



© Wikimedia Commons, CC3.0, TUBS., Montage

DEUTSCH IM KONTEXT MULTILINGUALER LERNKONSTELLATIONEN

Wie lässt sich Sprachbewusstheit fördern und sprachverbindendes Arbeiten im multilingualen Unterricht konkret einsetzen? Der folgende Artikel stellt drei Unterrichtsskizzen vor, die für mehrsprachige Deutschlernende eines Bachelor-Studiengangs an einer malaysischen Universität konzipiert und dort erfolgreich erprobt wurden.

VON RENATE KÄRCHNER-OBER

Die Übungen, um die es in meinem Beitrag geht, haben exemplarischen Charakter und dienen vor allem zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und sprachverbindendem Arbeiten. Für mehrsprachige Deutschlernende eines BA-Studiengangs in Malaysia wurden drei Übungssequenzen entwickelt. Sie wurden in verschiedenen Lerngruppen (Studierende des Studiengangs BA German, Niveaustufen A1–A2.2) eingesetzt, erprobt, nach jedem Unterrichtseinsatz überarbeitet und unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen und

individuellen Lernvoraussetzungen angepasst. Die Gleichung »viele Sprachen können bzw. erworben haben = viel Sprachlernerfahrung = effiziente Umsetzung im L3-Unterricht« geht in Malaysia so nicht auf. Unstrittig ist, dass die Lernenden ihre vorigen (kulturspezifischen und durch die regionale Lernkultur bedingten) Lernerfahrungen – oft unbewusst – in den Tertiärsprachenunterricht übertragen und die L3 genauso wie die L2 lernen wollen. Malaysische Deutschlernende haben in ihrem Heimatland einen eher traditionell ausgerich-

teten L2-Unterricht kennengelernt, der hauptsächlich durch starke Grammatikorientierung sowie schriftbasierte Übungen und Sprachtätigkeiten bestimmt war (vgl. Abb. 1). Ein unreflektiertes Hineintragen neuer Methoden in einen eher traditionell ausgerichteten Unterrichtskontext ist genauso wenig angemessen wie der Versuch, vorhandene Lernhaltungen auszuschalten. Wie bei allem: Die Dosierung macht es! Wenn wir neue Lernwege beschreiten möchten, dann müssen wir das Schuhwerk erst einlaufen: Zu viele Kilometer Wanderung in neuen Schuhen verursacht Blasen. Damit der Unterricht keine »Blasen« erzeugt, sollten wir immer wieder behutsam Übungssequenzen einbauen, die den Lernenden und Lernern einen Weg mit bequemem Schuhwerk ermöglichen.

NEUEINSCHÄTZUNGEN

Im Tertiärsprachenunterricht treffen Lehrpersonen nicht immer auf versierte Fremdsprachenlernende, die die Klaviatur verschiedener effizienter Lernstrategien beherrschen, ein ausgeprägtes metalinguistisches Bewusstsein besitzen oder die mit kulturellen Normen bzw. Lerntraditionen des Zielsprachenlands vertraut sind. Um wirkungsvolle Lernprozesse in Folgefremdsprachen in Gang zu setzen, sollten besonders im Grundstufenunterricht angemessene Techniken zur selbstständigen Arbeit vermittelt werden. Insbesondere muss berücksichtigt werden, dass Lernende aus anderen Kulturkreisen zurückhaltend sind oder sich weniger aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Das für Lehrende nach außen erscheinende passive Lernverhalten darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Lernenden durchaus fähig sind, über Probleme und Lösungswege nachzudenken. Das beobachtbare Verhalten der Lernenden ist nicht gleichzusetzen mit deren Interessen, Offenheit oder Wünschen. Hier sollten Lehrende ansetzen, den Lernenden mit Bedacht zu helfen, ihre Scheu zu überwinden und sie zu ermutigen, ihre Vorstellungen zu äußern.

PRAXISBEZOGENE KOMPETENZEN

Die malaysischen Studierenden bringen zu Beginn des Deutschlernens neben ihrem schulisch erworbenen fremdsprachlichen Wissen ihren persönlichen sprachlich bunt gefüllten Sprachen-Rucksack in den Deutschunterricht mit. Die Erstsprachen dieser Lernenden sind verschiedene chinesische Dialekte, Mandarin, Tamilisch, Malayalam, Bahasa Malaysia, Englisch. So beherrschen viele chinesische und indische Lernende die Schriftsysteme ihrer jeweiligen L1 und haben während ihrer Schulzeit gleichzeitig das romanisierte Schriftsystem in zwei Spra-

chen (Bahasa Malaysia und Englisch) erworben. Codeswitching ist die Norm im malaysischen Alltag, aber auch im schulischen und akademischen Kontext. Biliteralität sowie Triliteralität (Mehrschriftlichkeit) sind in verschiedenen Könnensstufen vorhanden. Alle Studierenden beherrschen neben ihren Erstsprachen die Landes- und Nationalsprache (Bahasa Malaysia), und alle haben Englisch als Zweitsprache im schulischen Unterricht erworben.

LERNTRADITIONEN

Die Lernenden tragen ihre Erfahrungen aus dem L2-Unterricht in den L3-Unterricht und können irritiert sein, wenn man sie mit Lehrmethoden konfrontiert, die ihnen unbekannt sind. Sie sind wenig ambiguitätstolerant, d. h. es ist schwierig für sie, Unsicherheiten oder Widersprüchlichkeiten auszuhalten oder sich mit unterschiedlichen Zugängen zum Lösen von Aufgaben leichtzutun. Daher lassen sich didaktische Konzepte, die sich als L3-lernfördernde Unterstützung erwiesen haben, nicht einfach auf den Unterricht im Heimatland der Lernenden aufpfropfen. Es empfiehlt sich deshalb, den Lernenden sukzessive Vorgehensweisen zum L3-Deutschlernen zu vermitteln, die sie trainieren und internalisieren können. Ihre Vorerfahrungen sollten nicht ignoriert und die in der westlichen Welt verpönte »Paukereie« nicht völlig verdammt werden. Positiv umsetzen lässt sich die vorhandene Übungsbereitschaft der Lernenden.

ORIENTIERUNG

Da es im Tertiärsprachenunterricht nicht darum geht, völlig neue didaktische Konzepte zu erstellen, sondern sprachlernfördernde Unterrichtsverfahren zu entwickeln, die die Lernenden befähigen, ihr Vorwissen zu aktivieren und für sie nutzbringend einzusetzen (vgl. den Artikel von Vicente und Pilypaitytė in diesem Heft, S. XX), muss eine Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen erfolgen. Der Lehrperson sollte das Vorkenntnisniveau bekannt sein, sie sollte sich mit bisherigen Lerngewohnheiten der Lernenden vertraut gemacht haben und sowohl kulturspezifische als auch institutionelle Rahmenbedingungen nicht ignorieren. Missionarischer Eifer ist ebenso wenig angemessen: Nicht alles, was an neuen Methoden bekannt ist, kann eins zu eins in jeden Lernkontext transferiert werden; dies kann sich hinsichtlich des Lernerfolgs gar als kontraproduktiv erweisen.

Im Folgenden werden einige exemplarische Übungssequenzen vorgestellt, die sich im universitären L3-Unterricht an einer malaysischen Universität über viele Jahre hinweg bewährt haben, jedoch

keinesfalls den Anspruch auf Mustergültigkeit erheben. Die Unterrichtsbeispiele eignen sich insbesondere für Lernende, deren schulische Sozialisation sich von in der westlichen Welt geprägten Lernkulturen unterscheidet. Die Sequenzen können in den Niveaustufen A1 – A2 eingesetzt und bei Bedarf variiert bzw. für höhere Niveaustufen ausgebaut werden.

BEISPIELE AUS DER PRAXIS – IDEEN ZUR UMSETZUNG

Wortschatz

Die Tertiärsprachendidaktik bietet zahlreiche methodische Wege zur Wortschatzvermittlung an. Lernende, die bestimmte Techniken im L2-Unterricht nicht erworben haben, sollten bereits im Grundstufenunterricht mit Techniken vertraut gemacht werden, die sich als hilfreich im L3-Unterricht erwiesen haben. Die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen werden nicht immer (sofort) erkannt, vielleicht trauen sich die Lernenden auch nicht, sich zu äußern, hier sollte man als Lehrperson lernerinterne Faktoren, die das Sprachenlernen beeinflussen, berücksichtigen, z. B. Selbstbewusstsein, Selbsteinschätzung oder etwa Angst. Ein Zulassen der Erstsprache als potenzielle sprachliche Ressource kann vor allem bei der Aktivierung des Vorwissensbestands für die sprachverbindende Wortschatzarbeit hilfreich sein. Bindet man den Gesamtsprachenbesitz der Lernenden ein, so aktivieren die Lernenden ihr Gedächtnis und erwerben mit der Zeit auch mehr Selbstsicherheit. Dies hilft wiederum, den Wortschatz im Langzeitgedächtnis zu verankern. Im Folgenden stelle ich zwei Übungssequenzen vor, die

sich nicht nur als motivierend, sondern auch als praktikabel erwiesen haben: Durch Zulassen der L1 und Aktivierung des Vorwissens in der L2 können sich Wege für kommunikative Unterrichtsformen öffnen sowie die Selbstsicherheit der Lernenden gestärkt werden. Falls die Lehrperson keine Sprachkenntnisse der L1 der Lernenden besitzt, können diese helfen. Die Lehrperson kann die Wörter in einer Kladde oder in elektronischer Form sammeln.

Sequenz 1: Von 1 bis 20	
Sprachenkenntnisse Lehrperson	Keine Kenntnisse der L1, L2-Kenntnisse
Klasse/Kurs	Bilingual oder multilingual
Niveau	Anfänger
Ziel und Zweck	sicherer Umgang mit Zahlen, Konzentrationsübung, mündliche Fertigkeit trainieren

Die Lernenden können Sprechhemmungen abbauen, zugleich wird die Konzentration und Aufmerksamkeit gefördert. Die Aussprache lässt sich hier gut trainieren, dies ist im Anfangsunterricht unabdingbar.

Diese Übung eignet sich sehr gut als lebendiger Einstieg in eine der ersten Unterrichtsstunden. Mit zunehmenden Deutschkenntnissen kann sie weiter ausgebaut werden. Für Lernende, die aus Kulturkreisen kommen, in denen Zurückhaltung gegenüber der Lehrperson Gebot ist und in denen die Lernleistung auf korrekte Reproduktion des Stoffes (der L2) ausgerichtet war, kann diese Übung den Weg zur aktiven Teilnahme darstellen, ohne Angst vor einem Gesichtsverlust.



Abb.1: Modell zur Beschreibung des Tertiärsprachenunterrichts

Vorbereitungen und Verlauf:

1. Zunächst werden Paare (A und B) gebildet. Falls die Lerngruppe neu zusammengesetzt ist, können die Partner selbst gewählt werden (Sicherheit), falls die Lehrperson den Eindruck hat, alle kennen sich gut, kann man Karten (A, B) ziehen lassen. Lernende aus bestimmten Kulturkreisen möchten vielleicht nicht mit dem gegenseitlichen Partner arbeiten, dies ist von der Lehrperson zu berücksichtigen.
2. Erklären Sie den Lernenden nun die Übung: A zählt vorwärts in der L1 und B zählt rückwärts in der L3 (bis 20 in der ersten Runde) nach folgendem Muster:

A: satu, dua, tiga, empat (eins, zwei, drei, vier)
 B: vier, drei, zwei, eins
 A: dua, tiga, empat, lima
 B: fünf, vier, drei, zwei
 A: tiga, empat, lima, enam
 B: sechs, fünf, vier, drei

Die Übung wird bis zur Zahl 20 fortgeführt. Lassen Sie die Lernenden rhythmisch zählen, einmal bzw. zweimal in die Hände klatschen, Finger schnippen. Das Rhythmisieren ist sehr hilfreich, es bildet einen quasi-physischen Anker für ein besseres Behalten der Wörter.

Übung zu dritt: Es werden Dreiergruppen gebildet (A, B und C), hinzugefügt wird nun die L2 (Englisch). A zählt vorwärts in der L1, B rückwärts in der L2, C wieder vorwärts in der L3.

Lassen Sie A, B und C tauschen, alle sollten jeweils in allen Sprachen gezählt haben. Danach lassen Sie die Lernenden frei im Raum herumgehen, bis Sie »Stop« rufen. A, B und C müssen einen Partner mit der gleichen Zahl in der jeweils anderen Sprache finden.

Variante: Ist eine gewisse Automatisierung eingetreten, stellt sich die Lerngruppe in einen Kreis. Es wird vereinbart, welche rhythmische Bewegung welche Sprache darstellt, etwa einmal klatschen = L1, Fingerschnippen = L3 usw. Alle Lernenden schnippen oder klatschen, auf Zuruf muss dann das Zahlwort in der jeweiligen Sprache ausgesprochen werden. Wer einen Fehler macht, geht aus dem Kreis oder dreht sich um die eigene Achse. Übrigens bedeutet dies keinen Gesichtsverlust, da keine hämischen Kommentare abgegeben werden – so jedenfalls meine Erfahrung – und niemand ausgelacht wird. Wettbewerbe werden von den Lernenden fair durchgeführt. Jedoch empfehle ich, dass die Lehrperson ihre Lerngruppen und deren soziale

Gepflogenheiten gut kennenlernt. Diese Übung trainiert nicht nur ein vertieftes Einprägen der Wörter, sondern lockert auch auf und nimmt vor allem zurückhaltenderen Lernenden die Scheu, laut zu sprechen. Nicht nur malaysische Lerngruppen lieben Wettbewerbe!

Sequenz 2 : Singende Wörter	
Sprachenkenntnisse Lehrperson	Basiskenntnisse oder keine Kenntnisse L1, L2-Kenntnisse
Klasse/Kurs	Bilingual oder multilingual
Niveau	Anfänger – untere Mittelstufe
Ziel und Zweck	Entwickeln von Zuhörkompetenz, Schulung der Aussprache
Kommentar	Förderung des mehrkanaligen Lernens, Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich der Wörter in verschiedenen Sprachen, Festigung der Aussprache.

Vorbereitungen und Verlauf:

Fertigen Sie eine Liste von 20 Wörtern in der L1 (hier: Bahasa Malaysia) auf Deutsch und Englisch an. Falls Sie kaum oder keine Wörter der L1 kennen, bitten Sie einen Lernenden um Hilfe. Mischen Sie: Ein Teil der Wörter hat keinen »englischen Freund« (A), ein Teil der Wörter ist mit allen Sprachen »befreundet« (B), ein Teil der Wörter hat nur Freunde in der L2 und der L3 (C). Teilen Sie die Lerngruppe in Paare/Dreiergruppen ein und geben sie jedem Paar/jeder Gruppe eine Kopie der Wortliste. Zunächst erklärt die Lehrperson das Verfahren und demonstriert die Übung mit einem Teilnehmer aus der Gesamtgruppe. Ein Wort – es spielt keine Rolle in welcher Sprache – wird von der Lehrperson deutlich rhythmisiert gesungen, der Lernende antwortet in der L1, L2 oder L3:

Lehrender: Schmetterling
 Lernender: butterfly (rama)
 Lehrender: Schmetterling
 Lernender: butterfly (rama)
 Lehrender: butterfly (rama)
 Lernender: Schmetterling

Im Anschluss daran probieren die einzelnen Gruppen die Übung aus. In welcher Sprache sie sich austauschen, spielt keine Rolle. Eine kleine Vorführung am Ende der Übung dient zur Aussprachekontrolle, hier korrigiert die Lehrperson. Verwandte Wörter in Englisch und Deutsch mit ähnlicher Schreibung, aber anderer Lautung bereiten den Lernenden häufig Ausspracheprobleme. Hier hilft

die Bewusstmachung, dass alle Vokale in Bahasa Malaysia und in Deutsch ähnlich klingen. Durch diese Übung bekommen die Lernenden Impulse, sich konzentriert und intensiv mit der Aussprache zu beschäftigen. Legt man für jede Sprache eine andere Stimmlage fest, auch dynamische Abstufungen (piano, forte ...) sind geeignet, so verankert sich das gesungene Wort tiefer in den Köpfen. Durch das (mehrfache) Hören wird auch das auditive Gedächtnis geschult.

Zum Abschluss der Übung werden alle Wörter in eine Tabelle zusammengeführt (siehe Tab. 1). Asiatische Lerner sind häufig visuelle Lerner, daher eignen sich farbige Markierungen auch gut: Eine Farbe in verschiedenen Abtönungen = Ähnlichkeiten zwischen L1, L2 und L3, zwei unterschiedliche Farben plus eine andere Farbe = Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3, drei unterschiedliche Farben = keine Ähnlichkeiten. Selbstverständlich kann man hier verstärkt auf die Großschreibung der Nomen im Deutschen verweisen. Die Kreativität kann gefördert werden, indem man mit Wordle Wortwolken anfertigen lässt (vgl. www.wordle.net).

	L1	L2	L3
A	rama	Butterfly	Schmetterling
B	teksi	Taxi	Taxi
C	keluarga	Family	Familie

Tab. 1: Unterschiede und Ähnlichkeiten, Wortschatz

Um einem isolierten Wörterlernen vorzubeugen, kann diese Übung mit kreativen Schreibverfahren ausgebaut werden. Die (neu) gelernten Wörter dienen als Ankerpunkte. Ohne diese Anker kann sich Kreativität vor allem bei zurückhaltenden Lernenden nicht sehr konstruktiv entwickeln. Eine Rahmung des gelernten Stoffes durch weiterführende Aktivitäten lässt das Gelernte besser im bereits vorhandenen Lernnetz andocken.

Varianten:

- mit Lieblingswörtern der Lernenden
- mit schwierig zu erlernenden Wörtern
- mit thematischem Wortschatz

Nutzung der Sprachverwandtschaft zwischen der L2 Englisch und der L3 Deutsch

Wenn wir den Lerner-Wortschatz auf- und ausbauen wollen, setzen wir häufig Lesetexte ein. Welche Texte für die Lernenden bedeutsam sind, entscheiden sie selbst, auch wenn wir als Lehrende überrascht sein mögen, was interessant erscheint und was nicht. Hier warne ich vor Dogmatisierung: Was in einem Lernkontext albern oder kindisch erscheint, kann in

einem anderen auf Interesse stoßen. Kennt die Lehrperson die Lerngruppe sehr gut, kann sie durchaus gut einschätzen, was die Lernenden anspricht. Bei der Auswahl ist jedoch darauf zu achten, dass der Text nicht mit neuem Vokabular überladen ist. Texte aus Lehrwerken begnügen sich häufig mit wenigen Übungen oder mit der Einführung grammatischer Phänomene. Um die Lernenden stärker zu aktivieren, habe ich auf der Grundlage eines Lehrbuchtextes (*aus: Delfin*) eine Sequenz entwickelt, die nicht nur das Verstehen von Texten fördert, sondern die Lernenden zu Eigenaktivitäten anregt. Malaysische Lernende möchten erst alles verstehen und übersetzen daher jedes Wort in unbekanntem Texten. Um mit einem gezielten Training zur Erschließung von Textinhalten ohne sofortigen Blick ins Wörterbuch zu beginnen, sollten Lehrpersonen Brückenpfeiler bauen, deren Material aus Erschließungsstrategien, Bewusstmachung und Eigenaktivität ohne Angst vor Fehlern besteht. Nur wenn die Pfeiler gut verankert sind, lässt sich das Sprachwissen langfristig auf- und ausbauen.

Sequenz 3: »Ein Krokodil und kein Telefon«

Jochen Pensler, 21, studiert in Leipzig Biologie. Sein Zimmer ist ein Zoo. Zurzeit hat er 6 Schlangen, 26 Spinnen, 14 Mäuse und 1 Krokodil. Aber er hat kein Telefon und kein Radio. Einen Fernseher hat er auch nicht. »Ich höre keine Musik und ich brauche keine Unterhaltung. Nur Bücher brauche ich unbedingt und meine Tiere. Tiere sind mein Hobby und sie kosten viel Zeit.«

(Text aus: *Delfin*, Band 1, S. 30, <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Delfin-L03-2-lesen.pdf>, © Hueber Verlag)

Vorbereitungen und Verlauf:

Um die Neugier der Lernenden zu wecken, zeichnet die Lehrperson stilisierte Rosen (»Wortrosen«, siehe Abb. 2) für die Lerngruppe gut sichtbar an die Tafel (auch Beamer-Projektion, A3-Papier, digitalisiert, gebastelte Rosen ...). Aus den Textabschnitten werden Wörter mit Ähnlichkeiten im Schriftbild mit Englisch und Bahasa Malaysia gewählt. Zu diesem Zeitpunkt verfügen die Lernenden noch nicht über die Textabschnitte.

Ähnlich verfahren wir mit folgenden Wortgruppen:

- Biologie – Hobby – Krokodil – Zimmer – Telefon
- Computer – Motorrad – Reporter – Mobiltelefon – Matratze
- Sommer – Frankreich – Musikerin – Winter – Haus

Aktivierung des Vorwissens: Die Lernenden lesen alle Wörter und übersetzen sie ins Englische oder Bahasa Malaysia. Dies geschieht mündlich im Plenum. Gemeinsam mit der Lehrperson überlegen sie, welche Geschichten sich um diese Wortgruppen ranken könnten. Was vermuten wir? Was wissen wir? Wie sprechen wir das Wort aus? Nach dem Austausch von Ideen bilden wir vier Gruppen. Jede Gruppe beschäftigt sich mit einer Wortrose. Um Fantasie und Kreativität anzuregen, lassen wir jede Gruppe eine Geschichte schreiben, in der die Wörter der jeweiligen »Rose« vorkommen müssen. Die Verschriftlichung erfolgt auf Englisch, falls das Sprachniveau auf Deutsch noch nicht ausreicht, um einen längeren Text in der Zielsprache zu verfassen.

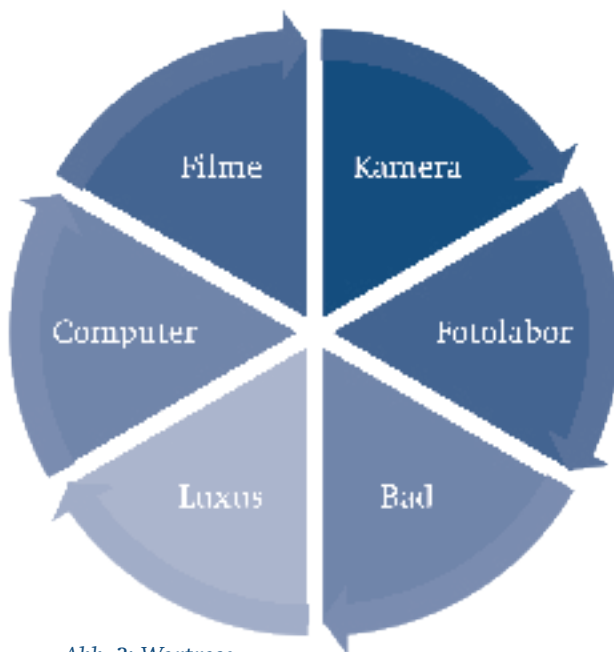


Abb. 2: Wortrose

Das Verfahren kann auch dazu dienen, dass die Lehrperson einen Einblick in die schriftliche Formulierungsfähigkeit der L2 gewinnt. Hier entscheidet die Lehrperson situativ, in welcher Sprache geschrieben werden soll. Anschließend trägt jede Gruppe ihre Geschichte vor, der Inhalt wird kurz bespro-

chen. Hier können die Lernenden alle Sprachen verwenden, die ihnen in den Kopf kommen. Ein Textbeispiel der Lernenden illustriert den Vorgang:

»Mr. Paul is a reporter. One day, when he rested in his room and lying on a mattress, suddenly, his mobile phone rang. When he picked up the phone, he received a message that a computer company was on fire. He rushed to the scene by his motorcycle. When he reached there, he found out that all the computers had been destroyed.«

(angefertigt von vier Studentinnen, Gruppenergebnis)

Die Lehrperson liest nun alle vier Originaltexte aus *Delfin* vor. Um die Zuhörkompetenz zu fördern und die auditive Wahrnehmung zu schärfen, werden die Lernenden gebeten, die Hand zu heben, wenn sie eines der (deutschen) Wortrosenwörter erkennen. Alternativ hierzu kann das Verfahren des *Shadowing* (zeitversetztes Nachsprechen, vgl. Butzkamm / Caldwell 2009) eingesetzt werden: Die Lehrperson liest einzelne Abschnitte vor, die Lernenden sprechen den jeweiligen Abschnitt leise nach. Die Lehrperson kann erklären, dass die Lerngruppe nun als ihr Schatten fungiert. Sprachhemmungen werden so abgebaut und auch sprachschwächere Lernende können mit mehr Selbstvertrauen agieren.

Zwischenschritt: Die Lernenden lesen nun noch einmal für sich still den Text und aktivieren dabei ihr Vorwissen, das sich in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Verschriftlichung herausgebildet hat. Die Lehrperson weist darauf hin, dass der Text genau gelesen werden soll und auf den thematischen Schwerpunkt geachtet wird. Hierbei kann gleichzeitig eine strukturierte Texterarbeitung eingeflochten werden, indem die Lernenden den Text mit Markierungen und Symbolen versehen (Abb. 3).

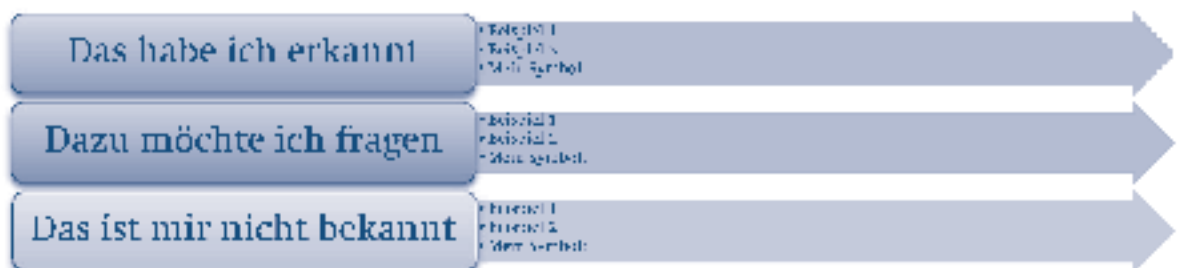


Abb. 3: Textmarkierungen

Anschließend entwickelt jede Gruppe Fragen zum Text, z. B.: Welche Tiere hat Jochen Pensler? Wie alt ist ...? Was macht ...?

Die Fragen werden von den Gruppenmitgliedern vorgetragen, die Kursteilnehmer aus den anderen Gruppen beantworten die Fragen in vollständigen Sätzen. Diese Aktivität bewirkt, dass sich die Lernenden intensiv mit einem L3-Text beschäftigen und motiviert werden, die eingeübten Erschließungstechniken auch künftig anzuwenden. Die Lehrperson sollte deutlich erklären, dass es sich nicht um eine isolierte Übung handelt, die sich nur auf diesen Text bezieht. Das Verfahren ermutigt die Lernenden, frei vor der Gruppe zu sprechen. Gleichzeitig werden die Strukturen zu Fragesätzen geübt und es wird trainiert, nicht nur Ein-Wort-Antworten zu geben, ein Phänomen, das viele Fremdsprachenlehrende kennen.

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die hier vorgestellten Unterrichtsskizzen können dazu beitragen, sprachverbindendes Lernen und Sprachbewusstheit bei Lernenden zu initiieren, die aufgrund ihrer Lerntradition vorrangig darauf

trainiert sind, eine eher passive Lernhaltung einzunehmen. Ich hatte das Glück, Lerngruppen jeweils drei Jahre zu unterrichten, so konnte ich feststellen, dass sich bestimmte Verfahren als förderlich für eine längerfristige sprachliche Verankerung erwiesen. Ein Wort noch zum Sprachenrepertoire der Lehrpersonen: Sie müssen nicht alle Sprachen beherrschen, die die Lernenden mitbringen. Dennoch empfehle ich, sich mit den Grundprinzipien der Erstsprachen vertraut zu machen (Aussprache, Wörter, sprachliche Strukturen, ggf. auch Schriftsysteme). Denn nicht nur die L2, sondern auch die L1 schlägt Kapriolen in den Köpfen der Lernenden während des L3-Lernens. Darüber hinaus ist es sinnvoll, sich als Lehrender in die Situation der Lernenden hineinzusetzen, insbesondere dann, wenn man als »Muttersprachler Deutsch« die Fremdsprache Deutsch unterrichtet.

LITERATUR

- Butzkamm, Wolfgang / Caldwell, J. A. W.: *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift of Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher) 2009
- Storz, Thomas / Aufderstraße, Hartmut / Müller, Jutta: *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber 2002