet haben. An der I. Etappe der Untersuchung im Jahr 2007 waren alle Kinder in Estland beteiligt, die die Vorbereitung auf die Einschulung nach der Sprachbad-Methodik erhalten haben. Die Kindergartenlehrer haben die Schulreife jener Kinder bewertet, deren Eltern dazu ihre Einwilligung gegeben hatten. Alle Kindergartenlehrkräfte wurden schriftlich instruiert und alle Kinder hatten die gleichen Möglichkeiten zur Teilnahme. 2007 bewerteten 13 Kindergartenlehrkräfte das Erreichen der curricularen Ziele von 66 Kindern, darunter 30 Jungen und 36 Mädchen. In den Jahren 2008-2010 bewerteten 34 Grundschullehrer das Erreichen der curricularen Ziele in der ersten Schulstufe der gleichen Kinder (2010 n=52).

4. Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse entsprechend den Hauptbereichen vorgestellt.

4.1. Das Erreichen der curricularen Lernziele am Ende des Kindergartens

Aus den Untersuchungsergebnissen ist ersichtlich, dass die am Sprachbad-Programm beteiligten Kinder die Ziele des staatlichen Curriculums am Ende des Kindergartens ausgezeichnet erreicht haben (vgl. Abb. 1). Die Lehrer haben die Schulreife der Kinder auf der fünfstufigen Skala allgemein als sehr gut bewertet ($x=4,23$).

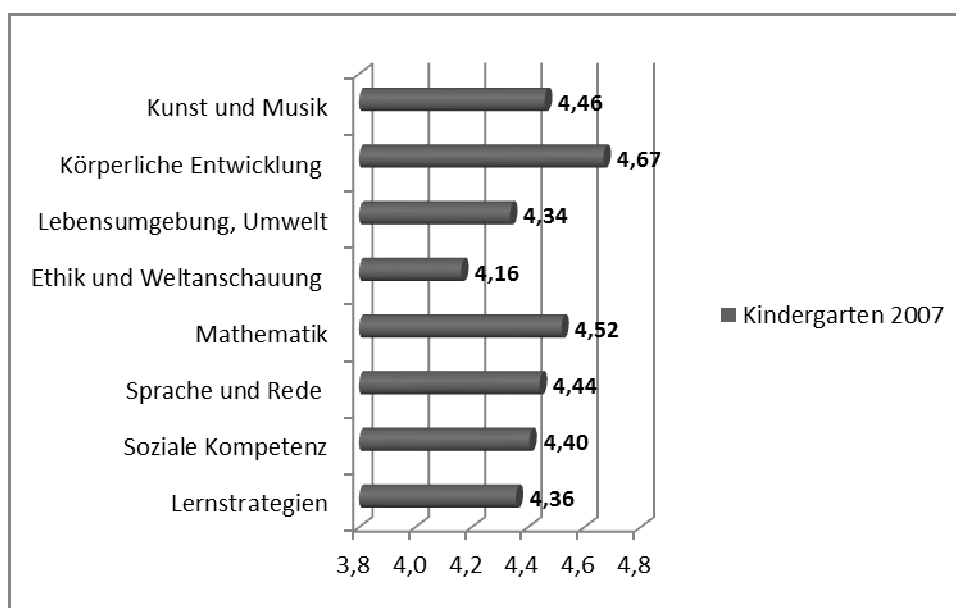


Abb. 1: Das Erreichen der curricularen Lernziele am Ende des Kindergartens

Daraus lässt sich ableiten, dass die Leistungen der Kinder den Zielen des staatlichen Curriculums für die vorschulische Bildung entsprachen und die Kinder somit ihre Schullaufbahn sowohl in einer russisch- als auch in einer estnischsprachigen Schule beginnen konnten. In allen acht untersuchten Bereichen waren die Ergebnisse der Kinder laut Bewertung der Lehrer sehr gut, die durchschnittlichen Werte liegen bei über vier Punkten. Im Vergleich zu den anderen Bereichen wurden die Fähigkeiten der Kinder im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung am erfolgreichsten bewertet ($x=4,67$). Aufgrund der Ergebnisse dieses Bereiches kann festge-

stellt werden, dass die Kinder mit Tätigkeiten der Selbstbedienung gut zurechtkommen und positive Einstellung zu einer gesunden Lebensweise zeigen. Die untersuchten Kinder sind sowohl in Außen- als auch Innenaktivitäten körperlich aktiv und sie haben gute feinmotorische Fertigkeiten. Aus den Untersuchungsergebnissen der Kindergartenstufe wird außerdem ersichtlich, dass die Kinder in diesem Alter einigermaßen Probleme mit der Toleranz anderen Menschen gegenüber und mit ihrem Verantwortungsgefühl haben.

4.2. Das Erreichen der curricularen Lernziele in der ersten Schulstufe

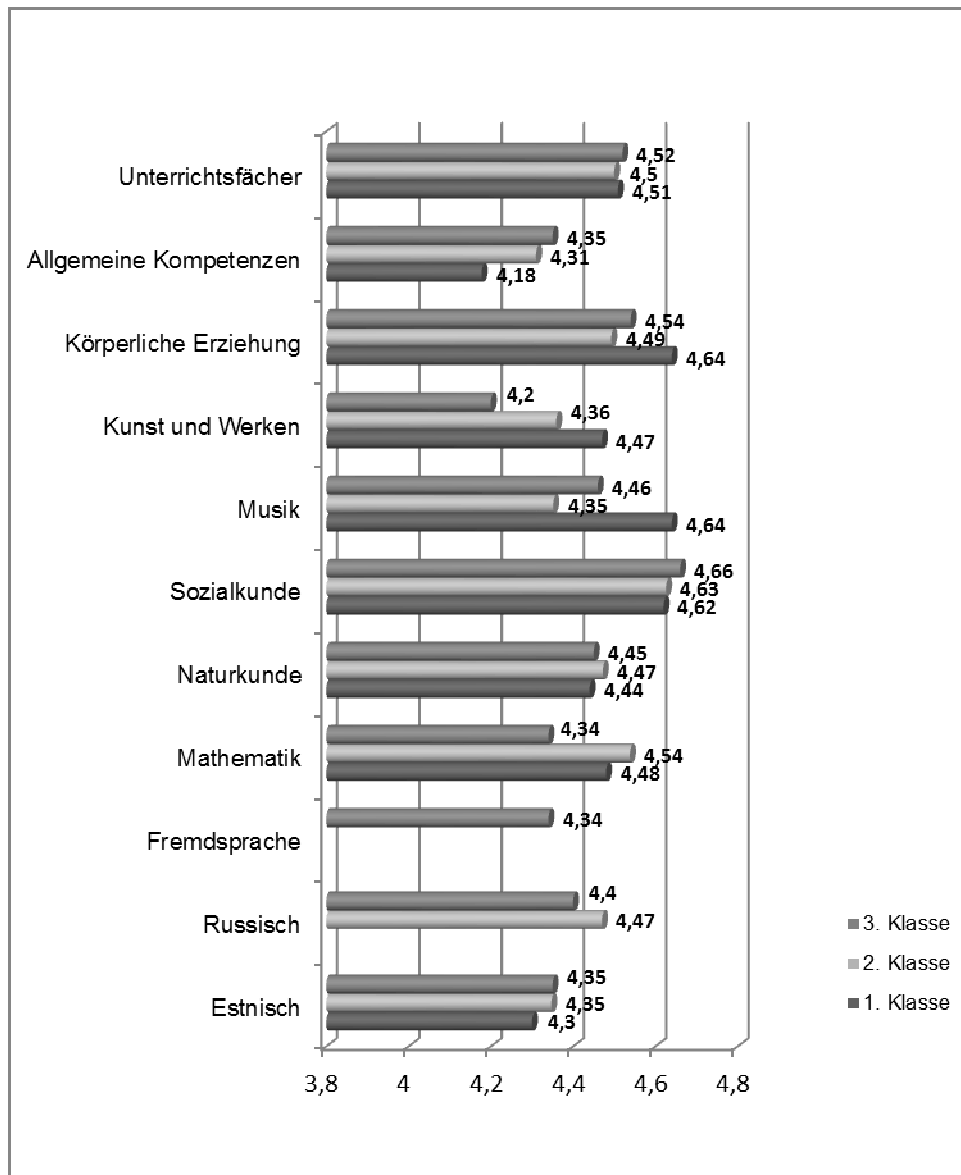


Abb. 2: Das Erreichen der curricularen Lernziele in der ersten Schulstufe

Abb. 2 zeigt die vergleichenden Ergebnisse der am Sprachbad-Programm beteiligten Kinder, deren Unterricht 2008 in der 1. Klasse, 2009 in der 2. Klasse und 2010 in der 3. Klasse auf Russisch bzw. auf Estnisch stattfand. Im Allgemeinen kann die Leistungsfähigkeit der im Laufe von drei Jahren an der Untersuchung beteiligten Schüler (n=52) in jeder Hinsicht als gut bewertet werden, weil der durchschnittliche Lernerfolg

der Schüler auf der fünfstufigen Skala über 4 Punkte beträgt. Das allgemeine Vorankommen der Schüler in der Schule in verschiedenen Bereichen ist sehr gut, was auch die Bewertungen der Lehrer in Bezug auf die Leistungen der Schüler in verschiedenen Fächern bestätigen (1. Klasse: $x=4,51$; 2. Klasse: $x=4,5$; 3. Klasse: $x=4,52$).

Das Erreichen der curricularen Ziele in der ersten Schulstufe kann als sehr positiv bewertet werden, weil die Bewertungen der Lehrer bezüglich der Teilfertigkeiten der Schüler im Laufe von drei Schuljahren sehr gut sind (über vier Punkte). Es ist ebenfalls zu betonen, dass in unterschiedlichen Lernbereichen keine besonderen Schwankungen vorkommen, d.h., dass der Wechsel der Lernumgebung die Leistungen der Schüler nicht wesentlich beeinflusst hat.

Der Bereich der Sozialkunde unterscheidet sich von anderen Bereichen durch Leistungen, die einen sehr guten Erwerb bestimmter Teilfertigkeiten bestätigen (1. Klasse: $x=4,62$; 2. Klasse: $x=4,63$; 3. Klasse: $x=4,66$). Die Teilnehmer des Sprachbad-Programms fallen unabhängig von ihrer späteren Unterrichtssprache durch ihr Verständnis für die Bedeutung von grundlegenden Werten, die Einhaltung guter Verhaltensnormen, die Akzeptanz der Verschiedenheiten der Menschen und das Verantwortungsgefühl gegenüber sich selbst und den anderen auf. Ebenso können die körperliche Erziehung und die sportlichen Fähigkeiten der untersuchten Kinder hervorgehoben werden (1. Klasse: $x=4,64$; 2. Klasse: $x=4,49$; 3. Klasse: $x=4,54$). Bei der Bewertung der Teilfertigkeiten des Bereichs der körperlichen Erziehung wurde das Hauptaugenmerk auf die feinmotorischen Fertigkeiten der Schüler, die Fähigkeiten in sportlichen Spielen, die Kenntnisse und Fähigkeiten in bekannteren Sportarten und auf die Einstellung zum Sport als Grundlage des guten Wohlbefindens gelegt.

Aus Abb. 2 geht hervor, dass einer der Bereiche mit geringeren Ergebnissen in der ersten Klasse der Bereich der allgemeinen Kompetenzen ist, dessen Ergebnisse aber von Jahr zu Jahr gestiegen sind (1. Kl: $x=4,18$; 2. Kl: $x=4,31$; 3. Kl: $x=4,35$). Im Bereich der allgemeinen Kompetenzen wurden die Weite des Gesichtskreises, soziale Fertigkeiten, die Fähigkeit zu Willenstätigkeiten und konkrete Lernstrategien bewertet. Von den in diesem Bereich erworbenen Teilfertigkeiten können die Offenheit der Schüler gegenüber neuen Sachen, Erscheinungen und Situationen, ihre Bereitschaft zur Zugehörigkeit zu einer Gruppe und zum gemeinsamen Handeln, ihr Lerneifer und ihre positive Selbsteinschätzung, die eine der bedeutendsten Bedingungen für die ausgewogene Entwicklung des Kindes ist, hervorgehoben werden. Darüber hinaus können die untersuchten Kinder ihre Gedanken mutig ausdrücken und sie glauben an sich selbst. Etwas niedriger haben die Lehrer die Fähigkeiten der Schüler bewertet, Konflikte friedlich zu lösen, andere Interessen zu berücksichtigen und mit anderen Kindern tolerant umzugehen. Aus der Perspektive der Entwicklung der Schüler muss an dieser Stelle die Fähigkeit zu eigenständigem Lernen besonders wertgeschätzt werden, also die von den Kindern ausgehenden Impulse, die sachkundige Anwendung von Kenntnissen im Unterricht und die Entwicklung der Lernbereitschaft. Die Lehrer sollen sich im Unterricht aber nicht nur auf die Unterstützung der Schüler, sondern auch auf die eigene Tätigkeit und die Leistungen der Schüler konzentrieren.

Bei der vergleichenden Analyse der Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Unterrichtssprache ist ersichtlich, dass es keine statistisch relevanten Unterschiede in den Leistungen in den verschiedenen curricularen Bereichen in Abhängigkeit von der sprachlichen Lernbiografie gibt. Die estnischsprachige Vorbereitung der von Hause aus russischsprachigen Kinder auf die Schule im Kindergarten hat also nicht be-

wirkt, dass die curricularen Ziele in den estnisch- oder in den russischsprachigen Schulen nicht oder schlechter erreicht worden wären.

Statistisch relevante Unterschiede, die durch die Unterrichtssprache bedingt sind, kommen nur bei einigen einzelnen Teilfertigkeiten vor. Im Folgenden werden die in Teilfertigkeiten aller Bereiche vorgekommenen Unterschiede in einzelnen Aussagen vorgestellt. Diese Unterschiede haben die Ergebnisse der gesamten Studie jedoch nicht wesentlich beeinflusst, wohl aber ist es für Lehrer wichtig, sich dessen bewusst zu werden, auf welche Teilfertigkeiten sie sich in Schulen mit unterschiedlicher Unterrichtssprache besonders konzentrieren sollten.

- Bereich der allgemeinen Kompetenzen:

Der/die Schüler/in fühlt sich als Mitglied der Klassengemeinschaft und ist bereit, in dieser verschiedene Rollen zu übernehmen. (Russischsprachige Schule / RUS: $x=3,78$; estnischsprachige Schule / EST: $x=4,63$; $p=0,004$)

Der/die Schüler/in verhält sich behutsam zu seinen/ihren Sachen und zum Eigentum der Klasse und Schule. (RUS: $x=3,50$; EST: $x=4,56$; $p=0,003$)

Der/ die Schüler/in kennt die eigene Kultur. (RUS: $x=3,89$; EST: $x=4,67$; $p=0,001$)

- Bereich der Fremdsprachen:

Der/die Schüler/in kennt und kann Monate, Jahreszeiten, Wochentage und Uhrzeiten nennen. (RUS: $x=3,11$; EST: $x=4,48$; $p=0,05$)

- Bereich der Mathematik:

Der/die Schüler/in kann Zahlen vergleichen. (RUS: $x=4,44$; EST: $x=4,88$; $p=0,006$)

- Bereich der Naturkunde:

Der/die Schüler/in hat Freude am Lernen der Naturkunde. (RUS: $x=4,33$; EST: $x=4,79$; $p=0,018$)

Der/die Schüler/in kennt Bakterien und ihre Nützlichkeit und Schädlichkeit. (RUS: $x=4,0$; EST: $x=4,63$; $p=0,022$)

- Bereich der Musik:

Der/die Schüler/in hat Interesse und Freude am Musikhören und Musizieren. (RUS: $x=3,78$; EST: $x=4,69$; $p=0,001$)

- Bereich der Sozialkunde:

Der/die Schüler/in hat Freude an den Stunden der Sozialkunde. (RUS: $x=4,0$; EST: $x=4,79$; $p=0,026$)

Der/die Schüler/in weiß, was gut für die Gesundheit ist. (RUS: $x=4,56$; EST: $x=4,93$; $p=0,002$)

Der/die Schüler/in weiß, was das Zuhause, die Familie, die Heimat, der Staat sind. (RUS: $x=4,56$; EK: $x=4,91$; $p=0,036$)

Der/die Schüler/in kann sich in öffentlichen Verkehrsmitteln benehmen, in sie einsteigen und aus ihnen aussteigen und die Straße überqueren. (RUS: $x=4,0$; EST: $x=4,86$; $p=0,001$)

- Bereich von Kunst und Werken:

Der/die Schüler/in hat Interesse und Freude an schöpferischen Tätigkeiten. (RUS: $x=4,11$; EST: $x=4,72$; $p=0,01$)

Der/die Schüler/in kann beobachten und das Beobachtete kreativ beschreiben. (RUS: $x=3,89$; EST: $x=4,60$; $p=0,004$)

Der/die Schüler/in kann seine/ihre Schulsachen in Ordnung halten und den Klassenraum aufräumen. (RUS: $x=3,78$; EST: $x=4,44$; $p=0,033$)

Die Untersuchungsergebnisse über die Fähigkeit, am Ende der ersten Schulstufe Zusammenhänge im Wissen und Können der verschiedenen curricularen Bereiche zu erkennen, sind verhältnismäßig voraussagbar gewesen. Sehr starke korrelative Beziehungen gibt es beim Erwerb der Muttersprache und der Unterrichtssprache (RUS und EST $r=0,924$ $p<0,01$), was beweist, dass der Unterricht in einer anderen Sprache auch eine positive Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen schafft. Das Lernen von zwei bzw. drei verschiedenen Sprachen unterstützt somit den Erwerb weiterer Sprachen. Krashen (1982: 15-19) behauptet, dass eine unbewusst erworbene Sprache auch Aussagen in einer anderen Sprache initiiert und die Flüssigkeit des Gebrauchs der anderen Sprache beeinflusst. Zugleich funktioniert die Sprache, die bewusst erlernt wurde, in solchen Situationen, in denen die Lernenden genügend Zeit haben, als eine Art Redakteur (z.B. beim Schreiben von Aufsätzen, Tests o.Ä.) (Krashen 1982: 15–19). Ebenfalls kann eine Beziehung zwischen dem Erwerb naturbezogener Kenntnisse und der Beherrschung der estnischen ($r=0,891$ $p<0,01$) und russischen Sprache ($r=0,878$ $p<0,01$) festgestellt werden. Starke korrelative Beziehungen gibt es auch zwischen dem Erreichen der Lernziele und dem Erwerb der Teilfertigkeiten in den Bereichen Sprachen (EST: $r=0,820$ und RUS: $r=0,809$ $p<0,01$), Mathematik ($r=0,797$ $p<0,01$), Naturkunde ($r=0,842$ $p<0,01$), Sozialkunde ($r=0,843$ $p<0,01$) und Musik ($r=0,734$ $p<0,01$). Daraus kann geschlossen werden, dass das Erreichen der curricularen Lernziele eng mit der Lehr- und Erziehungstätigkeit in den oben erwähnten Fachstunden und der Vermittlung des Lerngegenstands in diesen Stunden verbunden ist. Eine sehr geringe Korrelation existiert dagegen zwischen der körperlichen Erziehung und anderen untersuchten curricularen Bereichen.

5. Schlussfolgerungen

Die Entwicklung und Zukunft des Integrationsprozesses in Estland hängt von der Wechselwirkung von vielen verschiedenen Faktoren ab, aber die Bedeutung der Sprachkenntnisse und Bildung darf in diesem Prozess nicht unterschätzt werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind in allen Bereichen als positiv einzuschätzen. Das weitgehende Erreichen der wesentlichen Ziele aller curricularen Bereiche am Ende des Kindergartens und der ersten Schulstufe entsprach, wie die Bewertung durch die Lehrer gezeigt hat, vom Niveau her dem, was sich Bildungspolitiker durch Erstellung der Curricula erhofft hatten. Dies zeigt, dass die Zielsetzungen in den Curricula die ganzheitliche Entwicklung des Kindes unterstützen, und deutet zudem auch auf nachhaltige pädagogische Traditionen hin. Positive Ergebnisse bei der Erfüllung der curricularen Ziele sind ein Beweis für eine allgemein gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und Lernenden. Die Untersuchungsergebnisse aus dem Kindergarten bestätigen, dass sowohl die Lehrer als auch die Eltern großen Wert auf die Selbstständigkeit der Kinder und ihre positiven Erfahrungen

und Einstellungen beim Erwerb der Lernstrategien legen, die als Voraussetzung für die Entwicklung des positiven Selbstbildes des Kindes und seiner Lernbereitschaft gelten. Darüber hinaus werden körperliche Aktivität und gute Koordinationsfähigkeiten als besonders wichtig eingeschätzt. Beim Lernen werden die Motivation der Kinder, eine kreative Annäherung an Lernsituationen und ihr Mut zu Offenheit und Kommunikation anerkannt.

Im Grundschulalter, d.h. im Alter von ca. 7-12 Jahren, bildet sich beim Kind das Gefühl für die Bewältigung verschiedener Aufgaben und Arbeiten. Das Kind wird in systematische organisierte Tätigkeiten eingegliedert, es ist jetzt fähig entweder selbstständig oder gemeinsam mit anderen Personen zu handeln. Es gibt viele Faktoren, die die Entwicklung des Kindes in dieser Phase beeinflussen. Neben der Familie gehören Lehrer und Mitschüler untrennbar zum Leben des Kindes. Sowohl Eltern als auch Lehrer sollen das Kind in seinen Bemühungen ermutigen und unterstützen und ihm helfen, seinen Platz unter seinen Altersgenossen zu finden. Mit Hilfe der Erwachsenen und im gemeinsamen Handeln mit anderen wird dem Kind klar, dass es nicht nur interessant sein kann, sich einen Plan auszudenken, sondern auch ihn zu verwirklichen. Die Erfahrung des Erfolgserlebnisses bedeutet nicht, dass das Kind ständig in Wettbewerbs- oder Konkurrenzsituationen treten sollte, sondern eher, dass individuelle Entwicklungen und Leistungen jedes einzelnen Kindes im Mittelpunkt stehen sollten. In der Sprachbad-Klasse, in der die Sprachbarriere eine wesentliche Rolle beim adäquaten Ausdrücken der eigenen Gefühls- und Gedankenwelt spielt, haben die Lehrer eine besonders verantwortungsvolle Rolle, dem Kind durch die Lernumwelt das Gefühl des Lernerfolges und dadurch auch individuelle Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Aus diesem Grund müssen die Lehrer in der Schule fähig sein, das Entwicklungspotenzial der Schüler zu beurteilen, ihre individuellen Besonderheiten zu berücksichtigen und die Schüler nicht lediglich wie Objekte zu behandeln, die sie im Sinne ihrer eigenen Agenda zu beeinflussen versuchen. Aus den in diesem Aufsatz vorgestellten Untersuchungsergebnissen wird deutlich, dass die nach der Sprachbad-Methodik arbeitenden Lehrer erfolgreich die Prinzipien der kindzentrierten Pädagogik verfolgen, die in den staatlichen Curricula im Vordergrund stehen.

Aus den Bewertungen der Lehrer der ersten Schulstufe bezüglich der Schülerleistungen kann geschlussfolgert werden, dass die curricularen Ziele im Lehr- und Erziehungsprozess der ersten Schulstufe unabhängig von der Unterrichtssprache erreicht wurden. Es kann also behauptet werden, dass die Kinder, die mit Hilfe der frühen Sprachbad-Methodik gelernt haben, die in den staatlichen Curricula festgelegten Lernziele erfolgreich bewältigen können. Die Kinder sind gut auf die Schule vorbereitet und sie kommen sowohl in estnisch- als auch in russischsprachigen Schulen gut zurecht, weil ihre Kenntnisse, sprachlichen Fertigkeiten und ihre Ausdrucksfähigkeit in beiden Sprachen altersangemessen sind.

Literaturverzeichnis

- Alushariduse raamõppekava. (1999): Riigi Teataja I. 80, 737. <https://www.riigiteataja.ee/akt/12745713>.
- Bredenkamp, S. / Copple, C. (1997): Developmentally appropriate practice in early childhood programs. National Association for the Education of Young Children. Washington.
- Bryman, A. (2008): Social research methods. Oxford, New York.

- Creswell, J.W. (2005): Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative research. Pearson.
- Daniels, H. (2008): Vygotsky and Research. London, New York.
- Doddington, C. / Hilton, M. (2007): Child-centred education. Reviving the Creative Tradition. London.
- European Commission Childcare Network (1996): Quality Targets in Services for Young Children. Brussels.
- Festman, J. / Kersten, K. (2010): Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In: Massler, U. / Burmeister, P. (Hrsg.): CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. Braunschweig, 38-52.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011): Riigi Teataja I. 14.01.2011, 2.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>.
- Hanko, G. (2002): The emotional experience of teaching: a priority for professional development. In: Gray, P. (Hrsg.): Working with Emotions: Responding to the Challenge of Difficult Pupil Behaviour in schools. London, New York, 25-35.
- Henneberg, R. / Klein, H. / Klein, L. / Vogt, H. (Hrsg.) (2004): Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis. Seelze.
- Hobson, R.P. (2002): The Gradle of Thought: Exploring the Origins of Thinking. London.
- Hytönen, J. (1999): Lapsekeskne kasvatus. Tallinn.
- Hytönen, J. / Krokfors, L. (2002): Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella. Helsingin kaupungin, sosiaalivirasto ja opetusvirasto. Tutkimuksia 1. Helsinki.
- Ikonomu, D.M. (2010): Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht. Bern.
- Jaani, J./ Aru, L. (2011): Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas.
http://www.oppekava.ee/index.php/3._%22L%C3%B5iming._L%C3%B5imingu_v%C3%B5imalusi_p%C3%B5hikooli_%C3%B5ppekavas%22.
- Kikas, E. (2005): Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. In: Ots, A. (Hrsg.): Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis. Tartu, 15-46.
- Kikas, E. (2010): Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes.
<http://eduko.archimedes.ee/files/EDUKOraamatkaanega.pdf>.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008): Riigi Teataja I. 23, 152.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Krashen, S. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series. London. Internet edition (2009):
http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html.
- Kwon, Y.I. (2004): Early Childhood Education in Korea: Discrepancy between National Kindergarten Curriculum on Practices. In: Educational Review 56/3, 297–312.
- Löfström, E. (2008): Mõtestatud õppimine ja õpetajakoolitus. In: Haridus 7-8, 25–27.
- Martinson, M. (2010): Õpiraskused. Kelle probleem? Kust otsida lahendusi? Tallinn.
- Murphy, B. (2004): Practice in Irish infant classrooms in the context of the Irish Primary School Curriculum (1999): Insights from a study of curriculum implementation. In: International Journal of Early Years Education 12/3, 245-257.
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris.
- Pilli, E. (2009): Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendmaterjal töögruppidele.
http://www.oppekava.ee/images/7/7b/%C3%95pitulemused_juhendmaterjal_31_03_09.pdf.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. (2002): Riigi Teataja I. 20, 116.
<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=174787>.

- Põhikooli riiklik õppekava. (2011): Riigi Teataja I. 14.01.2011, 1.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Ruus, V.-R. (2006): Õpetaja professionaalsuse ning õpetajahariduse kaasaegsed arengusuundumused. Tallinn.
- Saracho, O. N. / Spodek, B. (2003): Recent trends and innovations in the early childhood education curriculum. In: *Early Child Development and Care* 173 (2), 175-183.
- Shepard, L. A. / Graue E. M. (1993): The morass of school readiness screening: Research on test use and test validity. In: *Handbook of research on the education of young children*. New York, 293-304.
- Smith, P.K. / Cowie, H. / Blades, M. (2008): *Laste arengu mõistmine*. Tallinn.
- Tooding, L.-M. (2007): *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. Tartu.
- Szagun, G. (2011): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim, Basel.
- UNESCO (2000): *Framework for Action on Values Education in Early Childhood. International Decade for a Culture of Peace and Nonviolence for the Children of the World*. Paris.
- Vygotski, L.S. (1981): The genesis of higher mental functions. In: Wertch, J.V. (Hrsg.): *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York, 144-188.
- Vygotski, L.S. (2005): *Psihhologia razvitija tšeloveka*. Moskva.

Eine Zeitschrift stellt sich vor:

tekst i dyskurs – text und diskurs

herausgegeben von

Zofia Bilut-Homplewicz und Waldemar Czachur

tekst i dyskurs – text und diskurs ist eine Fachzeitschrift für diejenigen, die sich mit der Text- und Diskursanalyse auseinandersetzen. Die Zeitschrift will den interdisziplinären und fachübergreifenden Gedankenaustausch im Bereich der Text- und Diskurslinguistik fördern, neue theoretische Fragen zur Diskussion stellen und diese Themen einem breiten Publikum öffnen. Die Arbeiten können als Aufsätze, Forschungsberichte, Rezensionen, Besprechungen von Neuerscheinungen und Konferenzen in englischer, deutscher oder polnischer Sprache eingereicht werden. Die Beiträge werden anonym von zwei Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirats bzw. des Gutachterbeirats auf die Qualität eines eingereichten Beitrags und die Eignung für dessen Druck geprüft, eine Überarbeitung kann empfohlen werden.

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Gerd Antos (Halle), Prof. Dr. Zofia Berdychowska (Kraków), Prof. Dr. Anna Duszak (Warszawa), Prof. Dr. Wolfgang Heinemann (Leipzig), Prof. Dr. Marcin Maciejewski (Poznań), Prof. Dr. Beata Mikołajczyk (Poznań), Prof. Dr. Ingo H. Warnke (Bremen), Prof. Dr. Józef Wiktorowicz (Warszawa), Prof. Dr. Bożena Witosz (Katowice), Prof. Dr. Maria Wojtak (Lublin).

Gutachterbeirat:

Prof. Dr. Stojan Bračić (Ljubljana), Prof. Dr. Dorota Brzozowska (Opole), Prof. Dr. Marek Cieszkowski (Bydgoszcz), Prof. Dr. Małgorzata Fabiszak (Poznań), Prof. Dr. Halina Grzmil-Tylutki (Kraków), Prof. Dr. Margot Heinemann (Leipzig), Prof. Dr. Franz Januschek (Flensburg), Prof. Dr. Heinz-Helmut Lüger (Koblenz-Landau), Prof. Dr. Jürgen Schiewe (Greifswald), Prof. Dr. Magda Stroińska (Hamilton).

Redaktionsmitglieder:

Dorota Miller (Rzeszów), Danuta Przepiórkowska (Warszawa), Wolfgang Schramm (Warszawa), Iwona Szwed (Rzeszów), Kinga Zielińska (Warszawa).

Beiträge von Heft 5 (2012):

- Kirsten Adamzik: Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs
- Philipp Dreesen / Joanna Judkowiak: Bierni na Wschodzie, ponoszący zbiorową winę i oczywiście obecni w Europie – krytyka niemieckich i polskich podręczników do historii w oparciu o kontrastywną lingwistykę dyskursu
- Stefan Hauser: Teksty medialne w ujęciu kontrastywno-kulturowym. Rozważania metodologiczne i przykładowa analiza
- Hartmut E.H. Lenk: Methodologische Probleme des Textsortenvergleichs am Beispiel des Kommentars
- Inge Pohl: Argumentationstopoi und kontrastierendes Framing im aktuellen deutschen Sterbehilfediskurs
- Grażyna Drzazga / Magda Stroińska: The grammatical gender of Death: a textual and discourse approach
- Halina Grzmił-Tylutki: Francuska analiza dyskursu a badania kontrastywne (?)
- Joanna Pędzisz: Diskursthema und Themen im Diskurs. Zur thematischen Profilierung der diskursiven Wirklichkeit
- Ewa Ficek: Dyskurs terapeutyczny i jego uwarunkowania – rekonesans badawczy
- Jerzy Bartmiński: Der Begriff des sprachlichen Weltbildes und die Methoden seiner Operationalisierung
- Danuta Olszewska: Wie viel Spielraum haben die Autor/in/en von wissenschaftlichen Texten?

Głosy w dyskusji / Diskussionsbeiträge

Profesor Maria Wojtak i profesor Heinz-Helmut Lüger o badaniach nad tekstami prasowymi w Polsce i w Niemczech

Recenzje / Rezensionen

Die Zeitschrift TEKST I DISKURS – TEXT UND DISKURS wird erarbeitet in der Abteilung für germanische Sprachwissenschaft des Germanischen Instituts der Universität Warschau sowie in der Forschungs- und Bildungsstelle Text-Diskurs-Kommunikation am Institut für Germanistik der Universität Rzeszów.

Kontakt:

Dr. habil. Waldemar Czachur
Uniwersytet Warszawski
Instytut Germanistyki
ul. Dobra 55
PL - 00-311 Warszawa
P O L E N
e-mail: waldemar.czachur@uw.edu.pl

REZENSIONEN

Bürgel, Christoph / Siepmann, Dirk (Hrsg.) (2013): Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse. Baltmannsweiler: Schneider (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 6), 225 S., 20,- €.

Der vorliegende Sammelband geht auf das gleichnamige anglistisch-romanistische Symposium zurück, das im September 2011 Sprachwissenschaftler/innen und Fremdsprachendidaktiker/innen an der Universität Osnabrück zusammenbrachte, um die Verzahnung und den Dialog zwischen den beiden Disziplinen auf Forschungs- und lehrerausbildungspraktischer Ebene (wieder) zu intensivieren. Das Ergebnis ist eine überzeugende Zusammenstellung von Beiträgen, die das Potenzial einer solchen Verbindung exemplarisch aus verschiedenen Perspektiven heraus beleuchtet.

Phraseologie- und Kollokationsforschung



Heinz-Helmut Lüger untersucht in „Feste Wortverbindungen im Übersetzungsvergleich. Am Beispiel von Günter Grass: *Ein weites Feld*“ (S. 1-20), inwiefern sich das Bedeutungspotenzial von Mehrwortverbindungen bei der Übersetzung ins Französische übertragen lässt und kommt zu dem Schluss: „Eine vollständige Übersetzung ist, wie man weiß, illusorisch“ (S. 18). Lüger macht u.a. deutlich, dass selbst wenn eine formal analoge Wortverbindung existiert, semantisch-pragmatische Differenzen meist dennoch zu einer Bedeutungsverschiebung führen. Obwohl der Beitrag keinen expliziten Bezug zur Fremdsprachendidaktik herstellt, ist seine Lektüre für Fremdsprachendidaktiker/innen lohnenswert, da er sich gerade dem im Fremdsprachenunterricht immer (wieder) präsenten Spannungsfeld zwischen zwei Sprachen und der Frage der Übertragbarkeit widmet.

In „Phraseologische Angaben im produktionsorientierten zweisprachigen Wörterbuch – eine empirische Analyse“ (S. 21-42) präsentieren Susanne Dyka und Eva Scharf die quantitativen und qualitativen Auswertungsergebnisse phraseologischer Angaben zu 60 deutschen Lemmata aus vier Deutsch-Englisch-Wörterbüchern. Aufbauend auf aus der Analyse abgeleiteten Kriterien unterbreiten die Autorinnen konkrete, praxisnahe Vorschläge zur (Neu-)Strukturierung der phraseologischen Angaben (Beispiele, Restriktionen, Kollokationen, Idiome) in zweisprachigen Wörterbüchern, u.a. in typographischer Hinsicht und bezüglich einer differenzierteren Kennzeichnung durch Symbole. Zudem sollte die Auswahl phraseologischer Angaben laut Dyka und Scharf auf dem zielsprachigen englischen Äquivalent (nicht auf dem deutschen Ausgangslemma) basieren, um idiomatischere zielsprachliche Redemittel zu vermitteln.

Krista Segermann stellt in ihrem Beitrag „Zur didaktischen Relevanz einer inhaltsorientierten Lexiko-Grammatik des Französischen“ (S. 43-55) ihre Elektronische Lexiko-Grammatik (ELG) vor (www.kristasegermann.de), die – ganz im Sinne des Sammelbandes – als Systematisierungs- und Nachschlage-Instrumentarium sprachwissenschaftliche Erkenntnisse aus Korpuslinguistik, Konstruktionsgrammatik und *formulaic language* in den Dienst der Fremdsprachendidaktik stellt. Die auf dem Jenaer Bau-

steinkonzept beruhende ELG präsentiert vom Äußerungswunsch des Lernenden, also vom Inhalt, ausgehend sprachliche Formen in Gestalt von überschaubaren zwölf (aus mnemotechnischen Gründen auch farblich unterschiedlichen) Typen funktionaler Bausteineinheiten, in denen Grammatik und Wortschatz bereits kombiniert sind. Eine gelernte Struktur dient als Muster für weitere Äußerungen. Das Ziel dieser Vorgehensweise ist eine sofortige „Aktivierung und Automatisierung der neuronalen Verknüpfungen zwischen Inhalt und Form“ (S. 46) und passt demnach in den aktuellen Diskurs zur dienenden Funktion sprachlicher Mittel, v.a. in Bezug auf Grammatik.

Curricula- und Lehrmaterialgestaltung

An der wissenschaftlichen Fundierung von Englischlehrbüchern interessiert, plädiert Thomas Herbst in „Von Fledermäusen, die auch Schläger sind, und von Gerundien, die es besser nicht gäbe“ (S. 57-76) für einen verstärkten Transfer korpuslinguistischer und konstruktionsgrammatischer Erkenntnisse in die Sprachdidaktik. Vor dem Hintergrund eines lexikogrammatistischen Kontinuums zeigt er schlüssig auf, dass im Wortschatzteil von Lehrbüchern Kombinationen wie „Fledermaus; Schläger“ als Bedeutungen von „bat“ „reichlich absurd“ (S. 62) sind, und dass der Terminus „Gerundium“ in Lernergrammatiken des Englischen inadäquat und pädagogisch ineffektiv ist, da englische Standardreferenzgrammatiken die lateinische Unterscheidung von Gerund und Partizip ablehnen und für Lernende daraus kein Erklärungsgewinn, sondern eine Irreführung entsteht. Abschließend unterbreitet er erste Vorschläge für „einen auf die Bedürfnisse des Schulunterrichts zugeschnittenen Beschreibungsapparat [...], der mit den Prinzipien der modernen Linguistik vereinbar ist“ (S. 72).

Peter Fenn beleuchtet in seinem englischsprachigen Beitrag „Applied linguistics and the teaching of grammar in a university EFL setting“ (S. 77-102) die Rolle und Funktion einer systematischen sprachstrukturellen Betrachtung und Reflexion in der universitären Englischlehrerausbildung in Deutschland, die seinen einleuchtenden Ausführungen zufolge auf einer engeren Vernetzung von Sprachwissenschaft, angewandter Linguistik, Sprachdidaktik und sprachpraktischer Ausbildung basieren sollte, die wiederum Auswirkungen auf schulische Lehr-/Lernprozesse bewirken kann. Der Autor deckt aus linguistischer Sicht falsche Elemente in Lernergrammatiken auf, erläutert Bereiche, in denen eine differenzierte Betrachtung wünschenswert wäre, und kritisiert, dass Studierende in der universitären Englischlehrerausbildung auf sich selbst angewiesen sind, „when it comes to exploring, practising and deepening their understanding of target languages structures“ (S. 93). Fenn schließt mit einer Zusammenstellung konkreter Praxisbeispiele in Form des *sentence-pair-approach* ab, die er mit plausiblen Kommentaren versieht.

In „Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der ‚Universität der Großregion‘“ (S. 103-116) referiert Claudia Polzin-Haumann über das innovative trinationale soziologisch-linguistische Hauptseminar „Mehrsprachigkeit – Umgang mit Wissen in multilingualen Kontexten / La gestion du savoir dans des contextes plurilingues“, das in Kooperation der Universitäten des Saarlandes, Metz und Luxemburg (Region SaarLorLux) das Ziel verfolgte, u.a. Lehramtsstudierende der Fächer Französisch und Deutsch als Fremdsprache für die Facetten der Mehrsprachigkeit in Bezug auf Kommunikation, Wissenstransfer und Wissenskonstruktion zu sensibilisieren. Durch ein Lernen „über das Thema [...] in dem Thema“ (S. 110), also einer Art „Immersionssituation“, gelang es den Studierenden in drei Blockveranstaltungen an den drei Standorten, eigene Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen zu erfahren und motiviert anzuwenden.

Zweitsprachenerwerbsforschung

Thorsten Piske fasst in „Frühbeginn allein ist nicht genug: Welchen Einfluss haben Faktoren wie Alter, sprachlicher Input, Geschlecht und Motivation auf die Ausspracheentwicklung und die grammatischen Kenntnisse von Zweitsprachenlernern?“ (S. 117-144) die Ergebnisse von Studien zur Sprachentwicklung von Migranten zusammen und beurteilt deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. Hinsichtlich der Ausspracheentwicklung erweisen sich der frühe Beginn, die Häufigkeit des aktiven Gebrauchs, die Quantität und Qualität des fremdsprachlichen Inputs sowie die Teilnahme an Produktions- und Perzeptionsübungen als bedeutsam. Zum Einfluss von Geschlecht, Sprachlernbegabung, Motivation und muttersprachlichem Hintergrund auf die Aussprache können (noch) keine eindeutigen Aussagen getroffen werden. Hinsichtlich grammatischer Kenntnisse scheint die Menge fremdsprachlicher Kommunikation (im Unterricht und mit Muttersprachlern) von entscheidender Bedeutung zu sein. Darauf aufbauend stellt Piske Optimalbedingungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule vor, z.B. Formen früher Immersion.

Sabine Diao-Klaeger und Britta Thörle stellen in „Diskursmarker in L2“ (S. 145-160) erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Gebrauch von Diskursmarkern durch Französischlernende im Rahmen kommunikativer Aufgaben vor. Ausgehend von der Form erfolgte die Auswertung aus interaktionslinguistischer Perspektive funktionsbezogen und zeigt, dass in der Lernaltersprache im Vergleich zur Muttersprache deutlich weniger Diskursmarker vorkommen, obwohl Diskursmarker „Voraussetzung kommunikativer Kompetenz“ (S. 146) sind und zahlreiche pragmatische Funktionen erfüllen können wie die Gliederung eines Redebeitrags, die Verteilung des Rederechts, die Bezugnahme der Sprecher aufeinander, das Signalisieren von Verständnis und das Zurückgreifen auf gemeinsame Wissensbestände. Diametral steht dieser Wichtigkeit jedoch die Schwierigkeit der Beschreibung und Vermittlung von Diskursmarkern gegenüber, die sich „in ihrer formalen Unbestimmtheit begründet“ (S. 147). Weitere Erhebungen und detailliertere Auswertungen der Autorinnen sind in Vorbereitung mit dem Ziel, sich im Anschluss der Frage nach der Didaktisierung zu stellen.

Marcus Callies zeigt in „Die Lernerkorpuslinguistik als Brücke zwischen Sprachwissenschaft, Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik“ (S. 161-188), wie im Forschungsprojekt „Lexiko-grammatische Variation in fortgeschrittenen Lernervarietäten“ der *Corpus of Academic Learner English (CALE)* als empirische Basis wissenschaftlichen Schreibens deutscher Studierender geschaffen wurde, um daran quantitativ und qualitativ z.B. typische Problembereiche fortgeschrittener Lerner zu beschreiben und diese Erkenntnisse für die Fremdsprachenlehrausbildung und den Englischunterricht zu nutzen. Callies analysiert in seinem Beitrag exemplarisch die Thematik der (Nicht-)Nennung des Autors in wissenschaftlichen Texten anhand lexiko-syntaktischer Strukturen in CALE und einem vergleichbaren muttersprachlichen Korpus. Abschließend diskutiert der Autor sowohl den Einsatz muttersprachlicher Referenzkorpora im Fremdsprachenunterricht, z.B. zur Objektivierbarkeit der Leistungsbewertung, als auch die Erstellung von Lernerkorpora durch Lehrende oder auch Lernende zur Identifikation spezifischer Lernbedürfnisse.

Übersetzungs- und Sprachwissenschaft

Dirk Siepmann belegt in „Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht: eine kritische Bestandsaufnahme aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht und Vorschläge für eine verbesserte Praxis“ (S. 189-208), dass sich Sprachmittlung als fünfte Kompetenz

im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht wie fachdidaktisch allseits behauptet von Übersetzung abgrenzen lässt, u.a. weil beide auf einer sinngemäßen Übertragung beruhen und sich auf den Adressaten einstellen. Er führt den fachdidaktischen Diskurs auf die vermutliche „Unkenntnis der übersetzungswissenschaftlichen Diskussion“ (S. 190) und die Befürchtung eines sonstigen „Neueinzugs“ (S. 193) der Übersetzung in den Fremdsprachenunterricht zurück. Der Autor stellt heraus, dass die in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen und Musteraufgaben bei der Sprachmittlung in kultureller und sprachlicher Hinsicht eine klare Überforderung für Lernende darstellen. Anschließend nutzt er Erkenntnisse aus der Übersetzungswissenschaft und -didaktik sowie der Schreibdidaktik, um eine verbesserte Umsetzung schulischer Übersetzung anzuregen und trifft Aussagen zu geeigneten Textsorten.

In „Textsortenmerkmale zur Förderung von Lesekompetenz. Am Beispiel eines französischen und spanischen Konfliktberichts“ (S. 209-225) zeigt Christoph Bürgel anhand zweier Zeitungsberichte Möglichkeiten zur Förderung von Teilaspekten fremdsprachlicher Lesekompetenz durch die Transformation textlinguistischer Forschungsergebnisse in Form von lesedidaktisch relevanten Textsortenmerkmalen auf, indem Letztere als Teil einer „Filtermethode“ zu einem ersten globalen Textverstehen genutzt werden. Diese Methode differenziert die Lesestrategien des *Skimming* und *Scanning* aus und schlägt mehrere filternde Textdurchgänge vor, den Layout-Durchgang, den Konnektoren-Durchgang und den Tempus-Durchgang, die im Unterricht schrittweise automatisiert und durch unterschiedliche farbliche Markierungen im Text sichtbar werden sollen. Im Anschluss, so der Autor, können die Lernenden bestimmen, ob es sich um einen narrativen, besprechenden oder expositorischen Bericht handelt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Band eine gewinnbringende Lektüre für Sprachwissenschaftler/innen und Fremdsprachendidaktiker/innen darstellt. Der Erfolg des verbindenden Ansatzes zeigt sich auch in der Fortsetzung des dem Band vorausgegangenen Symposiums, das im September 2013 – erneut unter der Leitung von Dirk Siepmann und Christoph Bürgel – in Osnabrück stattgefunden und unter dem Titel *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Sprache und Sprachkompetenzen im Fokus* die hier dargelegten Verknüpfungsanregungen fortgeführt hat. Der zweite, den vorliegenden fortsetzende Sammelband ist somit bereits in Arbeit.

Corinna Koch

Birk, Andrea M. / Buffagni, Claudia (Hrsg.) (2012): Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht. Münster u.a.: Waxmann (= Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, Bd. 2), 296 S., 34,90 €.

„Linguisten und Sprachdidaktiker sind angehalten eng zusammenzuarbeiten, denn der Sprachunterricht bedarf eines theoretischen Instrumentariums, das von der Linguistik zur Verfügung gestellt wird. Ebenso können die Lehrveranstaltungen zur Linguistik nur dann sinnvoll von statten gehen, wenn die Studierenden die Sprachstrukturen beherrschen, über die reflektiert wird“ (S. 7f.).

Mit diesen Worten stellen die Herausgeberinnen das Leitmotiv des Tagungsbandes *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht* vor. Die aufgestellte Behauptung ist legitim. Der auf der Konferenz „Linguistik und Sprachunterricht im italienischen Hochschulkontext“ (15.-16. November 2010, Università degli Stranieri di Siena) gründende Band setzt sich mit der immer noch viel diskutierten Frage auseinander, wie die Distanz zwischen Theorie und Praxis überschritten werden kann.¹ Auf diese wissenschaftlich relevante Frage zu antworten, versuchen mit ihren Beiträgen fünfzehn Sprachwissenschaftler der Inlands- und Auslandsgermanistik, indem sie einen umfassenden Überblick über die aktuellste Reflexion im DaF-Bereich und über die neueren Tendenzen der Sprachforschung und Sprachvermittlung bieten.



Der Band gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil (*Methodische Fragen der DaF-Didaktik und ihre sprachwissenschaftlich fundierte Vermittlung*) skizziert den Wissenschaftsstatus der DaF-Didaktik als eigenständige Disziplin und beschreibt neuere Modelle für die Didaktisierung sprachwissenschaftlicher Ergebnisse und die Evaluierung von Sprachkenntnissen bzw. -kompetenzen. Als wissenschaftliches Gefüge zwischen Germanistik und den Bildungs- und Sozialwissenschaften wird die DaF(Fach)-Didaktik als eine inter- und transdisziplinäre Disziplin angesehen, deren Theoriebildung und Methodenentwicklung darauf abzielen soll, neben den kommunikativen und handlungsorientierten auch interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln (Eva Neuland).

Der Inter- und Transdisziplinarität gemäß scheinen für den DaF-Unterricht jene Didaktisierungsmodelle, die mehrere Faktoren der didaktischen Praxis berücksichtigen und mehrere theoretische Ansätze miteinander integrieren, die angemessensten zu sein. Die kognitive angewandte Linguistik, die kontrastive Linguistik und die Textlinguistik sind die drei sprachwissenschaftlichen Forschungsbereiche, von denen sich solche integrierende Modelle vorwiegend inspirieren lassen.

Kognitiv ausgerichtete Studien zeigen z.B., dass Sprachverarbeitungsprozesse wie Metaphorisierungen und Wortassoziationen die Verinnerlichung der L2-Grammatik und ihrer pragmatischen Funktion fördern. Aus diesem Grund wird für die Anwendung von Lehrmethoden bzw. -materialien plädiert, die zur Aktivierung solcher Prozesse beitragen (Jörg Roche). Die kontrastive Methode erweist sich – obwohl sie seit

1 Vgl. Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.J. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, 2 Bde.; Bredl, U. / Günther, H. / Klotz, P. / Ossner, J. / Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn, 2 Bde.

ihrer Entstehung in den 40er Jahren oft kritisiert wurde – auch als sehr nützlich für die Vermittlung von Sprachkenntnissen in verschiedenen Sprachbereichen (Lexik, Semantik, Textsortenwissen, Morphologie) und bei Lernenden mit unterschiedlichen Sprachniveaus (A1, A2, B1 usw.) (Martina Nied Curcio). Von den theoretischen Prinzipien und den Instrumenten der Textlinguistik her kommen Vorschläge für die Bearbeitung didaktischer Modelle, die neben den sprachlichen Fertigkeiten auch die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz fördern. Innerhalb der Lexik ermöglicht beispielsweise die linguistische Textanalyse, Phänomene der Lexikonerweiterung durch Wort- und Phrasenbildungen zu beobachten, welche dann in der DaF-Didaktik nicht nur zur Entwicklung lexikalischer Kenntnisse, sondern auch zur Förderung textueller und interkultureller Kompetenzen sowie der metasprachlichen Reflexion beitragen können (Marianne Hepp; Claus Ehrhardt). Die textlinguistische Perspektive kann außerdem mit den Ergebnissen aus der kognitiven Linguistik integriert werden: Daraus entsteht ein didaktisches Modell für die Kohärenzdarstellung, das bei der Förderung der Textkompetenz, d.h. des „theoretische(n) Wissen(s) um die Konstitution deutschsprachiger Texte auf den verschiedenen Ebenen der Textualität“, zu Hilfe kommt (Marina Foschi Albert). Ein sprachwissenschaftlicher Hintergrund und bestimmte sprachwissenschaftliche Vorstellungen stehen nicht nur hinter den vorge schlagenen Didaktisierungsmodellen, sondern auch hinter den weltweit als offiziell erkannten Sprachtests (Goethe-Zertifikate, ÖDS usw.). Prüferinnen und Prüfer müssen infolgedessen bei der Beurteilung der Schreibleistungen der Kandidaten über bestimmte sprachwissenschaftliche Kompetenzen verfügen (Sonja Kuri).

Der zweite Teil des Bandes (*Sprachvarianten, Sprachfertigkeit und Interkulturalität*) beschäftigt sich mit verschiedenen Themenkreisen der neueren sprachwissenschaftlichen Forschung unter besonderer Bezugnahme auf Gegenstände und methodische Perspektiven, die in den Grammatikbüchern sowie in der didaktischen Praxis – vor allem in der Auslandsgermanistik – bisher kaum Beachtung finden. Eine zentrale Stelle nehmen dabei vor allem die Wissenschaftssprache, die gesprochene Sprache, die Fachsprache und die Interkulturalität ein.

Mit Bezug auf die Wissenschaftssprache wird über die Rolle der wissenschaftlichen Kommunikation im Rahmen der weiterhin zunehmenden Internationalisierung der wissenschaftlichen Betriebe reflektiert: Im Gegensatz zum Begriff *lingua franca*, wie er sich in der modernen Wissenschaft etabliert hat, wird für eine Wissenschaftssprachkomparatistik plädiert. Die Beschreibung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprach- und Kulturgemeinschaften soll dazu dienen, die spezifischen kulturellen Eigenschaften der einzelnen Sprachkulturen zu bewahren (Konrad Ehlich). Bezüglich der gesprochenen Sprache wird hervorgehoben, wie die Ergebnisse aus der Gesprochenen-Sprache-Forschung, die in den letzten Jahren zunehmend in die zentralen Bereichen der Grammatik (Lexik, Syntax, Morphologie usw.) eingegangen sind, im DaF-Unterricht bei der Vermittlung von Sprachkompetenzen ausgenutzt werden können (Sandro M. Moraldo). Auf die Frage, wie bestimmte soziohistorische Bezüge das Sprachverhalten bestimmen, kann anhand von Beispielen aus literarischen Texten didaktisch eingegangen werden (Heinz-Helmut Lüger). Auf ähnliche Weise können mit Hilfe von Gesprächsanalysen und anhand authentischer Materialien in der Fremdsprache Methoden der empirischen Analyse, Sprach- und Interaktionsbewusstheit, Erweiterung von Sprach- und Interaktionskompetenz gefördert werden (Marcella Costa). Die Fachsprache ist Schwerpunkt von berufsorientierten Studiengängen, bei denen sprachspezifische Kompetenzen entwickelt werden müssen. Für die Bachelorstudiengänge der Tourismuswissenschaft wird z.B. die Analyse der

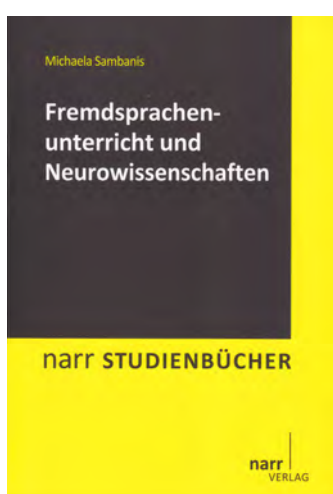
Werbesprache vorgeschlagen, deren didaktisches Potenzial verschiedene kommunikative Bereiche berührt und die Entwicklung unterschiedlicher Teilkompetenzen (Inszenierung, Interaktion, Fachkompetenz, Fiktion) fördert (Ulrike Reeg). Noch breiter ist das Spektrum der Sprachbereiche, die sich für den Einbezug der interkulturellen Perspektive eignen. Als erstes Beispiel dafür gilt ein sprachwissenschaftlicher Bereich, der im Fremdsprachenunterricht oft zu Unrecht im Hintergrund bleibt: die Phonetik. Es wird vorgeschlagen, den Phonetik-Unterricht für Ansätze aus der Sprechwirkungsforschung zu öffnen (Ulrike A. Kauzner). Ein zweites integrierendes didaktisches Modell entsteht aus einer Unterrichtserfahrung heraus, die deutschsprachige und italienischsprachige Studierende involviert: Das didaktische Experiment illustriert, auf welche Weise man effektiv zu einer individualisierteren Schreibförderung beitragen kann und welche argumentativen Sprachkompetenzen sich vermitteln lassen (Claudia Buffagni). Die interkulturelle Perspektive kann schließlich bei der Vermittlung kulturspezifischer Inhalte – z.B. durch die Analyse journalistischer Texte – angewandt werden. Dieselben kulturspezifischen Inhalte, die das Leseverstehen stark beeinflussen und häufig unreflektiert bleiben, können, nach einer kritischen Auseinandersetzung, als Näherungsprozess an aktuelle Diskussionen einer fremden gesellschaftlichen Realität verwendet werden (Andrea M. Birk).

Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht hat vieles zu bieten. Der Leser bekommt eine ausführliche Einsicht in die Themen und Probleme, die im Zentrum der sprachwissenschaftlichen Diskussion stehen, denen aber in den Lehr- bzw. Lernmaterialien sowie in der didaktischen Praxis immer noch zu wenig Beachtung geschenkt wird. Im Zentrum des Interesses steht dabei die Beschreibung didaktischer Modelle für den italienischen universitären DaF-Unterricht. In diesem Sinne richtet sich der Band in erster Linie an Linguisten und Sprachdidaktiker der italienischen Germanistik, die aus den einzelnen Artikeln neue Ideen für zukünftige sprachwissenschaftliche Untersuchungen und für die Didaktisierung von Forschungsergebnissen gewinnen können. Der Band bietet außerdem eine Reflexion über allgemeine sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Schwerpunkte und bietet ebenso eine interessante Lektüre für Forscher und Didaktiker der Inlandsgermanistik sowie anderer Sprachen und Kulturen.

Sabrina Ballestracci

Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher), 160 S., 19,99 €.

Das Buch von Michaela Sambanis hat es sich zur Aufgabe gemacht, Kernfragen des Lehrens und Lernens aus fremdsprachendidaktischer Perspektive anzugehen und dabei besonders die Erkenntnisse der Hirnforschung zu berücksichtigen. Die Verfasserin, die sowohl in der Forschung und Lehre an der Hochschule (u.a. im Grenzgebiet zwischen Didaktik, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften) aktiv ist als auch viele Jahre als Lehrerin im Schuldienst tätig war, möchte laut Klappentext sowohl „Einblicke in praxisrelevante Forschung“ geben als auch „anwendbare Vorschläge für die Praxis von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe“ geben. Beide Zusagen löst sie überzeugend ein.



Das Buch gliedert sich in fünf Kapitel, die ein breites Spektrum an bedeutsamen Fragen abdecken. Kapitel 1 liefert Informationen dazu, was beim Lernen im Gehirn vor sich geht und schafft damit verständlich und trotzdem mit Substanz die Grundlage für ein besseres Verstehen dessen, wie das Gehirn lernt und wodurch es beim Lernen beeinflusst wird. Erstmals begegnet die Leserin/der Leser auf S. 20 einem sogenannten „Praxisfenster“. In den grau unterlegten und mit Icon versehenen Praxisfenstern kommen vier fiktive Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten (Grundschule, Integrierte Sekundarschule / Gesamtschule, Gymnasium) zu Wort. Sie reflektieren die vorausgegangenen Ausführungen, „fassen Einzelaspekte nochmals kurz zusammen, teilen

ihre Praxiserfahrungen miteinander, sprechen mögliche Probleme an oder tauschen *Best Practice*-Beispiele aus“ (S. 8). Die Praxisfenster bilden ein wichtiges Element des Buches, das zur Lesbarkeit beiträgt. Auf diese Weise wird einer Vermischung der wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Ebene in den Darstellungen entgegengewirkt. Durch die Praxisfenster gelingt es, Wissenschaft und Praxis auf geeignete Weise aufeinander zu beziehen, Umsetzungsmöglichkeiten anzusprechen, zum Weiterdenken anzuregen und das, was aus der Forschung berichtet wurde, auf die Ebene der Praxis zu bringen.

Kapitel 2 befasst sich mit Emotionen. Sie bilden neben der Kognition die zweite entscheidende Komponente in allen Lernprozessen. Der Leser/die Leserin erfährt viel Interessantes und wird möglicherweise sogar überrascht davon, wie groß der Einfluss von Emotionen auf das Lernen ist. Sie wirken sich nämlich nicht nur auf die Lernbereitschaft, sondern auch auf den Lernerfolg aus:

„Emotionen bleiben also im Gedächtnis und beeinflussen das Lernen, aber auch Erlebnisse, die mit Lernprozessen in Verbindung stehen, können Emotionen hervorrufen. Damit beeinflussen sich Lernen und Emotionen, kognitive und emotionale Prozesse also gegenseitig.“ (S. 30)

Die Verfasserin stellt Einblicke in die Forschung zur Verfügung, die Zusammenhänge erklären und deutlich machen, wie Emotionen Einfluss nehmen. Beispielsweise wird sehr klar und nachvollziehbar geschildert, wie es möglich ist, dass Angst bestimmte Lernprozesse blockiert, d.h. welche Prozesse im Gehirn ablaufen (S. 28) und wie

sich diese auf die Lernbereitschaft und -fähigkeit auswirken. Der Leser/die Leserin erfährt außerdem viel darüber, wie sich unterschwellige Reize, insbesondere die Mimik und Körpersprache der Lehrkraft, aber auch Farben oder Licht auswirken und wie solche Zusammenhänge erforscht werden können. Das zweite Kapitel widmet sich ferner dem Thema Humor, bringt auch dazu Wissenswertes aus der Forschung ein und macht Vorschläge, wie der Fremdsprachenunterricht humorvoller werden kann. Besonders lesenswert und informativ erscheinen die Abschnitte zu Dopamin, Belohnung und Motivation, zu ADHS und zur Frage, welche Rolle korrektivem Feedback zukommt, damit die Lernprozesse im Gehirn gestützt, aber die (emotionale) Lernbereitschaft nicht gefährdet wird.

Kapitel 3 dürfte alle interessieren, die Pubertierende unterrichten oder Kinder haben, die in dieser Entwicklungsphase stecken bzw. sie noch vor sich haben. Auch hier wird die Frage aufgegriffen, was uns die Forschung zu dieser spannenden Entwicklungsphase mitteilen kann und es wird erklärt, warum „Teenager als besondere Fremdsprachenlerner“ (S. 67) eine besondere Herausforderung sein können. Durch die Einblicke in die Forschung klären sich mögliche Irritationen, und es gelingt, die Bedeutung der Jugendjahre als eine besonders wichtige Entwicklungsphase überzeugend herauszuarbeiten. In Zusammenhang mit dem Thema „Teenager“ werden wesentliche Fragen wie die Notwendigkeit der Neugestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung (S. 74f.), die Rolle von Hausaufgaben, das Musikhören beim Lernen und, in Verbindung mit dem Thema „Behalten und Vergessen“ (S. 83ff.), auch die Bedeutung von Schlaf für das Lernen beantwortet.

Kapitel 4 befasst sich mit „Bewegung und Lernen“ (S. 89ff.), geht von den Wurzeln des Bewegungslernens zu den nachweisbaren Effekten über, liefert eine Systematisierung dessen, wie Bewegung im Fremdsprachenunterricht verortet werden kann (S. 93) und erklärt, sozusagen mit einem weiteren Blick ins Gehirn, warum sich die Verbindung von Bewegung und Inhalten besonders gut aufs Langzeitbehalten auswirkt. Mit einigen Anmerkungen zur Verortung von Sprache im Gehirn (S. 104f.), die sich auf den aktuellen Stand der Hirnforschung beziehen, und zum Herausfiltern von Mustern aus Sprache leitet die Verfasserin über zum Thema des fünften und letzten Kapitels: „Dramapädagogik“.

Sambanis knüpft mit diesem Kapitel an Kernthemen der vorausgegangenen Kapitel an und stellt mit der Dramapädagogik eine Möglichkeit vor, den Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass er sowohl den Emotionen und der Kognition der Schüler und Schülerinnen Rechnung trägt als auch Bewegungen als einen wichtigen Lernzugang nutzt. Das Kapitel ist, wie das übrige Buch auch, klar gegliedert. Es gibt zunächst Informationen zu den drei Phasen dramapädagogischer Unterrichtssequenzen (Aufwärm-, Kern- und Ausstiegsphase) und illustriert diese an ersten Beispielen, sodass für eine gute Orientierung der Leserschaft gesorgt ist. In 5.2 werden unter der Überschrift „Dramapädagogik und Arbeitsweisen des Gehirns“ vielfältige Verknüpfungen zu dem hergestellt, was in den vorausgegangenen Kapiteln zum Gehirn als Lern-, Steuer- und Denkorgan dargelegt wurde. Dieser m.E. erstmalige Versuch in der fremdsprachendidaktischen Literatur, mehr als nur eine punktuelle Verbindung zwischen Hirnforschung und Dramapädagogik herzustellen, bildet das Kernstück des fünften Kapitels und wird durch Ausführungen zum Flow-Erlebnis (S. 134ff.) und durch „exemplarische Sequenzen“ (S. 142ff.), die direkt im Französisch- oder Englischunterricht anwendbar sind, abgerundet.

Der Verfasserin gelingt es mit diesem überaus lesenswerten und dabei auch stets lesbaren Buch, ihr Versprechen einzulösen, das sie am Schluss wie folgt zusammenfasst:

„[...] das vorliegende Buch [hat] zu einer Entdeckungsreise eingeladen, in deren Verlauf zentrale Aspekte des Themas *Lernen* vor allem im Lichte neurowissenschaftlicher Erkenntnisse aus Sicht des Fremdsprachenunterrichts betrachtet wurden. Im Zuge dieser Entdeckungsreise wurde der Versuch unternommen, Wissen zugänglich zu machen und es weder zu beherzt noch zu zögerlich in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu übersetzen.“ (S. 147)

M.E. ist dieses Vorhaben wirklich geglückt. Insbesondere die „Praxisfenster“ als innovative Idee der Buchkonzeption bieten Praktikern einen realen Bezugsrahmen, sodass ich *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften* nicht nur allen Französisch- und Englischlehrkräften mit Nachdruck empfehle, sondern auch Lehrkräften anderer (Sprachen-)Fächer, Lehramtsstudierenden, Referendaren und außerdem allen, die schon immer einmal wissen wollten, was beim Lernen eigentlich passiert und wie das Gehirn dabei unterstützt werden kann.

Michael Staiger

Blühdorn, Hardarik / Foschi Albert, Marina (2012): Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung. Pisa: University Press, 248 S., 16,- €

Texte in fremden Sprachen sind für den Leser manchmal wie zu hohe Wände, die unüberwindlich scheinen. Die beiden Sprachwissenschaftler Hardarik Blühdorn vom Institut für Deutsche Sprache und Marina Foschi Albert von der Universität Pisa geben nun in einem neuen Lehrbuch zukünftigen Lehrern das richtige Werkzeug in die Hand, damit das Lesen und Verstehen von Texten in der fremden Sprache systematisch gelernt und später auch weitergegeben werden kann.



Hardarik Blühdorn, der auch Germanistische Linguistik an der Universität Mannheim lehrt, und Marina Foschi Albert, Professorin für Deutsch Sprachwissenschaft, richten sich in ihrem Buch mit dem Titel *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache* ganz gezielt an ihr Publikum, nämlich an Lehrende und Studenten des Faches Germanistik an den Hochschulen. Aber auch für jeden, der sich für das Erschließen von Texten in der Fremdsprache interessiert, ist das Buch nützlich. Besonders, weil die Autoren in klar gegliederten Kapiteln zeigen, welche Erwartungen an den Text herangetragen werden, wie ein Text funktioniert und wie mit praktischen Mitteln der Lektüre der Text ganz einfach erschlossen werden kann.

Am Ende der Kapitel wird der Inhalt gut zusammengefasst, und es wird kurz auf das folgende Kapitel hingeführt. Oft werden wichtige Stichworte noch einmal in knapper Form angesprochen und können auf diese Weise besser erinnert werden. Die beiden Autoren treten den Texten mit Gründlichkeit entgegen und fassen sprachlich gut zusammen, wie sich Leser und Text sehr oft zum ersten Mal begegnen, nämlich ganz positiv:

„Einem beliebigen Text wenden wir uns natürlicherweise in der Annahme zu, dass seine Teile relevant und kohärent sind. Wir schließen also die Vorstellung als unnatürlich aus, dass ein Sprachgebilde, das uns als Text gegenübertritt, in sich keinen Zusammenhang haben oder Teile enthalten könnte, die innerhalb des Ganzen keinen Sinn ergeben. Von jedem Text erwarten wir, schon bevor wir mit der Lektüre und Interpretation beginnen, zunächst einmal Sinnhaftigkeit und Zusammenhang.“ (S. 13)

Immer wieder machen die beiden „Texterklärer“ Mut und weisen darauf hin, dass es nicht darauf ankommt, den Text sofort in der ganzen Tiefe und mit jedem Wort zu verstehen. Die Autoren wissen wohl aus eigener Erfahrung als Hochschullehrer, dass es behutsame Schritte braucht, damit aus dem Lesen ein Erkennen und schließlich ein Verstehen wird. Die zeigen, wie das geht: Sie empfehlen, sich zuerst auf der Oberfläche eines Textes sachte zu bewegen. Dort angekommen, kann man dann schauen, welche Verständlichkeits-Inseln es gibt, die dann als Ausgangspunkte für weitere Schritte der Interpretation dienen können. Zu einem ganz frühen Zeitpunkt kann der Ersteindruck eines Textes schon rein von der grafischen Gestaltung her einen Aufschluss über seine Absicht geben. Die beiden Autoren erklären das anschaulich:

„So hat zum Beispiel ein Kochrezept die globale Handlungsabsicht, den Leser zur Herstellung einer bestimmten Speise anzuleiten. Es ist in der Regel so aufgebaut, dass auf die

Liste der benötigten Zutaten die chronologisch geordnete Beschreibung der Herstellungsschritte und abschließend Vorschläge für die Präsentation und die Kombination mit anderen Speisen folgen. Begleitet wird es oft von einem Bild, das die fertig angerichtete Speise zeigt. Typische Sprachmittel sind Listen von Nominalgruppen mit Maßnahmen im ersten Teil, Verbformen im Konjunktiv I vom Typ *man nehme* oder Infinitivsätze *Eiweiß steif schlagen* im zweiten Teil sowie eventuell die Formel *Guten Appetit* am Ende des dritten Teils.“ (S. 15)

Den beiden Sprachwissenschaftlern ist anzumerken, dass sie sich in die Rolle des Texterforschers in dem für ihn noch fremden Gebiet hineinversetzen. Sie ermuntern mit praktischen Lektüretipps immer wieder zum Weitermachen und sie sorgen auch für Abwechslung bei der Textauswahl. Die Textbeispiele stammen aus verschiedenen Quellen und Zeiten und richten sich an Lerner unterschiedlicher Sprachniveaus. Man findet in dem Buch Texte aus dem Internet z.B. über Raketentriebwerke oder auch einen Werbetext über eine Fluglinie. Hier werden die grafische Gestaltung, Bilder und auch das Layout in den Analyseprozess einbezogen. Sogar ein Auszug aus einer Erzählung von Heinrich Kleist wird zur Diskussion herangezogen und durch die Anwendung von Techniken der Autoren dem Lerner verständlich. Obwohl der Kleistsche Text doch auf den ersten Blick so stark verschachtelt schien.

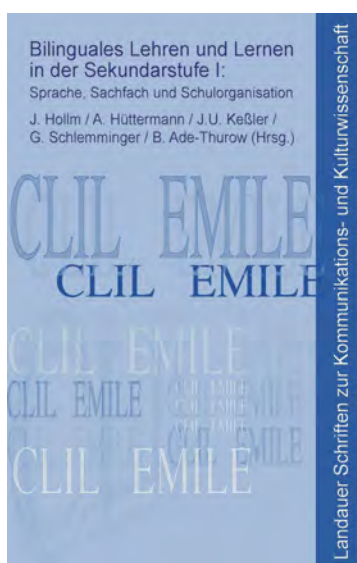
Das Buch überzeugt, weil es einen klaren Aufbau hat, sich an den verschiedenen Ansprüchen der Lerner orientiert und sie immer wieder ermutigt. Die Autoren machen oft genau darauf aufmerksam, was beim Leser bereits an Kapazität vorhanden ist und erzeugen so Selbst- und Textbewusstsein. Da Marina Foschi Albert in Pisa lehrt, ist ein deutsch-italienisches Glossar der verwendeten Fachtermini im Anhang für die italienischen Germanisten sinnvoll und soll ihnen wohl die Lektüre erleichtern. Die Beispielübungen sind gut nachvollziehbar und gerade für Muttersprachler beim Gestalten des Unterrichts durchaus anregend. In diesem Zusammenhang wäre zu diskutieren, ob man das Material und die Übungen der beiden Autoren nicht auch im Internet Studenten zur Verfügung stellen sollte. Es ist eine Tatsache, dass drei von vier Lehrern heutzutage für ihren Unterricht im Netz recherchieren. Für die Textanalyse-Übungen der Dozenten Blühdorn und Foschi Albert wäre das eine noch größere Plattform und ließe auch Raum für wichtiges Feedback der Rezipienten.

Unterrichtsmaterial im Netz wird immer wichtiger. Der Einsatz ist schnell möglich, der Inhalt aktuell, und man kann sofort gezielt auf alle Lernertypen im Unterricht eingehen. Gäbe es mehr Material wie das der beiden Hochschullehrer aus Mannheim und Pisa im Netz, dann würden gewiss noch mehr Menschen die Erfahrung der zwei Autoren teilen, nämlich: Wer das Lesen in der fremden Sprache kann, der ist dem Schreiben in der fremden Sprache ganz nah.

Petra Schirrmann

Hollm, J. / Hüttermann, A. / Keßler, J.-U. / Schlemminger, G. / Ade-Thurow, B. (Hrsg.) (2013): Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I: Sprache, Sachfach und Schulorganisation. Landau: VEP (= Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft, Bd. 19), 305 S., 19,90 €.

Der vorliegende Sammelband stellt die Ergebnisse eines sechsjährigen Schulversuchs zum bilingualen Unterricht an fünf ausgewählten Realschulen in Baden-Württemberg vor, davon vier mit Englisch und eine mit Französisch als Bilingualfach. Der Schulversuch wurde vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Jahre 2007 mit der Schwerpunktsetzung „bilinguale Züge an Realschulen“ angeregt. Die fünf beteiligten Realschulen sind die Karl-Spohn RS in Blaubeuren, die Theodor-Heuss RS in Hockenheim, die RS Jestetten, die Theodor-Heuss RS in Kornwestheim (Englisch) und die Mathias-von-Neuenburg RS in Neuenburg (Französisch). Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs lag in Händen der Pädagogischen Hochschulen in Ludwigsburg (Englisch) und in Karlsruhe (Französisch). Auch wurden sie durch die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung unterstützt. Daraus ergibt sich, dass die Beiträge auf das Bundesland Baden-Württemberg und die dortigen bildungspolitischen Verhältnisse und Curricula fokussiert sind. Aber die Forschungsfragen und -ergebnisse lassen sich problemlos verallgemeinern.



Der eigentlichen Darstellung der Forschungsergebnisse ist ein kurzes Kapitel vorangestellt, in dem ein Blick zurück auf die Anfänge des bilingualen Unterrichts in Deutschland im Jahre 1963 geworfen wird. Die Autoren verweisen auf die stetig steigende Zahl an Publikationen zum bilingualen Unterricht und auf den Schwenk von Fragen der Fremdsprachendidaktik im Sachfachunterricht hin zu Fragen des Sachfachunterrichts, der in einer anderen Sprache als Deutsch erteilt wird. So spüren die Forscherteams die Unsicherheit in der Frage, „ob die Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz auf Kosten der Sachfachvermittlung geht“ (S. 8). Ziel aller Beiträge ist daher nicht nur die Beantwortung dieser Frage, sondern auch, Forschungsergebnisse aus dem „bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Organisation bilingualen Lehrens und Lernens und dem besonderen Potential für Schulentwicklung“ darzustellen (S. 8).

Das Buch gliedert sich in die drei Teile:

- I. Sprache – Kompetenzen – Methoden (drei Beiträge)
- II. Sachfachperspektiven (sechs Beiträge)
- III. Einstellungen der Akteure und schulorganisatorische Aspekte (sechs Beiträge)

Diese Übersicht zeigt, dass die fremdsprachliche Perspektive des bilingualen Sachfachunterrichts eher in den Hintergrund gerückt ist.

Keßler und Schlemminger unternehmen den Versuch, das „babylonische Sprachengewirr“ des Untersuchungsgegenstandes zu klären, und setzen sich mit der terminologischen Vielfalt der Begrifflichkeit und Modelle bilingualen Lehrens und Lernens auseinander und erläutern auch die Unterscheidung von BICS (*Basic Interpersonal*

Communicative Skills) von CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) im bilingualen Unterricht anhand zweier Tabellen. Salomonisch wurde den Autorinnen und Autoren die Terminologie in ihren Beiträgen freigestellt.

Beck hat in einer Studie den Einfluss des bilingualen Unterrichts auf die pragmatischen Kompetenzen, insbesondere von Höflichkeitsstrategien, untersucht und stellt mit Hilfe qualitativer Methoden fest, dass solche Strategien zwar existieren, dass daraus aber keine generalisierende Schlussfolgerung gezogen werden kann, nach der sich bilingualer und regulärer Unterricht voneinander unterscheiden.

Ade-Thurow widmet sich dem medialen Thema der Verwendung digitaler Tafeln oder interaktiver Whiteboards im bilingualen Geographieunterricht. Ihr kritisches Fazit ist, dass bei allen Möglichkeiten einer größeren Anschaulichkeit durch Whiteboards der Einsatz eines solchen Mediums von der „Einstellung und Fähigkeit der Lehrperson“ abhängt (S. 54).

Der zweite Teil beginnt mit einer Diskussion der Eignung lehrplanrelevanter Themen in den bilingualen Sachfächern aus Sicht der Lehrkräfte. Hüttermann eruierte durch Fragebogen, dass die Eignung von Themen im Fächerverbund aus Erdkunde, Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde (EWG), Mensch und Umwelt (MUM) sowie in den Fächern Geschichte, Religion, Bildende Kunst und Musik insgesamt positiv, aber sehr differenziert beurteilt wird. Als Fazit ist eine Ablehnung von eher ‚sensiblen Themen‘ für den bilingualen Unterricht und eine Differenzierung nach Klassenstufen zu konstatieren.

Die empirische Studie zur Leistungsmessung im bilingualen Sachfach Geographie und der Rolle der Fremdsprache durch Stöferle und Hüttermann weist deutliche Unterschiede der Benotung im Vergleich zweier Schulen auf, von denen die eine eher die Fremdsprache als Arbeitssprache und die andere Sachfachinhalte (in der Fremdsprache) bewertet. Entsprechend werden fachsprachliche und allgemeinsprachliche Fehler bewertet. Diese Studie regt zu weiteren Untersuchungen zur Leistungsmessung im bilingualen Unterricht an!

Auch die Studie von Schlemminger zu den Fächerverbänden EWG und MUM befasst sich mit der Eignung von Themen und mit dem Umgang mit Fehlern.

In der Studie zum englischsprachigen Geschichtsunterricht von Schlemminger und Balzereit geht es – wiederum per Fragebogen bei Lehrkräften – um Themen, Materiallage und methodische Schwerpunktsetzungen im Unterricht.

In zwei Beiträgen von Schlemminger und Witzigmann sowie von Keßler und Pittmann werden die Chancen und vor allem das sprachliche Potential eines bilingualen Kunstunterrichts diskutiert.

Der dritte Teil beginnt mit einer ausführlichen Darlegung der Sicht der "stakeholders" oder Akteure auf den bilingualen Sachunterricht durch Holm. Aus der Perspektive der Schulleitungen ist er ein erwünschtes Alleinstellungsmerkmal. Die Lehrkräfte in diesem Bereich sind zumeist auch Fremdsprachenlehrkräfte. Die Lernenden stehen u.a. der wachsenden sprachlichen Bewusstheit sowie der methodischen Vielfalt positiv gegenüber. Alles in allem divergieren die Ziele erwartungsgemäß je nach befragter Gruppe. Als Desideratum wird u.a. der Bedarf an qualifizierten Lehrkräften konstatiert.

Schlemminger und Herold befassen sich mit der interessanten Fragestellung, ob sich der frühe Fremdsprachenunterricht (Französisch entlang der „Rheinschiene“, anson-

sten Englisch, beides ab Klasse 1) auf die Wahl eines bilingualen RS-Zuges auswirkt. Die Ergebnisse der Befragung sind nicht eindeutig und machen deutlich, dass hier Langzeitstudien vonnöten sind.

Schlemminger und Buchmann untersuchten Einstellungen von knapp 500 Schülerinnen und Schülern zum fremdsprachlichen Sachfachunterricht und stellen heraus, dass die allgemeine Einstellung positiv ist, allerdings mehr bei Mädchen als bei Jungen. Und sie ist positiver, wenn die Entscheidung für die Teilnahme zusammen mit den Eltern getroffen wurde. Hochinteressant ist weiterhin, dass vor allem Jugendliche mit einer anderen Muttersprache als Deutsch den bilingualen Unterricht positiv sehen.

Die Zusammenfassung scheint mir wert, in voller Länge zitiert zu werden:

„Es zeigt sich, dass viele Bewertungen der Probanden, die (eine) andere Muttersprache(n) als Deutsch haben, häufig positiver sind als die der Probanden mit der Muttersprache Deutsch. Dies mag zunächst die Befürchtungen vieler Bildungswissenschaftler und Elternvertreter beruhigen, die vermuten, dass es Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund es [sic] im zielsprachlichen Sachfachunterricht schwer hätten [...]. Es bestätigt des Weiteren die Thesen zur Mehrsprachigkeit: Das Beherrschen einer weiteren Sprache zusätzlich zur Muttersprache / Erstsprache erleichtert den Umgang mit und die Verwendung von weiteren Sprachen.“ (S. 227)

Daher ist es sehr verdienstvoll, dass dem „Lernerfolg durch *Language Awareness* beim Fremdsprachenlernen mit Migrationshintergrund“ ein eigener Beitrag von Piekarek gewidmet ist. Die qualitative mehrperspektivische Studie erbringt eine interessante Sicht der beteiligten Jugendlichen (zweite Generation) auf ihre „Erstsprache“ (= Deutsch) und ihre Muttersprache (= Herkunftssprache). Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit erweist sich bei dieser Gruppe als Schlüsselkompetenz für die affektive Dimension von *language awareness* (S. 242).

Oster und Hüttermann stellen einen interessanten Schulversuch der RS Kornwestheim vor, die ohnehin eine Schule mit bilingualer Profilbildung ist und in der statt des durchgängigen bilingualen Unterrichts fremdsprachlicher Sachfachunterricht in Modulen erfolgt. Befragt wurden Lehrkräfte und Jugendliche. Die sehr umfangreiche Untersuchung führt zu insgesamt sehr positiven Ergebnissen. Bilinguale Module können flexibler unterrichtet werden. Allerdings werden der erhöhte Organisationsaufwand und die Notwendigkeit gesehen, zahlreiche entsprechend hoch qualifizierte Englischlehrkräfte anzuwerben.

(In Parenthese sei der folgende Hinweis gestattet: Die Schule in Kornwestheim bietet keinen so genannten Vorkurs mehr in Englisch an, da die Kinder mit „spürbarem Wissen aus dem Grundschulenglisch“ kommen. (S. 247) Hieraus folgert im Umkehrschluss, dass Kinder an der Rheinschiene, die verpflichtend in der Grundschule Französisch lernen, in aller Regel aber auf den weiter führenden Schulen mit Englisch beginnen, im Nachteil gegenüber dem Teil Baden-Württembergs sind, wo Englisch die Grundschulfremdsprache ist.)

Dallinger befasst sich schließlich mit der Einstellung von Eltern, die in einem quantitativen Ansatz erfolgte und auf der Basis von knapp 650 ausgefüllten Fragebogen ausgewertet wurde. Fazit: Eltern, die keine Bedenken haben, stehen dem bilingualen Unterricht positiv gegenüber, was auch umgekehrt gilt. Notwendig ist umfassende Information der Eltern.

Die positivste Botschaft des Kultusministeriums im Nachwort scheint mir die politische Zusage zu sein, bis 2017/18 bilinguale Züge an bis zu 20% der Realschulen in dem Bundesland auszubauen.

Das Verdienst der Beiträge besteht zum einen darin, dass der bilinguale Sachfachunterricht aus zahlreichen Perspektiven beleuchtet wird, incl. der Schüler- und der Schulperspektive, zum anderen darin, dass die zahlreichen Fallstudien ein insgesamt sehr ermutigendes Bild des bilingualen Unterrichts bieten, dass aber kritische oder kontroverse Ergebnisse genau so offen diskutiert werden. Dem wissenschaftlichen Nachwuchs wurde die Chance gegeben, sich mit eigenen Forschungsprojekten zu beteiligen. Und es zeigt sich auch, dass an zahlreiche interessante Fallstudien angeknüpft werden kann. Forschungsdesiderata bestehen genug.

Liesel Hermes

Wannagat, Ulrich (2010): Bilingualer Geschichtsunterricht im internationalen Fokus. Eine Vergleichsstudie zur Unterrichtspraxis in Deutschland und Hongkong. Frankfurt/M.: Lang (= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Bd. 11), 248 S., 57,95 €.

Auf den ersten Blick scheint ein Vergleich des bilingualen Geschichtsunterrichts in der Weltsprache Englisch zwischen einer Sekundarschule in der ehemaligen britischen Kronkolonie Hongkong und einem nordrhein-westfälischen Provinzgymnasium ein wagemutiges Unterfangen zu sein. Zu groß sind die – intuitiv angenommenen – Unterschiede, als dass ein Vergleich zu aussagekräftigen Ergebnissen führen könnte. Es ist das Verdienst der Dissertationsschrift von Ulrich Wannagat, einen solchen Vergleich durchgeführt zu haben und dabei zu instruktiven, empirisch fundierten Erkenntnissen zu kommen, ohne die unterschiedlichen historischen, sprachpolitischen und schulpädagogischen Entwicklungen zu leugnen. Er verdankt dies seinem elaborierten Untersuchungsdesign und der skrupulösen Diskussion sowohl der unterschiedlichen Voraussetzungen bilingualen Unterrichts als auch der konkreten Schwierigkeiten bei der Durchführung seines Vorhabens.



Wannagat möchte untersuchen, inwiefern der Unterrichtsdiskurs Sprachlernprozesse im bilingualen Sachfachunterricht beeinflusst. Zu diesem Zweck vergleicht er bilinguale Geschichtsstunden in einer Klasse des ersten Halbjahrs der Jahrgangsstufe 10 (Deutschland) mit einer Klasse des zweiten Halbjahrs der Jahrgangsstufe 9 (Hongkong). Er beobachtet Unterrichtsstunden, macht gleichzeitig Videoaufzeichnungen und transkribiert sie nach dem System von Wray, welches mimische und gestische Äußerungen mit einschließt. (Alle aufgezeichneten Unterrichtsstunden können auf der beiliegenden CD nachgelesen werden!) Dies hat den Vorteil, dass hier Unterrichtsprozesse beobachtet und analysiert werden können, die sich außerdem für eine Handlungsvalidierung durch Lehrer und Schüler eignen.

Theoretisch verortet sich Wannagat als Anhänger einer gemäßigten Variante des Konstruktivismus, deren kognitivistischen und pädagogischen Implikationen für seine Untersuchung er luzide herleitet. Dabei hilft es ihm, dass er das Sachfachlernen ausklammert und sich auf die Spracherwerbsprozesse konzentriert, weil erkenntnistheoretische Aporien des Konstruktivismus vermieden werden können. Den größten Unterschied zwischen dem bilingualen Sachfachunterricht in Deutschland und Hongkong sieht Wannagat im Verständnis der Bilingualität. In Hongkong fehlen sprachliche Lernziele für den Erwerb der Fremdsprache (L2), der Unterricht ist monolingual konzipiert und folgt dem Modell *English as a Medium of Instruction* (EMI). Aufgrund der schlechten Englischkenntnisse der genuin monolingualen Hongkonger Gesellschaft führte dies nach dem Ende der britischen Kolonialzeit 1997 zu einem Rückgang des englischsprachigen Sachfachunterrichts. In Deutschland, besser in Nordrhein-Westfalen, ist eine funktionale Einbeziehung der Muttersprache (L1) vorgesehen, die unterrichtsmethodisch bestimmt wird. Als Konsequenz daraus weitet sich der bilinguale Sachfachunterricht aus. Dieses Konzept wird von Wannagat als *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bezeichnet. Somit kann die Ausgangsfrage in eine konkretere Vergleichshypothese überführt werden, nämlich „dass das

integrierte Sachfach- und Sprachenlernen, wie es im CLIL-Konzept angestrebt wird, gegenüber dem in Hongkong praktizierten EMI-Modell Vorteile hinsichtlich der Förderung von Spracherwerbsprozessen hat.“ (S. 17)

Den empirischen Teil seiner Arbeit beginnt Wannagat mit einer detaillierten, vergleichenden Beschreibung von Unterrichtskontext und konkreter Unterrichtssituation. Die aus den Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Daten werden zunächst quantitativ ausgewertet. Es ergeben sich deutlich höhere Redeanteile der deutschen Schüler im CLIL-Unterricht gegenüber dem EMI-Unterricht in Hongkong (28% gegenüber 4,4%), umgekehrt sind die Lehrerbeiträge im EMI-Unterricht deutlich höher. Welche konkreten Faktoren dies beeinflussen könnte, lässt Wannagat offen. Bei der Beschreibung der Ausgangsbedingungen fällt etwa auf, dass die deutsche Klasse genau halb so groß ist wie die Hongkonger (22 zu 44 Schüler), dass die Sitzordnung anders ist (hufeisenförmig statt nebeneinander auf die Tafel gerichtet) und dass der deutsche Lehrer über eine Spezialausbildung „Geschichte bilingual“ verfügt.

Bei der Unterrichtssprache überwiegt in Hongkong die L1 mit etwas über 50% sowohl auf Seiten des Lehrers als auch auf Seiten der Schüler, in Deutschland wird zu mehr als 90% von Lehrer und Schülern die L2 gebraucht. Hier bietet Wannagat als Erklärung „die Vorbildfunktion des Lehrers und seines Sprachgebrauchs“ (S. 101) an. Um seine quantitative Auswertung des Unterrichtsdiskurses zu differenzieren, benutzt Wannagat ein Modell von Pennington, das den Diskurs im bilingualen Klassenraum in Unterrichtsrahmen, unterrichtsstützenden Rahmen, kommentierenden Rahmen und institutionsstützenden Rahmen unterteilt. Wenig überraschend kann hier eine graduelle Abnahme der L2 beobachtet werden, sobald der Unterrichtsrahmen verlassen wird, allerdings im deutschen CLIL-Unterricht auf ungleich höherem Niveau. Neben der Häufigkeit der Schüleräußerungen misst Wannagat auch deren Länge. Die Schüleräußerungen in Hongkong sind nicht nur kürzer:

„Tatsächlich bestehen die L2-Schüleräußerungen, die mehr als 10 Wörter umfassen, ausschließlich aus vorgelesenen Textstellen aus dem Lehrbuch.“ (S. 107)

Im folgenden Teil beginnt die ausführliche qualitative Auswertung einzelner Diskurssequenzen. Für diesen methodisch zentralen Abschnitt der Untersuchung hätte man sich der besseren Übersichtlichkeit halber ein eigenständiges Kapitel gewünscht. Zunächst werden Lehrer- und Schüleräußerungen im Hinblick auf Code-switching interpretiert. In Hongkong präsentiert der Lehrer hauptsächlich prüfungsrelevante Fakten in der L2, die historische Erzählung mit anekdotischen Beispielen erfolgt in der L1. Die Schüler, deren Sprachkompetenz in L1 und L2 sehr unterschiedlich ist, folgen diesem häufig innerhalb einer Satzsequenz erfolgenden und unsystematischen Code-switching. In Deutschland zeigen Sprachwechsel, wenn sie überhaupt erfolgen, eher einen Wechsel von einem formellen zu einem informellen Kontext an, dessen Regeln die Schüler untereinander ausgehandelt haben.

Danach werden anhand eines Input-Output-Modells des Fremdsprachenlernens Sprachverarbeitungsprozesse ins Blickfeld genommen. Zunächst zeigt Wannagat, dass der Input von authentischem Material in Deutschland die Schüler zur Konstruktion von Bedeutung in der L2 ermutigt, während der lehrerzentriert präsentierte, Fakten vermittelnde Input in Hongkong die Wissenskonstruktion in der L1 begünstigt. Beim Output stellt Wannagat die Lehrstrategien der Lehrer und die Lernstrategien der Schüler in den Mittelpunkt seiner Interpretationen. Die Lehrstrategien im CLIL-Unterricht stellen durch Paraphrasierung, Bedeutungsaushandlung und frei formulierte Antworten den Aufbau von prozeduralem Sprachwissen in den Vordergrund, wäh-

rend paralleles Übersetzen und schnelles Eingreifen bei Ausspracheverzögerung in Hongkong den Schwerpunkt eindeutig auf deklaratives Sprachwissen legen. Somit werden in den CLIL-Unterricht wesentliche Strategien des Fremdsprachenunterrichts integriert. Im Kontext des EMI-Unterrichts gelingt es den Schülern nicht, Lernstrategien zu entwickeln, die ihre Sprachkompetenz jenseits von Wortschatz und Grammatik fördern. Wannagat bezeichnet sie als „Risiko-Vermeidungsstrategien“ (S. 210).

In der abschließenden Diskussion verzichtet Wannagat auf ethnisch generalisierte Lernstile und erklärt die unterschiedlichen Ergebnisse seiner Unterrichtsbeobachtungen u.a. mit Krashens „affective filter hypothesis“. Englisch ist in Deutschland positiver besetzt und die kulturellen Einflüsse sind größer als in Hongkong, wo asiatische Einflüsse (China, Taiwan, Korea, Japan) dominieren. Seine Ausgangshypothese von einem grundlegend unterschiedlichem Umgang mit Sprache im deutschen und Hongkonger bilingualen Sachfachunterricht sieht Wannagat in den Punkten Code-switching, Sprachfertigkeiten, Wissenskonstruktion und Entwicklung autonomer Lernstrategien bestätigt. Obwohl der Autor unter Hinweis auf die qualitativ ausgerichtete Methodik einräumt, dass es sich um „eine exemplarische Fallstudie, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt“ (S. 17), handelt, stehen die beiden untersuchten Schulbeispiele für einen größeren Raum, der Möglichkeiten zur Generalisierung der Ergebnisse zumindest nahelegt.

Manfred Kaluza

Bär, Marcus (Hrsg.) (2013): Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Spanischunterricht. Berlin: edition tranvía, 246 S., 22,- €.

Das Konzept der Lernaufgabe hat in den letzten Jahren eine enorme Renaissance erlebt. Als Organisationsprinzip bietet es offenbar dringend gesuchte Lösungen für die Anforderungen eines eigenständigen und komplexen, projektorientierten Lernens im FSU. Kurz gesagt, versprechen Lernaufgaben ein lernerzentriertes und selbstständiges Handeln entlang authentischer und bedeutsamer Sprachkontexte (Bär, S. 9 unter Bezug auf Häuptle-Barceló).¹ Für eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung eröffnen *tareas* das Potenzial, „möglichst viele Kompetenzziele in einer komplexen Lernaufgabe zu vereinen“, so Veit Husemann im vorliegenden Sammelband (S. 86). Wie Herausgeber Marcus Bär in seinem einleitenden Forschungsüberblick darlegt, erweist sich die anglophone Didaktik seit den 1970er Jahren – das *task-based-learning* – als Vorreiterin der heutigen Dynamik.



Für die Spanischdidaktik ist das Konzept der Lernaufgabe seit wenigen Jahren Thema von Fortbildungen und Handreichungen. Erste Lehrwerke richten ihre Kapitel auf die Erstellung eines Produktes aus. Die vorliegende Aufsatzsammlung stellt konkrete Fallbeispiele für die unterrichtliche Anwendung vor und richtet sich damit vor allem an schulische NutzerInnen. Die insgesamt neun Beiträge legen den Schwerpunkt auf unterschiedliche Kompetenzen und Lernstufen. Dreimal steht das soziale und interkulturelle Lernen im Vordergrund, zweimal das Medium Film, einmal die Arbeit mit dem Web. Weitere Beiträge fokussieren die Grammatikarbeit und die Sprechaktivität. Einige Entwürfe stellen umfangreiche

Materialien zur Verfügung, bei anderen hat die Lehrkraft noch Leerstellen zu füllen. Ein kleines Manko ist, dass offenbar nicht alle Vorschläge bereits erprobt wurden.

Gemeinsamer Bezugspunkt ist die Modulstruktur des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) Berlin: Ein Parcours von Einzelaufgaben zur Schulung von Teilkompetenzen mündet in eine Rahmenaufgabe, d.h. in die eigentliche Lernaufgabe als Produkt eines zielgerichteten Prozesses. Eine weitere Referenz bildet das Dossier „Lernaufgaben“ (FSU 41/2013), dessen Herausgeber Simone Schinke und Wolfgang Steveker aufzeigen, wie sehr die Planung der Lernaufgabe ‚vom Ende her‘ mit dem outputorientierten Kompetenzbegriff korrespondiert.²

In der Tat verweisen die meisten Beiträge zunächst auf die Fülle der durch die jeweilige Lernaufgabe bedienten sprachlichen Teilkompetenzen. Wohltuend ist aber gerade der inhaltliche Anspruch vieler Unterrichtsvorschläge. Lernaufgaben, so wird deutlich, bieten weit mehr als einen bloßen Anlass zum Sprachumsatz und zur Abhandlung von Kompetenzzielen. Sie könnten damit geradezu als Gegenmodell zur von

1 Häuptle-Barceló, M. (2009): Aufgabenorientierung / *Enfoque por tareas*. In: Grünwald, A. / Küster, L. (Hrsg.): Fachdidaktik Spanisch. Stuttgart, S. 116-122; hier: 117f.

2 Schinke, S. / Steveker, W. (2013): Lernaufgaben im Spanischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht Spanisch 41, 4-13; hier: 4.

Heinz-Helmut Lüger befürchteten „Entkulturalisierung“ und „inhaltlich-thematischen Beliebigkeit“ der Kompetenzstandards fungieren.³

Hochaktuell ist beispielsweise der Vorschlag von Manuela Franke und Frank Schöpp zur Behandlung des Themas Homosexualität bzw. Homophobie im FSU. Anhand prägnanter visueller, auditiver und schriftlicher Texte setzen sich die Lernenden mit (Vor-)Urteilen, Selbstzeugnissen und ihrer eigenen Meinung auseinander. Die Verfasser verstehen ihr Projekt als Beitrag zur Förderung von Sozialkompetenz und Akzeptanz (die mehr ist als ‚Toleranz‘). Wie dringend ihr Anliegen ist, zeigt nicht zuletzt die bizarre Diskussion um das Bildungsziel der Akzeptanz sexueller Diversität in Baden-Württemberg.

Die Lernaufgabe zum EZLN bietet eine sinnvolle Ergänzung für das einschlägige Oberstufenthema Mexiko und bereits vorliegenden Materialien zu Chiapas (z.B. *Rutas*, FS SPANISCH 4/04). Die AutorInnen Ulrike Bauer und Jonas Hilbert, Studierende am Seminar des Herausgebers, legen, etwas überraschend, den didaktischen Schwerpunkt weniger auf das interkulturelle bzw. globale Lernen als auf den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz. Die vorgestellten Materialien eröffnen gleichwohl die Möglichkeit zur kritischen inhaltlichen Arbeit: Sechs Module regen zur Auseinandersetzung mit komplexen wissenschaftlichen, literarischen und appellativen Texten an, die Lehrende wie Lernende kognitiv fordern und einen vertieften Einblick in das Denken und die Praxis der zapatistischen Bewegung vermitteln. Am Ende der recht umfangreichen Reihe wird ein Reader erstellt. Erweiterungen z.B. in Richtung globaler Zusammenhänge von Unterdrückung und Solidarität wären denkbar.

Als „tarea intercultural“ konzipiert Carmen Ramos Méndez die Durchführung eines Interviews mit EinwanderInnen der zweiten (oder dritten) Generation in Deutschland. Den passenden Einstieg bildet die Analyse des Films „Un franco, 14 pesetas“ von Carlos Iglesias (2006), der eine der wenigen künstlerischen Auseinandersetzungen mit der spanischen Arbeitsmigration in den deutschen Sprachraum darstellt.

Eine weitere Lernaufgabe zielt auf die Herstellung einer authentischen Kommunikationssituation: die Durchführung einer Talkrunde mit einem hispanophonen Gast. Veit Husemann entwirft ein Projekt, das als Kulturveranstaltung für Lehrende und Schule einen praktischen Mehrwert entwickeln kann. Die schrittweise Organisation eines Autorengesprächs ermöglicht binnendifferenziertes Arbeiten im Rahmen verschiedener Rollenübernahmen und selbst verantworteter Planungsstufen.

Gleich zwei Lernaufgaben drehen sich um Filmadaptionen von Erzählungen des Erfolgsschriftstellers Manuel Rivas durch den Regisseur José Luis Cuerda. Der Kurzfilm „Primer Amor“ (2000) eignet sich gut für die Erarbeitung des Stoffes *amor/desamor*. Dies zeigen Antonio Barquero und Virtudes González in ihrem materialreichen Praxisvorschlag, der auf die kreativ-produktive Weiterentwicklung des Filmes zielt. Überzeugend zeigen die Autoren, dass gerade die Kürze dieses Films Chancen für intermediale und interkulturelle Vertiefungen bietet.

Für den Unterrichtsklassiker *La lengua de los mariposas* (1999) wählt das studentische Autorenteam Sina Droese, Peter Julian Fey, Mareike Jante, Maline Schoeneich, Swetlana Worobjow hingegen einen stärker filmanalytischen Fokus, wiewohl auch hier am Ende ein Rollenspiel zum Ort der produktiven Nachbereitung wird. Die SchülerInnen untersuchen den Film anhand ausgewählter Sequenzen hinsichtlich

3 Lüger, H.-H. (2013): Bologna – ein „vernünftiger Ansatz“? In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 53, 85-96; hier: 89.

seiner zeitgeschichtlichen Implikationen, der Figurenbeziehungen und der filmästhetischen Mittel. Die historisch-politischen Arbeitsaufträge bleiben leider oft auf der Ebene des (anspruchsvollen) Textverstehens. Vorstellbar wäre z.B. die kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der Kirche und ihrer Gegner, die in allen hier verwendeten authentischen Materialien anklingt.

Zwei Beiträge stellen Lernaufgaben für die Lehrwerksarbeit vor, konkret für zwei Cornelsen-Bände: *Apúntate I* (Isabel Calderón Villarino – der Beitrag erschien in gekürzter Form in FSU 41/2013) und *Encuentros 3000* (Verena Heckmann). Heckmann stellt eine Unterrichtseinheit zur Anwendung des Webdienstes *Wordle* vor und bietet auch hilfreiche Anschlussmöglichkeiten für andere Lehrwerke.

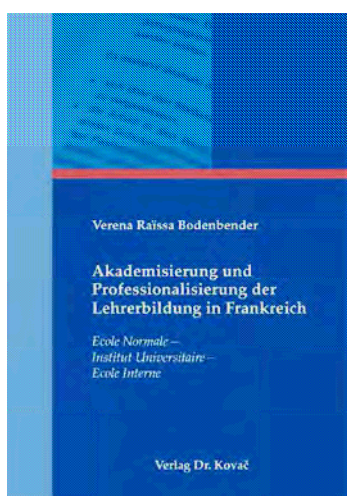
Abschließend evaluieren Katia Wild und Daniela Caspari die Möglichkeiten grammatikorientierter Lernaufgaben am Beispiel von *hay-ser-estar* im 1. Lernjahr. Das Fazit fällt in diesem Fall positiv aus, wobei die Verfasserinnen richtigerweise anmerken, dass Lernaufgaben zur Grammatik eher auf die Vermittlung komplexer oder zur Ausgangssprache distinktiver Phänomene wie das vorgestellte beschränkt bleiben sollten.

Lernaufgaben als Element der Reihenplanung erfordern eine intensive Vorbereitung. Deshalb werden Lehrkräfte für die vielen Praxishinweise dieses Bandes dankbar sein, zumal er einige Themen‘klassiker‘ enthält. Die Didaktik-Reihe der *edition tranvía* und des DSV zeichnet sich seit jeher durch ihren Praxisbezug und ihre gesellschaftliche Aktualität aus. Der vorliegende Band fügt sich gut in diese Tradition ein.

Burkhard Pohl

Bodenbender, Verena Raïssa (2013): Akademisierung und Professionalisierung der Lehrerbildung in Frankreich. Ecole Normale – Institut Universitaire – Ecole Interne. Hamburg: Kovač, 473 S., 118,80 €.

Diese Rezension erscheint in den BEITRÄGEN ZUR FREMDSPRACHENVERMITTLUNG – und das völlig zu Recht. Gerade deshalb aber muss sie mit dem Hinweis beginnen, dass es sich nicht um eine fremdsprachendidaktische Arbeit handelt, sondern um eine politikwissenschaftliche Studie. Sie untersucht allerdings ein Thema, das auch für Fremdsprachendidaktiker, insbesondere im Bereich des Französischen, zentral ist: die Lehrerausbildung im Nachbarland. Allein von daher ist die Rezension an dieser Stelle gerechtfertigt, selbst wenn man von anderen Motiven absieht (wie beispielsweise der Neugierde, was in benachbarten Disziplinen geschieht – auch das wäre ja ein ehrenwerter Grund).



Diese Vorbemerkung soll also keinesfalls abschreckend wirken, im Gegenteil. Es geht allerdings um Erwartungen. Hier gehört dazu, sich darauf einzulassen, dass die Studie – eine Doktorarbeit der PH Freiburg – der Policy-Forschung entstammt und sich beispielsweise bezüglich der Terminologie dieser Wissenschaftstradition verpflichtet fühlt. Dennoch ist die Arbeit auch für Leser mit einem Hintergrund in anderen Disziplinen immer sehr gut lesbar. Mehr noch: Sie scheint in der Tat geeignet zu sein, anderen Wissenschaftsfeldern die Policy-Forschung und ihre Ansätze verständlich und schmackhaft zu machen. Auch und gerade, weil sie durch ihre saubere methodische Durchführung besticht.

Um was geht es nun konkret? Bodenbender untersucht die zwei großen Politikumsatzungszyklen, die in den Jahren 1989 und 2005 begonnen haben und in deren Rahmen die Lehrerausbildung reformiert und weitgehend verändert worden ist. Ziel der Arbeit ist es, darzustellen, wie es dazu kam, ob die Reformvorhaben erfolgreich waren und warum zwei Reformen so rasch aufeinander folgten.

Bei der Arbeit handelt es sich um eine empirische Studie, die mit empirischen Studien aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik gemein hat, dass sie danach strebt, die Beobachtung der empirischen Realität mit anwendungsrelevanten Fragestellungen zu verknüpfen. Policy-Forschung ist freilich weniger normativ als fremdsprachendidaktische Forschung, weil das Ziel weniger klar ist. Im einen Bereich ist eindeutig, dass es lediglich und ausschließlich darum geht, wie Lerner am besten eine fremde Sprache lernen (aber auch das sagt sich natürlich wesentlich einfacher, als es ist). Im anderen Bereich herrscht jedoch bereits Unklarheit, welche – politisch einschlagenden und umzusetzenden – Wege zu einem Ziel führen, ja: ob das Erreichen eines Ziels nicht negative Nebeneffekte hat; auch das zeigt die vorliegende Arbeit. – Aber die Komplexität des Untersuchungsgegenstands bedeutet nicht, dass man sich nicht bemühen sollte, doch etwas aus geglückten und missglückten Policy-Ansätzen und -Umsetzungen zu lernen.

Die Studie ist aber auch im Mikrobereich, der die *bzf*-Leser und -Leserinnen vermutlich mehr interessiert, äußerst nützlich. Bodenbender weist selbst u.a. darauf hin, dass ihre Arbeit für die Bewertung beispielsweise zukünftiger Schwierigkeiten im

Rahmen der internationalen Hochschulkoooperation bedeutsam sein könnte, da sie dazu dienen könne, mehr Klarheit in die Abläufe der neuen Studiengänge zu bringen. Auch „[j]ede Lehrperson, die in Frankreich unterrichten möchte, findet in der vorliegenden Arbeit Hintergrundinformationen zur Lehrerrekutierung in Frankreich“ (S. 22). Die Mobilität der Lehrer ist natürlich vor dem Hintergrund des gewünschten europäischen Hochschulraums wieder ein normatives politisches Ziel, und die Arbeit zeigt beispielsweise, warum dieses Ziel bezüglich Frankreich besonders schwer erreichbar erscheint.

Und damit wären wir beim dritten Grund, warum die Dissertation hier besprochen wird und möglicherweise für *bzf*-Leser und -Leserinnen interessant sein kann. Denn es gibt ja immer mehr grenzüberschreitende Kooperationen, nicht zuletzt am Oberrhein, wo die Arbeit entstanden ist. Natürlich ist es dann unumgänglich, auch über die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen im Nachbarland Bescheid zu wissen. Zu wissen, was sich geändert hat und was sich – und warum – vielleicht bald wieder ändern wird.

Ein letzter Grund, warum das Buch auch im *bzf*-Kontext interessant und wichtig ist: Es handelt sich auch um eine Form der Landeskunde, da man anhand eines aktuellen, relevanten (und Fremdsprachendidaktikern ‚nahen‘) Zusammenhangs erfährt, wie Politik in Frankreich funktioniert und welche Feinheiten es bei der Lehrerausbildung (eben auch aus historischen Gründen, deren ‚Historisch-Werden‘ hier dargestellt wird) gibt.

Mich persönlich beispielsweise hat verblüfft, dass, warum und wie sehr die Qualität der Lehrerausbildung seit der Reformen vom jeweiligen Akademiebereich abhing und abhängt. Diesbezüglich hatte ich offenbar ein zentralistischeres Frankreichbild im Kopf, als es der heutigen Realität entspricht; das Buch hat es korrigiert. So wird sicher jeder Leser etwas Neues und Überraschendes in dieser detailreichen und interessanten Studie finden.

Angesichts des vielen Lobes noch ein Wehrmutstropfen, der in der Verlagspolitik begründet liegt. Der Preis des Bandes bedeutet, dass die Arbeit vermutlich nur von ein paar Bibliotheken erworben wird, aber kaum von Einzelpersonen. Das ist gerade deshalb schade, weil sie so interessant ist, dass man ihr ein größeres Publikum wünscht.

Hans W. Giessen

V. Rada, Roberta (2013): „Und man zieht aus diesem Bruch stilistischen Gewinn.“ – Stilistisch motivierte typologische Intertextualität in deutschen und ungarischen Gebrauchstexten. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (= Budapester Beiträge zur Germanistik, Bd. 64), 300 S., 18,- €.

Die Erforschung der intertextuellen Bezüge von Texten gehört ursprünglich zum Problemfeld der Literaturwissenschaft, sie wird aber heutzutage auch innerhalb der germanistischen Linguistik immer intensiver behandelt. In ihrer textstilistisch orientierten Monographie beschäftigt sich die Verfasserin mit einem bestimmten Typ von Intertextualität, nämlich mit der sog. typologischen Intertextualität, die die Text-Textmuster-Bezüge im Blick hat. Die Zielsetzung der Arbeit ist die linguistische Erfassung dieses Intertextualitätsphänomens, und zwar auf Grund der Untersuchung von deutschen und ungarischen Gebrauchstexten im Rahmen einer Textsorten und Domänen übergreifenden Analyse.



Die durchgeführte Untersuchung reflektiert über ein aktuelles Forschungsdesiderat der Linguistik, sie führt – so viel vorweg – zu relevanten Erkenntnissen hinsichtlich der typologischen Intertextualität.

In einem theoretiebezogenen Kapitel wird ein umfassender Überblick zur linguistischen Intertextualitätsforschung gegeben. Zur Sprache kommen verschiedene linguistische Intertextualitätskonzepte, vorliegende Intertextualitätstypologien, Fragen der Markierung, der Funktion und der Beschreibungsaspekte, einschließlich der jeweiligen Terminologie.

Die Autorin betrachtet Intertextualität im Sinne einer moderaten Auffassung als objektive Texteigenschaft, die sich in Form markierter und intendierter Textbeziehungen manifestiert. Von daher werden die intertextuellen Absichten des Textproduzenten bzw. deren Ermittlung in den Vordergrund gestellt.

Die Grundkategorie der Untersuchung, die typologische Intertextualität, kann im Sinne der linguistischen IT-Forschung einerseits als Text-Textmuster-Beziehung gedeutet werden; andererseits versteht man unter dem selben Terminus die stilistisch intendierten Abweichungen von einem Textmuster innerhalb eines konkreten Textes. Da diese Abweichungen als Stilmittel aufgefasst werden können, ergibt sich eine weitere theoretische Grundlage aus der *Textstilistik* Barbara Sandigs (2006), die die hier relevanten Begriffe ‚Stil‘, ‚Abweichung‘, ‚Text‘, ‚Textmuster‘ stiltheoretisch klärt. Aus diesem Grunde schlägt die Verf. hier den Terminus ‚stilistisch motivierte typologische Intertextualität‘ vor:

„Mit diesem Terminus kann gekennzeichnet werden, dass es um eine Vorkommensart der typologischen IT geht, die durch eine stilistische Abweichung vom Textmuster zustande kommt.“ (S. 102)

Das Phänomen wird mit den stilistischen Handlungsmustern ‚Muster mischen‘ und ‚Abweichen‘ charakterisiert, da letzteres im gegebenen Fall durch Mustermischung zustande kommt (S. 120, 147). Die genannte Erscheinung wird also als Text- und Stilbildungsverfahren verstanden, das sowohl zeitspezifische als auch kulturspezifische Merkmale aufweist.

Um dies aus synchroner Perspektive korpusbasiert untersuchen zu können, erarbeitet die Verf. ein eigenes Analysemodell, in dem textstilistische Aspekte mit Kriterien für die Analyse intertextueller Beziehungen verknüpft werden. Parallel dazu erfolgt eine Vereinheitlichung der Terminologie.

Das Analyseraster enthält einerseits formale, andererseits semantisch-funktionale Kriterien; sie werden im Rahmen einer ausführlichen Analyse konkreter Texte detailliert überprüft. Darüber hinaus führt die Verf. anhand eines ausgewählten Textes exemplarisch eine umfassende Analyse durch, um das Zusammenspiel der einzelnen Analyseaspekte zu veranschaulichen.

Das Korpus besteht aus 50 deutschen und 50 ungarischen Gebrauchstexten, die der gedruckten Presse entstammen – dementsprechend handelt es sich hauptsächlich um Sprache-Bild-Texte, bei denen die sprachlichen Zeichen dominieren. Das Analysematerial ist bezüglich der Themen und der Textsortenzugehörigkeit bewusst heterogen, was eine textsortenübergreifende Betrachtung ermöglicht. Da auch ungarischsprachige Texte in die Analyse miteinbezogen wurden, ließ sich zeigen, dass das betreffende stilistische Phänomen nicht einzelsprachspezifischer Natur ist.

Aus den konsequent durchgeführten qualitativen Analysen geht hervor, dass das vorgeschlagene Modell gut anwendbar ist. Die vielfältigen Textbeispiele und die ausführliche weiterführende Bibliographie sind für den Leser äußerst hilfreich.

Die vorliegende Arbeit gehört einem Übergangsbereich zwischen Textlinguistik, Textsortenanalyse, Stilistik und Intertextualitätsforschung an; insofern sind die Ergebnisse nicht nur linguistisch relevant. Und man kann der Verf. zustimmen, wenn es im Fazit heißt:

„Die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit können vielfältig angewandt werden. Sie können dazu beitragen, der oft beklagten Beziehungslosigkeit zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft entgegenzuwirken und ein funktionsfähiges, interdisziplinäres Herangehen an ein kommunikatives Phänomen zu entwickeln, das sowohl in literarischen wie auch in nicht-literarischen Texten auftritt.“ (S. 275)

In Bezug auf die Anwendungsmöglichkeiten der Untersuchungsergebnisse sei hervorgehoben, dass die entwickelte theoretische Grundlage und die Analysemethode zu weiteren domänen- bzw. textsortenbezogenen Untersuchungen führen können, und zwar einzelsprachbezogen oder kontrastiv. Auch die Behandlung mündlicher Texte mit stilistisch motivierter typologischer Intertextualität erscheint möglich.

Die mit hohem wissenschaftlichem Anspruch erarbeitete theoretische Grundlegung, die sorgfältig formulierten Definitionen, das innovative Analysemodell und die ausführliche weiterführende Bibliographie dürften dazu beitragen, dass die hier vorgestellte Monographie nicht nur für textlinguistisch Interessierte, sondern gleichermaßen für Sprachwissenschaftler mit anderem Forschungsschwerpunkten, Doktoranden und Studenten eingeschlossen, zu empfehlen ist.

Katalin Gyuricza

**Ehrhardt, Claus / Heringer, Hans Jürgen (2011): Pragmatik.
Paderborn: Fink (= UTB 3480), 156 S., 14,90 €.**

Im Zuge der Bologna-Studienreform hat es eine Reihe einschneidender Veränderungen gegeben. Die mit hochtrabenden Zielen wie Mobilitätssteigerung, Professionalisierung, Internationalisierung, Optimierung des Studiums verbundenen Hoffnungen dürften inzwischen auch bei den ursprünglichen Befürwortern einer realistischen Einschätzung gewichen sein, zu groß erscheint die Diskrepanz zwischen den in Aussicht gestellten Verbesserungen und der profanen Wirklichkeit. Insbesondere die starke Verschulung des Studiums führte speziell in geisteswissenschaftlichen Fächern zu negativen Konsequenzen und hat viele Kritiker auf den Plan gerufen: Das enge Korsett von *workload* und ECTS sorge für eine Aushöhlung der akademischen Lehr- und Lernfreiheit, die bürokratische Überreglementierung lasse eine eigenverantwortliche Studienorganisation kaum noch zu, das inhaltliche Interesse sei aufgrund der Orientierung an Leistungspunkten stark zugunsten eines buchhalterischen Denkens zurückgegangen, und aus fachlicher Sicht müsse man allenthalben eine erhebliche Niveaueverflachung feststellen.¹



Es liegt nun nahe, angesichts der veränderten Studienbedingungen darüber nachzudenken, ob nicht auch die heranzuziehende Studienliteratur anders aussehen müsste, also z.B. stärker didaktisch ausgerichtet, besser „durchstrukturiert“ und an den Ablauf entsprechender Lehrveranstaltungen angepaßt. Zu einer solchen Adressatenorientierung könnte ebenfalls eine „Anpassung“ des inhaltlichen Anspruchsniveaus gehören. Daß dabei mitunter auch die wissenschaftliche Substanz auf der Strecke bleiben kann, wird sichtbar in Publikationen, wo die Konzeption des zu vermittelnden Basis- oder Grundwissens eher begrenzt ausfällt. Im Fall des hier zu besprechenden Buchs ist diese Gefahr, das sei vorweg betont, jedoch in keiner Weise gegeben.

Die *Pragmatik* von Ehrhardt / Heringer gliedert sich in elf ungefähr gleich umfangreiche Kapitel, sog. „Module“, gefolgt vom Literaturverzeichnis (S. 142-146), einem Glossar (S. 147-153) und einem Sachregister (S. 154-156). Das Themenspektrum berücksichtigt ohne Frage die wichtigsten Arbeitsfelder der Pragmalinguistik; zur Veranschaulichung die folgende Auflistung:

1. Einführung
2. Deixis und Anaphorik
3. Handeln, Sprechen und Kommunizieren
4. Was in Äußerungen steckt
5. Sprechakttheorie
6. Kommunikation als kooperatives Unterfangen
7. Verstehen, was gemeint ist
8. Gesprächsanalyse
9. Experimentelle Pragmatik
10. Kontrastive Pragmatik
11. Interkulturelle Pragmatik

¹ Vgl. ausführlicher die Ausführungen bei: Eßbach, W. (2009): Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In: Kaube, J. (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik. Berlin, 14-25; Lüger, H.H. (2013): Bologna – ein „vernünftiger Ansatz“? Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 53, 85-96.

Nicht behandelt werden also Übergangsbereiche zur Textlinguistik oder Pragmastilistik sowie Fragen, die den Spracherwerb, den Aufbau pragmatischer Kompetenzen betreffen.

Zu Beginn eines jeden Kapitels findet der Leser einen kurzen Einstieg (von den Verf. „WarmUp“ genannt) und die Angabe einiger Lehr- oder Lernziele, die mit den Ausführungen verbunden sind. Den Schluß bilden jeweils ein Fazit, Arbeitsaufgaben und bibliographische Hinweise zur Vertiefung. Lösungsvorschläge zu den Arbeitsaufgaben sind nicht vorgesehen. Alle Abschnitte sind so angelegt, daß sie als vorbereitende oder begleitende Lektüre zu entsprechenden Lehrveranstaltungen verwendet werden können. Auch wenn die Autoren ausdrücklich keine lineare Progression vorgeben wollen (S. 8), erscheint die Reihenfolge der Kapitel alles andere als willkürlich. Es dürfte gerade diese transparente und konsequente didaktische Konzeption sein, die das vorliegende Studienbuch von anderen Pragmatik-Einführungen unterscheidet.²

Für die konkrete Umsetzung haben sich die Verf. offenbar vorgenommen, auch sprachlich für Klarheit zu sorgen:

„In einem Einführungsbuch etwa sollte alles klar und verständlich formuliert sein.“ (S. 74)

Und im Zusammenhang einer Diskussion allgemeiner Bedingungen, die für erfolgreiches Kommunizieren erfüllt sein müssen, heißt es u.a.:

„Als Sprecher hat man nur Erfolg, wenn man die Sprache des Partners spricht, auf Präzedenz baut und Innovationen so dosiert, dass der Partner sie mit seinem Wissen verstehen kann.“ (S. 42)

Man ist geneigt, diesen Maßstab auch auf den Einführungstext selbst anzuwenden. Als „Sprache des Partners“ wählen die Verf. stellenweise ein umgangssprachliches, informelles Register: Ein bestimmter Sprecher wird z.B. als „gaga“ bezeichnet (S. 16), eine Redeweise als „windschief“ (S. 73), eine SMS-Schreiberin firmiert als „Simserin“ (S. 41), Ausdrucksverwendungen muß man „aufdröseln“ (S. 116), Handlungen „weiter auffieseln“, wobei man „natürlich vom Hundertsten ins Tausendste“ käme (S. 107), Grice hat seine Maximen nach Kantschem Muster „gestrickt“ (S. 75) usw. Auch Kommunikationsregeln folgen gelegentlich dieser Diktion: „Jeder Sprecher stellt also gewissermaßen die Origo auf Null, wenn er den Mund aufmacht“ (S. 21). Eine so eindeutige Adressaten- oder Partnerorientierung ist zumindest in der linguistischen Fachliteratur nicht oft anzutreffen.

Für den Einstieg in die einzelnen Kapitel präsentieren die Verf. sehr verschiedenartige Dokumente und Verfahren: literarische Zitate, provokative Feststellungen, Fragen aufwerfende Situationsskizzen, Auflistungen von Beispielsätzen, Medientexte, Gesprächsausschnitte, interkulturelle Mißverständnisse. Es gehört zu den Stärken des Bandes, mit so flexibel und abwechslungsreich gestalteten Einleitungen aufmerksam zu machen auf alltagsnahe Fragestellungen, Interesse zu wecken für Nachfragen und eine intensivere Beschäftigung mit der betreffenden Problematik und vorzubereiten auf die anschließend vorgetragenen Überlegungen und Analysen. Ein konkretes Beispiel: Um hinzuführen zu der Frage, welche Aussagen in einer auf den ersten Blick recht überschaubaren Äußerung enthalten sein können, wird eine Pressemittei-

2 Vgl. Meibauer, J. (2001): Pragmatik. Eine Einführung. Tübingen; Ernst, P. (2002): Pragmalinguistik. Grundlagen, Anwendungen, Probleme. Berlin. Eine stärkere didaktische Ausrichtung enthält: Holly, W. (2001): Einführung in die Pragmalinguistik. Berlin.

lung wiedergegeben, die seinerzeit zu zahlreichen und kontroversen öffentlichen Diskussionen geführt hat (Abb. 1):



Wir Soldaten des Arbeitskreises Darmstädter Signal begrüßen das sogenannte "Soldatenurteil" der 29. Großen Strafkammer des Landgerichts Frankfurt vom 20. 10. 1989.

Zum einen ist der Kampf der Meinungen das Lebenselement unsererer Gesellschaft, zum anderen halten wir die Aussage "alle Soldaten sind potentielle Mörder" inhaltlich für richtig. Gerade die immer noch gültige Strategie der Atomaren Abschreckung bringt uns in Gewissensnot, weil sie bei ihrem Versagen zum massenhaften unterschiedslosen Töten zwingt.

Abb. 1: Einstieg zum Kap. „Was in Äußerungen steckt“ (S. 44)

Das Ziel der Einheit besteht genauer darin herauszufinden, „was wir schließen können, wenn jemand etwas Bestimmtes äußert“ (S. 44). Erarbeitet werden soll die Unterscheidung von ‚Implikation‘, ‚Präsupposition‘ und ‚Implikatur‘. Die Hinführung erfolgt, und diese Vorgehensweise gilt für die meisten Kapitel, anhand kontrastierender Feinanalysen, denen jeweils einfache Beispiele zugrundeliegen; Testsätze und zusätzliche Erklärungen belegen die Validität der Argumentation. Gerade die kleinschrittigen Ableitungen sind es, die die Plausibilität der Ausführungen erhöhen. Hierzu tragen auch zahlreiche Schaubilder und Strukturmodelle bei (vgl. Abb. 2), die zudem den Wechsel zwischen unterschiedlichen Abstraktionsniveaus unterstützen.

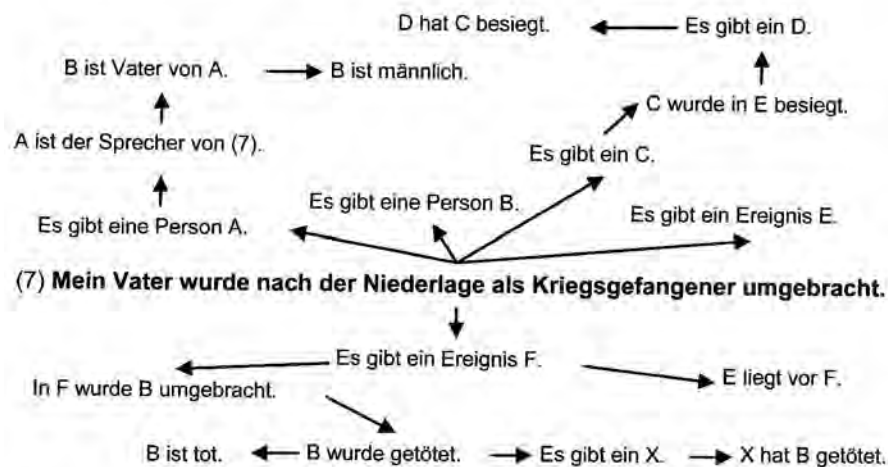


Abb. 2: Propositionale Feinstruktur (S. 45)

Das Begriffsinventar wird sukzessive erweitert, wobei die Orientierung an der Bedeutung für die Kommunikation nicht verlorengeht. Das abschließende „Fazit“ bietet in der Regel nicht nur eine inhaltliche Synthese, sondern reflektiert kritisch die vorgeführten Arbeitsschritte, ordnet die Ergebnisse in größere Zusammenhänge ein und problematisiert von Fall zu Fall vorgenommene Differenzierungen. Die vertiefenden Aufgaben zielen generell ab auf eine Anwendung und einen Transfer des Erarbeiteten. So sehr man die Vielfalt und das Anregende vieler Vorschläge auch schätzen mag, so bedauerlich werden es manche Leser finden, daß es keine Lösungsvorschläge gibt. Dem Bestreben, das eigene Nachdenken zu forcieren und sich der „eigenen Fähigkeiten und Ressourcen (zu) versichern“ (S. 74), wird zwar niemand wi-

dersprechen, doch wäre bei vielen Aufgaben eine gewisse Rückmeldung durchaus angebracht. Dies gilt besonders für Fälle, wo zuvor nicht eingeführte Termini mit im Spiel sind. So dürften nicht alle Nutzer ohne weiteres in der Lage sein, zwischen vollständigen Argumentationen und Enthymemen zu unterscheiden (S. 56) oder Chunks sinnvoll aufzufüllen (S. 118).

Die Verf. greifen für ihre Darstellung extensiv auf englischsprachige Literatur zurück (dies betrifft mehr als zwei Drittel der zitierten Titel). Angesichts der Forschungslage mag es hierfür Gründe geben, zumal Autoren wie Morris, Austin oder Searle maßgeblich an der Begründung der linguistischen Teildisziplin Pragmatik beteiligt waren. Trotzdem drängt sich die Frage auf, warum z.B. Arbeiten von Dominique Maingueneau oder Jean-Michel Adam keinen Eingang in die Darlegungen der Verf. fanden. Auch das umfangreiche und nach wie vor aktuelle Pragmatik-Handbuch von Jacques Moeschler und Anne Reboul³ hätte vermutlich den einen oder anderen Hinweis liefern können. Eine solche Anmerkung sollte zumindest aus romanistischer Sicht erlaubt sein.

Insgesamt jedoch ist es Claus Ehrhardt und Hans Jürgen Heringer gelungen, mit ihrer *Pragmatik* nicht nur eine didaktisch ansprechende, sondern auch eine wissenschaftlich fundierte, gleichzeitig anspruchsvolle und gut lesbare Einführung zu erstellen. Der bisweilen lockere (und appetitmachende) Präsentationsstil darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß hier durchaus harte Kost geboten wird, nicht selten auch harte Nüsse, die zum Verweilen und zur weiteren Bearbeitung auffordern.

Heinz-Helmut Lüger

3 Moeschler, J. / Reboul, A. (1994): Dictionnaire encyclopédique de pragmatique. Paris.

Autorenverzeichnis

Sabrina BALLESTRACCI

Università degli Studi di Firenze
Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi Interculturali
Via Santa Reparata, 93-95, I – 50129 Firenze (Italien)
sabrina.ballestracci@unifi.it

Hans W. GIESSEN

Universität des Saarlandes, Campus, D – 66041 Saarbrücken
h.giessen@gmx.net

Katalin GYURICZA

Eötvös Loránd Universität Budapest, Germanistisches Institut
Rákóczi Str. 5, H – 1088 Budapest (Ungarn)
gyuricza.kati@freemail.hu

Liesel HERMES

Im Speitel 128, D – 76229 Karlsruhe
hermesl@web.de

Merle JUNG

Universität Tallinn
Institut für germanisch-romanische Sprachen und Kulturen
Narva mnt 25, EST – 10120 Tallinn (Estland)
jung@tlu.ee

Manfred KALUZA

Studienkolleg der Freien Universität Berlin
Malteserstraße 74-100, D – 12249 Berlin
kaluzam@zedat.fu-berlin.de

Maire KEBBINAU

SA Innove
Lõõtsa 4, EST – 11415 Tallinn (Estland)
Maire.Kebbinau@innove.ee

Young-ok KIL

Lokstedter Damm 14, D – 22453 Hamburg
Kultur3@hanmail.net

Corinna KOCH

Universität Paderborn, Institut für Romanistik
Warburger Straße 100, D – 33098 Paderborn
Corinna.Koch@upb.de

Airi KUKK

Universität Tallinn, Institut für Erziehungswissenschaften
Narva mnt 25, EST – 10120 Tallinn (Estland)
airi.kukk@tlu.ee

Heinz-Helmut LÜGER

Zeppelinstraße 45, D – 76887 Bad Bergzabern
heinz-helmut.lueger@t-online.de

Burkhard POHL

Raabeweg 2a, D – 32657 Lemgo
pohl-ernestinum@gmx.de

Bettina SCHÄTZL DE ARROYO

P.O. Box 17-22-20443, EC – Quito (Ecuador)
bettinadearrojo@gmail.com

Petra SCHIRRMANN

Universität Helsinki, Institut für moderne Sprachen, Germanistik
PL 24, Unioninkatu 40 B, FIN – 00014 Helsinki (Finnland)
schirрма@mappi.helsinki.fi

Michael STAIGER

Hessigheimerstr.14, D – 74074 Heilbronn

Anke STÖVER-BLAHAK

Leibniz Universität Hannover, Fachsprachenzentrum
Welfengarten 1, D – 30167 Hannover
stoever@fsz.uni-hannover.de

Nouveaux Cahiers d'allemand

Sommaire du n° de mars 2014

Anne-Marie Nahon-Raimondez	Petit dictionnaire permanent des « actes de langages stéréotypés » (ALS) : <i>tant qu'à faire</i>	1-7
Gerald Schlemminger / Anemone Geiger-Jaillet	Conception de la transposition didactique d'un texte DEL2 géographie pour un niveau de langue donné	9-18
Daniel Morgen	De qui était-ce ?	19-27
Günter Schmale	Konnotationen, konventionelle oder konversationelle Implikaturen	29-40
Claude Buridant	Du nouveau dans la parémiologie	41-49
Aurélie Gayrard	Etude des comparaisons, métaphores et métonymies dans un texte de presse	51-66
Adjäi Paulin Oloukpona-Yinnon	La difficile naissance de la Négritude en langue allemande	67-75
Yves Bertrand	Impossibilité et nécessité du pluriel des substantifs	77-85
Yves Bertrand / Ulrich Hermann	Traduire des noms composés français. De <i>rentrée des classes à salon de toilettage</i> (16)	87-102
Odile Schneider-Mizony	Reportage. Professeur d'allemand : profession d'avenir. Forum de dialogue à l'Institut Goethe de Lyon 24/25 janvier 2014	103-109

Recensions

Adamczak-Krysztofowicz Sylvia / **Stork** Antje. 2012 *Multikompetent – multimedial – multikulturell ? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerausbildung*. Peter Lang, par B. Extermann (111-113)

LACHKAR Abdenbi (dir.) 2012 *Langues et médias en Méditerranée* L'Harmattan, par O.Schneider-Mizony (113-115)

ELOY Jean-Michel & **OUZOUNOVA-MASPERO** Janeta (Éd.) 2013 *Langues collatérales en domaine slave* L'Harmattan, par Y.Bertrand (115-116)

HANSEN-SCHIRRA Silvia / **KIRALY** Don (Hrsg.) 2013 *Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung*. Frankfurt am Main Peter Lang, 313 S. = Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim Bd. 61, par Jörn Albrecht (116-118)

In eigener Sache:

répertoire des articles parus en 2013 classés par ordre alphabétique des noms d'auteurs : 8 ; linguistik online : 28 ; Cahiers de l'Acedle 50 ; Offre de don 76 ; Jérôme Do Bentzinger éditeur 86 et 110.

(RE)ADHESION ET/OU (RE)ABONNEMENT *

Mme/Mlle/M. Prénom : Nom : Adresse :

n° rue ou lieu dit.....


Code postal : Ville :

Ancienne adresse (en cas de changement récent) :

.....

@-adresse :

Etablissement d'exercice :


 Se réabonne aux NCA pour l'année 2014 tarif ordinaire : 25 €

Tarif étudiant (joindre photocopie de carte étudiant) : 20 €


Tarif pour les institutions : 40 €

 Commande *Initiation au commentaire grammatical* (concours)

6° édition, revue et augmentée 1995, de René Métrich : 12 €


 Commande *Les invariables difficiles*. Dictionnaire allemand-français des particules, interjections et autres mots de la communication (les 4 tomes 44 €)

 Commande *Principes de métrique allemande* de Jean Fourquet : 10 €

 Commande *Des Racines et des Ailes. Mélanges en l'honneur de Jean Petit* : 10 €

 Commande *Didascalies. Mélanges en l'honneur d'Yves Bertrand* : 12 €

Participation aux frais de port pour toute commande : 3 €

 Renouvelle son adhésion à l'Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand :
cotisation 4 €

Date et signature :

La liste des articles parus dans les numéros des années précédentes peut être envoyée sur demande (joindre timbres pour une valeur de 1,50 €).

Adresser le chèque global libellé à l'ordre de
l'Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand, avec le présent bulletin,
à Madame METRICH, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMENIL.

PRIX DE VENTE AU NUMERO 10 €

* Rayer les mentions inutiles

LANDAUER SCHRIFTEN ZUR KOMMUNIKATIONS- UND KULTURWISSENSCHAFT

Herausgegeben von Gerhard Fieguth / Jan Hollm / Heinz-Helmut Lüger

- Bd. 1 G. Fieguth (Hrsg.) (2003): Begegnungen mit Goethe. 152 S., € 14,80
- Bd. 2 H.H. Reich (Hrsg.) (2003): Zwischen Regionen. Grenzüberschreitende Beziehungen am Beispiel des Oberrheins. 176 S., € 14,80
- Bd. 3 H.H. Lüger (Hrsg.) (2003): Im Blickpunkt: das ELSASS. 328 S., € 19,80
- Bd. 4 H. Rück (²2008, 2004): Fremdsprachen in der Grundschule – Französisch und Englisch. 258 S., € 17,80
- Bd. 5 St. Merten / I. Pohl (Hrsg.) (2005): Texte. Spielräume interpretativer Näherung. Festschrift für Gerhard Fieguth. 602 S., € 48,-
- Bd. 6 C. Frenkel / H.H. Lüger / St. Woltersdorff (Hrsg.) (2004): Deutsche und französische Medien im Wandel. 260 S., € 19,80
- Bd. 7 F. Hammer / H.H. Lüger (Hrsg.) (2005): Entwicklungen und Innovationen in der Regionalpresse. 334 S., € 19,80
- Bd. 8 J. Breugnot / M. Molz (Hrsg.) (2006): Europa konkret! Grenzüberschreitende Räume als Chance für Bildungsinnovationen? 274 S., € 19,80
- Bd. 9 A. Kliewer (2005): Unterricht entgrenzen – Interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass. 182 S., € 14,80
- Bd. 10 M. Baum / D. Gohrbandt (Hrsg.) (2007): Wissenschaft der Fachdidaktik. Literatur und Sprache im Vermittlungszusammenhang. 228 S., € 22,80
- Bd. 11 H.H. Lüger / Ch.Bergdoll: Un Tour de France. Approche contrastive en dix étapes. (in Vorb.)
- Bd. 12 P. Schäfer (2006): Textgestaltung zwischen Nähe und Distanz. Zum Sprachgebrauch der deutschen und französischen Regionalpresse. 236 S., € 19,80
- Bd. 13 H.W. Giessen / H.H. Lüger / G. Volz (Hrsg.) (2007): Michel Bréal – Grenzüberschreitende Signaturen. 412 S., € 29,90
- Bd. 14 M. Sambanis (2007): Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule. 430 S., € 34,90
- Bd. 15 H.H. Lüger / H.E.H. Lenk (Hrsg.) (2008): Kontrastive Medienlinguistik. 460 S., € 34,90
- Bd. 16 G. Schwab (2009): Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht. 436 S., € 34,90
- Bd. 17 H.W. Giessen (2010): Mythos Marathon. Von Herodot über Bréal bis zur Gegenwart. 148 S., € 14,90
- Bd. 18 I. Mordellet-Roggenbuck (2011): Herausforderung Mehrsprachigkeit. Interkomprehension und Lesekompetenz in den zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch. 400 S., € 34,90
- Bd. 19 J. Hollm u.a. (Hrsg.) (2013): Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. 19, 308 S., € 19,90
- Bd. 20 H.W. Giessen (2012): Publizieren. Texte, Bilder, Filme, Multimedia. 170 S., € 14,90
- Bd. 21 H.H. Lüger (Hrsg.) (2013): Zeitzeugen auf der Spur – Landauer Profile und Karrieren. 322 S., € 24,90

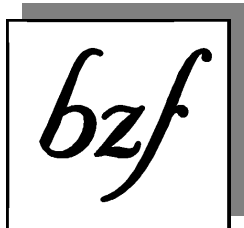
ab 2007:



Cornichonstraße 7, D-76829 Landau
Tel.: 06341 / 89408
info@knechtverlag.de



Verlag Empirische Pädagogik
Bürgerstraße 23, D-76829 Landau
Tel.: 06341-28032-180
bestellung@vep-landau.de



Beiträge zur Fremdsprachen- vermittlung

Sonderhefte

- SH 1 Peter Auer / James Fearn (1993): Türkische Alltagskonversationen (vergr.)
- SH 2 Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.) (1992): Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung (134 S., 6,- €)
- SH 3 Klaus Schenk (1996): Phonetik und poetische Avantgarde – Ausspracheschulung im DaF-Unterricht (120 S., 6,- €)
- SH 4 Martine Lorenz-Bourjot / Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.) (2001): Phraseologie und Phraseo-
didaktik (232 S., 29,80 €)
- SH 5 Jutta Verena Gilmozzi / Thomas Rist (Hrsg.) (2002): Medienkommunikation und Medien-
didaktik (192 S., 6,- €)
- SH 6 Andreas Ulrich (2004): Linguistik-Puzzle DaF (74 S., 6,- €)
- SH 7 Heinz-Helmut Lüger / Rainer Rothenhäusler (Hrsg.) (2004): Linguistik für die Fremdsprache
Deutsch (284 S., 19,90 €)
- SH 8 Isabelle Mordellet-Roggenbuck (²2010, ¹2005): Phonétique du français – Théorie et applica-
tions didactiques (128 S., 12,90 €)
- SH 9 Dirk Siepmann (Hrsg.) (2006): Wortschatz und Fremdsprachenlernen (272 S., 19,90 €)
- SH 10 Hartmut E. H. Lenk (Hrsg.) (²2011, ¹2006): Finnland – vom unbekanntem Partner zum Vorbild
Europas? (486 S., 29,90 €)
- SH 11 Günter Schmale (2007): Communications téléphoniques I : Conversations privées. Un corpus
de transcriptions (236 S., mit CD, 19,90 €)
- SH 12 Günter Schmale (Hrsg.) (2007): Communications téléphoniques II : Conversations en
contexte professionnel et institutionnel (208 S., mit CD, 19,19 €)
- SH 13 Heinz-Helmut Lüger / Andrea Rössler (Hrsg.) (2008): Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und
Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung (244 S., 17,90 €)
- SH 14 Patrick Schäfer (Hrsg.) (2009): E-Learning im Fremdsprachenunterricht – ein Praxisbuch
(252 S., 17,90 €)
- SH 15 Andrea Bachmann-Stein / St. Stein (Hrsg.) (2009): Mediale Varietäten. Gesprochene und ge-
schriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale (340 S., 22,90 €)
- SH 16 Martin Luginbühl / Stefan Hauser (Hrsg.) (2010): MedienTextKulturen. Linguistische Beiträge zur kon-
trastiven Medienanalyse (216 S., 17,90 €)
- SH 17 Krista Segermann (2012): Fremdsprachendidaktik alternativ – Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis
(152 S., 14,90 €)
- SH 18 Andrea Rössler (Hrsg.) (2013): Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer
(204 S., 14,90 €)
- SH 19 Erzsébet Drahotová-Szabó (Hrsg.) (2013): Realien – Intertextualität – Übersetzung (292 S., € 19,90)

Verlag Empirische Pädagogik e.V.

Bürgerstraße 23, D-76829 Landau

Tel.: ++49-6341-28032-180, Fax: ++49-6341-28032-166

bestellung@vep.landau.de

**Erzsébet Drahotá-Szabó (Hrsg.) (2013):
Realien – Intertextualität – Übersetzung
(= *bzf*-Sonderheft 19)**



Landau: VEP, 2013 (292 S., 19,90 €)

Aus dem Inhalt:

I. Theoretischer Hintergrund

Zum Begriff der Realien, der Kultur • Intertextualitätskonzepte

II. Realien und Übersetzung

Funktionen der Realien • Frage der Äquivalenz • Denotation vs. Konnotation • Mentales Lexikon

III. Übersetzungsverfahren

Verfremdung versus Domestikation • Übernahme • Äquivalenten-Übersetzung • Wörtliche Übersetzung – Lehnübersetzung • Annähernde Übersetzung – Übersetzung mit einem Analogon • Beschreibende Übersetzung • Explikation • Adaptation • Nachdichtung • Auslassung • Textbeleg

IV. Realien-Phraseologismen

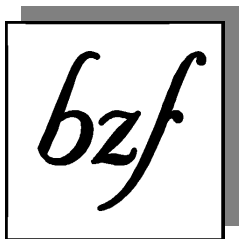
Kontroverse Meinungen • Methodik zur Abgrenzung der Realien-Phraseologismen • Typen der Phraseologismen ohne Kulturspezifika • Phraseologismen mit Kulturspezifika: die Realien-Phraseologismen • Methodische Grundlagen der phraseologischen Übersetzungsanalyse und -kritik • Quantitative Übersetzungsrelevanz • Qualitative Übersetzungsrelevanz • Übersetzungsrelevanz und Übersetzungsverfahren im Vergleich • Zusammenfassung

Verlag Empirische Pädagogik e.V.,

Bürgerstraße 23, D-76829 Landau / Pfalz

Telefon: ++49-6341-280-32180, Telefax: ++49-6341-280-32166

E-Mail: bestellung@vep-landau.de; Homepage: www.vep-landau.de



Beiträge zur Fremdsprachen- vermittlung

Heft 53 / 2013:

C.M. Kirstein: Umfeldwandel, Bewegtbilder und Sprachdynamik • H.W. Giessen: All the news that's fit to understand. Über mögliche Gründe für interpretatorische und emotionale Darstellungsformen in der Qualitätspresse • Ł.M. Grzesiak: Lexikographische Herausforderungen bei der Darstellung von Routineformeln • S. Dallinger: Die Einstellung von Eltern zu bilinguaem Unterricht: bilinguale Züge oder Modulform? • T. Kispál: Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im Germanistikstudium • H.H. Lüger: Bologna – ein „vernünftiger Ansatz“? • R. Bodensohn: „Und Wellen schlug der Teich“ • B. Wehr: „Nach sechs Semestern hätte ich nichts gewusst“ • W. Eßbach: Schluss mit Uni bolognese!

Heft 52 / 2012:

D. Gerlach / J. Goworr / J. Schluckebier: Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung • M. Schoormann: Mündliche Fehlerkorrektur als potenzielle Imagebedrohung. Über den Einfluss sozialer Prozesse auf die Wirksamkeit korrektiven Feedbacks • L. Erdmann: Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht • I. Hudalla: Phraseologismen der deutschen Rechtssprache und ihre Übertragung ins Französische – ein Buch mit sieben Siegeln?

Heft 51 / 2011:

K. Henk: Kann man das Lernen neuer Strukturen erleichtern? Ein Unterrichtsversuch mit Französischlernenden • R. Lukas: Wege zum autonomen Lernen im Französischunterricht der Sekundarstufe I • N.F. Ott: Codeswitching im Englischunterricht der Grundschule • M. Schoormann / T. Schlak: Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen • A. Affram: Die sprachliche Realisierung von Kurzkomentaren in Filmrezensionen deutscher TV-Programmzeitschriften • R. Skoczek: Eindeutschung der polnischen Eigennamen im DAWB • St. Omlor: Personalwechsel oder Politikwechsel? Generationenwandel im Front National.

Heft 50 / 2011:

A. Sichler: Anrede- und Verabschiedungsformeln in der universitären E-Mail-Kommunikation. Zur Wahrnehmung von Angemessenheit und zum Umgang mit Normverletzungen in wissenschaftlichen Institutionen • G. Zenderowska-Korpus: Zur Vermittlung von Routineformeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache • J. Breugnot: La place du contexte dans l'approche immersive • D. Künstler: „Lernen durch Lehren“ in China? Zur methodischen Umsetzbarkeit von LdL im Fach Deutsch als Fremdsprache in der VR China • H.H. Lüger: Michel Bréal und die deutsch-französischen Beziehungen • H.W. Giessen: Michel Bréal, un géant oublié et sa tombe oubliée ?

Heft 49 / 2010:

A.F. Albertini / Th. Tinnefeld: Englisch plus X – für eine nachhaltige, institutionalisierte Mehrsprachigkeit in Europa • I. Friedl: Printmedien Frankreichs und Deutschlands. Niederschlag von Sprechsprache und Diskursrahmen • H.W. Giessen: Eine medienabhängige Zufallsbeobachtung und ihre möglichen Konsequenzen • W. Weigl: Minimalismus – eine Grundlage der Vermittlung von Fremdsprachensyntax • A. Caban: Erwerb fester Wendungen im L2-Unterricht • J. Holm / A. Hüttermann / J.U. Keßler / G. Schlemminger: BilliReal 2012: Bilinguale Züge für Englisch und Französisch in der Realschule

(unter: www.vep-landau.de/bzf)