

Zusatzmaterialien zum utb-Band

Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik

Jörg Roche



5., überarbeitete und erweiterte Auflage

Narr Francke Attempto Verlag · Tübingen

utb-Nr. 2691

ISBN 978-3-8252-6401-7 (Print)

ISBN 978-3-8385-6401-2 (ePDF)

ISBN 978-3-8463-6401-7 (ePub)

Kapitel 1

1. und 2. Vergleichen Sie Ihre jetzigen Notizen bitte mit den Ergebnissen nach der Lektüre des Buches (siehe die Frage 8 in Kapitel 7).
3. Bei inputorientierten Modellen stehen Fragen der Steuerbarkeit des Erwerbs durch bestimmte Strukturen im Input und Verfahren der Hervorhebung, Verstärkung und Regelkonstruktion im Mittelpunkt des Unterrichts. Vorstrukturierte Lernelemente, starke Steuerbarkeit des Lernablaufes, Übungen zur Beachtung struktureller Inhalte und ein stark lehrergesteuerter Unterricht sind Charakteristika eines inputorientierten Verfahrens. Das Problem der Inputorientierung besteht darin, dass zwar bestimmt wird, welche Lerninhalte den Lernern dargeboten werden, aber das tatsächlich erreichte oder zu erreichende Lernergebnis in den Hintergrund tritt. Im Gegensatz dazu werden bei der Outputorientierung die Lernergebnisse in den Fokus gestellt. Dazu werden Fertigkeiten, Kompetenzen und Standards festgelegt, die die Lerner bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen sollen (vergleiche hierzu den GER).
4. Behaviorismus/Instruktionismus, Kognitivismus, Konstruktivismus, Moderater Konstruktivismus.
5. **Behaviorismus/Instruktionismus:** Je nach Schwerpunkt der Reizauslösung Unterscheidung zwischen audiolingualer (AL) und audiovisueller Methode (AV). Um das mechanische Verfahren zu optimieren, werden gerne elektronische Medien eingesetzt, früher Kassetten, heute meist CD-ROMs und teilweise das Internet. Das Lernschema bleibt aber stets das gleiche: durch Stimuli wird ein Reaktionsverhalten ausgelöst, das automatisiert wird (= Konditionierung). Im **Kognitivismus** wird Spracherwerb als komplexer Informationsverarbeitungsprozess angesehen. Er erfolgt über die Stufen Wahrnehmen, Verstehen, Behalten und Automatisieren. Lernen gilt demnach als das gezielte Erinnern an Aufgenommenes und die gekonnte Anwendung des Gelernten. Bearbeitet und aktiv gehalten wird das Gelernte dazu in verschiedenen Gedächtnisspeichern (Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis). Generell geht es kognitivistischen Theorien um die Vermittlung von Einsichten in den Lernprozess selbst und um die Übertragbarkeit des Gelernten auf neue Wissensfelder. Die Lerner sollen die Lernverfahren durchschauen und daraus entsprechende Lernstrategien für das selbstständige Weiterlernen ableiten. **Konstruktivismus:** Konstruktivistische Verfahren gehen davon aus, dass Informationen nicht einfach aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden, sondern dass sie durch permanente Veränderung der kognitiven Struktur selbst erzeugt werden. Lernen heißt kognitive Konstruktionen neu aufzubauen und existierende ständig umzugestalten. Das beste Lernmaterial im Sinne konstruktivistischer Theorien stellen demnach Baumaterialien und Werkzeuge dar, die es dem Lerner ermöglichen, in seiner Lernumgebung eigene Wissenssysteme beliebig zu gestalten. **Moderater Konstruktivismus** (im Softwarebereich häufig auch instruktionales Design der zweiten Generation oder Anchored Instruction): Umfasst verschiedene Mischformen, denen es darum geht, die Stärken instruktionistischer und konstruktivistischer Methoden zu verbinden. Seine Verfahren fördern das Lernen in einer komplexen und kontextualisierten Lernumgebung, wobei der Erwerb

hierfür wichtiger kognitiver Grundlagen mehr oder minder stark durch Unterrichtsmaßnahmen gefördert werden kann.

6. Die Grundlage des handlungsorientierten Ansatzes der Sprachvermittlung ist das Handeln als ganzheitliches Konstrukt, das zielgerichtet und reflektiert durch den autonomen Lerner erfolgt. Die Handlungsorientierung ergibt sich aus lernpsychologischen und linguistischen Theorien: Lernen ist ein konstruktiver Prozess eines Lerners im Austausch mit seiner Umgebung (Konstruktivismus). Lerner sind besonders dann hoch motiviert, wenn sie die Ergebnisse ihres Lernens öffentlich präsentieren können (Konstruktionismus). Aus dieser Veröffentlichung generieren sich authentische Rückmeldungen, die zu einer intensivierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und seinen Kontexten führen. Die linguistische Pragmatik liefert hierzu ein Modell des sprachlichen Handelns, in dem Sprache als das Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen Sprecher und Adressat betrachtet wird. Hieraus ergibt sich die Kontext- und Situationsabhängigkeit und damit die hohe Variation der Sprache. In ihr drücken sich die vielen situativen Bezüge authentischer Kommunikation aus. Die Vermittlung praxisrelevanter sprachlicher und fachlicher Kompetenzen ist ein Schwerpunkt (integrativer Unterricht), mittels authentischer und relevanter Aufgaben. Auswirkungen auf den Unterricht sind beispielsweise: Traditionelle Sprachübungen werden durch realistische, interessante und praxisnahe Aufgaben ersetzt. Es ergibt sich eine Erhöhung der Motivation der Lerner wegen der unmittelbaren Relevanz der Aufgaben und der Anknüpfung an deren Interessen und unmittelbare Erfahrungswelt (aufgabenbasiertes Lernen).

Kapitel 2

1. Relevante Kriterien für die Wahl der Beschreibungsperspektive sind Bedeutung, Lexik, Wortstellung, Lautstruktur, Intonation, Textualität und Handlungsbezug. Je nach Perspektive ergibt sich ein jeweils unterschiedlicher Beschreibungsansatz: beschreibende und normative Schulgrammatiken, Referenzgrammatiken, systematische und wissenschaftliche Grammatiken, funktionale, generative und kontrastive Grammatiken, Valenzgrammatiken, Text- und Diskursgrammatiken. Dabei weisen Sprachen eine große Variation auf, die sich unter anderem aus allgemeinsprachlichen, fachsprachlichen, dialektalen, soziolektalen und vielen weiteren Aspekten der Kommunikation ergibt.
2. Die linguistische Pragmatik stellt nicht die Grammatikvermittlung in den Fokus, sondern den kommunikativen Zweck einer Handlung (Darstellungs-(Symbol-), Appell- und Ausdrucksfunktion). Dieser wird je nach Perspektive und Intention unterschiedlich realisiert. Die Grundlagen dieser Annahmen bilden das Organon-Modell von Bühler (Darstellungs-, Appell- und Ausdrucksfunktion) sowie das Konzept des Sprechakts von Austin und Searle mit der Differenzierung zwischen illokutionärem, lokutionärem und perlokutionärem Akt (vergleiche Abbildung 2.17 und die nachfolgenden Erklärungen).

3. Thematik, Ausführlichkeit, Genauigkeit, Perspektive und Schärfe richten sich grundsätzlich nach dem Interesse des Sprechers und den Verstehensmöglichkeiten des Zuhörers. Danach entscheidet sich auch, welche Wörter für einen bestimmten Gedanken ausgewählt werden und welche grammatischen und stilistischen Strukturen dafür am ehesten in Frage kommen. Aus diesen Faktoren entsteht sprachliche Variation. Für bestimmte Situationen gibt es passende, manchmal auch standardisierte Textsorten und Kommunikationsrituale. Die Faktoren des Variationsspektrums sind vielfältig und differenziert. Zu den Einflussfaktoren sprachlicher Variation vergleiche die Übersicht in Kapitel 2.1.
4. Die Valenzgrammatik ist einer der wichtigsten Ansätze in der Fremdsprachendidaktik in den deutschsprachigen Ländern. Da sie von einer zentralen und steuernden Funktion des Verbs ausgeht, eignet sie sich besonders für das Deutsche und bildet die Grundlage vieler neuerer Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Allerdings ist sie wegen ihrer Begrifflichkeit nicht immer leicht zu vermitteln. Daher werden oft nur einzelne Aspekte des gesamten Ansatzes übernommen.
5. Die kognitive Linguistik versucht zu ergründen, wie Sprache in den Köpfen der Sprecher entsteht und funktioniert. Der authentische Sprachgebrauch, nicht eine abstrakte Norm, ist die Basis zur Erklärung von Sprachentwicklungsprozessen. Für den Spracherwerb und Sprachunterricht ergeben sich hieraus ganz neue Möglichkeiten der Vermittlung fremder Sprachen, in Wortschatz und Grammatik. Sprache kann mit den Verfahren der kognitiven Linguistik transparent gemacht werden. Vergleiche hierzu Kapitel 2.8.
6. Textgrammatik stellt die Signal-, Vernetzungs- und Verweisstruktur (anaphorisch und kataphorisch) von Sprache als Wissen organisierendem Netz dar. Sie ist primär eine wissenschaftliche Grammatik. Die Textlinguistik geht von der Grundannahme aus, dass Sprache nur in schriftlichen und mündlichen Texten vorkommt. Das zentrale Element der Textlinguistik ist die systematische Erfassung von Verweisstrukturen in der Sprache. Die interne Struktur von Texten ergibt sich aus zwei Kriterienbündeln (textzentrierte Kriterien):
 - a. Aus der internen Verbindung und dem Zusammenhang des Textes durch sprachliche Mittel: Kohäsion
 - b. Durch einen nachvollziehbaren Aufbau und Zusammenhalt des Textes: Kohärenz
 Aus der Sicht des Hörers/Lesers ergibt sich Textualität unter folgenden Aspekten (nutzerzentrierte Kriterien):
 - c. Erkennbare Zielsetzung: Kommunikationsabsicht/Intentionalität
 - d. Erfüllung sprachlicher Ansprüche und Umsetzbarkeit der Nachricht: Akzeptabilität
 - e. Gehalt des Textes: Informativität 4 Einbettung in den Textkontext: Situationalität
 - f. Erfüllung von Textsortenkriterien: Intertextualität

Siehe auch die Merkmalliste zur Textgrammatik nach Weinrich (2007) in Kapitel 2.7.

7. Hypertexte sind im Grunde nichts anderes als gedruckte Texte, aber sie machen im elektronischen Medium die Prozesse der Textkonstitution in einer Weise sichtbar, die sie als didaktisches Mittel in höchstem Maße qualifiziert. Hypertexte veranschaulichen, dass Texte keine linearen Konstrukte sind, sondern aus vielfältigen Verzweigungen bestehen. Für die Vermittlung von Lesekompetenzen ist das didaktische Mittel Hypertext besonders eignet. Die Ergebnisse der Leseverstehensforschung in Bezug auf die aktiven Prozesse und den Konstruktionscharakter beim Lesen werden bei Hypertexten durch die Veranschaulichung der Entstehens- und Verstehensprozessen von Texten in besonderem Maße berücksichtigt. Siehe auch die Box zu den Merkmalen von Hypertexten in Kapitel 2.7 und die Liste zu didaktischen und methodischen Aspekten der Hypertexte im Fremdsprachenunterricht (ebenfalls in Kapitel 2.7).
8. Die Schrift ist in der Regel ein sekundäres System, das heißt, es wird zu einem begründeten Zeitpunkt geschaffen, um mündliche Sprache zu fixieren. Dabei entwickelt es eigene Konventionen und Prinzipien, die ihrerseits wieder auf die mündliche Sprache zurückwirken können (mündlich präsentierte verschriftlichte Sprache). Als sekundäres System entwickelt sich die Schrift anders und meist viel konservativer als die gesprochene Sprache. Dies verdeckt heute leicht die Tatsache, dass die Schriftzeichen ursprünglich nicht abstrakte Symbole sind, sondern auf konkrete Objekte verweisen. Diese konkrete Funktion der Schrift ist im lateinischen Alphabet nicht mehr erkennbar. So kann die Schrift nur einen bedingten behaltensfördernden Effekt beim Lernen haben. In Sprachen wie dem Japanischen sind die visuellen Symbole dagegen noch präsent und produktiv.
9. Unter einer Lernergrammatik versteht man zum Ersten das interne, unbewusste Grammatikverständnis, das sich ein Lerner im Laufe des Erwerbs aufbaut. Zum Zweiten wird mit Lernergrammatik auch die Grammatik bezeichnet, die Lerner für sich selbst bewusst entwickeln, indem sie Hypothesen über die fremde Sprache bilden und diese notieren. Zum Dritten bezeichnet der Begriff Grammatiken, die von Autoren speziell für Lernzwecke gemacht sind. Solche Lernergrammatiken können Grammatiken in Lehrbüchern oder Übungsgrammatiken sein. Lernergrammatiken stellen keinen linguistischen Ansatz der Grammatikbeschreibung dar. Sie sind Gebrauchsgammatiken.
10. Didaktische oder didaktisierte Grammatiken sind das Verbindungsstück zwischen Lernergrammatiken und wissenschaftlichen Grammatiken. Ihnen geht es darum, die komplexen Beschreibungen systematischer Grammatiken auf ein handhabbares Maß zu vereinfachen, ohne dabei stereotype oder falsche Generalisierungen zu produzieren. Didaktische Grammatiken konzentrieren sich auf die wichtigsten Funktionen einer grammatischen Eigenschaft und vernachlässigen die Ausnahmen. Da sie nicht an einen bestimmten theoretischen Ansatz gebunden sind, können sie sich das Wichtigste aus verschiedenen Ansätzen heraussuchen und die

Defizite der einzelnen theoretischen Ansätze ausgleichen. Didaktische Grammatiken orientieren sich stark an funktionalen Gesichtspunkten der Sprachbeschreibung und sind auch Lernergrammatiken, indem sie die Entwicklungsperspektive der Lerner berücksichtigen. Sie zeichnen sich darüber hinaus durch eine Reihe von Merkmalen in der Darstellung aus (vergleiche die Liste zu den sekundären Merkmalen didaktischer Grammatiken in Kapitel 5.9). Frühere, eklektische Bestrebungen zur Entwicklung von didaktischen Grammatiken werden in neuester Zeit durch die systematische Entwicklung einer kognitiven Sprachdidaktik ersetzt. Sie berücksichtigt die Ebenen der Sprachsystematik, der Kognition, des Spracherwerbs, der Darstellung und Vermittlungssprache und der methodischen Umsetzung im Unterricht.

Kapitel 3

1. Siehe Box zu Lernerfaktoren in Kapitel 3.1 Lernstile entstehen, wenn mehrere Lerner gleiche Lernerfaktoren in einem typischen Profil ausbilden.
2. Emotionale Stabilität bestimmt den Spielraum eines Lernalters, seine Risikobereitschaft und Belastbarkeit. Ambiguitätstoleranz, Überforderung, Unterforderung, Standardsetzungen und viele weitere beim Sprachenlernen relevante Faktoren lassen sich nur vor dem Hintergrund der emotionalen Stabilität realistisch einschätzen.
3. Der Alterungsprozess beeinträchtigt die Wahrnehmung, die Gedächtnisfunktionen, die Flexibilität und die Reaktionsgeschwindigkeit. Das Weltwissen, das sich ältere Lerner angeeignet haben, hilft ihnen aber beim Erwerb neuen Wissens und neuer Sprachen. Das Lernen wird dadurch vereinfacht, dass man an bereits erworbene Strukturen besser anknüpfen kann.
4. Je älter sie evolutionsgeschichtlich sind, desto geringer ist ihre Lernfähigkeit. Der Hirnstamm weist naturgemäß die niedrigste Lernfähigkeit auf und ist kaum beeinflussbar. Das limbische System lässt sich dagegen bei einfachen Operationen, wie einer reflexartigen Bremsung vor einer roten Ampel, durch Konditionierung beeinflussen. Am ehesten reagiert das Großhirn auf Lernimpulse, und zwar auf verschiedene (kognitive) Arten. Allerdings interagieren die verschiedenen Schichten intensiv, sind also ohne die anderen nicht operationsfähig. Das bedeutet, dass bei Lehr- oder Lernvorgängen im Unterricht nicht rein kognitiv vorgegangen werden sollte, sondern dass auch die Instinkte und Emotionen angesprochen und sinnvoll integriert werden müssen.
5. Die Lerndimensionen helfen, den Sprachunterricht besser an den Bedürfnissen der Lerner auszurichten, ohne die Lerner in starre Kategorien einzuteilen.
6. Zum Beispiel: Hinweise in der Literatur nutzen, Lernerinnen und Lerner beobachten, alternative Themen, Aufgaben und Lernwege anbieten. Vorschläge der Lernerinnen und Lerner auswerten und nach Möglichkeit umsetzen. Stärken nutzen, ohne Stereotypen zu verfallen.

7. Zum Beispiel: Kenntnisse der Lernerkultur durch Befragung, Beobachtung oder Dokumente (Lehrpläne) besorgen. Verschiedene Wege ausprobieren und Vorschläge der Lerner sammeln. Fehler und Konflikte sorgfältig auswerten und versuchen, eine Beziehung zur Lerntradition herzustellen.

Kapitel 4

1. Vergleiche Abbildung 4.8 (Modell der Sprachverarbeitung) in Kapitel 4.6 und die zugehörige Beschreibung auf den nachfolgenden Seiten.
2. Vergleiche die Abbildung 4.2 zur Struktur von Nervenzellen in Kapitel 4.1 und die zugehörige Erläuterung.
3. Gesetz der Nähe, Gesetz der Ähnlichkeit, Gesetz des glatten Verlaufs, Gesetz der Geschlossenheit und der guten Gestalt.
4. Bedeutungen werden als Bedeutungsinhalte (propositionale Repräsentationen) oder schematisch (schematische Repräsentationen) gespeichert. Propositionale Repräsentationen sind Einheiten aus einzelnen Bedeutungselementen, die den Inhalt von Äußerungen oder Sätzen als lineare Kette oder als Netzwerk darstellen. Durch diese inhaltlichen Elemente wird Wissen gespeichert und lässt sich anhand neuer Inhalte erweitern. Konzepte, Kategorien und Muster werden als Schema-Repräsentationen gespeichert, die durch Andocken von neuem Wissen erweitert werden können. Da Wahrnehmungen instinktiv mit bekannten Schemata und mentalen Modellen abgeglichen und abgestimmt werden, erfolgt die Wahrnehmung schneller. Darüber hinaus lassen sich mittels Abgleichungsprozessen unbekannte Informationen leichter aus dem Kontext erschließen.
5. Je tiefer oder intensiver die Aktivierung eines Musters oder mentalen Bildes im Kurzzeitgedächtnis ist, desto besser kann es sich an die schon gespeicherten Muster (das bestehende Wissen) im Langzeitgedächtnis andocken. Aufgaben, die verschiedene Verarbeitungsbereiche im Gehirn ansprechen, tragen zu einem erhöhten Aktivierungsgrad bei und verbessern die Chancen zum Andocken an bestehendes Wissen.
6. Siehe Übersicht zur Bildverarbeitung im Unterricht in Kapitel 4.5.
7. Die unterordnende Form entspricht der klassischen Wortassoziation. In dem Modell des koordinierten Bilingualismus sind die Konzepte der Erst- und Zweitsprache und ihre Begriffe voneinander unabhängig. Die Speicherung und Verarbeitung verläuft also parallel. Das Modell des verbundenen Bilingualismus geht dagegen von einer gemeinsamen Konzeptquelle aus, die aber zwei unterschiedliche Benennungen ermöglicht. Der Begriff aus einer der beteiligten Sprachen aktiviert primär das für seine Kultur typische semantische Feld, die semantischen Elemente des anderen Begriffsfeldes können aber mitaktiviert sein. Der verbundene Zugang zum Lexikon bietet Sprechern einen erweiterten Wortschatzhorizont und mehr Wortauswahl. Geübte Sprecher, wie etwa Bilinguale oder Dolmetscher, können wahl-

weise und ohne Verzögerungen aus jeder der beteiligten Sprachen Wörter auswählen. Die Art der Organisation der Wörter entspricht bei gleichzeitig mit zwei Sprachen aufwachsenden Kindern und solchen, die später in einem echten mehrsprachigen Kontext leben, eher der verbundenen Form. Sie beherrschen beide Sprachen so gut, dass sie beliebig zwischen ihnen wechseln können. Bei Lernern, die relativ spät beginnen, fremde Sprachen in mehrsprachigen Lernumgebungen zu erwerben, ist davon auszugehen, dass sie mit dem unterordnenden Modus den Zweitsprachenerwerb beginnen. Bei ihnen ändert sich aber im Laufe des Erwerbsprozesses die Form des Erwerbsmodus vom unterordnenden über den koordinierten bis zum verbundenen. Im Unterricht könnten diese Prozessstufen analog nachvollzogen werden. Dabei wäre es wichtig, durch den Ausbau der semantischen Netze die Aktivierung des Lexikons zu beschleunigen und zu vertiefen. Das kann am besten in möglichst verschiedenen handlungsbezogenen Kontexten geschehen. Auch durch kontrastives Vorgehen lassen sich semantische Netze differenzieren.

8. Der Visual Thesaurus funktioniert ähnlich wie das mentale Lexikon. Er verknüpft Wörter nach semantischen Beziehungen. Hyperonymie, Hyponymie, Synonyme und Antonyme sind Verbindungen, die mittels des Visual Thesaurus dargestellt werden. Farbliche Differenzierungen zwischen den einzelnen Wortarten, Kurzdefinitionen und Beispielsätze je Begriff sind weitere Eigenschaften des Programms. Beim Anklicken eines Wortes baut sich um das jeweilige Wort ein neues semantisches Netz auf. Siehe hierzu die Abbildungen 4.9 und 4.12.
9. Zur Fehlerkorrektur, -analyse und -identifikation vergleiche die Liste in Kapitel 4.9.

Kapitel 5

2. Zur Beschreibung einfacher Äußerungsstrukturen von Lernern siehe die Auflistung zu den Prinzipien des Sprachenerwerbs in Kapitel 5.2. Mittels dieser Prinzipien entwickelt sich die Sprache zunehmend in Bezug auf das Zusammenspiel der grammatischen, lexikalischen und pragmatischen Prinzipien untereinander und dabei vor allem auch beim Ausbau des Wortschatzes.
3. Vergleiche die Tabelle 5.1 zum pragmatischen und syntaktischen Modus.
4. Einerseits einen fördernden, weil der Lerner an bekanntes Wissen anknüpfen kann. Andererseits einen hemmenden, weil bestimmte Routinen eingefahren sind, die den weiteren Erwerb verhindern. Man kann aber nicht einfach von sprachlichen Strukturen auf Erwerbsprobleme schließen, wie das die Kontrastive Linguistik getan hat.
5. Die Identitätshypothese besagt, dass der Erst- und Zweitsprachenerwerb den gleichen Mechanismen folgen. Diese Prinzipien basieren auf angeborenen Eigenschaften. Interferenzen kann es daher kaum geben. Die Identitätshypothese ist nativistisch und kognitivistisch geprägt. Problematisch ist die Annahme, dass das

bereits Erworbene einer anderen Sprache und Kultur keinen Einfluss auf den Erwerb einer zweiten oder weiteren Sprache haben soll. Dies widerspricht den Regeln der Plausibilität und der Lern- und Entwicklungspsychologie.

6. In der Sprachentwicklung wird der Prozess des Erwerbs als geordnete und vorher-sagbare Abfolge dargestellt. Fehler bekommen dadurch eine andere Qualität: sie markieren den Fortschritt des Erwerbs. Auch Fossilisierungen lassen sich im Rahmen von Erwerbssequenzen besser identifizieren und damit geeignete Korrekturmethode entwickeln. Zu unterscheiden ist zwischen konzeptuellen und pragmatischen Ansätzen, die funktionale und kognitive Erklärungen von Äußerungsstrukturen vertreten, sowie universalistischen Ansätzen, die verschiedene Sequenzen als feste Sprachentwicklungsabläufe annehmen.
7. Chunking ist ein Verfahren zur Steigerung der sprachlichen Mobilität. Dabei werden zunächst Chunks – Formeln, Mehrworteinheiten oder Redewendungen – übernommen, ohne deren grammatische Strukturen zu kennen oder zu analysieren. Lerner beginnen je nach ihren individuellen Sprachlernerfahrungen früher oder später mit dem Ableiten von Regeln aus den übernommenen Chunks. Siehe auch die Liste in Kapitel 5.3 zum Prozess des Chunking bis zur Regelbildung.
8. Mit dem Prozess des Erwerbs der ersten Sprache vollzieht sich ein Prozess der geistigen Entwicklung oder Maturation. Bei vielen, die auch nach Schuleintritt eine zweite Sprache lernen, ist dieser Prozess physiologisch abgeschlossen. Das heißt, sie können auf das Wissen aus der Erstsprache zurückgreifen und brauchen es „nur“ mit den Begriffen der zweiten Sprache neu zu belegen. Dies führt zwar nicht zu einer korrekten Sprachverwendung, aber erlaubt den Lernern, ihre bereits erworbene Welt- und Strategiewissen zu nutzen. Diese Beobachtung spricht gegen die Identitätshypothese von Erst- und Zweitspracherwerb. Zu den Entwicklungsstufen im L1-Erwerb vergleiche die Übersicht zu Beginn des Kapitels 5.5.
9. Zu den Mehrwerten der Mehrsprachigkeit zählen:
 - kommunikationspragmatische
 - erwerbslinguistische
 - kognitionspsychologische
 - affektive
 - sprachenpolitische
 - ökologische.

Mehrwerte der Mehrsprachigkeit lassen sich aus den Schwellen- und Interdependenzhypothese ableiten: Die Schwellenhypothese geht von zwei Schwellen aus, von denen aus sich unterschiedliche Effekte auf den Spracherwerb ergeben. Unterhalb der ersten Schwelle lassen sich eher negative Effekte auf beide Sprachen feststellen. Das Ergebnis kann eine doppelte Halbsprachigkeit, eine sehr niedrige und bruchstückhafte Kompetenz in Erst- und Zweitsprache, sein. Hier kann die Zweitsprache zu negativen Einflüssen auf die Erstsprache führen, besonders dann, wenn es an Systematik fehlt und wenig auf sprachliche Korrektheit geachtet wird. Zwischen dieser unteren Schwelle und der oberen Schwelle befinden sich

die so genannten Standard- oder Normalfälle, in denen die Erstsprache gut entwickelt ist, die Zweitsprache weniger. Positive und negative Effekte der Sprachen aufeinander halten sich die Waage. Erst oberhalb der zweiten Schwelle sind die Kompetenzen in beiden Sprachen sehr gut ausgebildet und beeinflussen sich gegenseitig positiv. Die Interdependenzhypothese geht noch einen Schritt weiter. Sie besagt, dass mit zunehmendem Grad der Sprachbeherrschung die in einer der Sprachen erworbenen Kenntnisse, wie zum Beispiel fachliches Wissen, übertragbar sind und positive Effekte auf die allgemeinen kognitiven Fertigkeiten haben. Gefördert werden kann diese Art von Mehrsprachigkeit durch immersionsartige Lernsituationen, in denen die Lerner aktiv mit Sprache handeln. Hierfür ist eine sprachlich und kulturell reiche Umgebung nötig. Vergleiche zur Interdependenzhypothese auch die Abbildung 5.6.

10. Die Eingabe im Spracherwerb wird oft an das Sprachniveau des Lerners angepasst. Bei der Einschätzung des Sprachniveaus spielen, vor allem bei kurzen Begegnungen, auch nichtsprachliche Kriterien eine Rolle. Bei längeren Begegnungen lassen sich Aushandlungsprozesse beobachten. Dabei können sowohl reduzierte Äußerungen als auch umfangreiche Umschreibungen, Wiederholungen, Erklärungen und Ähnliches auftreten. Das Inventar dieser Sprachform Xenolekt lässt sich am besten mit dem beschreiben, was da ist, nicht mit dem, was ausfällt. Dabei kann man vier sehr gut unterscheidbare Äußerungsebenen (Anpassungsniveaus) identifizieren:

- eine Ebene umgangssprachlicher Strukturen
- eine Ebene mit geringerer Sprechgeschwindigkeit
- eine Ebene begrenzter Veränderungen oder einzelner Auslassungen: *er geht Bahnhof, isch kauf Edeka*
- eine Ebene von Inhaltselementen ohne jegliche Endungen und andere Funktionselemente: *du gehen bahnhof.*

Die Anpassungsniveaus lassen erkennen, wie der Sprecher die kommunikative Relevanz des Gesagten einschätzt. Diese Einschätzung ergibt sich aus den Zielen und Absichten des Sprechers und dem von ihm vermuteten Verständnis des Adressaten.

Kapitel 6

1. Aufgaben betonen den authentischen Handlungscharakter von Sprache. Für ihre erfolgreiche Bearbeitung werden verschiedene Fertigkeiten wie Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen benötigt, die in authentischer Kommunikation meist zusammen vorkommen. Die Einteilung in Fertigkeiten in Unterricht und Lehrmaterial hat daher etwas Künstliches, wenn diese Fertigkeiten in der Kommunikation nicht zusammengebracht werden.
2. Zu berücksichtigen sind die drei unterschiedlichen Verstehensebenen, die schriftlich oder mündlich realisiert sein können: die sprachliche Oberfläche (Schrifttext oder Lautung), die propositionale Basis (die Inhaltselemente) und das mentale

Modell (die eigentliche Bedeutung im Kontext). Im Unterricht lassen sich die dargestellten Prinzipien in gezielte Techniken zur Förderung des Leseverstehens umsetzen.

Selektives Lesen:

- Absuchen des Textes nach bestimmten Stichwörtern oder Inhalten
- (Scanning),
- Auffinden von passenden Textstellen,
- Zuordnung von Aussagen,
- Textgerüst entwerfen oder Text gliedern, Mind Maps erstellen,
- Fragen zum Text beantworten,
- Hypothesen überprüfen und belegen,
- vorgegebene Elemente aus einer Tabelle entnehmen.

Totales Lesen:

- wichtige Elemente unterstreichen,
- Überflüssiges herausstreichen, Fehlendes ergänzen,
- Texte aus Textteilen rekonstruieren lassen (zum Beispiel als Puzzle),
- Abbildungen zum Text zuordnen,
- genaues Flussdiagramm des Textverlaufs erstellen,
- Tabelle mit Detailinformationen erstellen,
- Texte vergleichen,
- Richtig-Falsch-Fragen und andere Detailfragen beantworten,
- wichtige Elemente des Textes aus einem Schüttelkasten auswählen.

Verfahren zum Testen der globalen Lesekompetenz

- Erfassen des Hauptthemas und der wichtigsten Elemente des Handlungsschemas.
- Einordnung der Hauptinformationen in eine vorgegebene Fragestellung und Bewertung der Wichtigkeit.
- Vorgabe einer verkürzten Lesezeit und Wiedergabe des Textes in wenigen Sätzen.
- In Form eines Schnelligkeitswettbewerbes entscheiden, ob ein vorgegebener Text für die Bearbeitung eines Themas relevant ist oder nicht (und dann kurz begründen lassen).
- Suchaufgaben stellen oder entwickeln, zum Beispiel eine schnelle Suche nach vorgegebenen Informationen im Internet, die ein schnelles, aber gezieltes und verständiges Klicken durch verschiedene Texte erfordern.

Grundlegende Hörverstehensstrategien und -techniken

- Durch so genannte Bruchstellen, die Anfang und Ende einzelner Elemente markieren. Dies kann durch Pausen zwischen Begriffen und Sätzen oder durch Betonungen von Anfangsilben und wichtigen Wörtern geschehen. Auch langsames Sprechen liefert Bruchstellen.

- Durch Parallelinformation, das heißt die Laute begleitende visuelle taktile und andere Handlungs-Information. Auch die Verschriftlichung von Lauten kann diese Information liefern. Lautliche Begleitinformation kann dann helfen, wenn sie den Hörtext nicht überlagert, sondern koordiniert begleitet.
 - Durch Strategien für die erfolgreiche lautliche Segmentierung zur Bewusstmachung von Wortbildungsprinzipien und zur Vermittlung von Instrumenten der Wortbildung (Flexion, Komposition, Derivation, Konversion, Reduktion).
 - Durch deutliche Intonationskonturen und Intonationsmuster, wie zum Beispiel die Fragemarkierung durch steigende Intonation.
3. Bruchstellen markieren Grenzen im Lautstrom. Sie entstehen zwischen Redebeiträgen oder auch zwischen Sätzen und Wörtern, beim Langsam Sprechen auch zwischen Silben, meist beim Luftholen, oder durch eine bestimmte Betonung oder andere bewusste Steuerung. Bei normaler Sprechgeschwindigkeit sind sie nicht gut wahrnehmbar. Um Lernern die Identifikation von Sprachelementen zu erleichtern, kann man langsamer, deutlicher und mit stärkerer Betonung sprechen und damit Bruchstellen besser markieren oder zusätzliche schaffen. Die Zuordnung der Schallwellen (Laute und Lautketten) zu sprachlichen Einheiten kann auch durch verschriftlichte Parallelinformationen verdeutlicht werden.
 4. Vergleiche das Modell zur Hierarchie der Lernarten nach Gagné (Abbildung 6.16) in Kapitel 6.10. Im Sprachunterricht sollten, wie in authentischer Kommunikation, alle Lernformen verwendet werden. Bei den Aufgaben ergibt sich dabei eine grobe Richtung vom einfachen Signallernen hin zum Problemlösen. Phasenmodelle des Unterrichts orientieren sich meist an dieser Abfolge. Siehe auch das Grundschema des Fremdsprachenunterrichts in Kapitel 6.12:
 - Aktivierung/Vorentlastung/Einführung,
 - thematische Differenzierung,
 - strukturelle Differenzierung,
 - Erweiterung/Expansion,
 - Integration/Reflexion.

Einzelne Lernformen eignen sich besonders gut für das Einüben bestimmter Fertigkeiten. So sind einfache Konditionierungsübungen auch im fortgeschrittenen Erwerb zur Automatisierung durchaus angebracht. Allerdings nur, wenn sie in ein entsprechendes Erwerbs- und Handlungskonzept eingebettet sind.
 5. Siehe Kasten zu Hilfsübersetzungen im Unterricht in Kapitel 6.11:
 - Imitatives Übersetzen,
 - grammatisches Übersetzen
 - bildliches Übersetzen.
 6. Ein höherer Grad an Individualisierung durch Darbietung verschiedener Lernwege, Die Intensivitätssteigerung des Lernens und die Interaktivitätssteigerung sind weitere Vorteile der neuen Medien gegenüber traditionellen Unterrichtsverfahren. Ebenso entlastet der Medieneinsatz durch automatische Diagnose- und Korrekturwerkzeuge den Präsenzunterricht organisatorisch. Zu berücksichtigen ist, dass

geschlossene im Gegensatz zu offenen Medien nur eine begrenzte Reichweite haben. Für weitere Kriterien, die beim erfolgreichen Lernen im virtuellen Klassenzimmer zu beachten sind, vergleiche die Liste in Kapitel 6.9.2.

7. Manche Anwendungen können einen mühsamen Spracherwerb ersetzen, zumal dann, wenn er zu wenig brauchbaren Ergebnissen führt. Wenn ich nur im Urlaub eine fremdsprachige Speisekarte verstehen will, dann muss ich dafür nicht 1-12 Jahre im Englischunterricht sitzen, vor allem dann nicht, wenn in meinem Urlaubsland weniger Englisch als Deutsch gesprochen wird. Dann kann ich ein Lese- oder Übersetzungsprogramm, wie deepL, verwenden und bekomme in Echtzeit eine Übersetzung, egal aus welcher Sprache oder in welche Sprache. In solchen Fällen wäre der Fremdsprachenunterricht eigentlich auch verzichtbar. Ähnliches gilt für Sprachkurse für Hörer aller Fakultäten, die im Grunde nur rezeptive Kompetenzen vermitteln wollen. Eine große Genauigkeit erreichen die Programme vor allem bei stark normierten Textsorten mit einer klar vorgegebenen Textstruktur und auch einer genormten Anzahl von Redemitteln, also zum Beispiel bei Formularen, Arbeitsanleitungen, Handbüchern oder anderen vorgefertigten Textsorten oder Versatzstücken. Gerade in fachsprachlichen und berufssprachlichen Kontexten erzielen die automatischen Instrumente eine recht große Trefferquote. Denkbar ist aber auch ein hybrides Modell, in dem zum Beispiel Hören und Sprechen aktiv im Unterricht vermittelt werden, vielleicht sogar intensiver als bisher, das rezeptive Lesen und das aufwendige Schreiben in der Fremdsprache aber den automatisierten Verfahren überlassen werden, wenigstens teil- und übergangsweise. Für diese Zwecke könnten die automatisierten Verfahren durchaus offensiv als Lernhilfen eingesetzt werden. Wo das Lernen und Lehren von neuen Sprachen erleichtert werden kann und Kapazitäten für kreativen Sprachgebrauch freigesetzt werden können, ist es sinnvoll, auch KI-Ressourcen zu verwenden.
8. Die Körperlichkeit (embodiment) ist in verschiedenen kognitiven Wissenschaften umfassend untersucht worden. Hat man früher kognitive Prozesse als eher unverbunden voneinander beschrieben, so geht die Forschung heute einhellig davon aus, dass die menschliche Kognition stark mit unseren gesamten Wahrnehmungs- und Körpereigenschaften, also auch der Sprache, verbunden ist (siehe 2.8). So hat in den letzten Jahren das Potenzial des körperlichen Engagements für das Lehren und Lernen von Sprachen großes Interesse in der Angewandten Kognitiven Linguistik gefunden. Viele Autorinnen und Autoren betonen in diesem Zusammenhang, wie wichtig es für Lernende ist, sich beim Erlernen von fremdsprachlichen Konstruktionen mit verschiedenen Arten der Konzeptualisierung der Welt auseinanderzusetzen und die zugrundeliegenden körperlichen Erfahrungen zu erkunden. Die Einbeziehung verkörperter Bedeutungen wird selbst als ein Zugang zu einem sinnvollen Grammatikunterricht und -lernen angesehen, die verbreitet als abstrakt, unzugänglich, unerklärbar und langweilig angesehen werden.
9. Zum Beispiel durch authentische Aufgaben oder im Rahmen der Szenariendidaktik. Siehe Übersicht zu tragenden Elementen einer systematischen handlungsbezogenen Sprachdidaktik in Kapitel 6.13.

10. Siehe die Tabellen zu internen Evaluationsinstrumenten und -ebenen in Kapitel 6.15 sowie die Abbildung 6.19 mit einem Auszug aus dem Lehrerfragebogen zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts.

Kapitel 7

1. Die Sprach- und Kulturvermittlung mit dem Ziel der Vermittlung von interkultureller Kompetenz.
2. Nur ein Teil der kulturellen Einstellungen und Werte wird an der Oberfläche sichtbar, meist das Folkloristische. Die tiefer liegenden Werte und Konzepte bleiben verborgen oder zeigen sich nur indirekt. Sie bestimmen unser Verhalten, unsere Wahrnehmung und Sprache meist stärker, als es die Oberfläche erkennen lässt.
3. Die verbreiteten, traditionellen sind die kognitive, die kommunikative und die inter- und transkulturelle Landeskunde. Siehe auch die Klassifikation der kulturüberschreitenden Ansätze zur Landeskunde in Kapitel 7.4. Die „kognitive“ Landeskunde will systematische Erkenntnisse über die Gesellschaft und Kultur aufbauen. (Die Bezeichnung ist jedoch irreführend: es geht hier nur um eine Reproduktion von Faktenwissen.) Der kommunikative Ansatz postuliert als Ziel, die Kommunikationsfähigkeit, ohne Missverständnisse zu fördern, und die inter- und transkulturelle Landeskunde erweitert den kommunikativen Ansatz um eine kulturelle Dimension, wie Vermittlungsprozesse zwischen Kulturen. Zu den neuesten Ansätzen gehört die verstärkte Berücksichtigung von Prozessen der Transkulturation, etwa in der Arbeit mit Erinnerungsorten und im Konzept der Transdifferenz.
4. Siehe Liste zu den Maßnahmen im Fremdsprachenunterricht in Kapitel 7.4.3:
 - Kulturübergreifende Ereignisse
 - Kulturübergreifende Texte
 - Konfrontation.
5. Wenn Landeskunde nur Zusatzinformationen liefern soll, reicht die Zeit nie. Wenn Kultur- und Sprachvermittlung aneinander gekoppelt sind und wenn ein besseres Kulturverständnis, das die Verstehensbedingungen der Lerner systematisch berücksichtigt, die Fehleranfälligkeit und -häufigkeit reduziert, dann befördert diese Art inter- und transkultureller Landeskunde den Spracherwerb und spart im Endeffekt Zeit. Außerdem lässt sich dadurch die Qualität und Nachhaltigkeit des Unterrichts erhöhen.
6. Erinnerungsorte zielen nicht auf eine reine Faktenweitergabe, sondern erweitern den Unterrichtsinhalt um die (Re-)Konstruktion von kulturell und kommunikativ bedeutsamen Orten, Personen und Ereignissen. Dabei ist zu beachten, dass Erinnerungsorte oftmals einen konfliktreichen Aspekt thematisieren, der nur exemplarisch im Unterricht aufgelöst werden kann.
Zum didaktischen Nutzen von Erinnerungsorten:
 - Sensibilisierung für den Konstruktionscharakter von Kulturen

- Anregung und Erprobung kulturdifferenter Perspektivierung und Umgangsweisen
- Erhöhung der Nachvollziehbarkeit durch konkrete Symbole.

Siehe auch die Liste in Kapitel 7.4.4.

7. Ziel dieses didaktischen Ansatzes ist es, alle an der Literatur-„Produktion“ Beteiligten in einen Dialog zu bringen, denn Literatur wird nicht als statisches Ergebnis einer Autorin/eines Autors, eines Verlages oder einer Druckerei verstanden. Sie entsteht in den Köpfen der Rezipienten/Rezipientinnen. Dafür ist aber hilfreich, auch die Perspektiven der anderen Akteure zu verstehen und sich damit aktiv auseinanderzusetzen. Die dadurch ermöglichten Kommunikationsprozesse (auch die internen imaginativen) können – bei angemessener Anleitung – sehr produktiv im Sprachunterricht und -erwerb eingesetzt werden, zumal wenn damit relevante Themen angesprochen werden. Über die unterschiedlichen Perspektiven entsteht automatisch auch eine Thematisierung unterschiedlicher Weltansichten und Dispositionen, also die Möglichkeit zu transkulturellem Austausch. Der Ansatz eignet sich daher z.B. auch zur Vermittlung und dem Einüben von Diskurspraktiken im Bereich der Demokratiebildung.
8. Individuelle Antworten.