

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES

CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES

Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz, Tel.: +43-316-32 35 54, Fax: +43-316-32 35 54 4, e-mail: information@ecml.at

Medium-term programme of activities 2000-2003

Workshop Bericht Nr. 11/2000

(Graz, 28. November - 2. Dezember 2000)

Projekt 1.1.2:

Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen:
Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa.

Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache
nach Englisch

Koordinatoren: Britta Hufeisen, Gerhard Neuner

Ko-Animatoren: Maria Cristina Berger, Ljubov Mavrodieva



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) wurde 1994 auf Initiative Österreichs und der Niederlande mit der Unterstützung Frankreichs von 8 Staaten als ein Erweitertes Teilabkommen des Europarates gegründet¹. Dieses Zentrum sollte zu einem „Ort der Begegnung und der Forschung werden, um den speziellen Aufgaben und Anforderungen in den kommen Jahren zu entsprechen, die eine entscheidende Rolle im europäischen Integrationsprozess spielen“. Nach der erfolgreich absolvierten Probezeit (1995 – 1998) hat das Ministerkomitee in seiner Resolution (98) 11 die Fortsetzung der Aktivitäten des Zentrums beschlossen. Zur Zeit gehören dem Teilabkommen 31 Mitgliedsstaaten an.

Als Ort der Begegnung für Entscheidungsträger in der Sprachenpolitik, für Experten auf dem Gebiet der Didaktik und Methodik, für Lehrerausbilder, Lehrbuchautoren und andere Multiplikatoren im Bereich der Fremdsprachen, ist es die Aufgabe des EFSZ, - durch die Organisation von Seminaren, Kolloquien, Forschungs- und Entwicklungsprojekten und anderen Expertentreffen- eine Diskussionsplattform zu bieten.

Hauptaufgabe des Zentrums ist es, Sprachenpolitik in die Praxis umzusetzen und Innovationen auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens und – lehrens zu fördern. Die Publikationen sind das Resultat der Forschungs- und Entwicklungsprojekte des ersten 3-Jahres-Programmes des EFSZ (2000 – 2003).

¹ Die 31 Mitgliedsstaaten des Erweiterten Teilabkommens des EFSZ sind: Albanien, Andorra, Armenien, Österreich, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Zypern, die Tschechische Republik, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, „die ehemalige jugoslawische Teilrepublik Mazedonien“.

Medium-term programme of activities 2000-2003

Projekt 1.1.2:

**Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen:
Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa.**

**Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache
nach Englisch**

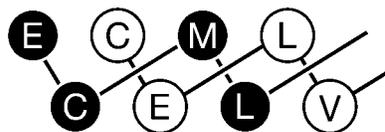
Koordinatoren: Britta Hufeisen, Gerhard Neuner

Ko-Animatoren: Maria Cristina Berger, Ljubov Mavrodieva

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) hat zahlreiche Publikationen zu Innovationen auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens und -lehrens veröffentlicht. Die in den Publikationen wiedergegebenen Meinungen sind die der Autoren und sind nicht stellvertretend für die Politik der internationalen Generalversammlung oder des Sekretariates des Erweiterten Teilabkommens des EFSZ.

Dieser Bericht kann von der Webseite des EFSZ: <http://www.ecml.at> kostenlos heruntergeladen werden.

Anfragen zur Genehmigung von Vervielfältigung oder Übersetzung sind ausnahmslos an den Direktor des Europäischen Fremdsprachenzentrums, Europarat, Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz zu richten.



© Oktober 2001

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
0. Zur Einführung: Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachensituation in Europa	9
1. Übergreifende gesellschaftlich-politische Faktoren des Tertiärsprachenunterrichts	10
1.1. Globale Sprachensituation und Sprachenpolitik: Englisch als Welt-Verkehrssprache und als 1. Fremdsprache im Schulbereich	10
1.2. Europäische Sprachensituation	10
1.3. Die Sprachensituation des Deutschen	10
2. Institutionelle Bedingungen für den Tertiärsprachenunterricht	11
3. Grundlagen der Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik am Beispiel des Deutschen nach Englisch	12
3.1. Nutzung und Entfaltung der Sprachverwandtschaft zwischen der ersten Fremdsprache und der Tertiärsprache: Aktivierung des deklarativen sprachlichen Wissens.....	13
3.2. Nutzung und Entfaltung der Erfahrungen, die im Unterricht und beim Erlernen der 1. Fremdsprache gemacht wurden: Aktivierung des prozeduralen Wissens.....	16
3.2.1. Die Perspektive des Lernens: Lernstile/ Lerntypen/Lernstrategien	16
3.2.1.1. Zur Einführung	16
3.2.1.2. Zu den Strategien im Einzelnen.....	17
3.2.2. Die Perspektive des Lehrens: Anknüpfen an Unterrichtsmethoden der 1. Fremdsprache	20
4. Zielsetzungen des Tertiärsprachenunterrichts „Deutsch nach Englisch“	21
5. Prinzipien	21
5.1. Prinzip 1: Kognitives Lehren und Lernen: Vergleichen und besprechen	21
5.2. Prinzip 2: Verstehen als Grundlage des Tertiärsprachenlernens: Vom Verstehen zur Äußerung	22
5.2.1. Verstehen im Tertiärsprachenunterricht hat viele verschiedene Aspekte..	22
5.2.2. Vom Verstehen zur Äußerung	22
5.2.3. Prinzip 3: Inhaltsorientierung.....	22
5.2.4. Prinzip 4: Textorientierung	23
5.2.5. Prinzip 5: Ökonomisierung des Lernprozesses: effizient lernen lernen....	23
5.2.6. Prinzip 6: Aktivierung der Lernenden	24
6. Perspektiven der Weiterentwicklung der Tertiärsprachendidaktik	24

Nachwort	25
Literaturhinweise	26
Anhänge.....	27
Anhang 1: Handreichungen für Lehrkräfteweiterbildung	29
Anhang 2: Grobschema für Curricula.....	33
Anhang 3: Entwicklung von Arbeitsblättern.....	37
Anhang 4: Allgemeine Prinzipien des Tertiärsprachenlernens.....	41
Anhang 5: Integrierte Sprachendidaktik Teil 1(Gruppe A).....	43
Anhang 6: Integrierte Sprachendidaktik Teil 2 (Gruppe A).....	45
Anhang 7: Faktorenmodell (Gruppe B).....	47
Anhang 8: Übungsvorschläge zum „Deutsch nach Englisch“- Unterricht.....	49
Anhang 9: TeilnehmerInnenliste	55

Vorwort

In diesem ECML-Workshop ging es um die Diskussion, wie man curricular und didaktisch-methodisch das Lehren und Lernen mehrerer Fremdsprachen an Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen so miteinander verzahnen kann, dass nicht bei Beginn einer neuen Fremdsprache jeweils wieder “bei Null” angefangen werden muss, sondern dass faktische Sprachenkenntnisse, Strategien und andere Fertigkeiten mit in den Lernprozess einbezogen werden können. Dabei wurde exemplarisch die Sprachenfolge Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache für die Diskussion gewählt, die besprochenen Prinzipien sollten sich jedoch systematisch auch auf alle anderen Sprachenreihenfolgen anwenden lassen.

Am Workshop nahmen einschließlich der Koordinatorin und dem Koordinator aus Deutschland sowie den beiden Animateurinnen aus Italien und Bulgarien 34 Personen aus 30 Ländern teil. Alle waren auf irgend einer Stufe mit dem Lehren des Deutschen befasst, sei es auf der direkten Schul- oder Universitätsebene oder sei es auf einer ministeriellen Ebene.

0. Zur Einführung: Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachensituation in Europa

Wenn die Bürger Europas einander verstehen und miteinander in Frieden und guter Nachbarschaft “unter einem Dach” leben wollen, wenn die wirtschaftliche und politische Integration Europas gelingen soll, wird die Beherrschung von Fremdsprachen zu einer entscheidenden Voraussetzung.

Der Europarat hat deshalb eine Reihe von Grundsätzen zur Sprachenpolitik formuliert:

- a. Das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ist ein Schatz, den es zu schützen und zu entwickeln gilt. Es bedarf großer Anstrengungen, um diese Vielfalt von einer Barriere für die Verständigung zu eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln.
- b. Nur durch die bessere Kenntnis von Fremdsprachen kann die Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen stattfinden, kann die Mobilität in Europa gefördert und können Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden.

Europarat und Europäische Union fordern deshalb, dass jeder Bürger Europas neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. Von diesen Vorgaben sind die Europäer jedoch noch sehr weit entfernt. Eine Umfrage in der Europäischen Union Ende 1999 ergab, dass weniger als die Hälfte (44%) der Bewohner der EU *eine* Fremdsprache gut genug sprechen, um sich darin zu unterhalten (Standard Eurobarometer 52, Okt.-Nov. 1999). Eine andere Umfrage aus den 80er Jahren macht deutlich, dass nur 6-7% der Bewohner der Länder mit den größten Einwohnerzahlen – Deutsche, Engländer, Franzosen, Spanier und Italiener – *zwei und mehr* Fremdsprachen beherrschten (Deutscher Instituts-Verlag, 30/1988). Nur in den kleineren Ländern der EU – wie z.B. Luxemburg, den Niederlanden, Dänemark und Belgien – sind die Prozentzahlen in beiden Bereichen deutlich höher.

Vor diesem Hintergrund erscheint das Bemühen um die Ausgestaltung und effizientere Koordination des Fremdsprachenunterrichts im Schulbereich als eine vordringliche sprachpolitische Aufgabe im europäischen Rahmen. Bei der Entwicklung einer Didaktik und Methodik des Tertiärsprachenunterrichts, spielen viele Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen, eine Rolle. Es lassen sich eine Reihe von interdependenten Ebenen unterscheiden:

1. die Ebene der übergreifenden gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts;
2. die Ebene der institutionellen Bedingungen;
3. die Ebene der fachlichen Bedingungen, die zur Formulierung fachdidaktischer Konzepte führt, und schließlich;
4. die Ebene des konkreten Fachunterrichts (Unterrichtsmethodik).

Wir machen im folgenden den Versuch, am Beispiel der Fremdsprachenkonstellation “Englisch als 1. Fremdsprache/Deutsch als 2. Fremdsprache” modellhaft das Konzept einer Tertiärsprachendidaktik zu entwickeln.

1. Übergreifende gesellschaftlich-politische Faktoren des Tertiärsprachenunterrichts

1.1. Globale Sprachensituation und Sprachenpolitik: Englisch als Welt-Verkehrs-Sprache und als 1. Fremdsprache im Schulbereich

Das Englisch-Amerikanische hat sich nach dem Zerfall des “Ostblocks” in den letzten 10 Jahren als Welt-Verkehrs-Sprache durchgesetzt. Grundlage für diese Entwicklung war in den vergangenen Jahrhunderten die Entstehung des britischen Empire. Fast 400 Millionen sprechen Englisch als Muttersprache, weitere 300 Millionen benutzen es als Zweitsprache und mehr als eine Milliarde lernt Englisch als Fremdsprache. Gegenwärtig ist es die unangefochtene Dominanz der USA und ihres weltweiten politischen und wirtschaftlichen Einflusses, die dem Englischen seinen Status sichert. Aber auch die Globalisierung der Wirtschaft (weltweit verbreitete Konzerne) und die Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien (Internet; e-mail) tragen zu dieser Entwicklung nachhaltig bei. Englisch ist deshalb auch in weiten Teilen der Welt die Sprache, die man im Schulbereich als erste lernt und der die meiste Zeit gewidmet wird.

1.2. Europäische Sprachensituation

Die Sprachensituation in Europa zeichnet sich durch eine große Vielfalt auf engstem Raum aus, wobei die einzelnen Sprachen eine sehr unterschiedliche numerische Stärke (Zahl der Muttersprachensprecher), einen sehr unterschiedlichen Aktionsradius (Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch und Russisch sind über Europa hinaus verbreitet) und Status (als Staatssprache; als Minderheitensprache; als Verhandlungssprache bei den europäischen Gremien; etc.) haben. Bei der Wahl der Schulfremdsprachen in Europa spielen vor allem der Aktionsradius und die numerische Stärke eine Rolle. Nach einer Umfrage in der Europäischen Union Ende 1999 halten 70% der Befragten das Englische, 37% das Französische und 23% das Deutsche für die nützlichsten Fremdsprachen.

1.3. Die Sprachensituation des Deutschen

Das Deutsche ist mit ca. 92 Millionen Muttersprachensprechern nach dem Russischen (ca. 120 Mill.) die numerisch größte Sprache in Europa. Dies wirkt sich vor allem in der Europäischen Union aus: ein Viertel der Bürger der EU ist deutschsprachig (Englisch/Französisch und Italienisch: ca. 55-60 Mill.; Spanisch ca. 40 Mill.). Vom Aktionsradius her ist Deutsch zwar keine “Weltsprache”, aber eine der großen Regionalsprachen. Der deutsche Sprachraum umfaßt mehrere Länder (D – A – CH – L) und zeichnet sich durch seine zentrale Lage in Europa aus. Kein Sprachraum in Europa hat so viele Sprach-Grenz-Nachbarn wie das Deutsche (12). Dieser Sprachraum ist kulturell

attraktiv und wirtschaftlich hoch entwickelt, er übt eine nicht geringe Anziehungskraft aus. Allein in Deutschland leben z.Z. ca. 7,5 Mill. Migranten (DaZ).

Etwa 18-20 Millionen lernen weltweit Deutsch als Fremdsprache. Aufschlußreich ist, dass allein in der Russischen Föderation etwa die Hälfte aller Deutschlernenden beheimatet ist, zwei Drittel in den Ländern Mittel- und Osteuropas. Deutsch ist in den Grenzregionen des deutschsprachigen Raums oft die erste Fremdsprache, die in der Schule gelernt wird (Nachbarschaftssprachen im Austausch). In Mittel- und Osteuropa hat sich das Deutsche im letzten Jahrzehnt als die zweite Schulfremdsprache (nach Englisch) fest etabliert. Hier trifft die Konstellation "Deutsch nach Englisch" in besonderem Maß zu.

2. Institutionelle Bedingungen für den Tertiärsprachenunterricht

In einer Reihe von europäischen Ländern hat sich im letzten Jahrzehnt der schulische Fremdsprachenunterricht durch die Einführung des Frühbeginns der ersten Fremdsprache in seinen Strukturen zu verändern begonnen. Diese Entwicklungen muß man künftig bei der Entwicklung einer Tertiärsprachendidaktik berücksichtigen. In den meisten Ländern wird jedoch die erste Fremdsprache für die Altersstufe der 9-10-Jährigen angeboten, die zweite folgt dann einige Jahre später (13-16-Jährige). Dieser Konstellation sind unsere Überlegungen gewidmet.

Merkmale des schulischen Tertiärsprachenunterrichts:

1. Es steht insgesamt weniger Zeit zur Verfügung, erwartet wird aber annähernd dasselbe Abschlußniveau wie bei der ersten Fremdsprache; es entstehen mehr Druck und Tempo bei der Durchnahme des Lehrstoffes (steilere Progression).
2. Ökonomische Lehr- und Lernverfahren müssen entwickelt werden.
3. Die Schüler haben Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht und dem Erlernen einer Fremdsprache (1. Fremdsprache), an die man anknüpfen und die man erweitern kann.
4. Die Schüler sind älter, sie verfügen über mehr Weltwissen und Lebenserfahrungen, ihre Interessen sind anders (steigendes Interesse an der Außenwelt und an fremden Welten und Sprachen).
5. Den weiter entwickelten intellektuellen Fähigkeiten und der größeren Abstraktionsfähigkeit entspricht eine Tendenz zum bewußteren Lernen.

Schwierigkeiten, die sich im institutionellen Bereich oft zeigen:

1. Es gibt wenig oder keinen Kontakt zwischen dem Unterricht in der Muttersprache, in der 1. Fremdsprache und dem der Tertiärsprache – jedes Fach arbeitet ‚wasserdicht‘ für sich allein.

2. Es kann deutliche Unterschiede in den Lehrmethoden der 1. Fremdsprache und der Tertiärsprache geben.
3. In vielen Ländern besteht keine Wahlmöglichkeit bei der 2. Fremdsprache, z.B. deshalb, weil keine qualifizierten Lehrer für mehrere Fremdsprachen vorhanden sind.
4. Die Lehrer, die die Tertiärsprache unterrichten, beherrschen die 1. Fremdsprache nicht oder nur rudimentär. Sie lehnen deshalb den bewußten Rückbezug zur 1. Fremdsprache in ihrem Unterricht ab. Eine der Ursachen für diese Situation besteht darin, dass die Fremdsprachenlehrausbildung nur in einer Fremdsprache erfolgt.

3. Grundlagen der Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik am Beispiel des Deutschen nach Englisch

Das Englische und das Deutsche sind nah verwandte Sprachen, und je nach Blickwinkel der Muttersprache (L1) empfinden auch die Lernenden die beiden Sprachen als sehr ähnlich. So kann man feststellen, dass in verschiedenen sprachlichen Ableitungen aus der einen in die andere Sprache und umgekehrt möglich sind, weil große Parallelen bestehen.

Man muss aber auch beachten, dass die Nähe oder Ferne der Muttersprache zum Englischen und zum Deutschen eine große Rolle spielt. So ist aus Sicht einer französischen Muttersprachlerin das Englische im Bereich der Possessivpronomen bei Objekten wirklich eine Hilfe, aus Sicht eines schwedischen Muttersprachlers sind viele deutsche Vokabeln allerdings dem Schwedischen viel näher als dem Englischen, und Übertragungen würden zu Fehlern führen:

Beispiel 1:

Relative Nähe von Englisch L2 zu Deutsch L3 im Verhältnis zu Französisch L1

L1 Français	L2 English	L3 Deutsch
C'est sa voiture (de Jacqueline).	This is her car.	Das ist ihr Auto.
C'est sa voiture (de Jacques).	This is his car.	Das ist sein Auto.
Il est son père (de Jacqueline).	This is her dad.	Das ist ihr Vater.
Il est son père (de Jacques).	This is his dad.	Das ist sein Vater.

Beispiel 2:

Relative Nähe von Schwedisch L1 zu Deutsch L3 im Verhältnis zu Englisch L2

L1 Svenska	L2 English	L3 Deutsch
fönster	window	Fenster
Igår hade vi...	Yesterday we had...	Gestern hatten wir...

Bei der Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik muß angemerkt werden, dass es NICHT um die Entwicklung einer neuen Lehrmethode geht. Es geht vielmehr darum,

- bei den Lernenden schon vorhandene Sprachkenntnisse (der Muttersprache / der ersten Fremdsprache) und
- die Lern-Erfahrungen, die sie im Unterricht und beim Erlernen der 1. Fremdsprache gemacht haben, und die Lernstrategien, die sie implizit in der 1. Fremdsprache, aber auch in der Muttersprache und den anderen Fächern entwickelt haben, so zu aktivieren, bewußt zu machen und zu erweitern, dass die Tertiärsprache möglichst effizient gelernt wird.

Das bedeutet, dass bestimmte – bekannte und bewährte – Prinzipien der Fremdsprachenmethodik und des Fremdsprachenlernens akzentuiert, gebündelt und ggf. ergänzt und erweitert werden (vgl. Teil 4 dieses Berichts).

3.1. Nutzung und Entfaltung der Sprachverwandtschaft zwischen der ersten Fremdsprache und der Tertiärsprache: Aktivierung des deklarativen sprachlichen Wissens

Im folgenden exemplarisch einige konkrete Beispiele, die übertragen werden können:

1. Ortografie und Intonation

English	Deutsch
<i>shoe</i>	<i>Schuh</i>
control	Kontrolle
Paul's book	Pauls Buch

2. Grammatik

L2 English: be	L3 Deutsch: sein
I am 14 years old.	Ich bin 14 Jahre alt.

Pronomen

L2 English	L3 Deutsch
This is her car.	Das ist ihr Auto.
This is her dad.	Das ist ihr Vater.

3. Steigerung von Adjektiven

Adjectiv	L2 English	L3 Deutsch
groß	bigger, the biggest	größer, am größten
schön	nicer, the nicest	schöner, am schönsten

4. Syntax:: Position des Adjektivs

L2 English	L3 German
This is a very difficult question.	Dies ist eine sehr schwierige Frage.

5. Verben

singen sing	sang sang	gesungen sung
trinken drink	trank drank	getrunken drunk
schwimmen swim	schwamm swam	geschwommen swum
springen spring	sprang sprang	gesprungen sprung

6. Wortbildung

Nomen

L2 English	L3 Deutsch
teacher	Lehrer

Adjektive

L2 English	L3 Deutsch
countless	zahllos

Komposita

L2 English	L3 Deutsch
mineral water	Mineralwasser
english book	Englischbuch

Im Bereich der Lexik gibt es zahllose Beispiele mit Wörtern, bei denen eine Ableitung, ein Wiedererkennen, eine Entschlüsselung sofort möglich ist. Die Liste der sog. Falschen Freunde nimmt sich dagegen vergleichsweise sehr kurz aus.

Aus der didaktischen Perspektive sind vor allem die vielen *Transfer*möglichkeiten, die die Verwandtschaft der ersten Fremdsprache (Englisch) und der Tertiärsprache (Deutsch) – ggf. auch der Muttersprache – bietet, von Interesse:

Es sind nicht nur die Ähnlichkeiten

1. im Bereich von ‚gemeinsamem Wortschatz‘ (über 600 Wörter, davon viele aus dem Alltagsbereich, vgl. Hufeisen 1994, 45-77);
Bsp. Semantischer Bereich von **Bewegung, Richtung** go – gehen come – kommen run – rennen, laufen creep – kriechen lie – liegen halt – (an)halten stop – stoppen, aufhören, (an)halten bring – bringen make – machen;
2. im Bereich der Morpho-Syntax;
Bsp. Steigerung der Adjektive.

Es gibt darüber hinaus auch

3. viele Anglizismen im Deutschen, die vom Einfluß des Amerikanischen auf ganz bestimmte Lebensbereiche zeugen, wie z.B. Pop- und Jugendkultur; Sport; Mode; Nahrung; Werbung; neue Informations- und Kommunikationstechnologien;
Bsp.: raven, chatten, Cola light usw.;
4. der weite Bereich der Internationalismen (Wörter meist lateinisch-griechischen Ursprungs, die in vielen Sprachen Verbreitung gefunden haben) wie
z.B. Taxi; Telefon; Politik; Struktur; Aktion; System; Kontext; Synthese.

Alle diese Anknüpfungspunkte zur Tertiärsprache, die sich aus der Ähnlichkeit der ‚im Kopf‘ der Lernenden schon vorhandenen Sprachen ergeben, eröffnen und erleichtern in ganz besonderer Weise den *Zugang* zur neu zu lernenden zweiten Fremdsprache.

Daraus lassen sich an dieser Stelle drei Folgerungen für den Unterricht „Deutsch nach Englisch“ ziehen:

1. Die engen sprachlichen Beziehungen von Englisch als 1. Fremdsprache und Deutsch als 2. Fremdsprache kann man mit besonderem Gewinn zur Planung und Gestaltung des *Anfangsunterrichts* nutzen (breakthrough und waystage levels);
2. „Transfer“ bedeutet für das Tertiärsprachenlernen im Bereich deklarativen Wissens in erster Linie, dass wegen dieser sprachlichen Anknüpfungsmöglichkeiten das *Verstehen* der neuen Sprache – insbesondere Lesen bzw. die Kombination von Sehen/Lesen – vorbereitet, eröffnet und erleichtert wird;
3. gezielter Einsatz von generellen sprachlichen Fähigkeiten, z.B. Kommunikationsstrategien auf allen sprachlichen Ebenen.

Selbstverständlich gibt es auch *Unterschiede* im Bereich der Sprachsysteme von erster Fremdsprache (auch von Muttersprache) und Tertiärsprache. Sie führen zu Interferenzerscheinungen, die wir als „Fehler“ registrieren (z.B. der Gebrauch „falscher Freunde“ im Wortschatzbereich; Fehler bei Artikulation, Wortakzent und Intonation, Rechtschreibfehler und Fehler im Bereich der Morphosyntax).

3.2. Nutzung und Entfaltung der Erfahrungen, die im Unterricht und beim Erlernen der 1. Fremdsprache gemacht wurden: Aktivierung des prozeduralen Wissens

Einer der wesentlichen Unterschiede der Tertiärsprachendidaktik im Vergleich zur Didaktik der 1. Fremdsprache ist in der Tatsache begründet, dass die Lernenden Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht und mit dem Erlernen einer Fremdsprache mitbringen. Zu unterscheiden ist hier die Perspektive des Lernens (Lernstile; Lerntypen; Lernstrategien und -techniken) von der Perspektive des Lehrens (Unterrichtsmethoden). Diese Unterscheidung ist für unsere Fragestellung wichtig: wir wissen als Lehrende, wie man einen ‚guten Unterricht‘ in allen Details vorbereiten und gestalten kann. Wir wissen aber auch, dass das nicht bedeutet, dass *alle* Schüler gleich ‚gut lernen‘! Schüler sind keine ‚programmierbare Lernmaschinen‘! Es kann viele Ursachen haben, warum unsere Bemühungen als Lehrende bei den Lernenden zu solch unterschiedlichen Ergebnissen führen.

3.2.1. Die Perspektive des Lernens: Lernstile/ Lerntypen/Lernstrategien

3.2.1.1. Zur Einführung

Lernstile lassen sich oft auf kulturspezifische Lerntraditionen zurückführen. Das Auswendiglernen etwa hat seine Ursachen in der Kanonisierung und Autorisierung vorgegebener Lehrstoffe (und oft auch in ihrer Festlegung in schriftlicher Form). Als Lernleistung wird dann eine korrekte Reproduktion des vorgegebenen Lernstoffes erwartet. Selbstentdeckendes Lernen und Lernen durch Diskutieren dagegen setzt voraus, dass der Lernstoff ‚verhandelbar‘ ist und setzt den Akzent eher auf den Lernprozeß. Bei diesem Konzept wird eher erwartet, dass die Lernenden ihren eigenen Weg bei der Aneignung des Lernstoffes finden.

Bei den *Lerntypen* gibt es unterschiedliche Klassifizierungssysteme:

1. Die Unterscheidung nach der Art der Aktivierung der Sinneswahrnehmungen (etwa: auditiver Lerntyp; visueller Lerntyp; etc.)
2. Die Unterscheidung nach der Art der Verarbeitung des Lernstoffes, etwa:
 - kognitiver Lerntyp (Lernen durch Analysieren; Strukturieren und Aufgliedern; Erkennen von Gesetzmäßigkeiten; etc.)
 - imitativer Lerntyp (Lernen anhand von Beispielen)
 - handlungsorientierter Lerntyp (learning by doing; Lernen durch gemeinsames Ausprobieren)
 - interaktionsorientierter Lerntyp (Lernen durch Besprechen und Ausdiskutieren):

Bei den *Lernstrategien* unterscheidet man

- direkte Lernstrategien, etwa Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien von
- indirekten Lernstrategien, etwa Strategien zur Selbstregulierung, affektive und soziale Lernstrategien.

Dazu kommen *Sprachgebrauchsstrategien*, die sich

- auf das Verstehen der Fremdsprache bzw.
- ihren aktiven Gebrauch beziehen.

3.2.1.2. Zu den Strategien im Einzelnen

Lernende konstruieren ihr Wissen, indem sie erfinden, vergleichen, verbinden, entdecken, erproben, evaluieren, verwerfen oder bestätigen. Sie übernehmen dabei eine aktive Rolle im Prozess ihrer Wissenskonstruktion. Der Tertiärsprachenlernende verfügt schon über Erfahrungen im Fremdsprachenlernen: er hat schon Sprachlerngewohnheiten, individuelle Kenntnisse, Wissensstrukturen, Fertigkeiten, Kommunikations-, Lernstrategiefähigkeiten und Lerntechniken beim Erlernen und Gebrauch einer L2 erworben sowie schon Kommunikationsstrategien in seiner Muttersprache entwickelt, selbst wenn diese nicht explizit Gegenstand des vorhergehenden Unterrichts waren.

Was sind aber Lernstrategien und welche Funktion haben sie? Eine Lernstrategie ist ein (mentaler) Handlungsplan eines Lernenden, um sein Lernziel zu erreichen: Er unterstützt den Kognitivierungs- und Lernprozess, indem er das Verstehen, Speichern, Abrufen und/oder den kreativen Einsatz fremdsprachlicher Formen, Strukturen und Vokabeln fördert. Auf einer Klassifikationsebene wird zwischen

1. direkten (kognitiven) Lernstrategien
2. indirekten (metakognitiven) Lernstrategien
3. Sprachgebrauchsstrategien unterschieden.

Letztere sind keine Sprachlernstrategien, denn sie werden eher zum kommunikativen Gebrauch und das Verstehen als zum Erlernen der Fremdsprache angewandt.

Direkte (kognitive) Strategien sind Lernaktivitäten, die der unmittelbaren Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung dienen; sie befassen sich direkt mit dem Lernstoff und unterteilen sich in Bezug auf Organisieren, Elaborieren, kritisches Prüfen, Einprägen, in

- Gedächtnisstrategien
- Sprachverarbeitungsstrategien

Indirekte oder metakognitive Strategien beziehen sich auf die Art und Weise des Lernens und gewährleisten den Lernern eine interne Erfolgskontrolle der eigenen Lernschritte. Sie bilden zusammen einen abgestimmten Regelkreis. Es handelt sich um:

- Strategien zur Regulierung des Lernprozesses: sich auf das eigene Lernen konzentrieren, es einrichten und planen, überwachen ("self-monitoring") und auswerten;
- affektive Lernstrategien: Gefühle registrieren und äußern, Stress reduzieren, Sich Mut machen;
- soziale Lernstrategien: Fragen stellen, Zusammenarbeiten, sich in andere hineinversetzen.

Durch den Einsatz metakognitiver Lernstrategien übernehmen die Lernenden Kontrollaufgaben, die traditionell Lehrern zugeschrieben werden.

Prinzipien für die Vermittlung von Lernstrategien

Lernstrategien sollen so vermittelt werden, dass der Lernende sie selbstständig in neuen Aufgaben verwenden kann. Um lernen zu können, müssen die Lernenden darüber nachdenken, was sie lernen müssen/wollen, was sie tun können, um das zu lernen, welche Materialien sie dabei anwenden, wie sie selbst kontrollieren können, ob sie ihre Lernziele erreicht haben [Verweis: Veronica Harris].

Prinzipien zur Vermittlung von Sprachlernstrategien im L3-Sprachunterricht

Beim Erlernen einer Tertiärsprache sollen insbesondere Sprachlernstrategien, Sprachgebrauchsstrategien, Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, und zwar in der besonderen Konstellation L1-L2-L3 hervorgehoben werden. Insbesondere dient im „Deutsch nach Englisch“-Unterricht die englische Sprache als Bezugselement. Für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht sollen Lernstrategien regelmäßig immer thematisiert werden, denn die Bewußtmachung von bereits vorhandenem Wissen und von erfolgreichen Lernstrategien kann schon Anfängerunterricht Sprachbewußtsein, bewußtes Lernen und sprachbezogene Kognitivierung zu einer soliden Grundlage für erfolgreiches, selbständiges Lernen machen. Lernstrategien sollten im Unterricht einen geplanten, regelmäßigen Platz haben und das individuelle üben von Lernstrategien außerhalb des Unterrichts sollte gefördert und thematisiert werden. Die Lernenden sollten dazu ermuntert werden, auf Erfahrungen aus dem Lernprozess der ersten Fremdsprache zurückzugreifen und über die Art und Weise des Erlernens der ersten Fremdsprache und Bewältigung von Lernproblemen durch Strategien nachdenken. Unter den aufgezählten Lernstrategien nehmen im L3-Unterricht folgende eine besondere Rolle.

Gedächtnisstrategien

Mentale Bezüge herstellen: Wortgruppen bilden (L1, L2 und L3 Wortgruppen zu einem bestimmten Wortfeld zusammenlernen), dreisprachig kombinieren.

Bilder und Laute verwenden, Lautverwandtschaften nutzen, Wortigel aufstellen (Wortnetze)
Regelmäßig und geplant wiederholen: dreisprachige Lernkartei.

Handeln: Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen (z.B. Redensarten und Sprichwörter kontrastiv in L1-L2-L3).

Sprachverarbeitungsstrategien

Analysieren und Regeln anwenden: Wörter und Ausdrücke analysieren um L2-L3-Unterschiede (falsche Freunde) und Gemeinsamkeiten feststellen = (z.B. Artikel, Fragepronomen, Deklination der Nomen, Satzbau), bei Aussprache, bei der Rechtschreibung, in der Grammatik und Lexik.

Sprachen miteinander vergleichen = Semantische und kognitive Aspekte der Wortschatzarbeit.

Kenntnisse der Muttersprache und der L2 nutzen, Regelmäßigkeiten in Ähnlichkeiten und Kombinationen entdecken. Regeln anwenden, Hilfsmittel anwenden (ressourcenbezogene Lernstrategien):

mehrsprachige Wörterbücher verwenden, mehrsprachige Wörterliste selbst erstellen, Grammatikgrundriss, Informationsmaterialien oder Hilfsmittel auch in L2 nachschlagen.

Sprachgebrauchsstrategien

Verstehen:

Vorwissen nutzen – Hypothesen bilden und überprüfen, Bedeutungen auf Grund sprachlicher Hinweise oder Ähnlichkeiten erraten, Bedeutungen aus dem Kontext ableiten.

Äußerung:

Mit allen Mitteln wuchern – zur Muttersprache oder L2 wechseln, annähernd oder in einer Interimsprache L2-L3 sagen, was man meint, Wörter in Ahnlehnung auf L3 erfinden, L2-Umschreibung. Benutzung der L2 als "Brücke".

Indirekte oder metakognitive Strategien zur Regulierung des Lernprozesses: sich auf das eigene Lernen konzentrieren, es überwachen („self-monitoring“) und dessen bewußt werden.

3.2.2. Die Perspektive des Lehrens: Anknüpfen an Unterrichtsmethoden der 1. Fremdsprache

Für den Fremdsprachenunterricht wurden im Lauf seiner Entwicklung unterschiedliche Lehrmethoden formuliert, z.B. die Grammatik-Übersetzungs-Methode; die Audiolinguale/Audiovisuelle Methode; die Kommunikative Didaktik; die Interkulturelle Didaktik.

Jede dieser Lehrmethoden setzt in ihrer Lernzielbestimmung bestimmte Schwerpunkte und gründet sich auf bestimmte Vorstellungen, wie man eine Fremdsprache effizient unterrichtet und erlernt. So kommt es in jeder Lehrmethode zur Bevorzugung ganz bestimmter Lernstile und Lerntypen. Beispiele:

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode setzt Schwerpunkte bei den sekundären Sprachfertigkeiten (Lesen/Schreiben). Sie bevorzugt den kognitiven Lerntyp.

Die Audiolinguale/Audiovisuelle Methode setzt Schwerpunkte bei den primären Fertigkeiten (Hören/Sprechen). Sie bevorzugt den imitativen Lerntyp.

Die Kommunikative Didaktik setzt – ähnlich wie die Audiolinguale/audiovisuelle Methode – ihre Schwerpunkte bei den primären Fertigkeiten. Sie bevorzugt jedoch den interaktiven und handlungsorientierten, eher kreativen Lerntyp.

Die Interkulturelle Didaktik konzentriert sich auf das Verstehen und fördert den interaktionsorientierten, eher kognitiven Lerntyp.

Für den effizienten Tertiärsprachenunterricht ist charakteristisch, dass er *lernerorientiert* geplant und gestaltet wird. Das bedeutet:

- herauszufinden, welchen Lehrmethoden die Lernenden im Unterricht der 1. Fremdsprache begegnet sind;
- die Stärken von bestimmten Lernstilen zu nutzen und zu aktivieren;
- die Lernenden dazu anzuleiten, sich klarzumachen, welcher Lerntyp sie sind;
- die Lernstrategien, die sie bisher angewandt haben, zu durchschauen und mit ihnen immer wieder zu besprechen, welche anderen Lernstrategien ggf. zu einem besseren Lernerfolg führen.

4. Zielsetzungen des Tertiärsprachenunterrichts „Deutsch nach Englisch“

Die übergreifenden Ziele des Tertiärsprachenunterrichts sind im Prinzip dieselben wie die des Unterrichts in der 1. Fremdsprache. Es geht um

- 4.1. die Entfaltung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz (Deutsch für den Alltagsgebrauch) unter Zuhilfenahme vorgängiger Englischkenntnisse
- 4.2. die Entwicklung interkultureller Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, sich mit den soziokulturellen Gegebenheiten des deutschen Sprachraums vor dem Hintergrund eigenkulturell geprägter Wahrnehmungsweisen und ggf. unter Zuhilfenahme der „Mittlerwelt“ des englischsprachigen Raums mit Interesse auseinanderzusetzen, eventuelle Vorurteile bewußt zu machen und zu analysieren.

Für den Tertiärsprachenunterricht kann man als eigenständigen weiteren Lernzielbereich formulieren:

- 4.3. die Entwicklung der Fähigkeit, den eigenen Lernprozeß zu reflektieren und das Erlernen der Tertiärsprache Deutsch möglichst effizient zu gestalten – letztlich mit dem Ziel, nicht nur effizient Deutsch zu lernen, sondern darüber hinaus das Erlernen weiterer Fremdsprachen vorzubereiten (lebenslanges Weiterlernen).

5. Prinzipien

5.1. Prinzip 1: Kognitives Lehren und Lernen: Vergleichen und besprechen

Bewußtes Lernen im Tertiärsprachenunterricht bedeutet, die ‚stummen Lernprozesse‘, die sich im Kopf der Lernenden abspielen, bewußt zu machen und immer wieder zu besprechen. Es ist einerseits auf die Aktivierung des gemeinsamen Sprachpotentials der ersten Fremdsprache (Englisch) der Zielsprache (Deutsch) und – wo immer es sich anbietet – der Muttersprache der Lernenden gerichtet: Sprachphänomene (etwa im Bereich der Sprachsysteme: Wortschatz; Morphosyntax; Artikulation und Intonation; Orthographie) werden miteinander in Beziehung gebracht, verglichen, Ähnlichkeiten/gemeinsame Strukturen/Systeme/Regularitäten, aber auch Unterschiede werden festgestellt und besprochen.

Im Kopf der Lernenden gibt es keine ‚Schubladen‘, in denen die verschiedenen Sprachen abgeschottet voneinander gespeichert werden, sondern das Gedächtnis funktioniert eher wie ein Netzwerk, in dem ‚alles mit allem verknüpft‘ ist. Man lernt also nachhaltig, wenn es gelingt, neue Wissens Elemente mit schon im Gedächtnis vorhandenen zu verknüpfen (Neuem einen Ankerplatz zu geben). Das kann sehr wirkungsvoll über Sprachgrenzen hinweg geschehen!

Es ist andererseits auf die Aktivierung des vorhandenen Lernpotentials aus dem Unterricht in der ersten Fremdsprache und seine Erweiterung ausgerichtet. Das bedeutet: Die angewandten Lernverfahren, Lern- und Kommunikationsstrategien immer wieder besprechen und ‚intelligentes Lernen‘ (alles, was man im Kopf hat, zu Hilfe nehmen, um die neue Sprache sinnvoll und effizient zu lernen) anregen.

Es bezieht sich sowohl auf das Lernprodukt (Was hast du gemacht? Was ist dabei herausgekommen?) als auch auf den Lernprozeß (Wie hast du das gemacht? Wie kann man das gegebenenfalls besser machen?).

5.2. Prinzip 2: Verstehen als Grundlage des Tertiärsprachenlernens: Vom Verstehen zur Äußerung

5.2.1. Verstehen im Tertiärsprachenunterricht hat viele verschiedene Aspekte

Es bedeutet z.B.:

- vorhandene sprachliche Analogien zu erkennen, einzuordnen und auszuwerten, etwa: Gemeinsamkeiten im Wortschatz oder in den Sprachstrukturen festzustellen (z.B. Hypothesen zur Bedeutung eines unbekanntes Wortes bilden und den Prozess der Bedeutungsermittlung besprechen);
- Kommunikationsstrategien zum Verstehen zu entwickeln. Dies bezieht sich z.B. auf die Entwicklung von Lese- oder Hörverstehensstrategien (z.B. bei der Entwicklung des globalen Leseverstehens: Schlüsselwörter in einem Text finden und den Prozeß des Erkennens von Schlüsselwörtern besprechen).

5.2.2. Vom Verstehen zur Äußerung

Neben der Entwicklung des partnerbezogenen Sprechens (Alltagskommunikation) kommt im Tertiärsprachenunterricht vor allem auch das diskursive Sprechen (Sprechen zur Sache) zum Tragen: sachbezogen diskutieren lernen – die Auseinandersetzung mit sprachlichen oder landeskundlichen Sachverhalten bzw. mit dem eigenen Lernprozeß – ist auch den erweiterten intellektuellen Fähigkeiten der Altersgruppe und dem Lernziel des interkulturellen Lernens gemäß.

Im Anfangsunterricht geschieht diese Auseinandersetzung in der Muttersprache, in muttersprachlich heterogenen Klassen gegebenenfalls mit Hilfe des Englischen.

5.2.3. Prinzip 3: Inhaltsorientierung

Der problemlose Zugang zu vielen Themenbereichen des Alltags mit Hilfe des gemeinsamen Wortschatzes und die Möglichkeit der raschen Entfaltung des globalen (Lese-)Verstehens bietet die Möglichkeit, den Tertiärsprachenunterricht vor allem in der Anfangsphase von

„Kindergartenthemen“ freizuhalten und Lernen an Inhalten anzubieten, die die Jugendlichen in ihrer eigenen Lebenserfahrung ansprechen und sie motivieren.

Insgesamt läßt sich feststellen, dass etwa bei der Konstellation „Deutsch nach Englisch“ der semantische Bereich im Anfangsunterricht erheblich größeres Gewicht erhält als dies in traditionellen didaktischen Konzepten, die eher an der Grammatikprogression orientiert waren, üblich war.

5.2.4. Prinzip 4: Textorientierung

Dieses Prinzip ergibt sich aus den Prinzipien der Verstehens- und der Inhaltsorientierung. "Fremde Welt" kommt beim Fremdsprachenlernen vorwiegend in allen möglichen Formen von Texten in den Unterricht: über Lese- und Hörtexte; über Bilder/Videos; oft über die Kombination mehrerer Textsorten.

„Textarbeit“, vor allem die Arbeit mit bebilderten Lesetexten, hat deshalb von Anfang an im Tertiärsprachenunterricht einen sehr wichtigen Platz. Sie kann unterschiedliche Aufgaben erfüllen:

1. Erarbeitung des Sprachsystems des Deutschen aus der vergleichenden Analyse von englisch – deutschen Paralleltexten. Zu diesem Zweck kann man synthetische Texte verfassen (ähnlich den früher üblichen grammatikalisierenden Lektioneinführungstexten), die ausgewertet werden (z.B. zu gemeinsamen Wortschatzbereichen, zu vergleichbaren Grammatikphänomenen);
2. Entwicklung von Verstehensstrategien, vor allem von globalem bzw. selektivem Leseverstehen – im Anfangsunterricht an ausgewählten authentischen Texten (z.B. von Texten, die viel gemeinsamen Wortschatz/Anglizismen/Internationalismen enthalten).

5.2.5. Prinzip 5: Ökonomisierung des Lernprozesses: effizient lernen lernen

Wenn man bei weniger zur Verfügung stehenden Zeit dennoch annähernd dasselbe Abschlußniveau erreichen will, muß man nicht nur konzentrierter bei der Sache sein, sondern auch zeitsparende, ökonomische Lehr- und Lernverfahren entwickelt. Bei „Deutsch nach Englisch“ kann man z.B. durch den bewußten Rückgriff auf das Englische z.B.

- viel neuen Wortschatz schnell erarbeiten (ohne aufwendige Semantisierungs- und Kontextualisierungsverfahren), wenn man etwa ein zweisprachiges „Bildlexikon“ zu den Themenbereichen des ‚gemeinsamen Wortschatzes‘ entwickelt;
- viele elementare Strukturen der Morphosyntax vergleichend erarbeiten;
- bestimmte Regularitäten der Unterschiede in Aussprache und Rechtschreibung deutlich machen.

5.2.6. Prinzip 6: Aktivierung der Lernenden

Charakteristisch für das Tertiärsprachenlernen ist, dass man beim Lernen auf Wissen, das man schon im Kopf hat, zurückgreift, es aktiviert und in den Lernprozeß bewußt einbezieht. Vieles, was wir im Fremdsprachenunterricht den Lernenden als „Lernfutter“ vorsetzen, können diese sich auf dieser Altersstufe selbst bzw. gemeinsam erarbeiten, wenn ihnen die entsprechend strukturierten Aufgaben gegeben werden. Das bedeutet, dass Lernstoffe so aufbereitet und präsentiert werden müßten, dass sie zur Selbsttätigkeit anregen (z.B. über die induktive Gestaltung des Lernwegs). Aufgabenstellungen und Übungsschritte (vergleichendes Sammeln – Ordnen – systematisieren/auswerten und besprechen: Ähnlichkeiten/Unterschiede, Gesetzmäßigkeiten etc. feststellen) müßten deshalb so gestaltet werden, dass das Ergebnis (Produkt) wie auch der Arbeits- und Lernprozeß gemeinsam in der Klasse besprochen bzw. von den Lernenden selbst überprüft werden können (z.B. mit Hilfe eines Lösungsschlüssels). Zu diesem Prinzip gehört auch die Anleitung zur selbständigen Arbeit mit Hilfsmitteln (von Wörterbüchern und Nachschlagegrammatiken bis zum Internet!). Letztlich geht es – wie gesagt – um die Vorbereitung des lebenslangen Weiterlernens von Fremdsprachen nach dem Ende der Schulzeit.

6. Perspektiven der Weiterentwicklung der Tertiärsprachendidaktik

Vor allem im Anfangsunterricht (Elementarbereich: breakthrough und waystage levels) könnte sich der Tertiärsprachenunterricht vom Unterricht in der 1. Fremdsprache deutlich unterscheiden. Das betrifft

- die Lehrstoffprogression (z.B. gleichrangige Behandlung von Semantik und Grammatik; Konzentration auf Themenbereiche des ‚gemeinsamen Wortschatzes‘; Konzentration auf problemlos transferierbare Grammatikstrukturen);
- die Intensivierung des Verstehensbereichs, insbesondere des Leseverstehens (neuartige Textsorten/ Entfaltung von Kommunikationsstrategien im Verstehensbereich);
- die Entfaltung des diskursiven Sprechens;
- die Art der Präsentation neuer Lehrstoffe (vergleichend; induktiv);
- Aufgabenstellungen, die zum selbständigen und kooperativen Arbeiten anleiten;
- Übungsformen, die die Reflexion des eigenen Lernprozesses zum Ziel haben.

Nachwort

Neben den Impulsreferaten von den KoordinatorIn und den Animatorinnen und verschiedenen spontanen Kurzreferaten von TeilnehmerInnen wurden fünf Arbeitsgruppen gebildet, die zu verschiedenen Themen diskutiert und Ergebnisse vorgelegt haben, die wir in den Anhängen dokumentieren. Generell war festzustellen, dass die Teilnehmenden die Problematik aus ihrem Unterrichtsalltag kannten und spezifische Überlegungen dazu begrüßten. Nur wenige TeilnehmerInnen empfanden das Thema als nicht relevant, weil z.B. in ihrem Gebiet Deutsch die erste Fremdsprache ist und die Tertiärproblematik auf sie nicht zutrifft, oder weil sie nicht genügend Englisch sprachen, oder weil die jeweilige Landes-/Muttersprache zu nah am Deutschen lag.

Die Themen der geplanten Arbeitsgruppen waren:

1. Handreichungen für Lehrerfortbildungen (Zsolt Farka/Ungarn, Tatjana Kirina/Russland, Christine Le Pape Racine/Schweiz, Olga Trojancanec/Mazedonien);
2. Handreichungen zur Lehrwerkentwicklung;
3. Handreichungen zur Curriculumentwicklung (Nijolé Bazarienė/Litauen, Silvia Florea/Rumänien, Annette Vosswinkel/Griechenland, Zlata Markovska/Mazedonien, Magdalena Phantarou/Zypern);
4. Lehrmaterialien selber erstellen (Dagmar Gilly/Österreich, Maria Carmen Gonzáles Fernández/Spanien, Nicole Marx/Deutschland, Jana Mitkovová/Tschechische Republik, Ragnhildur Pálsdóttir/Island, Sjeff Verhoeven/Niederlande);
5. Grundlegende Aspekte der Tertiärsprachendidaktik und –methodik (Gruppe A: Annie Fayolle Dietl/Schweiz, Margarita Kaltigina/Lettland, Siri Lundin Keller/Norwegen, Virve Mäements/Estland, A. Jean Racine/Schweiz, Irina Topolko/Kroatien; Gruppe B: Margot Elfving Vogel/Schweden, Wolf Halberstadt/Frankreich, Beáta Hockicková/Slowakei, Herta Oresic/Slowenien, Antoinette Spiteri Paris//Malta, Rolf Stehle/Deutschland, Ursula Viita-Leskelä/Finnland).

Die Gruppe zur Lehrwerkentwicklung hat sich nicht gebildet, stattdessen gab es zwei Gruppen zu grundlegenden Aspekten.

Geplant zu einem späteren Zeitpunkt wurden Netzwerkgruppen in den Regionen Südosteuropa, Ostseeanrainer und West-Mitteleuropa.

Eine ausführliche Publikation ist für später geplant.

Literaturhinweise

Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch* 20: 1 (1999).

Hufeisen, Britta (1994), *Englisch im DaF-Unterricht*. München, Klett Edition Deutsch (Kleine Reihe DaF).

Anhänge

1. Handreichungen für Lehrkräfteweiterbildung¹
2. Grobschema für Curricula
3. Entwicklung von Arbeitsblättern
4. Allgemeine Prinzipien des Tertiärsprachenlernens
5. Integrierte Sprachendidaktik Teil 1 (Gruppe A)
6. Integrierte Sprachendidaktik Teil 2 (Gruppe A)
7. Faktorenmodell (Gruppe B)
8. Übungsvorschläge zum „Deutsch nach Englisch“ Unterricht
9. TeilnehmerInnenliste

¹ Die Titel der Anhänge wurden so übernommen, wie die Arbeitsgruppen sie festgelegt haben.

Anhang 1: Handreichungen für Lehrkräfteweiterbildung¹

Europaratseminar Graz: November 2000

<p>Gruppe 1: Lehrkräfteweiterbildung für Deutsch nach Englisch (Arbeitspapier)</p>

<p>Rechenschaftsbericht von Zsolt Farkas, Tatiana Kirina, Christine Le Pape Racine, Halina Stasiak, Olga Trojancanec, Beobachterin: Silvia Florea</p>

1. Einleitung (Ist-Zustand)

In der Diskussion über den Ist-Zustand wurde festgestellt, dass es in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedliche Modelle gibt, bezüglich der institutionellen, organisationellen, finanziellen und inhaltlichen Aspekten. Neben der freiwilligen Weiterbildung wurden auch obligatorische Weiterbildungen angeboten, die auch zertifiziert und je nach dem vom Staat anerkannt wurden oder nicht. Je nach Modell, Bedürfnis- oder Bedarfsorientierung und beruflicher Situation der Lehrkräfte ist die Motivation enorm unterschiedlich. Künftig müsste der Motivationsfaktor vermehrt berücksichtigt werden.

Es existieren unterschiedliche Organisationsformen. Hier lassen sich zwei Ebenen ausgliedern, und zwar:

- a. internationale, landesweite, regionale, schulinterne und
- b. freie Arbeitsgruppen, Blockseminare, Fernstudienkurse, Auslandsaufenthalte, Lehrkräfteaustausche, freie Foren (auch z.B. im Internet).

Ausgehend vom Ist-Zustand werden im folgenden unsere Überlegungen vorgestellt.

2. Mögliche Modelle (Soll-Zustand) für die Tertiärsprache Deutsch nach Englisch

2.1 Voraussetzungen

Künftige Weiterbildungsmodelle müssten mit der Grundausbildung koordiniert werden. Da in der Weiterbildung mit altersmäßig und ausbildungsmäßig heterogenen Gruppen gerechnet werden muss, wären die Aufnahmebedingungen flexibel zu gestalten und müsste die Ausbildung binnendifferenziert werden. Sie sollte auch den gesellschaftlichen Bedingungen angepasst werden, die ein lebenslanges, auch autonomes Lernen verlangen.

¹ Die Titel der Anhänge wurden so übernommen, wie die Arbeitsgruppen sie festgelegt haben.

2.2 Zielsetzung

Optimierung des Lehrerverhaltens in Lehrsituationen Deutsch nach Englisch

Logistik: Multiplikatorenmodell nach dem Muster "DACH": In einer ersten Phase werden ungefähr 25 Lehrkräfte als Multiplikatoren ausgebildet. Diese übernehmen die Ausbildung einer weiteren Generation, die ihrerseits im Schneeballprinzip weitere Generationen ausbilden. Die jeweilige Generation ist zuständig für die Qualitätssicherung der nächsten Generation. Auf diese Weise könnten die nationalen Disparitäten ausgeglichen werden.

Es braucht eine Institution, die bereit ist, das Modell zu implementieren, was voraussetzt, dass ein entsprechendes Ausbildungsteam zur Verfügung gestellt wird. Zusätzlich wird ein Team zur Ausarbeitung des Curriculums benötigt.

3. Vorschläge zu den Inhalten

Die Zielgruppe sind Diplom-Deutschlehrkräfte. Die Weiterbildung wird in Modulen oder Blöcken angeboten, die ein Ganzes bilden und in der Reihenfolge frei eingesetzt werden können. Je nach Ausbildungsstand der Lehrkräfte können Module ausgelassen werden.

Lehrmaterialien: Als Basis könnten die bestehenden Fernstudieneinheiten (Fernstudienprojekt) dienen, die unter dem Aspekt "Deutsch nach Englisch" erweitert würden.

Modul 1: Allgemein theoretische Voraussetzungen des Spracherwerbs

- Erwerbsreihenfolge (-phasen)
- Lernalterssprache
- Fehlerdidaktik
- Beziehungen zwischen L1, Englisch und Deutsch
- Gehirnforschung (Gedächtnis)
- Lern- und Entwicklungspsychologische Aspekte usw.

Modul 2: Pragmatik

- Hörverstehen – Sprechen
- Leseverstehen – Schreiben
- Zusammenhänge und Gewichtung

Modul 3: Sprachbereiche

- Wortschatz (inkl. Sachfelder, Wortfamilien usw.)
- Sprachsystem (Syntax, Morphologie) integrierte Grammatik, L1, L2, L3
- Phonetik

Modul 4: Autonomes Lernen

- Lerntypen
- Lernstrategien

- Lernaktivitäten
- Reflexion
- kognitive, metakognitive und sozialaffektive Ebenen

Modul 5: Methoden

- bereits bekannte (Übersetzungsmethode, audiolinguale Methode, audiovisuelle Methode, kommunikative Methode)
- neuere Methoden (z.B. Austausch, Tandem, Immersion, Suggestopädie, TPR, Silent Way, usw.)
- neue Lehr- und Lernformen (Projektunterricht, Wochenplan, Werkstattunterricht Lernpartnerschaften, Yigsaw, Reciprocal Teaching, usw.)

Modul 6: Landeskunde und transkulturelle Aspekte

Modul 7: Selbsterfahrung beim Erlernen einer neuen Sprache

Es wird vorgeschlagen, dass die Teilnehmenden der Weiterbildungslehrgänge mit dem Aneignungsprozess einer fremden Sprache (Englisch, bzw. einer anderen Sprache) selbst konfrontiert werden, damit sie sowohl kognitiv wie auch metakognitiv vorgehen können.

Modul 8: Umgang mit dem Internet und Lehrwerkanalyse

Es werden einige Lehrwerke analysiert, auch z.B. Material aus dem Internet. Verfügen die Teilnehmenden über die Kenntnisse und Kompetenzen der Module 1 – 7, sind sie besser in der Lage, die vorhandenen Lehrmittel auf ihre Nützlichkeit hin zu analysieren und die richtige Wahl von Materialien zu treffen.

Dieser Vorschlag kann selbstverständlich auch für andere Sprachkombinationen verwendet werden.

Die Arbeitsgruppe wäre überglücklich, wenn die Realisierung dieses genialen Vorschlags das Tageslicht erblicken könnte.

Anhang 2: Grobschema für Curricula

Arbeitsgruppe 2 Grobchema for curricula (Deutsch als L3)

- Vorbemerkung
- Vorwort
- Faktoren
- Konsequenzen
- Ziele
- Inhalte
- Methodisch-didaktische Grundprinzipien
(s. Ergebnisse der entsprechenden AG)
- Lernfortschrittsbeurteilung
- Empfehlungen

Vorbemerkung:

Grundprinzip der untenstehenden Skizze ist, dass nichts als gegeben oder als in einem bestimmten Maße gegeben angesehen wird, da die Bedingungen, welchen der FS-Unterricht in den verschiedenen Ländern unterliegen, sehr unterschiedlich sind.

Das bedeutet, dass nur Punkte aufgezählt werden, die unserer Meinung nach bei der Erstellung eines Curriculums beachtet werden sollten.

Vorwort

1. 2. FS legt Grundlagen für die angestrebte Mehrsprachigkeit.
2. Es ist daher ein wesentlicher Beitrag zum Lernen von Fremdsprachen und zum Lernen zu lernen auf lebenslanger Basis.
3. Grundlagen für interkulturelle Fertigkeiten / Bereitschaft zum interkulturellen Handeln / interkulturelle "Neugier".

A. Faktoren, die zu berücksichtigen sind

1. Allgemeine Faktoren (Ausgangssituationsdiagnose)

- a. Verfügbare Unterrichtseinheiten (Anzahl der Wochenstundenzahl, Unterrichtsjahre; Pflichtfach oder Wahlfach)
- b. Alter der Schüler
 - Allgemeine Lebenserfahrung und Stand des allgemeinen Wissens
 - Motivationsstruktur
 - Interessen
 - Entwicklungsstand der Denkfähigkeit
 - Empfänglichkeit und Fähigkeit zum kognitiven Lernen
 - Erfahrung der Schüler im selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen.

2. Faktoren, die aus dem vorgängigen Erwerb der 1. FS resultieren

- Erfahrung des FS-Lernens (Sprachlerngewohnheiten), die zum Transfer ausgenutzt werden kann
- mehr oder weniger bewußtes Verfügen über Lernstrategien und -techniken

B. Konsequenzen für den Unterricht und das Lernen von Deutsch als 2. FS

1. Die Zielsetzungen haben sich unmittelbar aus obigen Faktoren zu ergeben, wobei die Aneignung und die Erweiterung von rezeptiven Fertigkeiten, insbesondere des Leseverstehens, zeitlich vorgezogen werden sollte, ohne dass dies notwendigerweise zu einer Begrenzung der produktiven Fertigkeiten führt.
2. Förderung von Lehr- und Lernverfahren die schnelle und für die Schüler erfahrbare Fortschritte ermöglichen (steilere Progression, Zeitökonomie, Lernstrategien, Nutzung von Transfermöglichkeiten aus L1 und L2).
3. Einsatz von Lehrmaterialien, die von der jeweils gegebenen Ausgangssituation aus und unter Berücksichtigung der L3-Spezifika zu die vergebenen Ziele hinführen.
4. Inhaltsorientiertheit, wobei einerseits auf das jeweilige Alter der Schüler Bezug genommen werden und andererseits versucht werden sollte, eine direkte Wiederholung von Themen, durch welche die Fl gelehrt und gelernt wurde, zu vermeiden.

C. Ziele

1. Übergreifende Bildungsziele:

kognitiv:	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über eine weitere Kultur(en), wodurch erst eine Vielfalt von Begegnungskulturen geschaffen wird • Sprachlernwissen
pragmatisch:	<ul style="list-style-type: none"> • interkulturelle Fertigkeiten • Ausbildung von Kommunikationsfähigkeit und Aneignung entsprechender Fertigkeiten • Texterschließungsfertigkeiten, Informationsverarbeitungsfertigkeiten, • Erwerb von Sprachlernkompetenz • Entfaltung sozialer Fähigkeiten
affektiv:	<ul style="list-style-type: none"> • „Neugier auf anderes“, Achtung des Selbstverständnisses des jeweils anderen, Rückbezug auf eigene Realität, Neueinschätzung der eigenen und möglicherweise auch der anderen Realität (FS1 und FS2) • positive Einstellung zum Sprachenlernen • Förderung einer vielseitigen, sich und andere respektierenden Persönlichkeit

2. Allgemeine fachliche Richtziele (weiter zu differenzieren):

kognitiv:	<ul style="list-style-type: none"> • landeskundliches Wissen über deutschsprachige Länder, deutsches Sprachwissen • prozedurales Wissen (Lerntechniken etc.)
pragmatisch:	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachkönnen (4 Fertigkeiten in D. als 2. FS) <ul style="list-style-type: none"> – die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel für sich nutzbar machen – besondere Gewichtung des Verstehens • prozedurale Fertigkeiten • Fertigkeiten in Bezug auf deutschsprachige Kulturen
Affektiv:	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, sich mit der deutschen Sprache und den deutschsprachigen Kulturen in Zukunft zu beschäftigen

3. und 4.: Grob- und Feinziele auf unterrichtlicher Ebene:
(Diese Ziele sind in Bezug auf Zielgruppe, Lernstufe etc. zu differenzieren.)

Anmerkung: Es ist zu diskutieren, inwieweit Feinziele im Curriculum festzuschreiben sind. Dies hängt u.a. auch davon ab, was jeweils genau unter Feinzielen verstanden wird, z. B. für Kleinstschritte, für ganze Einheiten u.ä.)

INHALTE

- Themenbereiche (... kulturelle Themen, die explizit die Kulturen von L1, L2 und L3 miteinander vergleichen, und „Wir sprechen über unser Lernen“) – Sprechakte, Sprechsituationen, Rollen – Textsorten
- Inventare von Sprachmitteln (Wortschatz, Strukturen, Artikulation, Rechtschreibung)
- prozedurales Wissen (in Bezug auf die 4 Fertigkeiten)

METHODISCH-DIDAKTISCHE GRUNDPRINZIPIEN

(s. Ergebnisse der entsprechenden Arbeitsgruppe)

Anm.: Es ist zu überlegen, ob diese Grundprinzipien möglicherweise in Kurzform ins Vorwort aufgenommen und dann hier detaillierter zu entfalten sind.

LERNFORTSCHRITTSBEURTEILUNG

- Grundsatz der kontinuierlichen Evaluation, in dem Sinne, dass jeder (Fort-)Schritt wichtig ist, und nicht alles nur auf die Endbeurteilung abzielt.
- stärkerer Einsatz der Selbstevaluation
- Konzentration auf qualitative Fortschritte (das Gewicht sollte auf wirklichen Zuwachs von kommunikativen Fertigkeiten gelegt werden, nicht auf rein quantitativen Zuwachs, z. B. mehr Wörter, mehr Verbformen etc.)
- Portfolio (wo möglich)

EMPFEHLUNGEN zur erfolgreichen Umsetzung des Curriculums

- geeignete Lehreraus- und fortbildung
- Erstellung von geeignetem Lehrmaterial, u. U. auch Zusatzmaterial, welche vorhandene Lehrwerke im Sinne des Curriculum ergänzt.

Anhang 3: Entwicklung von Arbeitsblättern

Arbeitsgruppe 4: Entwicklung von Arbeitsblättern für DnE (Deutsch als L3)

Einführungstext: Arbeitsblatt 1

Hallo! Mein Name ist Luise. Ich komme aus Portugal und wohne in Porto. Ich bin 12 Jahre alt. Ich spreche Portugiesisch und lerne Deutsch und Englisch. Mein Vater ist Portugiese und meine Mutter ist Deutsche. Ich habe 2 Schwestern und 1 Bruder. Ich habe auch einen Fisch, sein Name ist Wanda. Meine Hobbys sind Tennis, Musik und Schwimmen. Ich singe auch in einer Band. Ich mag Pizza, Cola und Schokolade.

Gleich:

Deutsch	Englisch	Muttersprache	Andere Sprachen?
Name	name	nome	nom

Ähnlich:

Deutsch	Englisch	Muttersprache	Andere Sprachen?
Fisch	fish	pesce	poisson

Hallo! Mein Name ist _____. Ich komme aus _____ und wohne in _____. Ich bin _____ Jahre alt. Ich spreche _____ und lerne _____ und _____. Mein Vater ist _____ und meine Mutter ist _____. Ich habe _____ Schwester/Schwestern und _____ Bruder/Brüder. Ich habe auch _____, sein Name ist _____. Meine Hobbys sind _____, _____ und _____. Ich _____. Ich mag _____, _____ und _____.

Verfahren zum Arbeitsblatt 1:

Zielgruppe: Nullanfänger.

Ziel der Übung: Schneller Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und Ängste abzubauen.

Schritte:

1. Übung: Text lesen, Wörter unterstreichen, die die LernerInnen schon kennen; gemeinsame Auswertung im Plenum (auch: Lernprozess).
2. Konstrastivübung Englisch – Deutsch: Welche Wörter sehen in Deutsch und in Englisch gleich aus? Welche sind ähnlich? Wie sehen die englischen Begriffe dafür aus? (Tabelle).

Ev. ähnliche Strukturen im Text Partnerarbeit („Übersetzung“).

z.B.

My name is... I have a fish.
Mein Name ist... Ich habe einen Fisch.

3. Text als Lückentext auf (z.B.) Plakate. Karten mit Wörtern in Themen gruppieren (an der Wand) (Hobbys, Sprachen, Haustiere, Essen). SchülerInnen eventuell weitere Begriffe auf Karten schreiben lassen.

Kartenmaterial (eine Seite auf Deutsch, Rückseite ev. für Englisch oder weitere Sprachen):

Hobbys: Schwimmen, Hockey, Fußball, Singen, Tennis, Ski fahren, Gitarre spielen, Filme, Kino, Sport, Tanzen...

Haustiere: eine Katze, eine Ratte, einen Hund, eine Maus, einen Fisch, ein Pony, einen Papagei...

Sprachen: Englisch, Deutsch...

Essen und Trinken: Hamburger, Cola, Wurst, Milch, Popcorn, ...

4. Als Beispiel stellt der/die LehrerIn sich selbst vor. Er/Sie verwendet dafür den Lückentext und die Kärtchen.
5. SchülerInnen in Gruppen verteilen. Jede Gruppe entwirft eine Persönlichkeit, sie vervollständigt einen passenden Lückentext (vergrößert als Tafelbild oder Plakat) mit Hilfe der Kärtchen.
6. „Wer bist du?“ Jeder/Jede SchülerIn gestaltet mit Hilfe des Lückentextes einen Text über sich selbst.

Zweite Stunde:

1. Lückentexte werden an die Wand gehängt; SchülerInnen versuchen herauszufinden, wer welchen Text geschrieben hat. Namenskärtchen werden eingefügt.
2. Übungen zur Aussprache
3. Die SchülerInnen stellen sich vor.
4. 2 (zwei) Interviews: Ordne bitte die passenden Fragen zu:

#		1. Ich (Bild zeichnen)	2. ????
	Name		
	Alter		
	Adresse		
	Hobbys		

3 Wie ist dein Name? Wie heißt du?

1 Wie alt bist du?

4 Woher kommst du?

5 Wo wohnst du?

2 Was sind deine Hobbys?/ Welche Hobbys hast du?

5. Partner-/Gruppenübung: Fotomaterial auflegen, die SchülerInnen wählen jeweils eine Person und entwickeln ein Persönlichkeitsbild.

Anhang 4: Allgemeine Prinzipien des Tertiärsprachenlernens

AG 5: Allgemeine Prinzipien für den Tertiärsprachenbereich

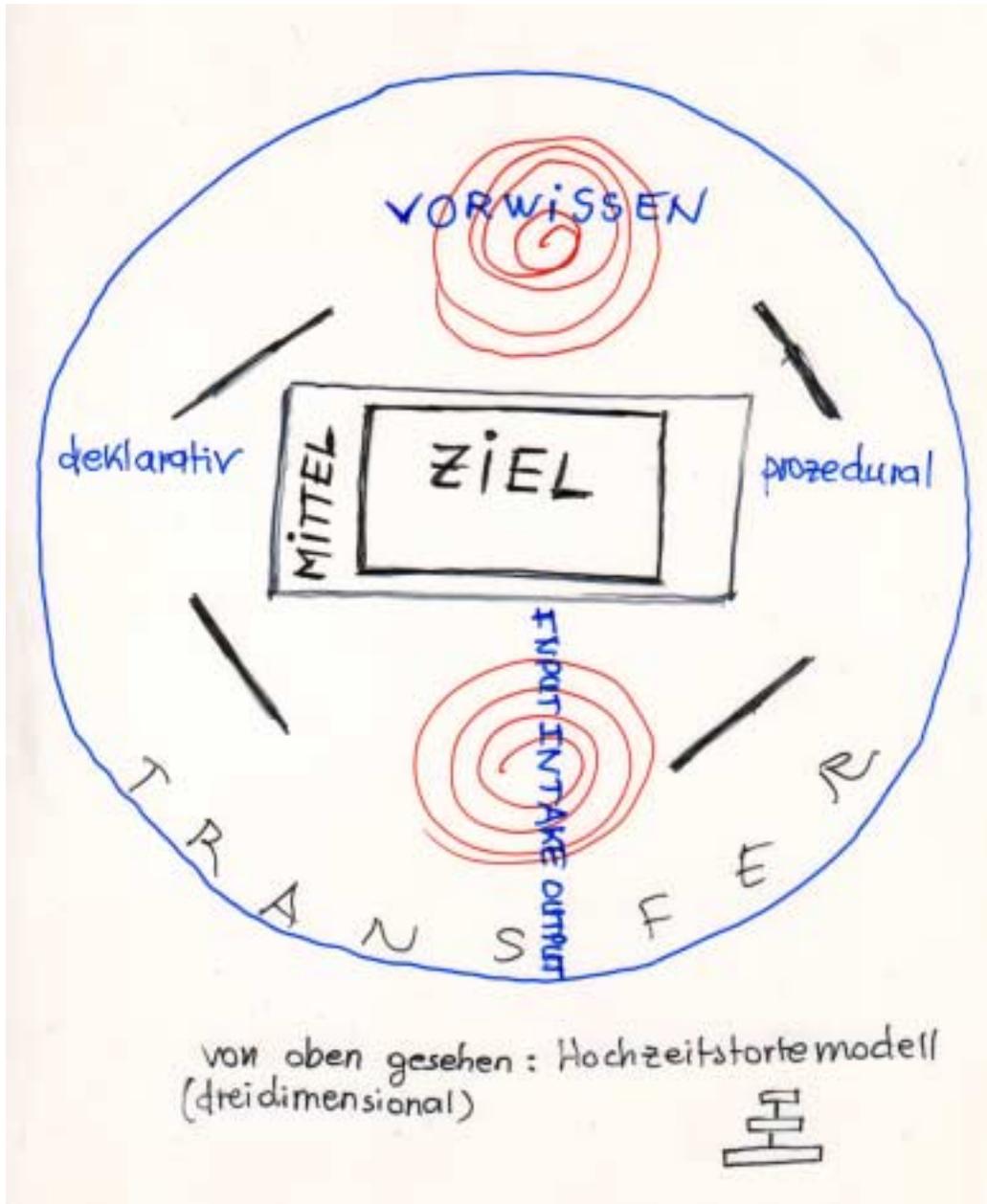
Arbeitsverlauf:

1. Brainstorming
2. Kurzberichte über die Situation in einigen Ländern
3. Diskussion über die Vorgangsweise
4. Teilung in zwei Gruppen: **Gruppe A** (Stichwort: „Integrierte Sprachendidaktik“), **Gruppe B**: Allgemeine (und spezifische) Prinzipien für den Tertiärsprachenbereich
↓
5. Entscheidung für das zweckgemäße modifizierte Faktorenmodell
6. Zusammentragen verschiedener Aspekte im Faktorenmodell
7. Synthese
8. Präsentationsvorbereitung

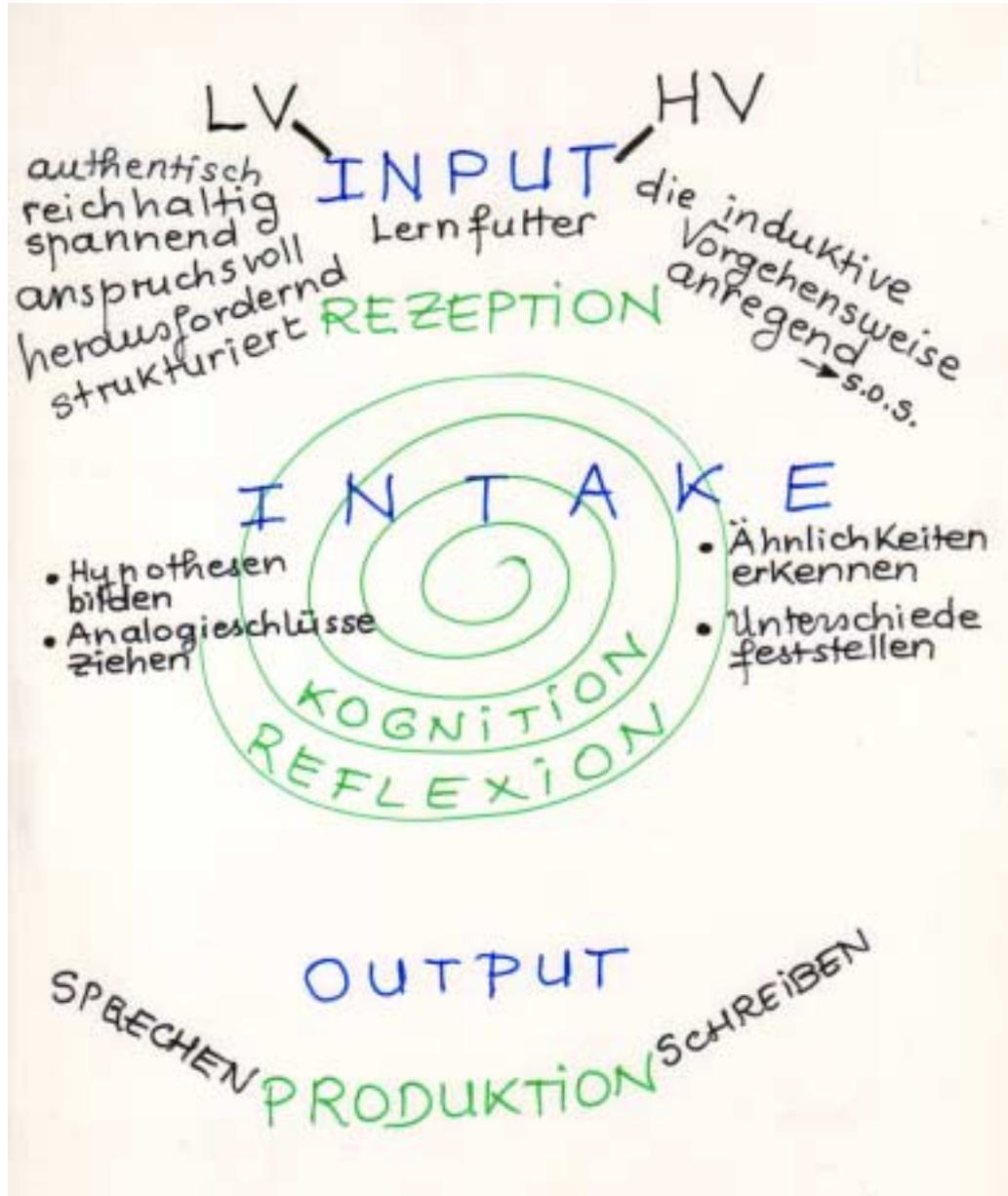
Kommentar:

- In Gruppe B haben wir uns mit der Frage der allgemeinen Prinzipien für den FSU einerseits und der spezifischen Prinzipien für den Tertiärsprachenbereich andererseits auseinandergesetzt. Die Klarstellung der Spezifika kann als Ausgangspunkt für die Lehreraus- und Fortbildung, für die Lehrplan- und Lehrbuchentwicklung, wie auch für die Unterrichtsplanung dienen. Die Verflechtung des L1, L2 und L3-Lehrens und Lernens ist einmal als ein Haus mit verschiedenen Aufstiegsmöglichkeiten symbolisch – und ergänzend dazu – als Zusammenhang der vier Faktoren dargestellt worden.
- Die Gruppe ist weniger in die Zielsetzung und die didaktischen Überlegungen zum lernerorientierten Unterricht aus der Sicht des interkulturellen Ansatzes, worüber explizit Gruppe A berichtet, eingegangen.
- Die Heterogenität der Umfelder, in denen einzelne Gruppenmitglieder tätig sind (Lehrer, Lehrplanentwickler, Lehrerausbilder, Lehrbuchautoren) wirkte sich positiv auf die ganze Diskussion aus, obwohl es uns am Anfang schwer fiel, uns für eine Methodologie zu einigen.
- Die folgenden Abbildungen sind ein Versuch, innerhalb der einzelnen Faktoren der allgemeinen Prinzipien des FSU die Prinzipien auszusondern, die man bei L3-Unterricht stärker hervorheben sollte.

Anhang 5: Integrierte Sprachendidaktik Teil 1 (Gruppe A)



Anhang 6: Integrierte Sprachendidaktik Teil 2 (Gruppe A)



Anhang 8: Übungsvorschläge zum „Deutsch nach Englisch“- Unterricht

Übungsvorschläge zum „Deutsch nach Englisch“- Unterricht

nach einer Arbeitsgruppe zum Thema Deutsch nach Englisch im Sonderfortbildungsseminar zum Progetto Lingue 2000. Fiuggi 1998 “ selbständig weiterentwickelt und zusammengestellt

Projekt des italienischen Erziehungsministeriums zum Ziel der Mehrsprachigkeit: Reform des Fremdsprachenunterrichts im italienischen Schulsystem.

Englisch zweite Fremdsprache, darauf Deutsch, Französisch und Spanisch als Wahlfach im Curriculum der Scuola Media (der allgemeinbildenden Sekundarschule – Stufe 1, die Schüler vom 6. zum 8. Schuljahr besuchen)

Immer häufiger Schüler, die mit 11 Jahren Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen beginnen.

DaFnE-Übungen aus Erfahrungen mit Lernern im Alter zwischen 11 und 15 Jahren.

Ziel Entmutigung der Lernenden und Rückgang der Lernmotivation vorzubeugen bei Deutsch, einer Fremdsprache, die für italienische Muttersprachler als besonders schwer gilt.

1. Im Anfangsunterricht

Hemmungen und Zurückhaltung schnell abbauen, und den Schülern zeigen, dass bereits vorhandene Englischkenntnisse erfolgreich beim Deutschlernen verwendbar sind.

Der Aufbau eines solchen Bewußtseins beginnt beim Geschriebenen / Wortschatz, geht dann aber schrittweise zu gewissen Wortbildungsgesetzen oder einfachen Grammatikregeln, wie auch zum korrekten Schreiben oder Lesen, über.

auch bei relativ jungen Lernern Bewußtmachung von der Vernetzung der Sprachphänomene

Eigenkreativität kann angeregt werden.

Erkenntnisse als „Lernbrücken“ von Englisch zu kontrastive Analyse.

Übungen

– *Internationalismen* und *Zwillingsbrüder*. Solche Wörter kommen oft vor und helfen daher beim globalen Hör- und Leseverstehen.

– In der zweiten Übung stehen sich ein deutscher Herr und ein englischer sir gegenüber:

Zuordnungsübung: Wortähnlichkeiten

ZIEL: Vokabeln aus L2 und L3 zum selben Bereich erkennen,
kontrastiv Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken
in Gegensatzpaaren verankerte Wörter leichter merken
Von dieser Übung aus zum selbstständigen Vorbereiten von Plakaten mit ähnlichen
Bildwörterlisten zu folgenden Themenbereichen:

Farben

- Formen
- Wohnen
- Essen und trinken
- Einkaufen
- Sport
- u.s.w

mit Hilfe der englischen und muttersprachlichen Entsprechung = Semantisierung und
effizientes Memorisieren.

Diese Form kann insbesondere den Verstehensprozess erleichtern, wenn mehrere zu einem
Wortfeld gehörenden Wörter semantisiert werden.

– Konsonantenwandel **der Lautverschiebung**
Sprachrad-Speech-bike

ZIEL:

1. Durch eine mehrstufige Zuordnungsübung wird bewußt gemacht, dass es zwischen
Konsonanten der englischen Sprache und der deutschen Sprache regelmäßige
Übereinstimmungen gibt, und zwar in immer wieder vorkommenden Kombinationen.
2. Dabei entdecken die Lerner ein automatisches Bezugssystem, das ihnen hilft, falsche
Übersetzungen und die ständige Benutzung eines Wörterbuchs zu vermeiden.

– Englische Vokabeln sind vorgegeben, deutsche Bestandteile der Komposita stehen rechts,
die Lerner sollen sie richtig zusammensetzen

ZIEL:

Bildungsmechanismus von zusammengesetzten Wörtern im Englischen und im Deutschen
entdecken

Durch diese Bewußtmachung werden Interferenzfehler vermieden.

– Zuordnungübung von gleichbedeutenden Verben in der Befehlsform, die in Englisch und Deutsch ähnlich gebildet werden, vorgesehen.

Die Lerner werden somit bewußt, dass es nicht nur auf lexikalischer Ebene, sondern auch auf dem Gebiet der Grammatik Beziehungen zu Englisch gibt, die als Lernbrücken weiterhelfen.

- Die Lerner konzentrieren sich auf Wörter, die im Englischen und im Deutschen
 - gleich geschrieben aber anders ausgesprochen werden,
 - anders geschrieben aber gleich ausgesprochen werden.

Rechtschreibung und Aussprache auf kontrastiver Ebene erlernen, um Interferenzfehler zu vermeiden.

– AUFGABE

Über Englisch zu den Zahlen auf Deutsch. Die Lernenden sollen wie in Übung 4 Wortbildungskriterien entdecken.

Das direkte Eingreifen in die Wortbildung noch während der ersten Begegnung mit den deutschen Zahlen dient zum gleichzeitigen sich Aneignen von Wortschatz, aber auch von Sprachmechanismen, die eine Sprache charakterisieren.

Dabei gewinnen die Lerner einen tieferen Sprachsinn und erreichen eine übergreifende Sprachkompetenz in L1, L2, L3.

– Alle Wörter rufen bei den Lernenden Assoziationen mit der L1 oder mit der L2: so entstehen in ihrem Kopf direkte Bezüge zur Tertiärsprache.

Um negative Interferenzen zu vermeiden, muss man Deutungsunterschiede hervorheben. (Wörterbucharbeit) – die meisten Bedeutungen sind nicht Deckungsgleich: es gibt also die Gefahr, dass Lernende nur ungenauen Wortschatz benützen. Außerdem kann es durchaus möglich sein, dass Jugendliche auch in der Muttersprache die unterschiedlichen Bedeutungen des selben Wortes oder einiger Redewendungen nicht so genau kennen

Bewußtmachung von Bedeutungsunterschieden und das Erreichen der Fertigkeit das richtige Wort auszuwählen (bei Anfängern eher im Bereich der Konkreta, bei Fortgeschrittenen im Bereich der Redewendungen). Indem das gleiche Wort oder der gleiche Ausdruck mehrsprachig aufgeschrieben wird, kann es besser analysiert werden, und es wird eine effizientere Entscheidung bei der Wortwahl getroffen. Dadurch erreicht man:

- Vertiefung der lexikalischen Kompetenz in der L1, L2, L3
- Bewußtmachung der eventuell vorhandenen **Unterschiede und Gemeinsamkeiten**
- Identifizierung der effizienteren Kombination (L2-L3) oder (L1-L3) als Lernbrücke
- Durch das Suchen und Anreihen der verschiedenen Bedeutungen in eine Mustertabelle, tragen die Lernenden die Verantwortung der korrekten Wahl und des bewußten Erlernens selbst. Durch das autonome Eintragen in die Spalten bekommen sie einen Überblick

- Eine solche Arbeitsweise bietet die Möglichkeit der Förderung einer globalen Sprachkompetenz.

– Interferenzfehler soll man nicht allzu sehr befürchten: „Falsche Freunde“, können schon in den ersten“ Deutsch nach Englisch,„Unterrichtsstunden mit gezielten Aufgaben kontextualisiert werden.

Mit den aufgelisteten Filmtiteln geht man wie folgt vor:

- Die Lernergruppen erstellen selbst Zuordnungsübungen, die sie sich dann austauschen
- Die Lerner gruppieren Filmtitel, die zum selben kommunikativen Themenbereich gehören wie z. B. Personen beschreiben, Zeit- und Ortsangaben ausdrücken, W-Fragen stellen.
- Die Lerner suchen Filmtitel zu bestimmten Grammatikschwerpunkte:
Filmtitel die: Verben (starke Verben, Verben in der Befehlsform), Adjektiven bzw. Attributen, Komparativa, Possessivpronomen, Präpositionen, Modalverben). u.s.w enthalten

Filmtitel bestehen normalerweise aus wenigen Worten: selten gibt es einen komplexen Satz.

Wenn die Übersetzung stark von der Originalfassung abweicht, haben die Lerner die Möglichkeit auch mit Redewendungen zu arbeiten und zwar Phraseologisches und Idiomatisches zu lernen, und dadurch interkulturelle Vergleiche zu machen. Der Vergleich bietet hier sofort die Möglichkeit sowohl eines kontrastiven Spracherwerbs.

– mit mehrsprachigen InterNet-Lexika zu bestimmten Wortfeldern oder Begriffen arbeiten.

Die Integration von Multimedia im Deutschunterricht erlaubt den Zugang zu einer unendlichen Datenbank und damit auch das Umgehen mit Werkzeugen für eine lernerzentrierte Didaktik. Die traditionelle Rolle von Lehrer und Schüler ändert sich, der Fremdsprachenlehrer wird zum Anreger von Lernprozessen, Vermittler der Informationen und Entwerfer der Aufgaben. Die Lerner werden dabei in Tätigkeiten verwickelt, in denen sie die Möglichkeit haben, autonom Sprachsysteme zu beobachten, und Lernstrategien nach persönlichem Lernstil selbst zu entwickeln.

Schon im Anfangsunterricht erhalten die Lerner eine neue Rolle und Verantwortung im Lernprozess.

– **Gedächtnisstrategien**

Zweisprachige “Deutsch – Englisch Sprachspiele, die dazu dienen im „Deutsch nach Englisch-Unterricht, sowohl Wortschatz, in Form einzelner Vokabeln und kurzer Kontexten, als auch Grammatik zu festigen, gibt es im Link GERMAN der Webseite <http://quia.com>

Interaktiv kann dort im Rahmen von vielen Themen- oder Begriffsbereichen in drei verschiedenen Formen gespielt werden:

- **matching** , und zwar durch Zuordnungsübungen
- **flashcards**, und zwar durch zweiseitig beschriftete englisch/deutsch Lernkärtchen (elektronische Lernkartei !!!, die man auch selbst erweitern kann)
- **concentration** und zwar durch eine Art Sprachmemory.

2. Im Unterricht mit Fortgeschrittenen

– von Sprichwort zu... Sprichwort

Bewußtmachung von interkulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden.
Einprägung von Wortschatz durch Verbildlichung.

Nach einer gezielten Forschung wurde festgestellt, dass die Mehrzahl der Sprichwörter bei Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Französisch nicht mehr als sieben Wörter enthalten. Auch wenn in der deutschen Sprache darin oft Präpositionalverben auftreten, entspricht allgemein der dort miteinbezogene Themenbereich dem alltäglichen Sprachgebrauch und Bedürfnis.

VARIANTE:

ACHTUNG, FERTIG, ...WERBUNG!!!!

Dasselbe kann auch mit Werbespots erfolgen, die über Satellitenantenne über Satellitenantenne mehrsprachig leicht aufnehmbar sind.

Anhand eines selbstzusammengestellten Videos können die Lernenden analysieren, was für Redewendungen, Umwandlung von Sprichwörtern und Neologismen vorkommen, und feststellen, welche Sprachenkonstellation sich am ähnlichsten ausdrückt.

Die Werbungssprache kommt bei den Jugendlichen immer sehr gut an, zumal sie auch in einem erzählenden Kontext eingebettet, von Musik begleitet und mit Visuellem verbunden ist. Häufig gehen Werbeparolen in die Jugendsprache über. Es handelt sich dabei um Schlagfertiges, Effektvolles, Kurzes und oft Wiederholtes, das zur Memorierung besonders geeignet ist, auch wenn es oft komplexere Strukturen aufweist (Modalverben Partizipialattribute, Relativ- und Temporalsätze, Konjunktiv I und II).

SCHLUSSWORT ZU DEN ÜBUNGEN

Bei solchen Übungsvorschlägen werden Arbeitsschritte vorgenommen, die einen systematischen Vergleich mit Englisch verlangen. Dabei bleibt immer noch die Muttersprache im Hintergrund, und das dient der Sprachsensibilisierung.

Zusammenfassend geht deutlich hervor, dass man ähnliche Übungen zur Bewußtwerdung von

- sprachstrukturellen
- lexikalischen
- stilistischen
- kulturellen **Unterschiede**, sowie **Gemeinsamkeiten** zwischen allen bekannten Sprachen (L1/ L2/ L3) einsetzen kann.

Anhang 9: TeilnehmerInnenliste

Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture

Cornelia Grosser

Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 200, Rue de la Loi, B-1049 Bruxelles

Fax: +32-2-299 63 21

E-mail: Cornelia.Grosser@cec.eu.int

Working language: French

Beate Müller

Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 200, Rue de la Loi, B-1049 Bruxelles

Fax: +32-2-299 63 21

E-mail: Beate.Müller@cec.eu.int

Working language: English

Andrea Raith

Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 200, Rue de la Loi, B-1049 Bruxelles

Fax: +32-2-299 63 21

E-mail: Cornelia.Grosser@cec.eu.int

Working language: English

Austria

Dagmar Gilly

Pädagogisches Institut des Bundes in der Steiermark, Ortweinplatz 1, A-8010 Graz

Fax: +43-316-806 743

E-mail: gill@pi-stmk.ac.at

Working language: German

Bulgaria

Ljubov Mavrodieva

Goethe-Institut Inter Nationes, Ul. Ljubem Karaweloff 72, BG-1000 Sofia

Fax: +359-2-963 00 85

E-mail: lmavr@tusk.icn.bg / pymima@mbox.digsys.bg

Working language: German

Croatia

Irena Topolko
Grundschule Voltino, Vinkovacka 1, HR-10000 Zagreb
Fax: +385-1-36 66 526
E-mail: -
Working language: German

Cyprus

Magdalena Phantarou
Counsellor of German Language, Ministry of Education and Culture, Department of Secondary Education, Kimon and Thoukidides St., BP 2400 Afxentiou, CY-1434 Nicosia
Fax: +357-2-305 514
E-mail: natmichph@cytanet.com.cy
Working language: German

Czech Republic

Jana Mitkovová
Obchodní Akademie, Vinohradsá 38, CZ-12000 Praha 2
Fax: +421-2-22 519 529
E-mail: mitkov@volny.cz
Working language: German

Estonia

Virve Mäemets
Chair of German, Tallinn Pedagogical University, Department of Germanic and Romance Languages, 29 Narva Road, EE10120 Tallinn
Fax: +372-6-409 300
E-mail: virve@tpu.ee
Working language: German

Finland

Ursula Viita-Leskelä
Helsingin II normaalikoulu, ala-aste, University of Helsinki, PL 29 (Isonnevantie 16), FIN-00014 Helsingin Yliopisto
Fax: +358-9-587 28 93
E-mail: anssi.leskela@kolumbus.fi / ursula.viita-leskela@helsinki.fi
Working language: German

France

Wolf Halberstadt
Lycée A. Fresnel, 77, rue E. Restout, F-14000 Caen
Fax: +33-2-31 70 33 10
E-mail: whalberstadt@mageos.com
Working language: German

Germany

Britta Hufeisen

Adjunct Professor of Linguistics, Leiterin des Sprachenzentrums der TU Darmstadt, Director of the Language Resource Center, Technische Universität, Hochschulstr. 1, D-64 289 Darmstadt

Fax: +43-6151-16 41 39

E-mail: Hufeisen@spz.tu-darmstadt.de

Working language: German

Nicole Marx

Sprachenzentrum der TU Darmstadt, Hochschulstr. 1, D-64 289 Darmstadt

Fax: +43-6151-16 41 39

E-mail: nmarx@spz.tu-darmstadt.de

Working language: German

Gerhard Neuner

Abteilung Deutsch als Fremdsprache, Gesamthochschule, Universität Kassel, Fachbereich 9, Georg-Forster-Straße 3, D-34109 Kassel

Fax: +49-5543-91 02 82

E-mail: neuner@hrz.uni-kassel.de

Working language: German

Werner Schmitz

Goethe-Institut Inter Nationes, Zentralverwaltung, Helene-Weber-Allee 1, D-80637 München

Fax: +49-89 1 59 21 253

E-mail: schmitz@goethe.de

Working language: German

Hans Simon-Pelanda

Goethe-Institut Inter Nationes, Zentralverwaltung, Helene-Weber-Allee 1, D-80637 München

Fax: +49-89 1 59 21 253

E-mail: simon-pelanda@goethe.de

Working language: German

Rolf Stehle

Bereichsleiter 21, Pädagogische Verbindungsarbeit, Goethe-Institut Inter Nationes, Zentralverwaltung, Helene-Weber-Allee 1, D-80637 München

Fax: +49-89-1 59 21 173

E-mail: stehle@goethe.de

Working language: German

Greece

Annette Vosswinkel

Fachberaterin für Deutsch (Educational Consultant), Pedagogical Institute, Mesogeion 396, GR-153 41 Ag Paraskevi – Athens

Fax: +30-1-60 14 323 / 30-1-97 14 200

E-mail: anvo@pi-schools.gr

Working language: German

Hungary

Zsolt Farkas
Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola, Bartók tér 1, H-3530 Miskolc
Fax: +36-46-412 768
E-mail: wolfzs@matavnet.hu
Working language: German

Iceland

Ragnhildur Pálsdóttir
Fjölbrautaskólinn í Gardabaer Skólabraut, IS-120 Gardabaer
Fax: +354-565 19 57
E-mail: rpals@ismennt.is
Working language: German

Italy

Maria Christina Berger
DaF, Liceo Scientifico “N. Copernico”, Via Planis, I-33100 Udine
Fax: +39-0432-51 21 85
E-mail: mchrberger@yahoo.it
Working language: German

Latvia

Margarita Kaltigina
Leiterin des Lehrstuhls für Deutsch, Pädagogische Hochschule Riga, Merkela iela 11 – 535, LV-1050
Riga
Fax: +371-7-22 24 11 or 7-828 055
E-mail: lingua@cs.llu.lv / laca@parks.lv
Working language: German

Liechtenstein

Waltraud Schönenberger-Schädler
Primarschule Resch, Intensivkurs Deutsch als Zweitsprache, FL-9494 Schaan
Fax: +432-232 68 72
E-mail: wschoene@schulen.li
Working language: German

Lithuania

Nijolė Bazarienė
Leiterin der Spracharbeit, Ministry of Education and Science, A. Volano 2/7, LIT-2691 Vilnius
Fax: +370-2-61 20 77
E-mail: N.Bazariene@smm.lt
Working language: German

Malta

Antoinette Spiteri Paris
C/o "Dun Guzepp Zammit Brighella" Junior Lyceum, Wenzu Mallia Street, Hamrun HMR 10
Fax: +356-222 675
E-mail: chrissy@maltanet.net
Working language: English

Netherlands

Sjef Verhoeven
Zwijzen College Veghel, Burgemeester de Kuiperlaan 10, NL-5460 AC Veghel
Fax: +31-413-352 615
E-mail: sjefverh@worldonline.nl / adm.@zwijsencollege.nl
Working language: German

Norway

Siri Lundin Keller
Assistant professor, Universitetet i Oslo, ILS, Postboks 1099 Blindern, N-0317 Oslo
Fax: +47-22-85 48 71
E-mail: s.l.keller@ils.uio.no
Working language: German

Poland

Halina Stasiak
Director, Foreign Language Teacher Training College, University of Gdansk, Grunwaldzka 238 A,
PL-80-266 Gdansk
Fax: +48-58-341 55 84
E-mail: stasiakh@poczta.onet.pl
Working language: German

Romania

Silvia Florea
Chief Inspector for German, The Ministry of National Education, Department of Pre-university
education, DGIP – cam. 46, Str. G-ral Berthelot 28 – 30, RO-Bucurest s. 1
Fax: +40-1-310 42 15
E-mail: silvia@men.edu.ro / floreall@pcnet.ro
Working language: German

Russian Federation

Tatiana Kirina
Moscow State Linguistic University, 38 Ostozhenka, 119834 Moscow
Fax: +7-95-246 28 07
E-mail: tkirina@mail.com
Working language: German

Slovak Republic

Beáta Hockicková
Konstantin Universität Nitra, Lehrstuhl für Germanistik, Stefánikova ul., SK-94901 Nitra
Fax: +421-87-74 19 006
E-mail: hoko@ba.telecom.sk
Working language: German

Slovenia

Herta Oresic, Pre-SETT tutor for German as a FL, Faculty of Education, Koroska 160, SLO-2000 Maribor
Fax: +386-62-251 81 80
E-mail: herta.oresic@uni-mb.si
Working language: German

Spain

Maria Carmen González Fernández
Escuela Oficial de Idiomas de Guadalajara, C/ Layna Serrano 32, E-19002 Guadalajara
Fax: +34-949-218 604
E-mail: cgof0002@enebro.pntic.mec.es
Working language: German

Sweden

Margot Elfving Vogel
Katedralskolan, Box 2114, S-75002 Uppsala
Fax: +46-18-568 101
E-mail: perseg@katedral.se / mev@uppsala.mail.telia.com
Working language: German

Switzerland

Annie Fayolle Dietl
DaF, Collège La Golette, Rue de la Golette, CH-1217 Meyrin – Genève
Fax: -
E-mail: a.fayolledietl@vtx.ch
Working language: German

Christine Le Pape Racine
Paperace, Oetwilerstraße 34, CH-8115 Huettikon
Fax: +41-1-845 19 45
E-mail: paperace@swissonline.ch
Working language: German

A. Jean Racine
Forum du Bilinguisme, Faubourg du Lac 99, Case postale 1180, CH-2501 Biel-Bienne
Fax: +41-32-321 65 33
E-mail: bilinguisme@hta-bi.bfh.ch / paperace@swissonline.ch
Working language: German

"The former Yugoslav Republic of Macedonia"

Zlata Markovska

Gym "Zefljus Marku, ul. Nikola Rusinski bb, 1000 Skopje

Fax: +389-91-119 414 / 11 61 01 (c/o Ms Stavridis)

E-mail: zlatamarkovska@yahoo.de

Working language: German

Olga Trojancanec

Centar za stranski jazici (Fremdsprachenzentrum) Skopje, ul Orce Nikolov 155 A, 91000 Skopje

Fax: +389-91-367 783

E-mail: trojancaneco@yahoo.com

Working language: German

Projekt 1.1.2:

**Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen:
Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa.
Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch**

Dieses Projekt wird vom Europäischen Fremdsprachenzentrum und vom Goethe-Institut Inter Nationes in Kooperation durchgeführt.

Koordinatoren

Gerhard NEUNER, Gesamthochschule, Universität Kassel, Deutschland

Britta HUFSEISEN, Technische Universität, Darmstadt, Deutschland

Wenn die Menschen in Europa in gutnachbarlichen Beziehungen miteinander leben, wenn sie sich untereinander verständigen und einander verstehen sollen, wird die Beherrschung von mehr als nur einer Fremdsprache immer wichtiger. Deshalb erheben sowohl der Europarat als auch die Europäische Union die Forderung, dass ihre Bürger neben ihrer Muttersprache noch zwei europäische Fremdsprachen lernen sollten. Das Jahr der Fremdsprachen 2001 schafft den Impuls, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie Konzepte des Lehrens und Erlernens mehrerer Sprachen entwickelt und in der Praxis entfaltet werden könnten.

Das vorliegende Projekt bezieht sich auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im schulischen Kontext. Es versucht im Rahmen des Mehrsprachigkeitskonzepts die allgemeinen Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik und -methodik zu entwickeln und am Beispiel der Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ zu exemplifizieren. Aus diesem Grund arbeiten das ECML und das Goethe-Institute Inter Nationes (München) als Projektträger – unter Einbezug regionaler Institutionen, die mit Fremdsprachenunterricht befasst sind – zusammen.