

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Potenzial der Gesprächskonstruktion für die Förderung des prozeduralen und deklarativen Wissens“

verfasst von / submitted by
Binasa Saračević (BA)

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache UG2002

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Mein Dank gilt Allen, die mich während der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt haben. Zuerst möchte ich mich bei Frau Prof. Renate Faistauer für die Betreuung und die Begutachtung herzlich bedanken. Ihre konstruktive Kritik und die hilfreichen Anregungen erleichterten mir den Schreibprozess wesentlich. Sie wusste mich immer aufs Neue zu motivieren und herauszufordern. Es wird mir eine gute Zusammenarbeit in Erinnerung bleiben.

Des Weiteren möchte ich mich bei allen bedanken, die mir bei der Forschung zur Seite standen und somit eine große Hilfe durch ihren Beitrag geleistet haben. Frau Doris Wildmann und Frau Elena Menger danke ich besonders für ihre Bereitschaft für ein Experteninterview. Ihre Antworten und Anregungen flossen in meine Masterarbeit ein. Herrn Tury Mostofi danke ich dafür, dass er mir erlaubt hat, in seinem Verein die Forschung durchzuführen. Er stellte mir sehr viel Zeit zur Verfügung und war bereit mir zuliebe seinen Unterrichtsplan anzupassen. Er fungierte von Zeit zu Zeit als Übersetzer zwischen mir und den Teilnehmern, wenn es um die Reflexion und das Feedback der Lernenden zu einigen Fragen der Forschung ging. An dieser Stelle danke ich auch allen Lernenden des Iran-Hauses, die mit voller Begeisterung bei der Forschung mitgemacht und trotz der Sprachbarrieren möglichst ausführliches Feedback gegeben haben. Mein besonderer Dank gilt auch meiner Kollegin Katarina Opatova, die mich bei der Forschung durch ihre Beobachtung und Reflexion unterstützt hat.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei meiner lieben Freundin, Lidija Damnjanović, die mir durch das Korrekturlesen geholfen hat. Meiner Familie und Freunden danke ich dafür, dass sie mich während der Anfertigung der Masterarbeit motiviert und unterstützt haben.

Ohne die Unterstützung der erwähnten Personen wäre diese Masterarbeit nicht möglich gewesen, daher noch einmal: Ein herzliches Dankeschön an Alle!!!

Binasa Saračević

Wien, 06.03.2016

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Thema „*Das Potenzial der Gesprächskonstruktion für die Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens*“. Der rote Faden der Arbeit stellt eine Schwerpunktverlagerung des formalen und inhaltlichen Aspekts in unterschiedlichen theoretischen Ansätzen sowie in unterschiedlichen methodischen Konzepten des Faches „Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache“ dar. An der Gesprächskonstruktion als einer form- und mitteilungsbezogenen Aktivität des Fremdsprachenwachstums, das auf bestimmten Prinzipien basiert, werden Möglichkeiten der Förderung von deklarativem und prozeduralem Wissen aufgezeigt. Es wird einerseits von einem deduktiven Unterricht bzw. einer expliziten Grammatikvermittlung sowie einer Gruppe, die über deklaratives Wissen verfügt, ausgegangen und andererseits induktiv (aus dem Inhalt Sprachregeln selbst erschließend) bei einer Gruppe, die wenig über deklaratives Wissen verfügt, vorgegangen, um die beiden Gruppen durch den Einsatz der Gesprächskonstruktion zur besseren Automatisierung dieses Wissens bzw. zum prozeduralen Wissen hinzuführen. Die Gesprächskonstruktion erweist sich als eine dafür geeignete Aktivität, weil ihre einzelnen Schritte die Aktivierung des Sprachwissens durch die Formulierung von Sätzen, die schnellere Abrufbarkeit der sprachlichen Elemente bzw. die Sprachgeläufigkeit durch das Auswendiglernen von Äußerungen und die Nachhaltigkeit durch das abschließende Niederschreiben fördern.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Ausgangspunkt, Forschungsfrage und Zielsetzung	1
1.2. Arbeitsweise und Arbeitsaufbau	2
I Theoretischer Teil	4
2. Theoretische Ansätze	6
2.1. Sprache als Erzeugtes und/oder als Erzeugung	8
2.2. Nativismus: angeborene Universalgrammatik	12
2.3. Konstruktivismus: Grammatik als Produkt der Kognition und Sozialisation	15
2.4. Neuere Erkenntnisse aus der kognitiven Sprachpsychologie	19
2.5. Zusammenfassung	22
3. Das Fremdsprachenwachstum	23
4. Die Gesprächskonstruktion	29
4.1. Einordnung der Gesprächskonstruktion im Hinblick auf die vorherrschenden Unter- richtsformen	30
4.2. Ablauf der Gesprächskonstruktion	34
4.3. Ausgangspunkt der Gesprächskonstruktion	37
5. Das Potenzial der Gesprächskonstruktion und ihrer einzelnen Schritte	41
5.1. Regieanweisung	42
5.2. Konstruktion der Äußerungspaare	44
5.3. Memorierung	47
5.4. Schriftliche Fixierung	49
II Empirischer Teil	50
6. Qualitative empirische Forschung	50
6.1. Wahl des Themas	50
6.2. Wahl der Forschungsmethode	51
6.2.1. Experteninterviews	51
6.2.2. Aktionsforschung	53

6.3. Praktische Durchführung	59
6.4. Datenanalyse	62
6.4.1. Ausgangspunkt der Gesprächskonstruktion im Hinblick auf Zielsetzungen und Bedürfnissen der Lernenden	63
6.4.2. Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens durch Regieanweisungen	69
6.4.3. Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens in der Rekonstruktions- phase	74
6.4.4. Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens in der Memorierungs- phase	76
6.4.5. Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens in der Phase der schrift- lichen Fixierung	78
6.4.6. Einbettungsmöglichkeiten der Gesprächskonstruktion in ein Unterrichtskon- zept	79
7. Erkenntnisse aus den Experteninterviews	80
7.1. Zuordnung der Gesprächskonstruktion: Übung-Aufgabe-Spiel	81
7.2. Ausgangspunkt und Ablauf der Gesprächskonstruktion	82
7.3. Potenzial und Lernziele der Gesprächskonstruktion und ihrer einzelnen Schritte	85
8. Darstellung der Ergebnisse und Resümee	88
9. Verzeichnisse	91
9.1. Literaturverzeichnis	91
9.2. Abbildungen und Tabellen	95
10. Anhang	98
10.1. Interviewleitfaden	98
10.2. Transkription der Interviews	100
10.3. Dialoge	115
10.4. Lebenslauf	123

1. Einleitung

1.1. Ausgangspunkt, Forschungsfrage und Zielsetzung

Im Zentrum der vorliegenden Masterarbeit steht eine form- und mitteilungsbezogene Aktivität, die viele Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts abdeckt und die den Bedürfnissen bzw. dem Wunsch der Forschungsgruppe aus dem Verein „Iran-Haus“, mehr Deutsch zu sprechen, entspricht. In dem Verein liegt der Unterrichtsschwerpunkt auf der expliziten bzw. bewussten Grammatikvermittlung, wobei die Sprachanwendung zu kurz kommt. Es handelt sich um einen deduktiven Fremdsprachenunterricht, bei dem man von Sprachregeln ausgeht. Eine solche Sprachvermittlung hat eine lange Tradition und findet ihre Wurzeln in der präkommunikativen Phase. Mit der kommunikativen Phase ist ein Wendepunkt zu verzeichnen, wobei Inhalte und die „natürliche“ Sprachanwendung im Vordergrund stehen. Die grammatikalischen Regeln werden in einem induktiven, vom Inhalt ausgehenden Unterricht implizit entdeckt. Beide Zugänge haben jedoch ihre Berechtigung im Fremdsprachenunterricht und sollen sich nicht gegenseitig ausschließen. Das explizite, deduktive Sprachenlernen führt zu mehr Sprachbewusstheit, auf die man bei der Sprachproduktion zurückgreifen kann. Der implizite, induktive Spracherwerb fördert den unbewussten Sprachgebrauch bzw. die Automatisierung des Sprachwissens. Die beiden Zugänge setzen dabei unterschiedliche kognitive Prozesse in Gang und sind durch unterschiedliche Aktivitäten, Materialien, Sozialformen und Lehrer-Lerner-Rollen gekennzeichnet. Wichtig ist, sich vor Augen zu halten, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts Spracherwerb ist und, dass alles andere diesem Ziel untergeordnet wird bzw. dem Erreichen dieses Zieles beitragen soll. Der Begriff „Spracherwerb“ ist mehr auf das Resultat ausgerichtet. Im Fremdsprachenunterricht steht gemäß dem Ansatz „Fremdsprachenwachstum“ jedoch das Prozesshafte im Vordergrund. In diesem Zusammenhang ist der in diesem Ansatz verwendete Begriff „Sprachwachstum“ besser geeignet. An der „Gesprächskonstruktion“, einer form- und mitteilungsbezogenen Aktivität des Fremdsprachenwachstums, kann gezeigt werden, wie man Gleichgewicht zwischen Form und Inhalt herstellt, ohne dass das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts in den Hintergrund tritt. Ausgehend vom Vorwissen bzw. von den Bedürfnissen der erwähnten Forschungsgruppe und vom Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts steht in der vorliegenden Masterarbeit folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt:

Worin lässt sich bei der Gesprächskonstruktion die Förderung des deklarativen (Was-Wissen, explizites bzw. bewusstes Sprachwissen) und prozeduralen Wissens (Wie-wissen; implizites bzw. unbewusstes „Können“) feststellen und wie kann man diese beiden Wissensbestände im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf unterschiedliche Sprachniveaus optimal nutzen?

Diese Forschungsfrage wird sowohl aus theoretischer (Literatur, Experteninterviews) als auch aus empirischer Perspektive (Aktionsforschung, Triangulation, Experteninterviews) im Hinblick auf die der Gesprächskonstruktion zugrundeliegenden Prinzipien sowie auf ihre einzelnen Schritte beantwortet. Deklaratives Wissen kann leicht überprüft werden, da darunter bewusstes Sprachwissen verstanden wird. Prozedurales Wissen basiert auf unbewussten, automatisierten Prozessen, dessen Entwicklung sich der reinen Beobachtung „entzieht“ und dessen äußere Erscheinung in der fließenden Sprachproduktion zum Teil „greifbar“ wird. Aus diesem Grund wird als Forschungsmethode „Triangulation“ gewählt, wobei die Forschungsfrage unter Berücksichtigung von drei Perspektiven beantwortet wird: Lehrerperspektive (Beobachtung), Lernendenperspektive (Interviews) und Perspektive des „Dritten“ (Reflexion, Feedback der „kritischen Freunde“). Das Ziel der Masterarbeit liegt darin, durch den Versuch, die Forschungsfrage zu beantworten, zur mehr Bewusstheit der Lehrperson bezüglich der Förderung von deklarativem und prozeduralem Wissen beizutragen bzw. den Sinn der beiden Wissensbestände im Spracherwerbsprozess am Beispiel einer dafür geeigneten Aktivität zu erkennen und davon ausgehend die zielgerichteten Einsatzmöglichkeiten der „Gesprächskonstruktion“ in Hinblick auf unterschiedliche Zielsetzungen und Anforderungen von unterschiedlichen Zielgruppen zu erforschen und transparent zu machen.

In der bisherigen Ausführung wurde auf den Ausgangspunkt, das Ziel und die Forschungsfrage eingegangen. Im Folgenden wird der Aufbau der Masterarbeit thematisiert.

1.2. Arbeitsweise und Arbeitsaufbau

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus dem theoretischen (Kapitel 2, 3, 4 und 5) und dem empirischen (Kapitel 6 und 7) Teil. Im ersten Kapitel des theoretischen Teiles (Kapitel 2) wird auf die theoretischen Ansätze und Begriffe, die für die weiterführende Arbeit von Relevanz sind, sowie konkret auf die Ansätze, auf die das Fremdsprachenwachstum aufbaut, eingegangen. Im dritten Kapitel stehen die Prinzipien und die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums im Mittelpunkt. Danach wird zur Gesprächskonstruktion (Kapitel 4) – einer form- und mitteilungsorientierten Aktivität des Fremdsprachenwachstums – übergegangen. In diesem Kapitel wird anhand theoretischer Ansätze der Versuch unternommen, die Gesprächskonstruktion in Hinblick auf die bestehenden Unterrichtsformen zu charakterisieren, wobei der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden liegt. Anschließend wird der Ablauf der Aktivität vorgestellt. In dem letzten Abschnitt dieses Kapitels wird die Gesprächskonstruktion mit dem Fokus

auf die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts (Zielorientierung, LernerInnenzentriertheit und Authentizität) unter die Lupe genommen. Auf Grund der mangelnden Literatur zu dieser Aktivität wird im fünften Kapitel ihr Potenzial, gestützt auf einige theoretische Ansätze des zweiten Kapitels, aufgezeigt. Zu diesem Zweck wurden auch zwei Experteninterviews geführt, auf die ich mich hinsichtlich einiger theoretischer Fragestellungen im theoretischen und einiger praktischer Fragestellungen im empirischen Teil beziehe. Die Interviews (Kapitel 7) wurden nach dem Verfassen des theoretischen Teiles und im Laufe der Aktionsforschung geführt, wurden aber zwecks der Auswertung des gesamten Materials nach dem Kapitel mit der qualitativen (Aktions)Forschung verschoben.

Der empirische Teil (Kapitel 6) beginnt mit den Hintergrundinformationen bzw. mit den Rahmenbedingungen für die Aktionsforschung: Wahl des Themas und Wahl der Forschungsmethode (Triangulation, Interviews, Forschungstagebuch etc.), wobei das Wesen und der Verlauf der Aktionsforschung (Sammeln und Auswerten von Daten) theoretisch dargestellt werden. In dem nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse der Aktionsforschung präsentiert, wobei die Daten unter bestimmten Kategorien ausgewertet werden. Nach den Ergebnissen aus den Experteninterviews werden im Kapitel 8 Schlussfolgerungen bezüglich der Forschungsfrage und des Zieles der Forschung gezogen. Dem Kapitel folgen die Verzeichnisse mit der herangezogenen Literatur und den Tabellen (Kapitel 9) sowie der Anhang mit den Interviewleitfäden, den Transkriptionen der Interviews und den Dialogen der durchgeführten Gesprächskonstruktionen (Kapitel 10).

I Theoretischer Teil

Wissenschaftliche Disziplinen bekommen ihre festen Umrisse durch eine genaue Untersuchung und Beschreibung ihres Gegenstandes. Die wissenschaftlichen Theorien finden dann eventuell ihre konkrete Ausgestaltung in der Praxis und bieten eine Grundlage, an der man sich orientieren kann. Trotz der Tatsache, dass einige Theorien als Anwendungskontext Sprachunterricht im Blick haben, sind sie nicht immer direkt im Unterricht anwendbar.

Der Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft bzw. der Linguistik ist *Sprache*. Der Begriff *Sprache* „[...] bezieht sich auf den Gegenstand einer typisch menschlichen kognitiven Fähigkeit, nämlich der **Fähigkeit für den Erwerb und die Verwendung von Sprache**“ (Kainhofer/Haider 2011:2). Neben dem kognitiven Aspekt spielt die emotionale bzw. affektive Seite eine wichtige Rolle. Ontogenetisch betrachtet sind „die meisten Emotionen vor der sprachlichen Entwicklung ausgebildet“ (Battacchi 1996:10). Des Weiteren sind die kognitiven Prozesse hinsichtlich der Sprachproduktion nicht gänzlich frei von Emotionen und jeder Versuch, die intellektuelle Dimension von der affektiven zu trennen, ist aus der Sicht der traditionellen Psychologie künstlich. Die beiden Disziplinen – Psychologie und Kognition – haben jedoch einen unterschiedlichen Zugang zum untersuchten Gegenstand *Sprache* und beide Disziplinen liefern interessante Erkenntnisse (vgl. Kapitel 2.4.), die im Sprachunterricht berücksichtigt werden sollten. Sprache ist also einerseits ein Gegenstand der Untersuchung der Linguistik, andererseits ein wichtiges Mittel in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Sie ist aber mit Kommunikation nicht gleichzusetzen, denn in der Kommunikation bedient man sich neben der verbalen auch der non-verbalen Mittel, wie etwa Gestik und Mimik. Eine enger gefasste Definition besagt, dass sich der Begriff *Sprache* auf das Sprachsystem der Menschen beschränkt, „welches aus einem Wortschatz und Grammatikregeln (d.h. einer Grammatik) besteht und in der Kommunikation verwendet werden kann, aber nicht muss“ (Kainhofer/Haider 2011:2). Eine solche eng gefasste Definition fand ihr Echo in einigen Methoden zur Sprachvermittlung, bei denen Grammatik eine wichtige Rolle spielt. Die Heranziehung einer linguistischen Grammatik im Fremdsprachenunterricht wäre jedoch unangebracht, denn sie beschreibt die Sprache wissenschaftlich und stützt sich auf linguistische Theorien. Die Vermittlung eines solch umfassenden Wissens würde zur Überforderung der Lernenden führen, ohne dass man dabei zum erwünschten Resultat käme. Zum Zweck des Fremdsprachenlernens ist der Einsatz einer didaktischen Grammatik sinnvoller, denn sie hat eine dienende Funktion und stellt ein Mittel zum Erreichen kommunikativer Fähigkeiten dar (vgl. Helbig 2001:188). Einerseits gibt es also die linguistische Grammatik, die eine ganzheitliche Beschreibung des formalen Aspekts

von Sprache anstrebt, andererseits gibt es die didaktische Grammatik, die zu Unterrichtszwecken konzipiert ist, und die zeigt, mit welchen grammatikalischen Strukturen unterschiedliche Sprechakte ausgedrückt werden können. Analog zu den unterschiedlichen Konzepten dieser zwei Grammatiken verwendet man verschiedene Begriffe, wie etwa Satz, Äußerung und Sprechakt. Während Sätze als linguistische Einheiten, die aus sprachlichen Ausdrücken bestehen, definiert werden, versteht man unter Äußerungen „situierter Sätze, d.h. pragmatische Einheiten der Rede“ (Habermas 1971:102). „Ein Sprechakt ist nämlich aus einem performativen Satz und einem davon abhängigen Satz propositionalen Gehalts zusammengesetzt“ (Habermas 1971:104). Durch die Heranziehung der konkreten Äußerungen und Sprechakte fördert die didaktische Grammatik im Unterschied zur linguistischen Grammatik in größerem Ausmaß die Umsetzung des deklarativen Wissens (Was-Wissen) ins prozedurale Wissen (Wie-Wissen bzw. Können) (vgl. Kapitel 2.1 und 2.4). Dies deutet darauf hin, dass die Grammatik aus dem Unterricht nicht ausgeklammert werden soll. Vielmehr kommt es darauf an, wie man sie im Unterricht einsetzt. Für einen effizienten Spracherwerb erweist sich ein induktiver Zugang zur Grammatik als besonders motivierend und nachhaltig, da Lernende ausgehend vom Text selbst Regeln der Zielsprache entdecken. Ein solcher explorativer Zugang zum Spracherwerb ist nicht nur beim L1-Spracherwerb typisch. Es ist nachgewiesen worden, dass sich auch Lernende im erwachsenen Alter eine Fremdsprache implizit aneignen können (vgl. List 2006:18; Boeckmann 2008:9). Unterricht hat jedoch gesteuerten Charakter. Sein Ziel ist es, zu lehren und Lernen zu ermöglichen.

In Anlehnung an die Methoden der klassischen Sprachen gab es bei der Sprachvermittlung die Tendenz zum Übersetzen, wobei die Form im Vordergrund stand. Man ging davon aus, dass man eine Fremdsprache „erwerben“ kann, indem man die grammatischen Regeln und den Wortschatz erlernt. In der Praxis hat sich die Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) als unzulänglich erwiesen. Die Fokussierung auf die Grammatik führte zur Förderung des deklarativen Wissens, doch dies bedeutet nicht, dass die Lernenden dazu befähigt werden, den Alltag kommunikativ zu bewältigen. Denn zu viele Regeln hemmen die freie Sprachproduktion. Der GÜM folgte die audio-visuelle Methode, wobei die Mustersätze der Dialoge, die von Natives gesprochen werden, durch Nachsprechen (pattern-drill) auswendig gelernt werden. Man legte dabei besonders Wert auf die richtige Aussprache. „Pattern Drills wurden verworfen, weil man den Eindruck hatte, dass die Schüler nach einer Übung noch lange nicht bereit waren, das geübte Satzmuster auch kommunikativ zu verwenden“ (Butzkamm 2004:192). Es treten also Transferprobleme bei der Umsetzung des deklarativen Wissens im Gespräch auf. Seit dem

kommunikativen Ansatz tritt die Pragmatik stark in den Vordergrund. Mit dem kommunikativen Ansatz war man bestrebt, den Alltag in den Unterricht zu holen, damit Lernende die Sprache als lebendig und authentisch erleben. Im Fremdsprachenunterricht sollen somit „authentische“ Texte bzw. Materialien herangezogen werden, wobei der Inhalt bzw. das Verstehen des Inhalts im Vordergrund steht (*focus on meaning*). Das heißt aber nicht, dass Grammatik aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden soll. Eine explizite kontextunabhängige Grammatikvermittlung (*focus on forms*) fördert zwar die Sprachbewusstheit, ist für den Spracherwerbsprozess jedoch nicht zielführend. Laut einer spracherwerbsbezogenen und unterrichtsbaasierten Spracherwerbsstudie ist „Grammatikarbeit eingebettet in kommunikative Aktivitäten und Verstehensaufgaben [*focus on form*], selbständige Analysearbeit oder spontane Diskussionen über strukturelle Gegebenheiten - effizienter [...] als expliziter Grammatikunterricht [*form forms*]“ (Fritz 2009:58). In den bisherigen Methoden ist jedoch ein ständiger Paradigmenwechsel bezüglich des *focus on form(s)* und *focus on meaning* (vgl. Kapitel 2.2) festzustellen. Die Schwerpunktverlagerung dieser zwei Aspekte – Form und Inhalt – lässt sich nämlich seit der Etablierung des Faches „Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache“ auch in der Praxis erkennen.

Neben den aufgestellten Theorien tauchen direkt in der Praxis ausgehend von den Bedürfnissen der Lernenden (*LernerInnenzentriertheit*) einige relevante Fragestellungen auf: z.B. Wie und in welchem Ausmaß soll die Grammatik vermittelt werden? Wie kann deklaratives Wissen ins prozedurale am effektivsten umgesetzt werden? Wie kann man freies Sprechen optimal fördern? Wann ist Korrektur angebracht? Welche Inhalte, authentische Situationen könnten für Lernende interessant sein? uvm. Um diese Fragen zu beantworten, stützt man sich nicht selten auf die Erkenntnisse aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie z.B. Anthropologie, Psychologie, Kognition, Pädagogik, Soziologie etc.

2. Theoretische Ansätze

Der Mensch ist definiert als ein handelndes Wesen. Handeln muss der Mensch deshalb, weil seine Existenzbedingungen im Vergleich zum Tier, welches umweltspezialisiert ist, wesentlich schlechter sind. Er tritt als „Mängelwesen“ die ihm nicht angepasste Welt, von deren Reizen er überflutet wird. Instinktretardiert und mit einem chronischen „Antriebsüberschuß“ betrachtet, nimmt er eine „physisch-morphologische Sonderstellung“ ein, die ihn dazu nötigt, zur Welt eigentätig Stellung zu nehmen und zu sich selbst. Um zu etwas Stellung nehmen zu können, muß

ich jedoch eine Vorstellung davon besitzen. Vorstellung aber setzt Phantasie voraus, welche dem Menschen als „riskiertes“ Wesen primär nicht gegeben wird (Pagel 1985: 47).

In diesem Zitat tauchen mehrere Aspekte auf, die im Fremdsprachenunterricht beachtet werden sollten. Als erstes springt das Bedürfnis des Menschen zu handeln, sich mitzuteilen, Stellungnahmen zu äußern und mit anderen zu kommunizieren ins Auge. Dies führt wiederum zu den zwei wichtigen Aspekten, die die Identität des Menschen prägen: Individualität und sein soziales Umfeld. Davon ausgehend drängt sich die Frage nach den Inhalten auf, die für ein Individuum relevant sind bzw. die es seinem sozialen Umfeld mitteilen möchte. Dass sich dieselben Inhalte auf unterschiedliche Weise ausdrücken lassen, deutet Humboldt mit seinem Hinweis auf den *lebendigen*, kreativen Charakter der Sprache an. Des Weiteren können laut Chomsky und seinem Konzept der „cartesianischen Linguistik“ je nach der Sprechabsicht des Individuums aus einer begrenzten Zahl der sprachlichen Mittel unendlich viele Sätze gebildet werden und dies deutet auf den *generativen* Charakter der Sprache hin. Das Individuum ist von den Reizen seiner Außenwelt überflutet und reagiert laut Piaget auf zwei unterschiedliche Weisen, die er „Assimilation“ und „Akkommodation“ nennt. „Assimilation bezeichnet für Piaget ein Schema, mit dem wir im Lernen aktiv Ereignisse der Außenwelt einordnen, strukturieren, deuten. Dagegen ist Akkommodation eine jeweils situative Anpassung an unterschiedliche Umweltbedingungen“ (Reich 2008:72). Diese Auffassung lässt sich auf die Konstruktivistinnen zurückführen. Beim Prozess der Informationsverarbeitung kommt dem Individuum bzw. seiner subjektiven Stellung zu den Reizen der Außenwelt eine immer größere Bedeutung zu. In Bezug darauf sind für das Sprachenlernen bzw. den Spracherwerb zwei wichtige Aspekte zu erwähnen: intrinsische und extrinsische Motivation (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:47). „Diese erlaubt eine grobe Orientierung darüber, ob wir ein Ziel um seines selbst willen anstreben oder wegen äußerer Belohnungen“ (Decke-Cornill/Küster 2010:47). Intrinsische Motivation hat die entscheidende Rolle im Lernprozess. Extrinsische Faktoren sind auch wichtig, denn sie können den Lernprozess positiv beeinflussen. Dass die Menschen und ihre Sprachen durch die gesellschaftlichen Entwicklungen ständiger Veränderung und Dynamik ausgesetzt sind, lässt sich auch aus den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen verfolgen.

Mit der verstärkten Globalisierung und Mobilität der Menschen (Migrationsströme, Erasmus, freier Arbeitsmarkt für die StaatsbürgerInnen der EU-Länder etc.) gewinnt die Mehrsprachigkeit zunehmend an Bedeutung. Fremdsprachen sowie Muttersprachenunterricht werden in den Schulen angeboten, im Kindergartenbereich versucht man optimale Förderkonzepte für DaZ-Kinder (z.B. der Kindergartenbesuch ab dem dritten Lebensjahr, Kooperation mit den

aufnehmenden Institutionen bzw. mit Eltern etc.) zu entwickeln, Erwachsene (z.B. MigrantInnen und Studierende) treffen bewusst Entscheidung hinsichtlich der Möglichkeiten der Sprachaneignung (Deutschkursbesuch, Tandem, Selbststudium, Kontakt mit Muttersprachlern etc.). Neuere Untersuchungen zeigen, dass auch Erwachsene im fortgeschrittenen Alter eine Fremdsprache unbewusst und ungesteuert erwerben können (vgl. List 2006:18; Boeckmann 2008:9). Außerdem wurden noch einige Theorien – wie z.B. die kritische Periode, das „Dogma der Lateralität“ (Zuordnung des Sprachzentrums der linken Hirnhälfte) – verworfen (vgl. Boeckmann 2008:7; List 2006:14). Andere theoretische Ansätze wurden durch die Beschäftigung mit der Frage, wie ein Kind Sprachkompetenzen ohne ein explizites Grammatikwissen erwirbt, entwickelt. Um dieses implizite Grammatikwissen zu verdeutlichen, stellen Wissenschaftler unterschiedliche Thesen auf. Nativisten und Konstruktivisten vertreten einen unterschiedlichen Standpunkt bezüglich der Frage, worauf die sprachliche Produktion zurückzuführen ist. Die Beschäftigung mit dem Wesen der Sprache bzw. mit der Frage, welche die Ursprache der Menschheit ist, geht jedoch weit zurück, wobei einige menschenunwürdige Experimente (vgl. Kapitel 2.3) durchgeführt wurden. An die Erkenntnisse einiger solcher Experimente (z.B. der Entzug des sozialen Kontaktes von Neugeborenen) knüpfte man nicht selten an. Die Untersuchungen aus der Kognition und Psychologie können für das Verstehen der Prozesse, die sich beim Spracherwerb abspielen, für den Fremdsprachenunterricht sehr aufschlussreich sein (vgl. Kapitel 2.4).

2.1. Sprache als Erzeugtes und/oder als Erzeugung

Sowohl in der Theorie als auch in der Unterrichtspraxis sind zwei Perspektiven auf die Sprache feststellbar: die erste, in der die Sprache als *Erzeugtes* bzw. als etwas Statisches wahrgenommen und als solches beschrieben und vermittelt wird; die zweite, in der die Sprache als *Erzeugung* bzw. als etwas Produktives und Kreatives wahrgenommen wird. Bei dem Strukturalisten Ferdinand de Saussure findet man eine ähnliche Gegenüberstellung, nämlich die Begriffe *langue* (Sprachsystem) und *parole* (Sprechen). Die *Langue* ist nach Saussure „das allgemeine, überindividuelle, soziale Sprachsystem als System von Zeichen und grammatischen Regeln“¹. Mit diesem Aspekt der Sprache beschäftigt sich die Linguistik. „Die *Parole* ist die [...] zufallsregierte Seite der Sprache, die individuelle Sprachverwendung.“² Wilhelm von Humboldt (1767-1835) bezieht sich bei seiner Sprachauffassung auch auf eine solche Gegenüberstellung,

¹ <http://uk-online.uni-koeln.de/remarks/d5647/rm2183267.pdf> (01.04.2015)

² Ebd.

wobei er Begriffe – *Ergon* und *Energeia* – verwendet, die auf Aristoteles zurückzuführen sind. Dabei vertritt er den Standpunkt, dass die Sprache „kein Werk (*Ergon*) sondern eine Tätigkeit (*Energeia*)“ (Humboldt 1836:418) ist. Die Meinungen darüber, was Humboldt unter *Energeia*-Charakter der Sprache genau versteht, gehen auseinander.³ Er definiert die Sprache als eine „ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen“ (Humboldt 1836:418), wobei „die eigentliche Sprache in dem Akte ihres wirklichen Hervorbringens liegt“ (Humboldt 1836:419). Damit hebt er den performativen Charakter der Sprache stark hervor. Aristoteles versteht unter dem Begriff *Energeia*

einerseits die mittels Anwendung vorhandener Kenntnisse durchgeführten produktiven Tätigkeiten, das heißt die Anwendung einer Fähigkeit und das Wissen darüber, etwas Bestimmtes zu tun; andererseits die ursprünglich kreativen Tätigkeiten, welche nicht auf der Anwendung einer bestimmten Technik beruhen, sondern einem gefestigten Wissen vorausgehen. Folglich gibt es Tätigkeiten, welche auf der Grundlage eines bestimmten Wissens, wie diese auszuführen sind, begonnen werden und solche, welche dieser Art von Wissen vorhergehen.⁴

Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht bzw. auf die Förderung der Sprachkompetenz könnte man dieses Zitat so deuten, dass durch einen aktiven Sprachgebrauch das vorhandene Wissen aktiviert und gleichzeitig das neue Wissen konstruiert wird. Hier kann auch eine Parallele zum expliziten (bewussten) und impliziten (unbewussten) Sprachgebrauch gezogen werden. Es bleibt unklar, ob mit der „Grundlage eines bestimmten Wissens“ die angeborene Universalgrammatik gemeint ist. Doch zwei wichtige Aspekte sind hervorzuheben: nämlich *Tätigkeit* und *Wissen*, die wiederum auf *energeia* und *ergon* hinweisen. Harold Palmer versteht unter *ergon* einen „Satz oder eine Wortgruppe, die für den Schüler eine Art syntaktische Keimzelle darstellt, aus der weitere gleichartige Sätze entstehen [...]“ (Butzkamm 2004:172). Eine ähnliche Auffassung vertritt Humboldt mit seiner These „Sprache sei *Energeia*“, indem er meint, dass Sprache eine Tätigkeit ist, bei welcher nicht nur Kenntnisse und Wissen angewandt werden, sondern auch Neues hervorgebracht wird.⁵ Diese zwei Komponenten bedingen einander. Bei jedem Sprachgebrauch greift man auf das vorhandene Sprach- und Weltwissen zurück und bei der Formulierung des Intendierten stellt man sich den neuen sprachlichen Anforderungen bzw. Situationen, die durch das häufige Abrufen der adäquaten Redemittel zur Automatisierung der Äußerungen führen und somit leichter bewältigt werden können. Gemäß dem Ansatz von

³ Vgl. <https://books.google.at/books?isbn=382335096X> (02.04.2015)

⁴ http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-88372012000200011&script=sci_arttext (02.04.2015)

⁵ Vgl. Ebd.

Palmer (*mechanism-grammar*, später *pattern-grammar*) besteht die Aufgabe der Lernenden darin „sich diese *ergons*, die schon vertrauten Sprachstücke (*primary matter*) als die Datenbasis anzueignen, mittels deren eine unbegrenzte Zahl von Sätzen (*secondary matter*) erzeugt werden“ (Butzkamm 2004:172) kann. Die neu erworbenen Kenntnisse können dann in neuen Situationen abgerufen werden. „Mehrere Studien belegten, dass es beinahe genauso wichtig ist, die Lernenden mit Möglichkeiten zur Verwendung der Zielsprache zu versorgen, wie das entsprechende Inputausmaß vorzugeben [...]“ (Sevinç 2011:251). Aus diesem Grund ist es wichtig, solche Situationen im Unterricht zu schaffen, die die Lernenden zum aktiven Gebrauch der erlernten Sprachmittel anregen. Auf die Frage, wie Sprechen (Output) den Zweitspracherwerbsvorgang positiv beeinflussen kann, wird auf folgende drei Aspekte eingegangen:

- a) Während des Sprechens können die Lernenden ihr gesamtes – bewusstes und unbewusstes – Sprachwissen *aktivieren*.
- b) Sprechen produziert meistens Konversation, wodurch wiederum *Input produziert wird*.
- c) Sprechen bietet den MuttersprachlerInnen die Möglichkeit zur Einschätzung des aktuellen Niveaus der Lernenden, wodurch sie ihnen den Input, der für sie leichter verständlich ist, anbieten können (*verständlicher Input*). (Sevinç 2011:251).

Es lässt sich nicht leicht beantworten, welche Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ein Zugang zur Sprache als *Ergon* haben könnte. In diesem Zusammenhang könnte man von *Sprachlernen* sprechen, wobei die Lernenden sich explizit das Sprachwissen aneignen. Das Transferproblem vom Sprachwissen ins *Können* wird aber dadurch nicht gelöst. Deshalb ist es wichtig, die Sprache als *Energeia* zu betrachten, denn erst durch den Sprachgebrauch in unterschiedlichen interaktiven und authentischen Situationen ist der *Spracherwerb* möglich. Laut Krashen's Monitor-Hypothese werden zwei Modi von Spracherwerb unterschieden: ein Erwerbsmodus (*acquisition*), der unbewusst, und ein Lernmodus (*learning*), der bewusst abläuft (vgl. Biechele in Barkowski/Krumm 2010:218).

Der Erwerb erfolgt über den intuitiven Sprachgebrauch. Das Lernen (bewusste Auseinandersetzung mit den formalen Eigenschaften der fremden Sprache) führt zur Ausbildung eines Monitors, der die korrekte Sprachproduktion begleitet. Der Monitor ermöglicht die Korrektur potenzieller Äußerungen, bevor diese gesprochen oder geschrieben werden (Biechele in Barkowski/Krumm 2010:218).

Das bewusste formbezogene Wissen wird folglich neben der Formulierung von nicht-automatisierten Äußerungen auch in den Situationen abgerufen, wenn Fehler aufgedeckt werden, die dann aufgegriffen und korrigiert werden können, bevor sie automatisiert werden. Als eine negative Seite dieses für den Spracherwerb wichtigen Mechanismus könnte gerade die Automatisierung von sprachlichen Fehlern angesehen werden, die dann schwer und nur unter bewusster Fremd- oder Selbstkorrektur behoben werden könnten. Negativ zu betrachten ist dies in dem Sinne, dass man über die automatisierten Prozesse wenig nachdenkt, da sie unbewusst ablaufen,

und somit sind die Korrektur und die Automatisierung des richtigen Ausdrucks nur durch einen bewussten kognitiven Prozess möglich. Dies kann als ein Argument für die *grammatikalische Kognitivierung* (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:39) angenommen werden. Kritisiert wurde jedoch Krashens Annahme, dass „die Sprache durch das Angebot ausreichenden verständlichen Inputs automatisch erworben würde. Es ist allerdings nicht nachgewiesen, dass Verstehen tatsächlich den Erwerb fördert bzw. dass Erwerb einzig und allein aufgrund von Verstehen stattfindet“ (Aguado in Barkowski/Krumm 2010:132). Spracherwerb wird meistens mit dem Erwerb der Erst- oder Muttersprache in Verbindung gebracht. Neuere Erkenntnisse schließen jedoch den impliziten Spracherwerb auch im erwachsenen Alter nicht aus. Trotzdem überwiegt hier größtenteils eine systematische Vermittlung und Aneignung von Regeln, also Sprachlernen. „Dieser Vorgang erfordert den systematischen Einsatz metakognitiver Strategien, wobei Sprachlernen auch Lernen *über* eine Sprache umfasst. Ein solcher Sprachzugang erfordert freilich den Einsatz entsprechender kognitiver Fähigkeiten, hängt aber sowohl von kognitiven Fähigkeiten als auch von der Interessenslage ab“ (Sevinç 2011:246).

Mit den Begriffen *Lernen* und *Erwerben* werden explizite und implizite Vorgänge in Verbindung gebracht. „Explizite Prozesse [...] finden bewusst und gesteuert (z.B. im Unterricht) statt und führen zu deklarativem Wissen, das als `Was-Wissen` bezeichnet werden könnte“ (Boeckmann 2008:9). Im Unterschied dazu laufen implizite Vorgänge „ohne bewusste Kontrolle oder Steuerung ab und führen zu prozeduralem Wissen, das auch als `Wie-Wissen` bezeichnet werden könnte“ (Boeckmann 2008:8). Der kompetente Sprecher ist also fähig, dieses Wissen spontan verfügbar zu machen und in interaktiven Situationen anzuwenden, wodurch der lebendige Charakter der Sprache zum Ausdruck kommt. In diesem Sinne äußern die meisten Lernenden als ihr vorrangiges Ziel, die Zielsprache fließend sprechen zu können. Trotz allem nutzen im Unterricht viele nicht die Gelegenheit frei zu sprechen, weil ihnen die Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel und somit der Mut fehlen. Eine Studie ergab, dass es den Lernenden, die sich mehr Stillarbeit wünschten, nicht vornehmlich um den Lernzuwachs durch Grammatikübungen geht, „sondern um alternative Zugänge zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch durch das Wiedergeben der Übungsergebnisse.“⁶ Aufgrund der defizitären Automatisierung des Sprachwissens ziehen einige Lernende die schriftlichen Aufgabestellungen vor, wodurch bei der Verschriftlichung der sprachlichen Äußerungen ihre Gedächtniskapazität für das Abrufen des deklarativen Sprachwissens entlastet wird.

⁶https://www.academia.edu/586790/Improvisationen_als_interaktive_Lernarrangements_Anwendung_eines_Konzepts_zur_F%C3%B6rderung_spontansprachlicher (04.04.2015).

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis zwei Tendenzen bzw. Perspektiven zur Sprache feststellbar sind: Eine, die dem Begriff *Ergon*, die andere dem Begriff *Energeia* von Humboldt entspricht. Für den Fremdsprachenunterricht sind beide Aspekte relevant. Laut Theorien zum Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache entwickeln die Lernenden ihr Sprachwissen, „indem sie mehr oder weniger bewusst Hypothesen über das System der Zielsprache generieren und überprüfen (vgl. Brown 2005: S. 215).“⁷ Es ist daher sinnvoll, den Lernenden bewusst zu machen, dass erst durch die Sprachproduktion das vorhandene Sprachwissen stärker automatisiert wird.

2.2. Nativismus: angeborene Universalgrammatik

Im vorigen Kapitel wurde auf die Begriffe *Langue* und *Parole* von Ferdinand de Saussure eingegangen, die Noam Chomsky aufgriff und weiterentwickelte. In diesem Zusammenhang sind die Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* zu nennen, die auf ihn zurückzuführen sind. Unter *Kompetenz* versteht er „die Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen. Der empirische Sprecher wendet diese Kompetenz stets unter einschränkenden Bedingungen an“ (Habermas 1971:101), was als *Sprachperformanz* bezeichnet wird. Der theoretische Ansatz von Chomsky unterscheidet sich von den der Strukturalisten vor allem darin, dass sie den kreativen Aspekt der Sprache und Syntax nicht berücksichtigen (vgl. Dresselhaus 1979:40). Für Chomsky und seine Transformationsgrammatik spielt die Syntax jedoch die wichtigste Rolle. Hinsichtlich des kreativen Aspekts der Sprache unterscheidet er zwei Arten von Kreativität, die er *rule-changing creativity* und *rule-governed creativity* (Dresselhaus 1979:40) nennt:

Die erste befindet sich in der *Parole* (Performanz) und besteht in dem häufigen Auftreten von individuellen Abweichungen, von denen einige, wenn sie überhand nehmen, schließlich das System verändern. Die zweite Art der Kreativität bezieht sich auf die *Langue* (Kompetenz) und ist Ausdruck der rekursiven Kraft der Regeln, die das Sprachsystem bilden. Man muss erkennen, daß das Individuum seine sprachliche Äußerung nicht wirklich schafft, sondern auf der Basis von früheren Äußerungen, d.h. auf der Basis von grammatischen Regeln, welche die Äußerungen determinieren. (Dresselhaus 1979:40).

Chomsky geht im Sinne der Nativisten davon aus, dass die Sprachfähigkeit des Menschen angeboren ist, wobei angeborene Prinzipien die Universalgrammatik (UG) konstituieren.⁸ Er vertritt die These, dass es grammatikalische Prinzipien gibt, die für alle Sprachen universell sind,

⁷ https://www.academia.edu/586790/Improvisationen_als_interaktive_Lernarrangements_Anwendung_eines_Konzepts_zur_F%C3%B6rderung_spontansprachlicher (04.04.2015).

⁸ Vgl. <http://uk-online.uni-koeln.de/remarks/d5647/rm2183267.pdf> (01.04.2015)

und die Kategorien, die nicht zu den universellen und angeborenen Kategorien gehören, nicht erworben werden bzw. in keiner Sprache vorkommen können. Zu dieser Erkenntnis kam Chomsky bei der Beschäftigung mit der Frage, wie Kinder Sprache zu einem frühen Zeitpunkt ohne Schwierigkeiten bzw. ohne formale Unterweisung und Lernstrategien erwerben. Er kam somit zu dem Schluss, „dass die Menschen mit einer **Grammatikfähigkeit** ausgestattet sind und dass Kinder eine **vorbestimmte Struktur (Prädisposition) für Grammatik haben**, welche den mehr oder weniger automatischen Grammatikerwerb steuert (im Erstspracherwerb [...])“ (Kainhofer/Haider 2011:6f). Eine solche angeborene Ausstattung mit den grammatikalischen Universalien nennt Chomsky *Kompetenz* bzw. Sprachfähigkeit und den Gebrauch solcher Kompetenz nennt er *Performanz*. Der Transfer zwischen Kompetenz und Performanz erfolgt im Erstspracherwerb automatisch und unbewusst, während im Fremdspracherwerb bei erwachsenen Lernenden die Transferprobleme, die durch die gezielte Automatisierung überwunden werden können, typisch sind. Um dies zu gewährleisten, richtet man sich nach dem Prinzip „weniger ist mehr“⁹, wobei elementare Einheiten in unterschiedlichen Situationen und Kontexten immer wieder abgerufen werden, und zwar nicht durch die Einübung der vorgegebenen grammatikalischen Muster oder dem Pattern Drill, sondern durch einen dynamischen, interaktiven und kontextgebundenen Sprachgebrauch. Solche elementare Einheiten nennt Searle Sprechakte, „weil der Sprecher mit dem Akt des Aussprechens genau die Handlung vollzieht, die der in der Äußerung verwendete performativische Ausdruck zugleich darstellt“ (Habermas 1971:103). Des Weiteren deutet er darauf hin, dass ein Sprechakt die Bedingungen dafür schafft, „daß ein Satz in einer Äußerung verwendet werden kann; aber gleichzeitig hat er selbst die Form eines Satzes“ (Habermas 1971:103). Sprechakte legen also einen pragmatischen Verwendungssinn fest (vgl. Habermas 1971:103). Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht würde dies bedeuten, dass für die Lernprogression die Auswahl der Themen und Kontexte, die eine rege Diskussion hervorrufen, von großer Bedeutung sind, denn die sprachlichen Äußerungen sind immer in einem Kontext eingebettet. Humboldt lehnt die Auffassung von einer universalen, angeborenen Grammatik ab, und geht davon aus, dass die grammatischen Regeln induktiv, d.h. ausschließlich aus den konkreten sprachlichen Fakten zu erarbeiten seien. [...].“ (Dresselhaus 1979:25). Stattdessen misst Humboldt der lautlichen Realisierung der Gedanken hohen Wert bei, denn ohne die Vereinigung der Gedanken mit den Lauten könne die Welt der Vorstellungen

⁹ Eine interessante Hypothese, die die Effizienz impliziten Lernens im Kindesalter zu erklären versucht, ist die 'Weniger ist mehr'-Hypothese: Säuglinge und Kleinkinder könnten auf Grund ihrer entwicklungsbedingt geringen Aufnahmekapazität nur die bedeutsamsten Einheiten aus dem Sprachangebot entnehmen. Das verhindert, dass sie von Menge und Vielfalt des Sprachangebots überfordert werden (Boeckmann 2008:9).

nicht in die Welt der Begriffe übergehen. Kurz gefasst: Gemäß dieser Theorie der *inneren Form* könnte es keine Gedanken ohne lautliche Realisierung geben. Dieselbe Auffassung vertritt Schleier, für den „die Sprache in Lauten ausgedrücktes Denken [ist]. Es gibt keine Sprache ohne Denken und kein Denken ohne Sprache“ (Dresselhaus 1979:25).

Die Debatte um die Angeborenheitshypothese ist immer noch aktuell, man kann jedoch eine Schlussfolgerung bezüglich des Fremdsprachenunterrichts ziehen, und zwar, dass man nicht endlos viele Sprechakte einer Sprache lernen muss, sondern nur die Prinzipien ihrer Bildung. Dies ermöglicht dem Sprecher, die Äußerungen zu formulieren, die noch niemand geäußert hat, was auf das generative Prinzip zurückzuführen ist. In diesem Zusammenhang erkennt Butzkamm einen Dreischritt: „1) Erkennen eines Bauprinzips; 2) Ausprobieren, stets verbunden mit einer Anwendung im Übermaß; 3) Rücknahme der falschen Übergeneralisierungen“ (Butzkamm 2004:166). Während Muttersprachler mit Hilfe des impliziten und unbewussten Regelwissens imstande sind, korrekte Sätze zu bilden bzw. einen nicht korrekten Satz sofort intuitiv zu erkennen, stützen sich Lernende einer Fremdsprache auf die Regel, denn „[ü]berall wo das Gedächtnis stumm bleibt, springt die Regel ein“ (Butzkamm 2004:164). Die Regeln helfen den Fremdsprachlernenden vom bloßen Auswendiglernen wegzukommen, führen jedoch häufig zur Übergeneralisierung. Daher müssen die Ausnahmen Schritt für Schritt eingeprägt werden. Butzkamm bringt das generative Prinzip von Chomsky folgendermaßen auf den Punkt: „Sprache lernen heißt also, ihre Regelhaftigkeit zu erfassen, in vielen verschiedenen Sätzen die Wiederkehr der gleichen Struktur erkennen, um so `von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch` zu machen“ (Butzkamm 2004:171). Dies deutet darauf hin, dass beim Fremdspracherwerb das Verstehen sowohl der Form als auch der Funktion von sprachlichen Mitteln relevant ist. Long¹⁰ stellt in einer Studie über verschiedene Methoden des Sprachunterrichts sowie die Stellung der Grammatikvermittlung in diesen Methoden drei Möglichkeiten der Fokussierungen der Aufmerksamkeit fest:

- Fokus auf die Inhalte und Bedeutung von Sprache und Texten (Focus on Meaning), der Prozessen des Erstspracherwerbs entspricht;
- Fokus auf die explizite Grammatikvermittlung, außerhalb eines kommunikativen und bedeutungsbezogenen Kontextes (Focus on Forms);
- Grammatikarbeit eingebettet in kommunikative und bedeutungsbezogene Aktivitäten (Focus on Form) (vgl. Long in Fritz 2009:57f).

¹⁰ Vgl. <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

Diese Aspekte sind besonders hervorzuheben, denn ein guter Fremdsprachenunterricht zeichnet sich durch einen Wechsel zwischen Sprach- und Mitteilungsbezogenheit aus. Gemäß dem *generativen Prinzip* befähigt uns erst das zweifache Verstehen von Funktion und Form „von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch zu machen“ (Butzkamm 2004:163). In Hinblick darauf sind sich Vertreter unterschiedlicher Konzepte einig. Uneinigkeiten treten jedoch bezüglich der Auffassung einer angeborenen Universalgrammatik auf. Die Vertreter des Konstruktivismus lehnen beispielsweise eine solche Auffassung ab, und legten einen Grundstein für die Etablierung der sogenannten konstruktivistischen Didaktik.

2.3. Konstruktivismus: Grammatik als Produkt der Kognition und Sozialisation

Im Unterschied zu den Nativisten und deren Auffassung von einer angeborenen Universalgrammatik gehen die Konstruktivisten davon aus, dass sich beim impliziten Spracherwerb die Grammatik aus dem Input selbst konstruiert (vgl. Haspelmath 2002:1). Obwohl diese Fragestellung aktuell ist, gehen ihre Wurzeln bis in das alte Ägypten zurück. Bereits im 7. Jahrhundert v.Chr. versuchte man der Frage nachzugehen, welche Sprache ein Mensch spricht, mit dem während der Kindheit nie gesprochen wird (vgl. Schneider 2014:46). Es wurde nämlich am Hof des ägyptischen Pharaon Psammetich I. ein Experiment durchgeführt, wobei die Ergebnisse beim Brand der berühmten Bibliothek vernichtet wurden. Herodot berichtet, dass der Pharaon Psammetich I. herausfinden wollte, welche die Ursprache der Menschheit ist und ließ zu diesem Zweck zwei Babys von einem stummen Hirten aufziehen, wobei den Babys jeder Kontakt mit anderen Menschen untersagt wurde. Obwohl die Kinder keinen Input bekamen, war das erste Wort, das sie gesprochen haben, *bekos*, was im Phrygischen „Brot“ hieß. Man schloss daraus, dass das Phrygische die Ursprache der Menschheit gewesen sein musste (vgl. Haspelmath 2002:2). Der Geschichtsschreiber Salimbene von Parma schrieb aus Propagandagründen die Durchführung dieses Experiments Friedrich II. zu, wobei er behauptete, dass der Kaiser herausfinden wollte, ob isolierte Kinder Hebräisch, Griechisch, Arabisch, Lateinisch oder ihre Muttersprache zu sprechen beginnen. Um das Ganze noch zu verschärfen, sollten laut seinen Schriften die Säuglinge gestorben sein (vgl. Schneider 2014:46). Die Geschichte mit dem Sprachexperiment wurde immer wieder zu unterschiedlichen Zwecken aufgegriffen. Haspelmath nutzt jedoch dieses grausame Experiment für seine „Gedankenexperimente“. Er spannt die Geschichte von Herodot weiter, wobei er durch die Gedankenexperimente Hypothesen zu der Frage, ob die Grammatik angeboren ist, aufstellen wollte. Gemäß dieser Gedankenexperimente wurde ein weiteres Experiment an fünf Kindern durchgeführt, die von einem Linguistenpaar

(einer „Konstruktivistin“ und einem „Nativisten“) grammatiklos erzogen wurden. Zu diesem Zweck entwickelte das Linguistenpaar eine Variante des Ägyptischen, bei der die grammatikalischen Regeln weggestrichen wurden. Die Konstruktivisten vermuten, dass die fünf Kinder die grammatiklose Sprache ihrer Erzieher fließend sprechen könnten. Dies führte zu einer weiteren Frage: Nämlich wenn der Erwerb einer grammatiklosen Sprache möglich ist, warum besaßen alle damals bekannten Sprachen eine Grammatik. Man stellte fest, dass „die Grammatik [...] als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion [entsteht]“ (Haspelmath 2002:1). Dies lässt sich aus einem weiteren Gedankenexperiment, wobei die fünf Kinder mit dem Linguistenpaar auf eine einsame Insel ausgesetzt wurden, vermuten. Nach zehn Jahren waren sie groß genug, um sich um sich selbst zu kümmern, so dass das Linguistenpaar nach Ägypten zurückkehrte. Hundert Jahre später, unter der Regierung Psammetichs VIII., wollte man sehen, was aus der Sprachgemeinschaft auf der einsamen Insel geworden ist. Man stellte fest, dass sie eine gewöhnliche Sprache mit Grammatik sprachen, die völlig anders war als die damalige ägyptische Grammatik, jedoch auf bestimmte grammatikalische Regeln aufbaute (vgl. Haspelmath 2002:2ff). Während die Nativisten dies mit der angeborenen Grammatik begründen würden, plädieren die Konstruktivisten für die Relevanz der sozialen Interaktion. Haspelmath vertritt die These, „dass die soziale Komponente bei der Grammatikalisierung eine entscheidende Rolle spielt, und dass sich die Regularitäten der Grammatikalisierung also letztlich nur aus den Regularitäten der sozialen Interaktion erklären lassen“ (Haspelmath 2002:8). „Die entscheidende Erkenntnis ist die, dass grammatische Elemente und Schemata immer wieder neu aus lexikalischen Elementen und diskursiven Strukturen entstehen“ (Haspelmath 2002:4). Die Bedeutung des sozialen Aspekts hebt auch Humboldt hervor, laut dem die Sprache „`ein Produkt gleichzeitiger Wechselwirkungen`[ist], d.h. sie ist nicht das Werk des Individuums sondern das der Gesellschaft. Eine ähnliche Auffassung vertritt später auch Saussure“ (Dresselhaus 1979:26). Wie wichtig der soziale Aspekt ist, zeigen einige dieser schrecklichen Experimente, die auf die dramatischen Folgen beim Entzug sozialer Gemeinschaften bei den Säuglingen hinweisen.

Auch das Phänomen des Sprachwandels deuten die Nativisten anders als die Konstruktivisten, denn die Nativisten lassen soziale Interaktion außer Acht (vgl. Haspelmath 2002:10) und sehen „die Ursache des Sprachwandels in der Diskontinuität der Weitergabe einer Sprache von einer Generation an die nächste“ (Haspelmath 2002:10f). Wilhelm von Humboldt macht eine interessante Beobachtung: Nämlich „[j]e mehr sich eine Sprache von ihrem Ursprung entfernt, desto mehr gewinnt sie, unter übrigens gleichen Umständen, an Form“ (Haspelmath 2002:7). Betrachtet man jedoch die Veränderung der aktuellen Sprachen genauer, kann man

eine Tendenz beobachten, die aufgrund der Sprachökonomie und zwecks der Sprachverbreitung eine Simplifizierung des formalen Aspekts verzeichnet. Dies kann auch als ein Indiz für die These genommen werden, dass der soziale Aspekt bzw. die gesellschaftliche Entwicklung Sprachwandel bewirkt, was ganz im Zeichen der Konstruktivisten steht, die den Zusammenhang zwischen Kognition und Sozialisation betonen (vgl. Menger 2014:16). Haspelmath kommt zu dem Schluss, „dass Grammatik als Nebenprodukt des normalen Sprachgebrauchs entsteht, und zwar immer wieder von neuem. Kompetenz entsteht im Sprachgebrauch aus Performanz, und es ist nicht nötig, eine angeborene Universalgrammatik anzunehmen“ (Haspelmath 2002:16). Diese Erkenntnisse sind nicht nur aus theoretischen Gründen relevant. Sie finden durch die Etablierung einer konstruktivistischen Didaktik, die auf konstruktivistischen Erkenntnissen aufbaut, ihre konkrete Äußerung im Fremdsprachenunterricht.

Obwohl die Wurzeln der konstruktivistischen Auffassung bis in das alte Ägypten reichen, werden als Wegbereiter des Konstruktivismus John Dewey, Jean Piaget und Lev. S. Wygotski (Reich 2008:71f) angenommen. Dewey geht davon aus, dass Wissen durch Handeln und Interaktion konstruiert wird. Lernen wird somit als aktiver Prozess verstanden, das erst im Handeln entsteht (vgl. Reich 2008:71). Für Piaget ist Handeln ein Bindeglied zwischen dem Denken und den Dingen. Der Lerner bewältigt verschiedene Situationen mit Hilfe der entwickelten Wissensstrukturen (vgl. Reich 2008:72). Nach Wygotsky werden die Lernenden als „aktive Gestalter des eigenen Lernprozesses“ (Reich 2008:72) gesehen. Somit stellt er den Lernenden als aktiven *Konstruerten* (vgl. Menger 2014:15) beim Lernprozess in den Vordergrund. Eine solche Auffassung stellt den traditionellen Frontalunterricht in Frage, bei dem der Lehrer als Instruktor des Wissens fungierte. Eine solche Wissensvermittlung ist besonders fragwürdig, da das Wissen ohne Autonomie und Selbstverantwortung der Lernenden nicht nachhaltig bleibt. Dabei werden auch die unterschiedlichen Wissensbestände und die Individualität der Lernenden nicht berücksichtigt, was jedoch für die Konstruktion des Wissens eine entscheidende Rolle spielt. Die Menschen sind der konstruktivistischen Perspektive zufolge keine reinen Produkte mit demselben Vorwissen, sondern handelnde Wesen, die auf die Impulse aus der Außenwelt unterschiedlich reagieren bzw. sie unterschiedlich einschätzen und zuordnen. Dabei kommt es zur Anpassung (Assimilation) bzw. Akkumulation (situative Anpassung) der eigenen Wahrnehmung an die Umwelt. Piaget führt neben der Assimilation noch die Akkommodation („Anpassung vorhandener Wissensstrukturen an neu gewonnene Informationen“) und Äquilibration („Mechanismus, der diesem Prozess zu Grunde liegt“) als Grundbegriffe des Konstruktivismus ein (vgl. Menger 2014:16). Der Mensch interpretiert subjektiv Impulse aus der Außenwelt an-

hand vorhandener Wissensbestände und darauf aufbauend schafft er neue Welten als gedankliches Konstrukt (vgl. Reich 2006:71ff / Menger 2014:16). Diese Erkenntnis aus der Kognition, wonach menschliches Erkennen und Denken durch den Konstruktionsprozess bestimmt wird, wird von der konstruktivistischen Didaktik aufgegriffen, was zu einem veränderten Unterrichtskonzept führte. Die Lehrenden werden angehalten, bei der Unterrichtsplanung an das individuelle Vorwissen der Lernenden anzuknüpfen, denn alle „Denk- und Handlungsstrukturen eines Menschen entwickeln sich aus der Wechselbeziehung zwischen Vorwissen und neuer Wahrnehmung. Durch die Kombination entsteht ein *Konstrukt von Bedeutung*.“ (Menger 2014:17). Analog zu den unterschiedlichen Wissensbeständen werden beim Empfang der neuen Reize aus der Außenwelt unterschiedliche Bedeutungen konstruiert. Dies deutet wiederum darauf hin, dass der Lernprozess immer subjektiv ist bzw. individuell verläuft. Aus dem Konstruktivismus hat sich neben der konstruktivistischen Didaktik auch der psycholinguistische Konstruktivismus entwickelt, dessen Grundaussage lautet:

Lernen ist ein *aktiver Konstruktionsprozess*, der von jedem Menschen individuell geleistet werden muss; diese Konstruktion baut auf bereits bestehendem – individuell akzentuiertem! – Wissensstand auf, erfolgt auf der Grundlage individueller Handlung und Erfahrung und hat einen engen Bezug zur individuellen Lebenswelt.¹¹

Im Vordergrund steht also ein handlungsorientierter Unterricht, bei dem die Lernenden die Gelegenheit bekommen, den Unterricht aktiv mitzugestalten und ihr neu erworbenes Wissen praktisch umzusetzen. Vontobel fasst die didaktischen Konsequenzen des Konstruktivismus in folgenden Punkten zusammen:

- Lernen ist aktive Wissenskonstruktion in Verbindung mit bereits bestehendem Wissen.
- Lernen ist individuell, der jeweilige Lernweg ist nicht vorhersehbar.
- Der Lernprozess beginnt mit der Anregung der richtigen Fragen beim Lernenden: „Bevor der Lerner mit Antworten überhäuft wird, sollte er die Fragen, das Problem verstehen. Erst danach ist er für den Lernstoff und die Antworten bereit.“
- Lernen ist die Konstruktion und Verfeinerung mentaler kognitiver Landkarten.
- Wissen an sich ist durch den Lehrer nicht vermittelbar: „Vielmehr hilft er dem Lerner durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Informationen, selbst Wissen zu konstruieren“ (Vontobel 2006:5).¹²

Bei der konstruktivistischen Auffassung steht der kognitive Aspekt und der Begriff „Lernen“ im Vordergrund. „Beim heutigen Forschungsstand lassen sich [jedoch] weder hinreichende empirische Belege für die tatsächliche Wirksamkeit des Spracherwerbsmechanismus noch für einen absoluten Gegensatz von `Erwerben` und `Lernen` finden“ (Biechele in Barkowski/Krumm

¹¹http://www.sciencetonic.de/media/015_digimedia/050_konzepte/LIT_0210_Didaktisches_Design_Vontobel_2006.pdf (21.3.2015)

¹²Ebd.

2010:218). Lernen bzw. Erwerb sind nicht auf den kognitiven Aspekt zu beschränken. Dabei spielen neben der Kognition auch Emotionen eine wesentliche Rolle.

2.4. Neuere Erkenntnisse aus der kognitiven Sprachpsychologie

Fremdsprachenlernen ist ein sowohl kognitiver als auch affektiver Prozess. Lange Zeit schrieb man jedoch dem kognitiven Aspekt einen hohen Stellenwert zu, während die Emotionen eine untergeordnete Rolle spielten. Man nahm fast ausschließlich an, dass sich Emotionen auf kognitive Prozesse negativ auswirken. Die neueren Erkenntnisse machen deutlich, dass Emotionen Lernprozesse begünstigen können, und dass im Spracherwerbs- bzw. Sprachlernprozess die kognitive Seite von der affektiven nicht zu trennen ist.

Kognitiver Aspekt

Bezüglich der Kognition bzw. der Wahrnehmungspsychologie entwickelte Dieter Wolff ein Modell sprachlicher Verarbeitungs- und Lernprozesse. Laut diesem Modell greift der Lernende bei der Informationsverarbeitung auf sein Welt- und Sprachwissen zurück. Diese Wissensspeicher sind unterteilt in deklarative und prozedurale Wissensbestände (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:40). Gemäß dieser Auffassung findet das Lernen durch das Verstehen und das Anknüpfen an schon Bekanntes statt.

Das Dekodieren lautlicher oder visueller Stimuli bzw. Zeichen (Ton oder Schrift) wird als *Bottom-up-* oder datengeleiteter Prozess bezeichnet, der allerdings nur dann zu einem Verstehen führt, wenn er zugleich an Bekanntes anschließen kann. Denn erst die Zuordnung wahrgenommener Impulse zu den Beständen des Sprach- und Weltwissens (*Top-down-* oder konzeptgeleiteter Prozess) lässt im Individuum Sinn entstehen (Decke-Cornill/Küster 2010:40).

Jedoch nicht nur beim Verstehen, sondern auch beim Produzieren von Sprache spielen die beiden Komponenten eine wichtige Rolle: „Das prozedurale Wissen kann somit als `Manager` verstanden werden, der die einzelnen Bestandteile des deklarativen Wissens bereitstellt. Letzteres ist in der Regel explizit und bewusst, Ersteres im Gegensatz dazu implizit und unbewusst, nämlich automatisiert“ (Decke-Cornill/Küster 2010:41). Beim ersten wird das Gedankliche leichter in Worte gefasst, während die Regeln der Satzbildung ohne eine explizite Bewusstmachung nicht erklärt werden können. Beim zweiten fällt die Formulierung des Gedanklichen schwieriger, während die Regeln der Satzbildung leichter abrufbar sind. Prozedurale und deklarative Wissensbestände sind im Gehirn unterschiedlich repräsentiert bzw. sie werden „im

Gehirn in unterschiedlichen Netzwerken gespeichert“ (Carminati 2011:148). Welche Sprachbereiche bei den beiden Wissensbeständen aktiviert werden, wird im Fachlexikon von Barkowski und Krumm konkret erläutert:

Zum deklarativen Sprachwissen gehört z.B. Faktenwissen zum Wortschatz (Wortbedeutungen, Wortarten), zur Grammatik, zur Pragmatik; zum deklarativen Weltwissen das Faktenwissen über die uns umgebende Welt (z.B. Geographie, Politik, Kultur) (Biechele in Barkowski/Krumm 2010: 44).

Das p[rozedurale] Sprachwissen ist Wissen darüber, wie man Sprache verarbeitet oder produziert, dazu gehören [...] Strategien wie z.B. das Antizipieren [Vorwegnehmen], Inferieren [logische Schlussfolgerung], Generalisieren [Verallgemeinern]. P[rozedurales] Weltwissen ist Wissen darüber, wie man sich angemessen in der umgebenden Welt verhält (vgl. Wolff 1990, 614) (Biechele in Barkowski/Krumm 2010: 266)

Dass auch diese beiden Wissensbereiche im Gehirn nicht scharf voneinander zu trennen sind, zeigt ein klinischer Fall mit einem unter Amnesie leidenden Menschen, bei dem der Hippocampus, der im deklarativen Gedächtnis für die Speicherung von Fakten und Ereignissen verantwortlich ist, entfernt wurde, um epileptische Anfälle zu verhindern. Nach der Operation konnte sich der Patient an Ereignisse und Fakten aus der Zeit vor dem Eingriff erinnern. Obwohl er die neuen Ereignisse und Fakten nicht speichern konnte, war er im Stande, neue Fähigkeiten zu lernen, und sich durch Übung darin zu steigern. Dies deutet darauf hin, dass die beiden Gedächtnissysteme dissoziieren können (vgl. Carminati 2011:148f).

Affektiver Aspekt

Neuropsychologische Studien machen deutlich, dass die Emotionen einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben können. „Dieter Wolff (2004:94) schreibt ihnen analog zu Krashens *affective filter hypothesis* eine Art Selektionsfunktion zu“ (Decke-Cornill/Küster 2010:45). Emotionen und das Vorwissen spielen bei der Speicherung der Informationen eine wesentliche Rolle:

Unser Gehirn muss einen Reiz als bedeutsam bewerten, um auf ihn `aufmerksam` zu werden und ihn unter Umständen auch zu speichern (vgl. Götze 1997, 4f.). Die Bewertung von Informationen erfolgt einerseits auf affektiv-emotionaler Ebene. Andererseits wird entschieden, ob eine Information bekannt oder unbekannt bzw. in ein bestehendes Wissensnetz einzuordnen ist. Diese Wissensnetze können wir uns als Bündel von Eigenschaften vorstellen, die beispielsweise mit einem Wort bzw. einer Wortbedeutung in verschiedenen Regionen des Gehirns durch immer wieder aktivierte Nervenbahnen in Verbindung stehen“ (Boeckmann 2008:10).

Emotionen machen also auf die „bedeutsamen“ Reize aufmerksam, die wahrgenommen und abschließend durch das Anknüpfen an das vorhandene Wissen gespeichert werden. Ein Forscherteam untersuchte die Wirkungszusammenhänge von Emotionen und Lernerfolg und stellte

1983 fest, „dass die Kontaktstellen zwischen den einzelnen Nervenzellen, die so genannten Synapsen, [die] als maßgebliche Schaltstellen für die komplexen Vorgänge der Informationsübertragung, der Informationsverarbeitung und der Informationsspeicherung fungieren“ (Decke-Cornill/Küster 2010:46), sich bei positiven Gefühlsregungen (z.B. Motivation, Interesse) bis zu 30% vermehren. Das Forscherteam kreiert in diesem Zusammenhang den Begriff „synaptische Plastizität“ (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:46). Diese Erkenntnis macht die Prozesse, die sich beim Lernen abspielen, deutlich. Es wird aber auf das Bestehen des Kurz- und Langzeitgedächtnisses nicht hingewiesen. Lernen heißt nicht automatisch, dass das Gelernte jederzeit abgerufen werden kann. Im schulischen Bereich zielt man daher vermehrt auf das nachhaltige Lernen. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gilt als oberster Ziel die Zielsprache verstehen und anwenden zu können. In diesem Zusammenhang ist der Transfer des deklarativen ins prozedurale Wissen von entscheidender Bedeutung.

Interaktion zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen beim Sprachenlernen

Trotz der Tatsache, dass auch erwachsene Lernende eine Fremdsprache implizit erwerben können, neigt die Mehrheit der Erwachsenen dazu, am Anfang grammatikalische Regeln auswendig zu lernen. „Im Gegensatz zu den Regeln, die wir als Kinder unbewusst erwerben, werden solche didaktische Regeln im deklarativen Gedächtnis gespeichert, jedoch *nicht* im prozeduralen Grammatiksystem“ (Carminati 2011:151). Dies kann durch die Anwendung der Sprache in unterschiedlichen kommunikativen bzw. interaktiven Situationen gefördert werden. Durch Praxis und Übung verbessert sich die Kompetenz, wobei man immer weniger auf bewusste Regeln zurückgreift. Implizite Regeln werden allmählich im prozeduralen Gedächtnis aufgebaut. Laut dieser Auffassung können sich auch erwachsene Zweitsprachenlernende auf das implizite Grammatikwissen wie in der Erstsprache verlassen (vgl. Carminati 2011:151). Neben dieser Auffassung gibt es hinsichtlich der Interaktion zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschiedliche Auffassungen, die Multhaup (1997:75) in fünf Arten der Interaktion zusammenfasst:

- 1) der Aufbau prozeduralen Wissens verläuft immer über den Aufbau und die anschließende Automatisierung von deklarativem Wissen (vgl. Anderson 1980:225),
- 2) explizites Wissen lässt sich nicht in implizites Sprachwissen überführen (Non-Interface-Position Krashens),
- 3) ursprünglich implizites, unbewusstes Sprachwissen könnte durch gezielte Aufmerksamkeitslenkung bewusst gemacht und für den weiteren Spracherwerbsprozess produktiv gemacht werden (Hawkins 1984),

4) die Auffassung einer wechselseitigen Beeinflussung beider Wissensbereiche (Interface-Position Bialystoks).

5) Hier wird deutlich gemacht, dass deklaratives und prozedurales Wissen jeweils auf Sprache und auf Außersprachliches („Welt“) zu beziehen sind (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:42).

Die unterschiedlichen Auffassungen sind darauf zurückzuführen, dass die Prozesse, die sich beim prozeduralen und deklarativen Wissen abspielen, nicht direkt zu beobachten sind bzw. allein die Beobachtung solcher Prozesse zu keinen eindeutigen Ergebnissen führen kann. Beispielsweise setzt schon die Aufforderung an die Lernenden bei der Formulierung von Äußerungen darauf zu achten, ob sie die Regeln bei der Satzbildung bewusst abrufen, einen bewussten Monitor-Prozess voraus, der automatisch zu einer expliziten Sprachproduktion führt. Als äußerer Indikator für das prozedurale Wissen könnte der Redefluss genommen werden. Der Redefluss kann jedoch auch durch unterschiedliche Faktoren beeinträchtigt sein bzw. nicht allein auf mangelnde Automatisierung zurückgeführt werden.

2.5. Zusammenfassung

Seit Beginn der Entwicklung der Grammatiken und der Sprachforschung lassen sich zwei Tendenzen beobachten: Eine mit dem Fokus auf die Grammatiken der einzelnen Sprachen und die andere mit dem Fokus auf eine universelle Grammatik. Sehr lang wurde in Westeuropa fast ausschließlich die lateinische Grammatik betrieben. Im 18.Jh. gab es fast für jede damals bekannte Sprache eine Grammatik und Wörterbücher. Im weiteren Verlauf wurde aber auf die einzelsprachliche Untersuchung verzichtet und stattdessen konzentrierte man sich auf die Herstellung von Universalgrammatiken. Die Grundidee der Universalgrammatik war, dass es in jeder Sprache Phänomene gibt, die universell sind. De Saussure zielte in diesem Zusammenhang darauf ab, alle Sprachen zu untersuchen, um somit auf die Gemeinsamkeiten zu kommen (vgl. Dresselhaus 1979:128f). Die Frage des Zusammenhangs von Sprache und Denken führte zu einer intensiven Untersuchung einer Universalgrammatik. Man ging bei der Untersuchung des Verhältnisses zwischen Sprache und Denken davon aus, dass sich die Gedanken unabhängig von der Sprache bilden. Für Humboldt jedoch wird Denken nur durch die Sprache möglich. Die Sapir-Whorf-Hypothese besagt, dass das menschliche Denken von der Sprache beeinflusst wird (vgl. Dresselhaus 1979:136). Die genannten Auffassungen gehen von einem kompetenten Sprecher aus. Im Hinblick auf den Fremdspracherwerb ist die Sprachproduktion von verschiedenen Faktoren abhängig, wie z.B. von vorhandenem Welt- und Sprachwissen, vom Grad der Automatisierung des deklarativen Wissens, von der emotionalen Verfassung des Sprechers etc.

Neben der Tendenz zur einseitigen Orientierung entweder auf die Einzelsprachen oder auf die Universalgrammatik, gibt es Vertreter, die beide Zugänge berücksichtigen. Einer davon ist Chomsky, der sich sowohl auf die Forschung zu den Universalien der Sprachen als auch auf Humboldts Betonung der Verschiedenheit der menschlichen Sprachen sowie auf seinen Aspekt der „Kompetenz“ (vgl. Kapitel 2.2) bzw. seine Vorstellung von einer „generativen“ Grammatik beruft. Dabei hebt Chomsky besonders die Fähigkeit des Menschen, Sprache zu erlernen, seine kreative Fähigkeit, Sätze zu produzieren, die vorher niemand formuliert hat, sowie das Bestehen der Tiefen- und Oberflächenstruktur der Sprache hervor (vgl. Dresselhaus 1979:131). In Anlehnung an das generative Prinzip von Descartes, Leibniz und Humboldt betrachtet Chomsky den gewöhnlichen Sprachgebrauch als eine kreative Tätigkeit, durch die sich der Mensch von anderen Lebewesen unterscheidet. Für Humboldt ist Sprechen „nicht das Resultat sprachlicher Memorierung, indem gehörte Daten gespeichert werden, sondern es lässt sich die Wirkung einer angeborenen Sprachfähigkeit erkennen“ (Dresselhaus 1979:141). Eine solche Auffassung vertritt auch Chomsky. Um dies zum Ausdruck zu bringen, verwendet er zwei zentrale Begriffe: Kompetenz und Performanz (vgl. Kapitel 2.2). Descartes als Vertreter des Rationalismus geht davon aus, dass „der Mensch direkte Kenntnis von seinen mentalen Prozessen habe“ (Dresselhaus 1979:153). Diese Auffassung kritisiert Ryle, und zieht einen Vergleich zwischen dem Erwerb der Kompetenz mit dem Lernen des Schachspiels:

Es wäre aber durchaus möglich, daß ein Junge Schachspielen lernte, ohne die Regeln jemals zu hören oder zu lesen. Indem er die Züge anderer beobachtet und darauf achtet, welche seiner eigenen zugelassen und welche abgelehnt werden, kann er die Kunst erlernen, richtig zu spielen und dennoch nicht imstande sein, die Vorschriften zu formulieren, mit Hilfe derer definiert wird, was erlaubt ist und was nicht (Dresselhaus 1979:155).

Dieses Zitat kann als Beispiel für den Spracherwerb herangezogen werden, bei dem die Sprache implizit ohne eine explizite Grammatikvermittlung erworben werden kann. Ein solcher Erwerb ist typisch für den Erstspracherwerb. Neuere Erkenntnisse zeigen, dass aber auch im erwachsenen Alter ein impliziter Spracherwerb möglich ist (vgl. List 2006:18; Boeckmann 2008:9).

3. Das Fremdsprachenwachstum

Aufgrund der Unzufriedenheit einer Gruppe von Lehrenden mit den bisherigen methodischen Konzepten an Institutionen der Erwachsenenbildung in Wien, begann man sich mit der Frage zu beschäftigen, wie man den Fremdsprachenunterricht effizienter und interessanter gestalten kann. So wurde für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen in den

80er Jahren von Susanna Buttaroni und Alfred Knapp im Rahmen des Verbandes Wiener Volksbildung ein neuer Ansatz entwickelt: das Fremdsprachenwachstum (FSW). Der Name entstand „in Anlehnung an Humboldts Begriff des *Sprachwachstums*“ (Buttaroni 1997:11). Im Unterschied zu Unterrichtskonzepten, die den Fokus auf bestimmte Methoden legen, stellt das Fremdsprachenwachstum ein Bündel an didaktischen Prinzipien dar. Die Begründer des Ansatzes wurden dabei von „der platonischen *Wiederentdeckungslehre*, der Annahme eines *kreativen Prinzips* (René Descartes), der Lehre der *kreativen Sprachkraft der Menschen* (Wilhelm von Humboldt) [und der] Universalgrammatik (Noam Chomsky) angeregt“ (Buttaroni 1997:11). Susanna Buttaroni hebt besonders Humboldts These von dem kreativen Aspekt der Sprache, Descartes' These von der Fähigkeit der Menschen situationsadäquat zu denken und zu handeln, Chomskys generatives Prinzip sowie seine Unterscheidung zwischen der grammatischen und pragmatischen Kompetenz hervor (vgl. Buttaroni 1997:18ff). Neben diesen theoretischen Konzepten kamen die wichtigen Impulse aus dem *international house Rom* (DILIT). Beim DILIT handelte es sich um eine Sprachschule in Rom, die sich auf die Verwendung authentischer Materialien bzw. auf einen kommunikativen Unterricht fokussierte (vgl. Fritz 2009:52). In Anlehnung daran ist der Einsatz von authentischen Materialien auch beim FSW charakteristisch, und zwar sowohl für die Förderung der rezeptiven als auch für die Förderung der produktiven Fertigkeiten. Bei den rezeptiven Fertigkeiten unterscheidet man Aktivitäten, „die sich auf das Verstehen beziehen (Authentisches Hören und Lesen) und solche, welche die sprachliche Form im Zentrum der Aufmerksamkeit haben (Analytisches Lesen und Hören)“ (Fritz in Barkowski/Krumm 2010:94). Aus der Sicht des FSWs ist das Verstehen kein passiver, sondern ein aktiver Prozess und durch den Einsatz authentischer Hörtexte werden nicht nur rezeptive Fertigkeiten, sondern auch freies Sprechen gefördert. Im Hinblick auf das Verstehen verzichtet das FSW auf die üblichen Überprüfungsfragen, die in Form von Tests zum Überprüfen des Gelernten dienen. Im Gegensatz dazu steht im FSW nicht das Resultat, sondern das Prozesshafte im Vordergrund. Es geht also nicht um die Überprüfbarkeit des konkreten Wissens, sondern um Sprachwachstum. Als eine sicht- und hörbare Krönung eines Wachstumsprozesses ist die freie Produktion anzusehen (vgl. Buttaroni/Knapp 1988:45). Das FSW bietet zur Förderung der produktiven Fertigkeiten zwei Arten von Aktivitäten: nämlich freie (Rollenspiele) und gelenkte (Gesprächskonstruktion, Sprechübungsgymnastik) Aktivitäten. Die Lernenden werden dabei angehalten, die bisherigen Kenntnisse maximal zu mobilisieren, beim Fehlen der lexikalischen Mittel ihre kreativen Kompetenzen einzubringen bzw. Lust zum Experimentieren mit Sprache zu zeigen, und zuletzt Gestik und Mimik ihres Gesprächspartners zu berücksichtigen bzw. sel-

ber einzusetzen (vgl. Buttaroni/Knapp 1988:44). Diese Anforderungen sind im Fremdsprachenunterricht insofern wichtig, da die aufgezählten Aspekte ein Bestandteil der alltäglichen Kommunikation sind. Aus diesem Grund ist der Einsatz von authentischen Materialien, die in ihrer natürlichen Komplexität herangezogen werden sollen, von großer Bedeutung für den Sprachzuwachs, der vor allem durch inhaltsbezogene und sprachbezogene Aktivitäten gefördert wird. Durch den Einsatz solcher Aktivitäten wird bei den erwachsenen Lernenden das vorhandene grammatikalische Wissen aktiviert, und in einen kontextuellen, situationsadäquaten Zusammenhang gebracht. Das FSW geht davon aus, dass der Spracherwerb von Erwachsenen nach ähnlichen Mustern abläuft wie der Erstspracherwerb, wobei „erwachsene LernerInnen über konkrete Informationen über strukturelle Gegebenheiten von Sprachen verfügen müssen“ (Fritz 2009:54f). Es wird also angenommen, dass „auch erwachsene LernerInnen noch Zugriff auf (automatisierte und unbewusst ablaufende) Spracherwerbsmechanismen haben“ (Fritz 2009:53). Außerdem spielt für den Spracherwerb authentischer Input sowie Wahrnehmen und Verstehen dieses Inputs eine besondere Rolle. Die bisherige Unterrichtsgestaltung mit streng geplanter Progression und vereinfachten didaktischen Texten wird in Frage gestellt, denn die Lernenden sollen die Sprache in ihrer Komplexität erleben. Auch die Lehrer- und Lernerrolle wird im Vergleich zu den früheren Unterrichtskonzepten anders interpretiert. Die Lehrperson fungiert nicht mehr als Wissensvermittler, der die Lernenden mit Wissen „vollstopft“, sondern als Helfer und Unterstützer der Lernenden im Spracherwerbsprozess. Im Unterschied zu der bisherigen aktiven Rolle der Lehrperson wird man als Lehrender angehalten, sich möglichst zurückzuhalten, denn die Lernenden eignen sich Wissen nicht passiv, sondern durch Erprobung und Anwendung der eigenen, individuellen Lernstrategien, an. Generell wird in der Diskussion eine klare „Abwendung von methodischen Rezepten und Dogmen und eine [...] Hinwendung zu allgemeinen Prinzipien“ (Fritz 2009:58) festgestellt. Die Prinzipien, die von Fritz und Faistauer formuliert wurden, wie etwa LernerInnenzentriertheit, Kooperation, Authentizität und Autonomie, werden im Konzept des FSWs abgedeckt¹³ (vgl. Fritz 2009:58f).

Ausgehend von Chomskys Theorien zum L1-Erwerb, der in einer natürlichen Umgebung stattfindet, gehen Buttaroni und Knapp im Fremdsprachenwachstum von der Annahme aus, dass auch L2-Erwerb implizit bzw. ohne eine bewusste Regelvermittlung verlaufen kann, vorausgesetzt die Lernenden werden mit ausreichend authentischen Materialien im Fremdsprachenunterricht versorgt (vgl. Hipfl-Wol 1995: 12f). Obwohl der Begriff „Authentizität“ seit dem kommunikativen Ansatz zentral ist, gibt es bis jetzt noch keine einheitliche Definition. Das

¹³ Vgl. Kapitel 4.3.

Adjektiv „authentisch“ bedeutet im allgemeinen Sprachgebrauch natürlich, echt, ungekünstelt (vgl. Boeckmann 1995:4). Bezüglich der Texte und Materialien werden die Texte, die „für Muttersprachler produziert, von Muttersprachlern rezipiert“ (Legutke in Boeckmann 1995:6) für authentisch gehalten. Gemäß dieser Annahme werden auch Texte, die keine Realität widerspiegeln – beispielsweise literarische Texte – als „authentisch“ charakterisiert. Sobald ein authentischer Text im Fremdsprachenunterricht aber eingesetzt wird, wird er dekontextualisiert und verliert seine Authentizität. Dann besteht die Aufgabe der Lehrperson darin, solche Texte durch passende Aufgaben zu authentisieren (vgl. Legutke in Boeckmann 1995:6). Daraus lässt sich schließen, dass nicht die Auswahl der „authentischen“ Texte für die Erzeugung der „Authentizität“ im Fremdsprachenunterricht – falls das überhaupt möglich ist – entscheidend ist, sondern die zu den „authentischen“ Materialien gestellten Aufgaben. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts verstehen Fritz und Faistauer unter „Authentizität“, „dass `authentische Situationen` der Sprachverwendung im Unterricht integriert sein sollten und, dass die Lernenden als authentische Personen im Unterricht vorkommen, mit all ihren Wünschen und ihren Bedürfnissen, ihren Interessen und ihrem Wissen“ (Fritz/Faistauer 2008:126). Um die Schere zwischen „Realität“ und Unterricht zu schließen, werden auch Texte für Unterrichtszwecke konzipiert, die „Wirklichkeit“ abbilden sollen, und die an den Bedürfnissen der Lernenden angepasst werden. Solche Texte nennt man didaktisch-authentische Texte. Dadurch dass es aber keine einheitliche Definition von „Authentizität“ gibt, auf die man sich festlegen kann, stellen sich einige der Didaktiker – beispielsweise Legutke – die Frage, ob „die Didaktik weiter mit dem Begriff `Authentizität` operieren soll“ (Legutke in Boeckmann 1995:9). Der Begriff „Authentizität“ hatte zur Zeit der Etablierung des kommunikativen Ansatzes, der als eine Art Abwendung vom Audiolingualismus zu charakterisieren ist, seine Berechtigung. Im Audiolingualismus zog man Texte, die als „Sprachvorbilder“ oder „Nicht-Texte“ (vgl. Legutke in Boeckmann 1995:4) bezeichnet werden, heran. Man ging davon aus, dass Input gleich dem Output sein muss (vgl. Legutke in Boeckmann 1995:6) und, dass eine Fremdsprache durch Imitation der muttersprachlichen Sprachvorbilder und durch Drillen erworben werden kann. In Anlehnung an den Strukturalismus und Behaviorismus, bei denen Lernen als Verhaltenskonditionierung aufgefasst wird, werden in der audiolingualen Methode „sprachliche Strukturmuster stark gesteuert durch Imitation sowie häufiges Wiederholen eingeübt. Die mindestens sechsmalige Wiederholung des gleichen Musters sichert, so die behavioristische These, das Behalten“ (Biechele in Barkowski/Krumm 2010:242).

In einem formorientierten Unterricht steht der formale Aspekt der Sprache im Vordergrund. Dabei werden Texte nicht zwecks der Thematisierung der Inhalte herangezogen, sondern

zwecks der Explikation bestimmter grammatikalischer Phänomene, die zu erlernen wären. Als eine Gegenströmung etablierte man das Konzept des aufgabenorientierten Unterrichts, der „sich am `realen` kommunikativen Sprachgebrauch orientiert“ (Bredella 2006:18). Der Zweck einer solchen Orientierung war, die Lernenden auf authentische Alltagssituationen vorzubereiten. Demzufolge sollte das Charakteristikum der gesprochenen Sprache (Ellipsen, Redundanzen, Pausen, Sprachtempo, Sprachtypen etc.), Dialekte und Soziolekte im Unterricht berücksichtigt werden. Trotz des breiten Spektrums der authentischen Situationen greift auch dieses Konzept zu kurz, da es Inhalte zu Gunsten des Sprachgebrauchs vernachlässigt. Hier wird folglich der Begriff „Authentizität“ zu eng aufgefasst, und auf bestimmte alltägliche Situationen, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen, beschränkt (vgl. Bredella 2006:19). Die Arbeit an Texten wird nicht als Interaktion zwischen „Leser“ und „Text“ verstanden. Die Rolle des Lernenden und seiner individuellen Erfahrung wird also beim Dekodieren von Inhalten bzw. bei den Verstehensprozessen nicht berücksichtigt. Ein solcher Zugang zu Texten – sowohl in schriftlicher als auch in gesprochener Form - fordert nicht optimal das Andocken des neu erworbenen Wissens an das Vorwissen. Ein weiterer Kritikpunkt wäre darin zu sehen, dass der aufgabenorientierte Unterricht von einer klaren Trennung zwischen Aufgaben und Übungen (vgl. Tabelle 1) ausgeht, die in der Realität nicht gegeben ist. Obwohl Übungen formorientiert und meistens geschlossen (auf eine Lösung abzielend) sind, können die Lernenden und die Lehrperson an sie auch kommunikativ und inhaltsbezogen herangehen. Andererseits kann man sich bei den mitteilungsbezogenen Aufgaben, die tendenziell offen und dem authentischen Sprachgebrauch näher sind, auf den formalen Aspekt beziehen. Alles in Allem ist im heutigen Unterricht, der sich an Prinzipien richtet,

das Prinzip der Authentizität immer noch gültig. Materialien, d.h. Texte, sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen (Fritz/Faistauer 2008:126).

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass sich das FSW von den bisherigen Methoden besonders durch den Einsatz von authentischen Materialien, das Nicht-Überprüfen des Verstehens und einer stärkeren Betonung der Rezeption unterscheidet. Eine Aktivität des FSWs, die sich auf alle Aspekte der Sprache bezieht, und zwar von der Lexik bis zur Pragmatik, ist die *Gesprächskonstruktion*, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

Überblick der Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums

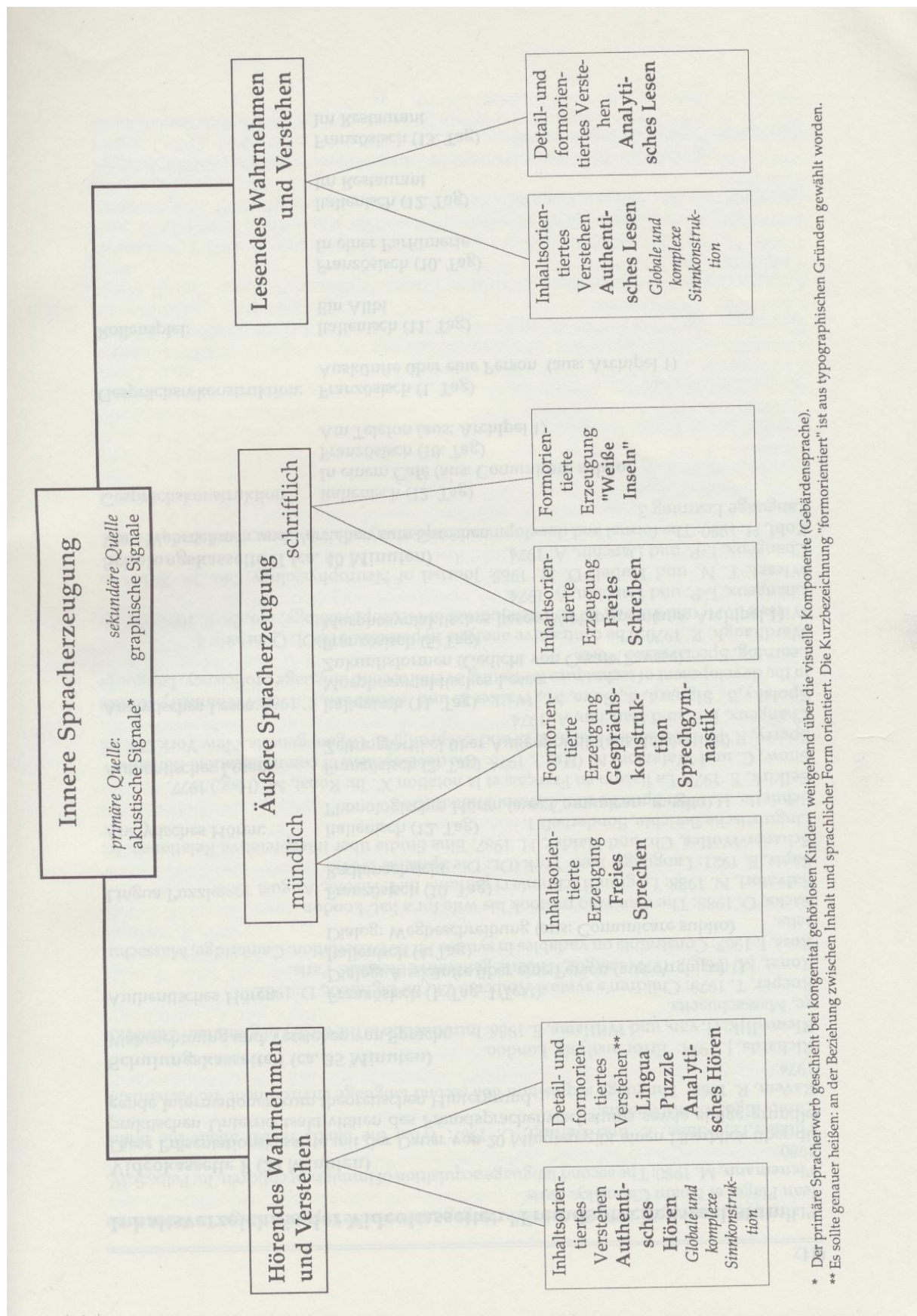


Abb. 1 (vgl. Buttaroni/Knapp 1988:114)

4. Die Gesprächskonstruktion

Die Gesprächskonstruktion ist eine formorientierte Aktivität des Fremdsprachenwachstums, die zur Förderung der Fertigkeit *Sprechen* eingesetzt wird. Im Unterschied zu den bisherigen Methoden ist daher diese Aktivität sowohl inhaltsorientiert (*focus on meaning*) als auch formorientiert (*focus on form*). Die Besonderheit dieser Aktivität liegt darin, dass sie, obwohl gelenkt, genug freien Spielraum lässt, in dem sich Lernende sprachlich produktiv einbringen können. Das situative, pragmatische und grammatikalische Vorwissen wird also durch einen spielerischen Zugang aktiviert bzw. gefördert. Wie die Bezeichnung schon andeutet, handelt es sich bei der Aktivität um die Rekonstruktion eines von der Lehrperson vorbereitenden womöglich authentischen Dialogs. Daher rührt auch die Bezeichnung *Gesprächsrekonstruktion* (vgl. Buttaroni 1997:246). Bei der Durchführung der Aktivität ist es besonders wichtig, dass die Lernenden im Halbkreis sitzen, weil eine solche Sitzordnung die akustische Wahrnehmung der Vorschläge erleichtert (vgl. Buttaroni 1997:253). Auf die optimale Zahl der TeilnehmerInnen für die Durchführung der Aktivität gehen Buttaroni und Knapp nicht ein. Das Wesen der Aktivität besteht darin, dass Lernende anhand der Regieanweisungen der Lehrperson im Zeitrahmen von ca. 45 Min. 6-10 Äußerungen formulieren und memorieren, also den Ausgangsdialog (re)konstruieren. Die Aktivität verläuft dabei in folgenden Phasen:

1. Beschreibung der Situation (durch die Lehrperson)
2. Regieanweisung (der Lehrperson) und Rekonstruktion des ersten Äußerungspaares (durch die Lernenden)
3. Memorierung des ersten Äußerungspaares (durch die Lernenden)
4. Regieanweisung (der Lehrperson) und Rekonstruktion des nächsten Äußerungspaares (durch die Lernenden)
5. Memorierung (durch die Lernenden in geänderter Zusammensetzung)
6. Regieanweisung (der Lehrperson) und Rekonstruktion des letzten Äußerungspaares (durch die Lernenden)
7. Memorierung (durch die Lernenden in neuer personeller Zusammensetzung)
8. Schriftliche Fixierung (von den Lernenden diktierter und von der Lehrperson oder einem/r Lernenden an die Tafel geschriebener Dialog).

Die Schritte der Aktivität lassen ein Spannungsfeld zwischen der Phase der freien kreativen sprachlichen Entfaltung und der Phase des Drillens bzw. des Auswendiglernens der grammatikalisch korrekten Äußerungen, die im Ausgangsdialog festgelegt sind, erkennen. Buttaroni und Knapp definieren die Gesprächskonstruktion als eine Aktivität,

die den Einfallsreichtum und die sprachlich-kommunikative Kreativität der Lernenden fordert, gleichzeitig jedoch ausgiebig Raum für eine Konzentration auf grammatikalische Formrichtigkeit, pragmalinguistische Adäquatheit und inhaltliche Kohärenz gesprochener Sprache bietet. Sie verbindet das unmittelbare Verstehen von Äußerungen,

die sich auf ein Hier-und-Jetzt beziehen, mit einem gewissen Anteil an mündlichen Sprachproduktion, das heißt in diesem Fall, mit einem überlegten Produzieren und Konstruieren von Äußerungen mit nachfolgender Memorisierung (Buttaroni/Knapp 1988:54).

Nach Krashens Termini ist die Gesprächskonstruktion eine „Monitor-Aktivität“ schlechthin, da für sie jene Einschränkungen gelten, denen Aktivitäten mit Monitorfunktion unterliegen (vgl. Buttaroni 1997:246): „Um Sprachregeln bewusst zu verwenden, sind drei Bedingungen notwendig (aber nicht ausreichend): a) genügend Zeit zur Verfügung, b) psychologische Umstände, die ermöglichen, über die Sprachform nachzudenken, und c) Kenntnis der Sprachregeln“ (Buttaroni 1997:246; vgl. Krashen 1987:16ff). Die Gesprächskonstruktion bietet die optimalen Voraussetzungen für die Erfüllung dieser Bedingungen, da sie genug Zeit für das Nachdenken über die Sprachform zur Verfügung stellt, wobei die Lernenden beim Produzieren auf die erlernten Sprachregeln zurückgreifen können aber nicht müssen. Denn bei der Gesprächskonstruktion steht nicht nur Form sondern auch Inhalt im Vordergrund. Diese Aktivität weist folglich die Merkmale unterschiedlicher Unterrichtsformen auf. Daher lässt sich am besten durch die Abgrenzung zu bzw. durch den Vergleich mit den vorherrschenden Unterrichtsformen vor Augen führen, was unter der Gesprächskonstruktion verstanden wird bzw. wo sie einzuordnen ist.

4.1. Einordnung der Gesprächskonstruktion im Hinblick auf die vorherrschenden Unterrichtsformen

Im Fremdsprachenunterricht werden zur Förderung der Fertigkeiten verschiedene Unterrichtsformen eingesetzt. Es wird dabei zwischen Übungen und Aufgaben unterschieden (vgl. Tabelle 1). In einem stark formorientierten Unterricht werden vordergründig Übungen herangezogen, die geschlossen sind. „Geschlossene Übungsformen sind definiert als solche, die eine eindeutige Lösung haben und überwiegend formorientiert sind. Je nach Grad der Offenheit wird unterschieden zwischen halboffenen und offenen Aufgaben“ (Biebighäuser 2012:26). Die halboffenen und offenen Übungsformen lassen mehr Spielraum für die Kreativität der Lernenden und sind im stärkeren Maße mitteilungsbezogen. „Die Lernenden müssen aus dem, was sie schon beherrschen, selbständig auswählen, und sie greifen dabei inhaltlich auf das eigene Weltwissen, eigene Vorstellungen usw. zurück“ (Biebighäuser 2012:26). Während die geschlossenen Übungsformen eindeutige Bewertungskriterien ermöglichen, muss man diesbezüglich bei den halboffenen und offenen Übungsformen differenzierter vorgehen, wobei die letzteren einen besseren Aufschluss über die individuellen Wissensbestände der Lernenden liefern. Im Unter-

schied zu Übungen, die meist formorientiert sind, sind Aufgaben im Kontext der Fremdsprachendidaktik „eine Unterrichtsaktivität, die Lernende zu funktionalem und authentischem Sprachgebrauch anleitet und die einen eindeutigen Fokus auf den Inhalt der auszutauschenden Nachrichten legt“ (Biebighäuser 2012:14f). Obwohl auch Aufgaben ergebnisorientiert sind, zielen sie auf die Aktivierung aller sprachlichen Ressourcen ab, die den Lernenden zur Verfügung stehen. Müller-Hartmann und Stocker von Ditzfurth definieren die Aufgabe (*task*) folgenderweise:

Eine *task* nennt den Zweck und das erweiterte Ergebnis einer Aktivität, sie legt den Schwerpunkt auf die Bedeutung dessen, was gesagt wird und nicht auf die Verwendung einer bestimmten Form (z.B. die Anwendung einer grammatischen Struktur), und sie versucht, die Sprache so zu verwenden, wie sie im Alltag vorkommen könnte (*real or authentic language use*) (Müller-Hartmann/Stocker von Ditzfurth in Biebighäuser 2012:17).

Des besseren Überblicks willen stellen Hunecke und Steinig die Unterschiede zwischen den Übungen und Aufgaben tabellarisch dar:

	Übung	Aufgabe
Ziel	korrekte Sprachverwendung	Mitteilung und Verstehen
Orientierung	sprachbezogen, formorientiert	mitteilungsbezogen, inhaltsorientiert
Ursprung	von der Lehrkraft erstellt	im Unterrichtsprozess entstanden
Lösung	ein vorgeplanter Lösungsweg, eine richtige Lösung	Lernende finden die Lösungswege, mehrere Lösungen
Förderung	sprachliche Normorientierung	Lernautonomie
Interaktion	v.a. mit der Übungsvorlage	kooperatives Arbeiten
Offenheit	tendenziell geschlossen	tendenziell offen

Tabelle 1 (vgl. Biebighäuser 2012:26f)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Übungen form- bzw. sprachbezogen (*focus on form(s)*) sind, während bei den Aufgaben Inhalte im Mittelpunkt stehen (*focus on meaning*). Bei jenen wird die Sprache als System erlernt, bei diesen wird sie über den Kontext erworben. Die Übungen werden überwiegend von der Lehrkraft erstellt oder einem Lehrwerk entnommen, während die Aufgaben im Unterrichtsprozess und durch kooperatives Arbeiten entstehen. Da die Übungen meist auf *eine* richtige Lösung abzielen, bekommen Lernende wenig Gelegenheit, eigene Lösungswege zu finden und somit wird ihre Lernautonomie weniger gefördert. Trotzdem sind Übungen eine beliebte Unterrichtsform, da viele Unterrichtskonzepte auf die Überprüfbarkeit des Wissens hin konzipiert sind. Oft liegt der Zweck des Fremdsprachenunterrichts nicht vordergründig in der Sprachvermittlung, sondern im Bestehen einer Prüfung, auf die man im Unterricht vorbereitet wird. Die Gesprächskonstruktion füllt diese Lücke, indem sie die Merkmale

von Übung und Aufgabe vereint. Sie beinhaltet nämlich Sequenzen, in denen die Lernenden nach bestimmten formalen Aspekten suchen, was auf einen geschlossenen Charakter hinweist, und andererseits zeigt sie ihren offenen Charakter durch die Möglichkeit der Formulierung von unterschiedlichen Äußerungen. Daher kann die Gesprächskonstruktion auf Grund der Übungen als form- und sprachbezogen, andererseits auf Grund der Aufgaben als inhaltsbezogen und kontextabhängig charakterisiert werden. Die Gesprächskonstruktion verzichtet auf die Überprüfbarkeit des erworbenen Wissens, da sie – wie bereits erwähnt – Wert auf Sprachwachstum der Lernenden legt.

Trotz des gelenkten, gesteuerten Charakters wohnt der Gesprächskonstruktion auch der Aspekt der *Freiheit* inne. In diesem Zusammenhang hat sie Berührungspunkte mit noch einer Unterrichtsform, nämlich mit dem *Spiel*. Spielen ist ontogenetisch betrachtet dem Menschen angeboren. Laut der Verhaltensforschung bezieht sich Spielverhalten auf *Appetenzverhalten*. „Appetenzverhalten [von lat. appetere = erstreben, aufsuchen] ist ungerichtete, suchende Aktivität, die einerseits durch Neugierde, andererseits durch den Drang nach einer den Instinkt (die spezielle Erbkoordination) auslösenden Reizkonstellation bestimmt ist.“¹⁴ Eine der wichtigsten Annahmen des FSWs ist, dass der Spracherwerb bei Erwachsenen nach demselben Muster verläuft wie bei Kindern. Es ist keine neue Erkenntnis, dass Kinder eine Sprache spielend erwerben. Auf diese Weise verläuft der Erwerbsprozess unbewusst. Bei der Gesprächskonstruktion kommt das spielerische Moment zum Ausdruck, wenn Lernende versuchen, anhand der mimi-schen, gestischen Hinweise und Assoziationen seitens der Lehrperson auf die gesuchten Äußerungen zu kommen. Dadurch dass die Suche nach bestimmten Äußerungen im Vordergrund steht, setzen sich die Lernenden aufgrund des Strebens nach schnellem Reagieren beim Formulieren eigener Äußerungen vermutlich nicht explizit mit formalen Aspekten der Sprache auseinander, was zu einer freien und gelassenen Sprachproduktion führt bzw. wodurch Sprachhemmungen abgebaut werden. Durch die Suche nach den passenden Äußerungen schwingt das Konkurrenzverhalten mit, das auch als ein begleitendes Phänomen des Spieles anzunehmen ist. Obwohl es sich bei der Aktivität um das Herausfinden von vorher festgelegten Äußerungen handelt, wobei es darauf ankommt, dass die Lernenden möglichst viele Vorschläge machen, um auf diese Weise ihre Sprachkompetenz zu verbessern, lehnt Thomas Fritz eine Gleichstellung der Gesprächskonstruktion mit einem Ratespiel eindeutig ab. „[W]enn Lernende länger nicht das Zutreffende vorschlagen, dann kann die Unterrichtende die Antwort geben“ (Fritz

¹⁴ <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf> (02.05.2015).

2003:12). In diesem Zusammenhang kann der Dialog sowohl als Ausgangspunkt für die mündliche Sprachproduktion als auch als Ziel angesehen werden, wobei der Fokus auf dem formalen Aspekt der Zielsprache liegt.

Zu den weiteren Kennzeichen des Spieles zählen Wiederholbarkeit, Regelhaftigkeit, sowie die zeitliche und räumliche Begrenzung.¹⁵ Auch diese Merkmale sind der Gesprächskonstruktion immanent. Eine Abweichung von dem Spiel äußert sich darin, dass das Spiel im Unterschied zur Gesprächskonstruktion keinen Lernzwecken dienen soll. Jedoch auch hier findet eine Erweiterung des Begriffes statt, wobei für Unterrichtszwecke *didaktische Spiele* eingeführt werden, die neben dem spielerischen Zugang den Lernzuwachs als Ziel haben. „Stellfeld geht von einem didaktischen Spiel aus, wenn damit ausformulierte Lernziele verbunden sind.“¹⁶ Durch die Gesprächskonstruktion können Lernziele auf unterschiedlichen Sprachebenen (Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik etc.) verfolgt werden. Wie bereits erwähnt, sind laut Jean Piagets *Assimilation* und *Akkommodation* Grundprinzipien, die den Denkprozess steuern (vgl. Kapitel 2.3). Im Hinblick auf die Entwicklung der sensomotorischen Schemata (Wahrnehmungs- und Bewegungsapparat) geht Piaget von der folgenden Überlegung aus: „Überwiegt in einem Handlungsschema des Kleinkindes die Akkommodation (gegenüber Assimilation) dann ist dies `Nachahmung`. Überwiegt die Assimilation gegenüber der Akkommodation, dann nennt er das *Spiel*.“¹⁷ Wenn die Formulierungen von Lernenden mit der im Dialog vorgekommenen Äußerung nicht übereinstimmen, müssen sie ihre Formulierung der gesuchten Äußerungen sowohl inhalts- als auch formbezogen anpassen. Dabei können sie sich in die Situation hineinversetzen und nach den auswendiggelernten der Situation angemessenen Chunks suchen, was der Assimilation (Anpassung) entsprechen würde, oder sie können im Fall, dass sie die Äußerungen modifizieren müssen, anhand bereits vorhandener sprachlicher Ressourcen improvisieren, was der Akkommodation (Nachahmung – z.B. der muttersprachlichen Äußerungen) entsprechen würde. Sprachliche Handlungsfähigkeit als wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts wird besonders durch einen spielerischen Umgang mit der Sprache gefördert. Spiele im Allgemeinen werden jedoch nicht nur zum Erreichen der Lernziele eingesetzt, sondern auch zur Förderung der Kooperationsbereitschaft und Empathiefähigkeit. Bei der Gesprächskonstruktion versuchen die Lernenden anhand der Regieanweisungen der Lehrperson möglichst viele Äußerungen zu formulieren. Dabei entsteht ein Konkurrenzverhalten, da jeder darauf ausgerichtet ist, die richtige Äußerung zu nennen. Wenn die dem Ausgangsdialog am nächsten

¹⁵ <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf> (02.05.2015).

¹⁶ <https://www.sprachen-interaktiv.de/magister/kapitel6.html> (05.05.2015).

¹⁷ <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf> (02.05.2015).

gekommene Äußerung von der Lehrperson aufgegriffen wird, werden die Lernenden angehalten, unter Berücksichtigung der betreffenden Formulierung gemeinsam die gesuchte Äußerung zu finden, wodurch wiederum das Kooperationsverhalten gefördert wird.

Obwohl die Gesprächskonstruktion die Merkmale von Aufgaben, Übungen und Spielen innehat, lässt sie sich nicht auf diese Unterrichtsformen reduzieren, da sie über eine Fokussierung auf einzelne Aspekte hinausgeht und mehrere Aspekte der Sprache fördert.

4.2. Ablauf der Gesprächskonstruktion

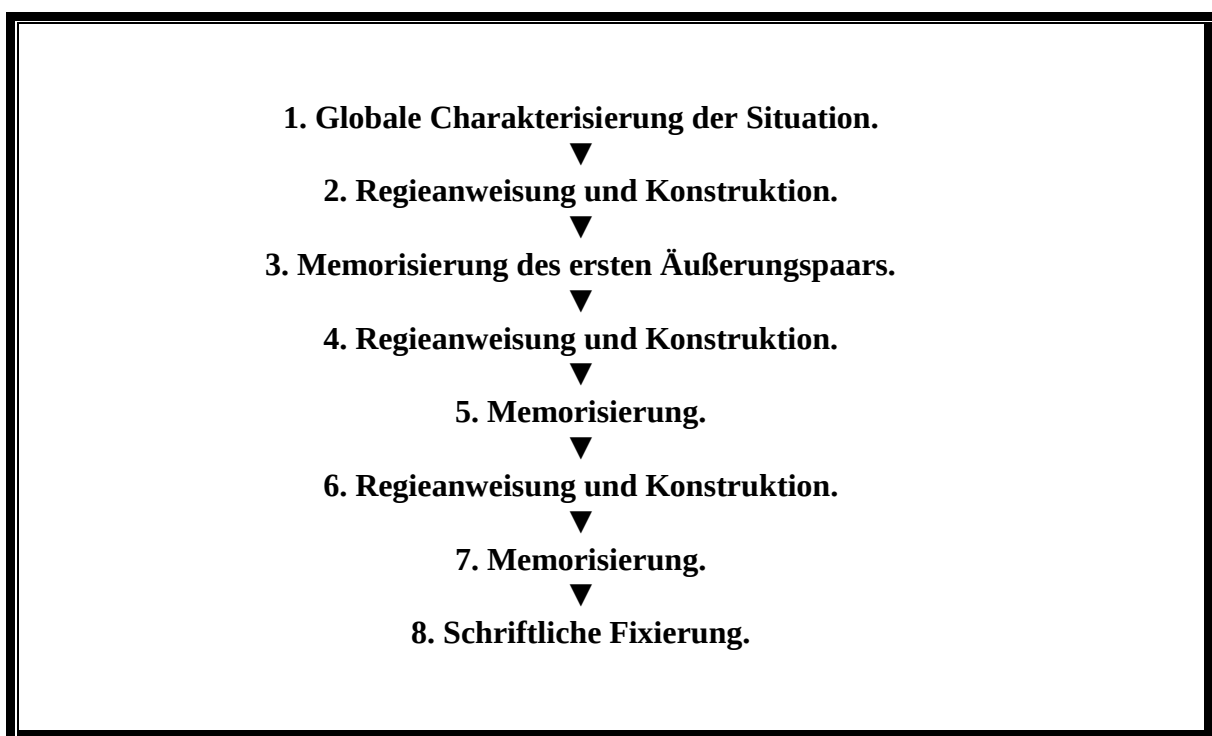


Abb. 2 (vgl. Buttaroni/Knapp 1988:55)

Für die Durchführung der Gesprächskonstruktion soll die Lehrperson zuerst einen authentischen Dialog, der ca. 6-10 Äußerungen beinhaltet, vorbereiten. Eine interessante Ausgangssituation regt die sprachlich-kommunikative Kreativität und den Einfallsreichtum der Lernenden an. Auf diese Weise wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich mit der Pragmatik, dem Inhalt und dem entsprechenden Wortschatz auseinanderzusetzen. Andererseits können bestimmte formale Aspekte durch den Dialog eingeführt oder gefestigt werden. Die Grundidee besteht darin, dass die Lernenden anhand der Regieanweisungen der Lehrperson den festgelegten Dialog rekonstruieren bzw. die Äußerungen, die im Dialog vorkommen, genau formulieren. „Wenn man diese Aktivität das erste Mal durchführt, sollten den Lernenden Hauptziel und –

inhalt sowie die jeweilige Aufgabenteilung, kurz: die Spielregeln erklärt werden“ (Buttaroni/Knapp 1988:54). Nach der Erklärung der Regeln erfolgt die

1. **Globale Charakterisierung der Situation:** Die Lehrperson stellt die Situation verbal, oder durch Gestik, Mimik oder eine Zeichnung an der Tafel in groben Umrissen dar, denn für die Konstruktion der Äußerungen ist die Kenntnis des Kontextes (z.B. Personen, Handlung, Ort und Zeit des Gesprächs) wichtig.
2. **Regieanweisung und Konstruktion:** In dem nächsten Schritt versucht die Lehrperson durch verbale, gestische oder mimische Hinweise die Lernenden zu den ersten zwei Äußerungen hinzuführen. Der Sinn der Aktivität besteht dabei nicht darin, auf das gesuchte Äußerungspaar so schnell wie möglich zu kommen, sondern in einer ausgiebigen sprachlichen Produktion. Wenn eine/ein Lernende/r die richtige Äußerung auf Anhieb trifft, soll die Lehrperson die anderen Lernenden fragen, ob sie mit der Äußerung einverstanden sind. „Kriterien der Beurteilung sind die *grammatische Korrektheit* sowie die *pragmatische Adäquatheit*, unter Berücksichtigung der spezifisch situativen Aspekte“ (Buttaroni 1997:250). Die Äußerung wird dann bestätigt und von allen Lernenden nachgesprochen. Wenn die Lernenden beim Stellen der Vermutungen über die gesuchte Äußerung grammatikalisch oder pragmatisch unkorrekte Formulierungen machen, ist es die Aufgabe der Lehrperson, auf jede Formulierung einzugehen bzw. sie gemeinsam mit den Lernenden durch die Hinweise auf die formalen Mängel zu korrigieren. Um weiter kommen zu können, ist es die Aufgabe der Lehrperson so zu steuern, indem sie die Formulierung, die dem gestellten Ziel möglichst nahe kommt, aufgreift. An dieser Äußerung wird dann weiter gefeilt, bis sie mit der aus dem Ausgangsdialog übereinstimmt. Die Lernenden können auch grammatikalisch korrekte und pragmatisch adäquate Äußerungen bilden, die jedoch im Zieldialog nicht vorkommen. In diesem Fall soll die Lehrperson auf die Richtigkeit der Formulierung hinweisen, und sie mit der Begründung, dass die betreffende Person etwas anderes sagt, übergehen. Falls die Regieanweisungen die Lernenden nicht zu der richtigen Äußerung führen, soll die Lehrkraft eingreifen und die gesuchte Äußerung verraten. Die Lehrperson ist folglich in vielfältigen Funktionen gefordert: neben dem nicht ganz einfachen Geben der Regieanweisungen muss sie alle Äußerungen berücksichtigen, diese auf die grammatikalische und pragmatische Korrektheit überprüfen, die unkorrekten Äußerungen korrigieren bzw. Lernende bei der Korrektur einbeziehen, gleichzeitig die Äußerungen des Ausgangsdialogs im Blick behalten sowie auf die Regeln der Aktivität achten, wie z.B. das nicht-Notieren während der Phase

der Rekonstruktion von Äußerungen. Nachdem die erste Äußerung konstruiert wurde, macht man auf dieselbe Weise mit der zweiten Äußerung weiter.

3. **Memorierung des ersten Äußerungspaares:** Die Lernenden memorieren zu zweit das erste Äußerungspaar mit vertauschten Rollen, wobei sie auf die Richtigkeit der Sätze und die Intonation achten sollen. Falls die Gruppenzahl ungerade ist, bildet die Lehrperson ein Paar mit einer/m Lernenden.
4. – 7. Die Schritte **Regieanweisung und Konstruktion** (4. und 6.) und **Memorierung des Äußerungspaares** (5. und 7.) wiederholen sich noch zwei Mal, wobei die nächsten vier bzw. sechs Äußerungen rekonstruiert und memoriert werden. Man soll jedoch bei der Memorierung auf die Veränderung der Zusammensetzung von Paaren achten. Die Lernenden spielen zumindest zwei Mal alle bisher rekonstruierten Äußerungen mit vertauschten Rollen durch, wodurch Monotonie vermieden und Dynamik erzeugt wird. Im Sinne des kooperativen Verhaltens unterstützen sich die Lernenden gegenseitig. Während der Rekonstruktion des Dialogs darf die Lehrperson weder zu viel noch zu wenig Hilfe leisten. Sie soll vor Augen haben, dass die Lernenden zu möglichst vielen Vorschläge angeregt werden sollen, jedoch soll sie beim Ausbleiben der Vorschläge nicht allzu lang auf den neuen Ideen beharren, denn dies wirkt sich frustrierend auf die Lernenden aus. Eine Hilfestellung sowohl für die Lehrperson beim Geben der Regieanweisungen als auch für die Lernenden beim Rekonstruieren der Äußerungen ist eine gute Kenntnis der grammatikalischen Phänomene auf der morphologischen, syntaktischen und pragmatischen Ebene. Zum Schluss, nachdem der ganze Dialog rekonstruiert und memoriert wurde, erfolgt die Phase der
8. **Schriftlichen Fixierung:** Der Dialog wird dabei von den Lernenden diktiert und von der Lehrperson bzw. einer/m Lernenden an die Tafel geschrieben. Der Sinn dieses Schrittes besteht darin, dass die in der Phase der Memorierung eventuell vorgekommenen Fehler korrigiert werden können. Die Lernenden schreiben die endgültige Version des rekonstruierten Dialogs auf (vgl. Buttaroni 1997:248f).

Im Fremdsprachenwachstum wird also der Ablauf der einzelnen Aktivitäten genau beschrieben. Buttaroni und Knapp gehen dabei nicht auf eine Möglichkeit der Abweichung von der festgelegten Vorgehensweise ein. Daher stellt sich die Frage, ob man immer noch von einer Ge-

sprachskonstruktion reden kann, wenn man sich an den vorgeschriebenen Ablauf nicht „sklavisch“ hält. Bei Thomas Fritz kommt vor der schriftlichen Fixierung noch eine kleine Phase hinzu, in der zwei Freiwillige den ganzen Dialog im Plenum wiederholen, wobei die anderen Lernenden durch Ansagen oder Korrektur helfen können (vgl. Fritz 2003:13).

Dadurch dass die Aktivität ca. 45 Minuten in Anspruch nimmt, handelt es sich um eine intensive Beschäftigung mit einem relativ kurzen Text. Die Zeit, in der der Zieldialog rekonstruiert wird, hängt von dem Wissensstand der Lernenden ab. Aufgrund der Heterogenität der Gruppe soll man sich hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit der Formulierungen an den „Langsameren“ orientieren (vgl. Buttaroni 1997:252). Denn das Ziel der Aktivität besteht nicht darin, den Zieldialog in kürzester Zeit zu rekonstruieren bzw. auswendig zu lernen, sondern in einer intensiven sprachproduktiven Phase zu versuchen, die im Dialog festgelegten Äußerungen herauszufinden. Diese „`Sprachproduktionsaktivität` [ist] nicht produkt-, sondern prozessorientiert: nicht die Quantität des sprachlichen Endproduktes, sondern der Grad der Konzentration der Lernenden bestimmt z.B. die der Aktivität gewidmete Zeit“ (Buttaroni 1997:246). Die Quantität und Qualität der sprachlichen Formulierungen sind von unterschiedlichen Faktoren abhängig, wie z.B. von der Motivation der Lernenden für das Mitmachen, deren Interesse an der Ausgangssituation, der Qualität der Regieanweisungen, dem Komplexitätsgrad des Ausgangsdialogs, den Wissensbeständen bzw. dem Sprachniveau der Lernenden etc.

4.3. Ausgangspunkt der Gesprächskonstruktion

Vor der Durchführung der Gesprächskonstruktion soll die Lehrperson zu einer konkreten Situation einen authentischen Dialog im Umfang von ca. 6-10 Äußerungen bereitstellen. Der Zieldialog soll womöglich „einen plausiblen *Inhalt mit klaren Konturen* besitzen. Er soll aus authentischen Gesprächssituationen stammen oder solche zumindest sehr gut simulieren – in inhaltlicher sowie sprachlicher Hinsicht“ (Buttaroni/Knapp 1988:54). Neben dem Stichwort „authentisch“ im Sinne „naturgetreu“ und der Länge des Dialogs führen Buttaroni und Knapp als mögliche Kriterien für die Auswahl des Zieldialogs „generelle Relevanz bestimmter Sprechabsichten im Dialog, Emotionalität der Gesprächspassage, interessanter Themenbereich“ (Buttaroni/Knapp 1988:54) an. Bei der Wahl des Zieldialogs kann man sich auch an dem noch nicht Erworbenen bzw. an dem neuen Input und an den häufig vorkommenden Fehlern der Lernenden orientieren (vgl. Buttaroni 1997:247). Daraus lässt sich schließen, dass sich für die Gesprächskonstruktion jede authentische Situation gut eignet. Trotzdem wäre es bei der Wahl der Ausgangssituation und bei der Vorbereitung des Ausgangsdialogs angebracht, um dem Hauptziel

des Fremdsprachenwachstums gerecht zu werden und im Hinblick auf die aktuellen Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht, folgende Prinzipien vor Augen zu halten:

LernerInnenzentriertheit

Eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts ist, die Lernenden dazu zu befähigen, sich kommunikativ im Alltag zurecht zu finden. Davon ausgehend soll die Frage gestellt werden, was die Lernenden brauchen, um im Alltag autonom und erfolgreich handeln zu können. Man kann diese Frage beantworten, indem sich die Lehrkraft nach Bedürfnissen und Interessen der Lernenden erkundigt. Man könnte sich jedoch auch an die für jede Niveaustufe festgelegten Themenbereiche und Vokabeln in den Lehrwerken orientieren. Wichtig ist dabei, dass die Situation und der Dialog authentisch sind, was bedeuten würde, dass die Begleitphänomene der natürlichen Sprache (elliptische Sätze, Unterbrechungen, prosodische Aspekte, Füllwörter etc.), die aufgrund der „Beeinträchtigungen des Gedächtnisses und des Gedankenflusses durch situative und emotionale Faktoren“ (Buttaroni 1997:237) vorkommen, berücksichtigt werden sollen. Authentischer Input gibt den Lernenden die Gelegenheit, die Zielsprache realitätsnahe zu erleben. Das Vorfinden bzw. der Einsatz der erlernten Vokabeln und grammatikalischen Phänomene in authentischen Situationen wirkt sich positiv auf die Motivation und den Spracherwerbsprozess aus. Gemäß den Erkenntnissen aus der Kognition soll man im Fremdsprachenunterricht an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen. In diesem Zusammenhang ist die Input-Hypothese von Krashen, der die Verständlichkeit des Inputs für einen entscheidenden Faktor beim Spracherwerb hält, zu berücksichtigen, wobei „die zu erwerbenden sprachlichen Ausdrücke bzw. Strukturen minimal über dem aktuellen Sprachstand der Lernenden liegen (= „i+1““ (Aguado in Barkowski/Krumm 2010:132) müssen. Die Input-Hypothese ist insofern relevant, dass die Nicht-Berücksichtigung des Wissensstandes der Lernenden zu deren Überforderung bzw. Unterforderung führen kann. Das Prinzip des Anknüpfens an das Vorwissen lässt sich jedoch in der Praxis aufgrund der Heterogenität der Gruppen bezüglich des Vorwissens, des Bildungsstandes, des Alters und der unterschiedlichen Lerntraditionen nicht leicht einhalten. Dies kann einerseits durch Binnendifferenzierung, andererseits durch Förderung der Kooperation bzw. durch Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit kompensiert werden, wozu sich die Gesprächskonstruktion sehr gut eignet. Obwohl diese Aktivität vordergründig auf die Sprachproduktion (Output) ausgerichtet ist, ist sie ohne Input, der bei der Beschreibung der Ausgangssituation, bei der Regieanweisung der Lehrperson, bei den Vorschlägen der Lernenden sowie in dem Zieldialog seine konkrete Äußerung findet, nicht wegzudenken.

Zielorientierung

Die Orientierung an Lernzielen ist ein weiterer Aspekt, der bei der Wahl der Situation und der Vorbereitung des Dialogs eine wesentliche Rolle spielen soll. Wie bereits erwähnt, zielen die Aktivitäten des FSWs vordergründig auf das Sprachwachstum ab. Darunter können alle Bereiche der Zielsprache verstanden werden: Wortschatz, Phonologie, Prosodie, Morphologie, Syntax, Pragmatik etc. Dadurch dass das FSW auf die Überprüfbarkeit des erworbenen Wissens verzichtet und die freie sprachliche Produktion als einen sichtbaren Indikator des Sprachwachstums annimmt, fördert die Gesprächskonstruktion - eine form- und mitteilungsorientierte Aktivität - sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen, wobei prozedurales Wissen „eine Basis für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dar[stellt bzw.] Teil der linguistischen Kompetenz wie sie von Chomsky definiert wurde (1965) [ist] oder aber auch Teil der klassischen kommunikativen Kompetenz (Hymes) beziehungsweise einer *multicompetence*“ (Fritz/Faistauer 2008:130). Man soll dabei auf die Förderung des deklarativen Wissens nicht verzichten, denn „[e]rwachsene Lernende benötigen eine Mischung aus den beiden Wissensformen, wobei das explizite Wissen tendenziell dem Lernziel der Genauigkeit zugeordnet werden kann und das implizite Wissen dem der Geläufigkeit“ (Fritz/Faistauer 2008:130). In der Förderung der beiden Wissensbestände liegt das größte Potenzial der Gesprächskonstruktion. Das deklarative Wissen kann dabei besonders durch den Ausgangsdialog und das prozedurale Wissen durch geeignete Ausgangssituationen gezielt gefördert werden. Kurz gefasst: Man kann bei der Vorbereitung des Dialogs den zu festigenden bzw. zu erlernenden grammatikalischen Aspekt vor Augen haben, und bei der Wahl der Ausgangssituation die Situationen heranziehen, die zu einem ausgiebigen Output anregen bzw. den generativen Aspekt der Sprache am stärksten zum Ausdruck bringen. Eine gute Wahl der Ausgangssituation, wobei individuelle Unterschiede bezüglich des Interesses berücksichtigt werden, kann zu einer aktiven Teilnahme motivieren. Dabei lässt sich jede Situation heranziehen, die authentisch ist. Dies erleichtert den Lernenden, sich in die Situation hineinzusetzen und unterschiedliche Vermutungen, die eventuell aus der eigenen Erfahrung entspringen, zu den Äußerungen des Zieldialogs zu stellen. Dadurch dass die Äußerungen des Zieldialogs auswendig gelernt werden sollen, wäre es bei der Wahl der authentischen bzw. beim Schreiben der didaktisch-authentischen Dialoge angebracht, den Aspekt der Brauchbarkeit zu berücksichtigen. Denn ein Bestehen auf das Auswendiglernen der komplexen, zu hoch gestochenen Äußerungen wirkt sich negativ auf die Motivation aus. Lernenden soll der Sinn der Aktivität bewusst sein bzw. sie sollen zumindest eine vage Vorstellung davon haben, was mit den einzelnen Schritten erreicht werden soll, ansonsten verlieren sie bald das Interesse, bei der Aktivität mitzumachen. Des Weiteren lässt sich zum Zieldialog

sagen, dass er authentisch sein soll, und daher „sprachliche Aspekte, die von individuellen, soziologischen und situativen Komponenten beeinflusst sind“ (Buttaroni 1997:247), enthalten. Außerdem soll er „eine nachvollziehbare Handlung (die kommunikativen Absichten sind transparent) und klare Konturen (er enthält nicht allzu viele `Diskursausfransungen`, wie Pausen, Satzunterbrechungen oder Wiederholungen)“ (Buttaroni 1997:247f) haben. Bei der Bereitstellung des Zieldialogs kann nicht ausgeschlossen werden, dass einigen Lernenden manche Sprachformen unbekannt sind. Man kann sogar gezielt einige Sprachformen, die noch nicht erworben wurden, vorkommen lassen. Dadurch wird neuer Input erlernt bzw. erworben. Die Lehrperson könnte bei der Wahl des Dialogs das Beheben oft auftretender Fehler vor Augen haben. Die Wahl der Sprachformen ergibt sich dabei „a) aus der Häufigkeit dieser Fehler, b) aus ihrem negativen Einfluss auf die Kommunikation und c) aus der Irritation, die diese Fehler bei muttersprachigen Gesprächspartnern hervorrufen“ (Buttaroni 1997:247). Durch die Gesprächskonstruktion können unterschiedliche Sprachbereiche gefördert werden, und zu diesem Zweck können unterschiedliche Phänomene im Zieldialog herangezogen werden. Von der Wahl der Situation sowie vom Vorwissen der Lernenden hängt die Menge der Vorschläge ab. Situationen, die mehrere Vorschläge anregen, fördern in größerem Ausmaß die freie Sprachproduktion.

Authentizität

Obwohl die Gesprächskonstruktion einen authentischen Sprachgebrauch fördert, ist die Aktivität an sich nicht authentisch, denn im Alltag neigt man nicht dazu, Dialoge anhand der Regieanweisungen zu rekonstruieren und zu memorieren. Trotzdem ist es sehr wichtig, dass die Ausgangssituation und der Zieldialog naturtreu wirken, denn durch die Ausgangssituation sollen Lernende angehalten werden, Vermutungen zu den Äußerungen des Zieldialogs anzustellen, indem sie an eigene Erfahrung bzw. an eigenes Vorwissen anknüpfen. Dadurch wird gewährleistet, dass einerseits das bestehende Vorwissen aktiviert und dadurch allmählich automatisiert wird, und andererseits, dass Lernende auf die reale Begegnung mit solchen authentischen Situationen vorbereitet werden. Aus diesem Grund wählt man für die Gesprächskonstruktion Situationen, die authentisch sind oder zumindest authentische Situationen simulieren. Hinsichtlich des Zieldialogs, der auswendiggelernt werden soll, ist es aufgrund der beschränkten Gedächtniskapazität der Lernenden sinnvoll und in manchen Fällen notwendig, „authentische“ Dialoge zu überarbeiten. Dabei darf die inhaltliche Kohärenz des Zieldialogs nicht beeinträchtigt werden. Die Länge der Äußerungen und die Aufteilung der Gesprächspassagen können variieren,

jedoch soll beachtet werden, dass sich die Äußerungen eines Gesprächspartners nicht über mehrere Zeilen erstrecken, während die des anderen aus knappen Antworten bestehen. Buttaroni analysiert „Authentizität“ der Dialoge unter Berücksichtigung folgender Kriterien: Pragmatik und Textkohärenz (Kooperationsregel, Qualitäts- und Quantitätsmaxime), soziologische und stilistische Eigenschaften, Morphosyntax und Semantik (vgl. Buttaroni 1995:35-38). An diesen Kriterien könnte man sich bei der Bereitstellung der Dialoge für die Gesprächskonstruktion orientieren.

5. Das Potenzial der Gesprächskonstruktion und ihrer einzelnen Schritte

Die Gesprächskonstruktion ist eine Aktivität, die sowohl den formalen als auch den inhaltlichen Aspekt der Sprache berücksichtigt und auf jedem Sprachniveau einsetzbar ist. Man geht dabei von einer authentischen Situation aus, wobei Lernende beim Versuch, auf die Äußerungen des Zieldialogs zu kommen, ihr Sprach- und Weltwissen aktivieren. Sie können dabei Strategien, die für prozedurales Wissen typisch sind, wie etwa Antizipieren, Inferieren und Generalisieren (vgl. Biechele in Barkowski/Krumm 2010:266), anwenden. Bei der Formulierung der Äußerungen, die nicht automatisiert sind, greifen sie auf ihr deklaratives Sprachwissen, das durch die Anwendung in unterschiedlichen Kontexten ins prozeduralen Wissen übergehen kann bzw. automatisiert wird, zurück. „Der wesentliche und wertvollste Anteil sprachlicher Arbeit liegt in der Suche, in den zahlreichen Umformulierungen, Paraphrasen und Zwischenlösungen“ (Buttaroni 1997:251), wobei „der Einfallsreichtum und die sprachlich-kommunikative Kreativität der Lernenden gefördert“ (Buttaroni 1997:246) werden. Die Gesprächskonstruktion zielt dabei auf die Korrektheit und Genauigkeit der unterschiedlichen Sprachbereiche, wie Prosodie, Wortschatz, Grammatik, Semantik, Pragmatik etc. ab und bietet für die erwachsenen Lernenden wichtige *negative Evidenz*, unter der die explizite Korrektur und der Hinweis, was in der Zielsprache grammatikalisch korrekt oder nicht korrekt ist, verstanden wird (vgl. Fritz 2003:11). Bei der alltäglichen Kommunikation steht die Verständigung zwischen den Gesprächspartnern im Vordergrund. Die auftretenden grammatikalischen Fehler werden im Fall, dass die Verständigung darunter nicht leidet, ignoriert. Bei der Gesprächskonstruktion werden solche grammatikalische Fehler bei einigen Äußerungen, die nicht im Zieldialog vorkommen, zugelassen, falls die Korrektur aufgrund vieler Vorschläge nicht möglich ist. Die rekonstruierten Äußerungen müssen jedoch im Detail mit den Äußerungen des Zieldialogs übereinstimmen. Dass die Grammatikalisierung mit der sozialen Interaktion zusammenhängt, zeigen die Abweichungen von

den grammatikalischen Regeln, die in realen Gesprächen auch zwischen Muttersprachlern vorkommen bzw. die für authentische Dialoge typisch sind. Ob diese Abweichungen Überhand nehmen und das Sprachsystem verändern, hängt von der Frequenz der betreffenden Abweichung ab. Doch die meisten Abweichungen beschränken sich auf die gesprochene Alltagssprache und beeinflussen selten die Schriftsprache.

Die Gesprächskonstruktion legt also den Fokus auf „grammatikalische Korrektheit, pragmalinguistische Adäquatheit und inhaltliche Kohärenz“ (Buttaroni 1997:246) und aktiviert mehrere sprachliche Fähigkeiten, wie etwa „das unmittelbare Verstehen von Äußerungen, ein gewisser Anteil an mündlicher Sprachproduktion in Form überlegten Konstruierens und Produzierens von Äußerungen, (nachfolgende) Memorierung derselben“ (Buttaroni 1997: 246). Beim Produzieren von Äußerungen kommt der generative Aspekt der Sprache stark zum Ausdruck. Man kann denselben Sachverhalt durch unterschiedliche Sprachmittel ausdrücken. Dies ermöglicht den Lernenden, verschiedene grammatikalische Strukturen einzusetzen und dadurch über die Funktion solcher Strukturen Bewusstheit zu entwickeln. Wie bereits erwähnt, entwickeln Lernenden ihr Sprachwissen, „indem sie mehr oder weniger bewusst Hypothesen über das System der Zielsprache generieren und überprüfen“¹⁸ und dazu eignet sich die Gesprächskonstruktion sehr gut. Im Sinne des Dreischrittes von Butzkamm¹⁹ können Lernende bei der Gesprächskonstruktion die Möglichkeit des Einsatzes eines Bauprinzipes erkennen, es ausprobieren und durch die Korrektur der Lehrperson falsche Übergeneralisierungen beheben.

Im Folgenden wird auf das Potenzial der Gesprächskonstruktion im Hinblick auf ihre einzelnen Schritte konkreter eingegangen.

5.1. Regieanweisung

Im Fremdsprachenunterricht stößt man oft auf Schwierigkeiten beim Versuch, die Lernenden dazu zu bringen, die explizit erlernte Grammatik in unterschiedlichen Kontexten zu erproben bzw. spontan anzuwenden, um sich durch die Anwendung über die Funktion der sprachlichen Strukturen bewusst zu werden bzw. solche Strukturen zu automatisieren. Für die Lernenden soll es kein Problem darstellen, die Regel und die Bildung einiger grammatikalischer Struktu-

¹⁸https://www.academia.edu/586790/Improvisationen_als_interaktive_Lernarrangements_Anwendung_eines_Konzepts_zur_F%C3%B6rderung_spontansprachlicher (04.04.2015).

¹⁹ 1) Erkennen eines Bauprinzipes; 2) Ausprobieren, stets verbunden mit einer Anwendung im Übermaß; 3) Rücknahme der falschen Übergeneralisierungen (vgl. Butzkamm 2004:166).

ren, wie z.B. Passiv, Konjunktiv, Konjunktionen etc. zu erlernen. Ein Problem stellt das Abrufen solcher Mittel bei der Sprachproduktion dar. Auch die Erklärung, in welchen Zusammenhängen und Kontexten diese sprachliche Mittel gebraucht werden können, führt nicht automatisch zu einer adäquaten Anwendung. Die Lernenden können explizite Regeln lernen, werden aber oft frustriert, dass sie solches Faktenwissen bei Bedarf nicht abrufen können. Es heißt also nicht automatisch, dass die Zielsprache erworben ist, wenn die Grammatik gelernt ist. Diesem Problem wird durch die Gesprächskonstruktion entgegengearbeitet, indem man nicht wie üblich von den grammatikalischen Regeln ausgeht, sondern von den Äußerungen, die die Lernenden anhand der Regieanweisungen der Lehrperson „erraten“ sollen. Grammatik ist hier also kein Selbstzweck, sondern ein Mittel, das in einem authentischen Dialog eingesetzt wird.

Der Lehrperson stehen bei der Regieanweisungen unterschiedliche verbale und non-verbale Mittel zur Verfügung. Die Äußerungen wie Begrüßungs-, Abschiedsfloskeln und Chunks erfordern keine große Anstrengung beim Geben der Anweisungen, denn sie sind aufgrund des häufigen Auftretens überwiegend automatisiert und werden daher nach relativ kurzer Zeit „erraten“. Auch Dialoge mit Situationen, für die einige Äußerungen typisch sind (z.B. bei der Wohnungssuche), lassen sich wahrscheinlich schnell rekonstruieren, vorausgesetzt, dass die Lernenden mit dem Thema vertraut sind. Hier stellt sich die Frage, worauf die Gesprächskonstruktion den Schwerpunkt legt: Auf eine möglichst ausgiebige Sprachproduktion, die die Automatisierung fördert, oder auf das Auswendiglernen von Äußerungen, die die Lernenden im Alltag gebrauchen können? Hier ist also ein Spannungsfeld zwischen der auf ein Ziel gerichteten Spracharbeit (den Zieldialog effizient rekonstruieren und lernen) und der auf die Qualität und Quantität gerichteten sprachproduktiven Phase, bzw. ein Spannungsfeld zwischen Genauigkeit und Geläufigkeit zu sehen. Analog dazu trifft die Lehrperson Entscheidungen bei der Wahl der Situation, des Zieldialogs, sowie beim Geben der Regieanweisungen. Soll die freie Sprachproduktion und die Automatisierung gefördert werden, zieht man die Situationen, die über den Gesprächsverlauf wenig vermuten lassen, heran. Sollen die für den Alltag relevanten Äußerungen gelernt werden, bevorzugt man Themen (z.B. Terminvereinbarung, Arztbesuch etc.), für die eine beschränkte Zahl von Äußerungen typisch ist. Man kann auf diese Weise Regieanweisung geben, indem man einfach die Frage stellt, welche Äußerungen zu den betreffenden Themen üblich sind (z.B. bei der Wohnungsbesichtigung: Wie hoch ist die Miete? Wie groß ist die Wohnung? Muss man Kautions zahlen? etc.). Eine größere Anstrengung hingegen erfordern die Situationen, die keine eindeutigen Lösungen liefern, sowie abstrakte Sachverhalte. Zu den konkreten und abstrakten Sachverhalten kann der Einsatz von Gestik und Mimik effizient hinführen. „[Durch] die Anwendung extralinguistischer kommunikativen Ressourcen

[lassen sich] [...] auch positive Nebeneffekte erzielen: bestimmte sprachliche Konzepte verbinden sich in der Erinnerung der Lernenden mit einem Bild, einer Bewegung oder einer Geste“ (Buttaroni 1997:252). Der Einsatz nonverbaler Mittel kommt jedoch auch in der alltäglichen Kommunikation vor. Genauso wie Non-Natives ringen auch Natives manchmal um einen passenderen Ausdruck bzw. um eine adäquatere Formulierung. Durch die Regieanweisungen und die Annäherung an die richtigen Äußerungen wird eine Dynamik erzeugt, wobei eine intensive Sprachproduktion angeregt wird. Die Lehrperson gibt also durch Anweisungen einerseits den Anstoß zu den Vermutungen, andererseits steuert bzw. lenkt sie die Lernenden, um auf die Äußerungen des Zieldialogs zu kommen. Als gute Hilfsmittel bei den Anweisungen können ebenfalls Synonyme und Antonyme, sowie Zeichnungen an der Tafel dienen. Vieles lässt sich aber durch Assoziationen erklären. Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson den Wissensstand der Lernenden im Blick behält, denn die Anweisungen sollen die Lernenden bei der Rekonstruktion unterstützen bzw. sie zu dem Zieldialog hinführen und nicht davon entfernen. „In Wirklichkeit sind es die Lernenden, die der/dem Unterrichtenden den Weg weisen. Von der Qualität ihrer Vorschläge hängt es ab, welche linguistischen Adjustierungen vorgenommen werden müssen“ (Buttaroni 1997:252). Dieses gemeinsame Hinführen, das von persönlichen Erfolgserlebnissen der Einzelnen beim „Erraten“ der Äußerungen begleitet wird, wirkt sich positiv, sowohl auf die Gruppe als auch auf das Selbstwertgefühl der Einzelnen, aus.

5.2. Konstruktion der Äußerungspaare

Gemäß den Unterrichtsprinzipien von Fritz und Faistauer ist es sehr wichtig neben einem ausreichenden Input, Lernende zur Sprachproduktion bzw. zum Output „in einem möglichst stressfreien Umfeld“ (Fritz/Faistauer 2008:131) zu motivieren. Ausgehend von der beschriebenen Situation und anhand der Anweisungen der Lehrperson stellen Lernende Vermutungen über die Äußerungen im Zieldialog an. In dieser Phase findet die meiste Sprachproduktion statt, wobei Lernende die Gelegenheit haben, ihren Einfallsreichtum und ihre Kreativität zum Ausdruck zu bringen. Die Vorschläge können dabei einzelne isolierte Wörter oder vollständige Sätze sein. Dies ermöglicht auch den „Schwächeren“ bei der Aktivität mitzumachen. In dieser intensiven sprachproduktiven Phase sind Lernende bemüht, schnell zu reagieren, um als Erste(r) die „erwartete“ Äußerung zu formulieren. Es lässt sich vermuten, dass sie aufgrund des Schnell-Reagieren-Müssens weniger über die sprachliche Korrektheit reflektieren, was zur Förderung des

prozeduralen Wissens führt. Wenn eine Formulierung, die inhaltlich mit der Äußerung des Zieldialogs übereinstimmt, aufgegriffen wird, wird beim Feilen der Fokus auf den formalen Aspekt gelenkt, und dadurch das deklarative Wissen gefördert.

Bezüglich des Korrekturverhaltens gibt es unterschiedliche Auffassungen. Für Buttaroni und Knapp stellt ständige Korrektur eine Beschränkung der Redemöglichkeiten dar (vgl. Buttaroni/Knapp 1988:45). Einige Lernende finden es aber sinnvoll, bei fehlerhaften Äußerungen korrigiert zu werden. „Bei Lernenden, die auf Korrekturen negativ reagieren, verzeichnen die Kreativität und der Mut zum sprachlichen Experiment eine deutliche Kurve nach unten“ (Buttaroni 1997:238). Das Korrekturverhalten kann auch von der Art der Fehler abhängig sein. Man unterscheidet zwei Arten von Fehlern: Die ersten passieren aufgrund der nicht genügend innerlich rekonstruierten und stabilisierten Aspekte der Sprache; die zweiten, die sogenannten Flüchtigkeitsfehler, passieren aufgrund des Unmittelbar-Reagieren-Müssens (vgl. Buttaroni 1997:237). Bei der ersten Art ist die Korrektur angebracht, bei der zweiten jedoch überflüssig, denn die Lernenden erkennen selber im Nachhinein die Abweichungen als Fehler. „Das approximative Herangehen an den Fremdsprachenunterricht erlaubt es, einige Fehler dann zu vernachlässigen, wenn sie den Kommunikationswert nicht beeinträchtigen“ (Kurtz 2001:58). An einer solchen Herangehensweise kann man sich auch bei der Gesprächskonstruktion, nämlich beim Geben der Vorschläge, wobei Wert vordergründig auf die inhaltliche und pragmatische Korrektheit gelegt wird, orientieren.

Außer der Korrektur ist es wichtig, dass die Lehrperson den Fokus auf den Zieldialog richtet, um die Äußerungen aufgreifen zu können. An diesen Äußerungen soll dann so lange weiter gearbeitet werden, bis sie mit denen aus dem Zieldialog übereinstimmen. Hier ist der Frage nachzugehen, was durch einen solchen Umgang mit der Sprache gefördert wird. Bei der freien Sprachproduktion, die durch unterschiedliche Impulse (Textausschnitte, Bilder, Titel etc.) angeregt wird, neigen Lernende dazu, auf die gefestigten und vertrauten Sprachelemente zurückzugreifen. Aufgrund der eingeschränkten Sprachmöglichkeiten und des Wesens des freien Sprechens, das bei der Formulierung der Äußerungen wenig Zeit zum Nachdenken zulässt, lassen sich Lernende mehr von den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachmitteln leiten als von dem, was sie zu sagen beabsichtigen haben. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist folglich Lernende zu befähigen, in unterschiedlichen Diskursen das Intendierte in Worte zu fassen. Der gesteuerte Charakter der Gesprächskonstruktion „zwingt“ Lernende daher eventuell dazu, nicht vertraute Äußerungen zu formulieren, um ihre bestehende Sprachkompetenz zu erweitern. Durch die Hilfestellung der Lehrperson, die durch die Anweisungen und Korrektur

gewährleistet wird, fühlen sie sich dabei unterstützt. Der spielerische Zugang lockert die Atmosphäre und gibt den Lernenden Mut, sich auf einem neuen Terrain zu erproben, wobei sie mehr Sicherheit für die Situationen, bei denen sie auf Schwierigkeiten bei der Formulierung des Beabsichtigten stoßen, gewinnen. In solchen Situationen sind sie auch auf die Hilfe des Gesprächspartners, die sich in Verständnis, Geduld und Unterstützung bei der Formulierung äußert, angewiesen. Somit wird bei der Konstruktion der Äußerungen die Kooperation zwischen Lernenden gefördert. „Die Fähigkeit, die höhere Kompetenz eines anderen als potentielle Bereicherung aufzufassen, ist ein Aspekt des gemeinsamen Lernens, der oft erst wiederentdeckt werden muss“ (Buttaroni 1997:253). Andererseits müssen sich die „Stärkeren“ damit abfinden, dass die Lehrperson einige Äußerungen, die grammatikalisch korrekt bzw. pragmatisch passend sind, jedoch nicht mit der Äußerung des Ausgangsdialog übereinstimmen, übergehen muss.

Bei der Konstruktion der Äußerungen wird die Pragmatik, also ein Bereich der Sprache, der aufgrund der unterschiedlichen kulturspezifischen Konventionssysteme am schwierigsten zu erwerben ist, durch positive Evidenz gefördert (vgl. Buttaroni 1997:273). Dies wird also durch „das Verstehen und unmittelbare Erleben von Interaktionen, mit all den sprachlichen Differenzierungen, die sie miteinbeziehen“ (Buttaroni 1997:237), am besten gewährleistet. Durch das Heranziehen der Dialoge, die solche kulturspezifische Konventionssysteme widerspiegeln, bekommen Lernende die Chance, in die Zielsprache einzutauchen und durch das Verstehen und Wahrnehmen ihrer Konventionssysteme die „Fremdheit“ zur Zielsprache bzw. zur Zielkultur zu überwinden. Es herrscht die Annahme, dass „nur das Enkodieren und Dekodieren von realen Aussagen zu einem Erwerb führt [...]“ (Fritz/Faistauer 2008:129) bzw. dass solche Prozesse „die Basis für weiterführende, auf die Form konzentrierte Arbeit mit Sprache“ (Fritz/Faistauer 2008:129) bilden. Nach der Rekonstruktion jeder Äußerung sollen Lernende der Reihe nach die betreffende Äußerung im Plenum aussprechen. Dabei kann sichergestellt werden, dass sie die Äußerung inhaltlich und artikulatorisch richtig wiedergeben können, bevor diese in der Memorierungsphase eingeprägt werden. „Durch die Möglichkeit, Lippenbewegungen ablesen zu können, können sich außerdem einige phonetische Probleme reduzieren. [...] [Für die weniger sicheren Teilnehmer hilft die] Wiederholung der Äußerungen im Chor zusammen mit der ganzen Gruppe oder einigen Mitlernenden [...], die Artikulation und die Intonation zu üben, ohne längere `Soloauftritte` vor dem Plenum“ (Buttaroni 1997:253). Die Äußerungen werden dann paarweise rekonstruiert, damit sie Lernende in der Phase der Memorierung zu zweit einprägen können, wobei jede(r) in eine oder andere Rolle schlüpfen kann.

5.3. Memorierung

Nach der Rekonstruktion des Äußerungspaares folgt die Phase, in der die Äußerungen memoriert werden. Lernende memorieren zu zweit die Äußerungspaare mit vertauschten Rollen und in veränderter Zusammensetzung, wobei sie einerseits die Gelegenheit bekommen, in die Rollen der beiden Gesprächspartner zu schlüpfen, und andererseits wird bei der Veränderung der Zusammensetzung Dynamik durch die Bewegung im Raum erzeugt und die Interaktion der Gruppe gefördert. Fritz und Faistauer halten die Interaktion für einen zentralen „Bestandteil der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der L2“ (Fritz/Faistauer 2008:131). In der Memorierungsphase ist auch der Austausch zwischen den Paaren möglich, im Fall, dass sich einige Paare bezüglich der Richtigkeit der Äußerungen geirrt haben. Hier besteht dann die Möglichkeit, dass die Äußerungen ohne das Einbeziehen der Lehrperson von den Lernenden selbst korrigiert werden, wodurch wiederum Lernerautonomie gefördert wird. Bei der Wiederholung der Äußerungen nach jeder Konstruktionsphase werden die Äußerungspaare allmählich auswendig gelernt. Trotzdem besteht der Sinn der Memorierungsphase nicht im Auswendiglernen der Äußerungen, sondern sie hat zwei Funktionen: „Erstens schaff[t] sie kleine Atempausen in dieser sehr arbeitsintensiven Aktivität. Zweitens unterstützt das Wiederholen von Äußerungen, die man vollständig versteht, die Entwicklung der artikulatorischen Geläufigkeit“ (Buttaroni 1997:251.). Dies kann auch als eine beliebige Form der Sprechübungen angesehen werden, denn im Fremdsprachenunterricht überwiegt zwecks der Sprechübung das Vortragen auswendig gelernter Dialoge und Monologe (vgl. Kurtz 2001:36). Neben der Förderung der Geläufigkeit wird in dieser Phase noch ein wichtiges Unterrichtsprinzip nach Fritz und Faistauer eingehalten: die Lernenden haben die Möglichkeit „sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücke als auch (regelbasiertes) sprachliches Wissen“ (Fritz/Faistauer 2008:128) zu entwickeln. Formelhafte Ausdrücke werden Listeme oder Chunks genannt. Der Begriff

bezeichnet die Kodierung einzelner Elemente zu größeren Einheiten. Dadurch kann das [...] **Kurzzeitgedächtnis** bei beschränkter Kapazität mehr Informationen behalten und verarbeiten. C[hunks] sind in ihrer semantischen Bedeutung enger als ihre Teile und pragmatisch stärker an bestimmte Situationen gebunden [...]. Es können so komplexe Regeln erworben werden, obwohl „Chunking“ ein einfacher Lernmechanismus ist. „Chunking“ liegt auch der Bildung von [...] **Phraseologismen** zugrunde (Döpel in Bar-kowski/Krumm 2010:34).

Im Hinblick auf solche Einheiten der Sprache empfiehlt es sich, den formalen Aspekt, der ihnen zugrunde liegt, nicht bewusst zu machen, denn „[e]in sofortiges Thematisieren der `Grammatik in den Listemen` verhindert den Erwerb von formelhaften und besonders für die Anfangskommunikation wesentlichen Chunks“ (Fritz/Faustauer 2008:129). Es gibt jedoch Stimmen, die

sich allgemein gegen eine Überbetonung des imitativ-reproduktiven Lernens wenden. „Die Erfahrung zeigt, daß rein mechanisch-imitatives Sprechen, monotone Pattern Practice, der Versuch der Automatisierung von Sprechgewohnheiten ohne Vermittlung von Einsicht in die Zusammenhänge nicht zu Transferleistungen und damit zum spontanen, situationsadäquaten Sprechen führen“ (Kurtz 2001:30). In der Gesprächskonstruktion werden die Äußerungen nicht nur in der Memorierungsphase wiederholt, sondern auch nach der Konstruktion jeder Äußerung. Dies ist aus dem Grund notwendig, da man das Einschleichen von Fehlern beim Lernen der brauchbaren Chunks vermeiden soll. Die Gesprächskonstruktion lässt sich aber nicht nur auf das Auswendiglernen der Äußerungen einschränken. Durch die Regieanweisungen und Rekonstruktion der Äußerungen bzw. durch die Kohärenz des Zieldialogs gewinnen die Lernenden eine Einsicht in die situativen Zusammenhänge. Also die Äußerungen werden nicht isoliert und kontextfrei eingeprägt. Die Lernenden bekommen durch positive bzw. negative Evidenz den Einblick darin, ob und in welchen Kontexten die formulierte Äußerung verwendet werden kann (z.B. beim Verb „kosten“ können Beispiele herangezogen werden: Was kostet das? Magst du den Kuchen kosten?). Einige Sprachwissenschaftler gehen von den drei Phasen der Sprechschulung aus: am Anfang steht das variationslose, reproduktive Sprechen, dem das gelenkt-variiierende Sprechen mit Elementen der frei variierenden Sprachausübung folgt und mit dem vorwiegend frei-variiierenden Sprechen abgeschlossen wird (vgl. Kurtz 2001:35). Gemäß solcher Auffassungen ist der „Ausgangspunkt der Sprechschulung [...] eine mehr oder minder komplexe, an eine bestimmte Situation gebundene Sprachvorgabe, die [...] systematisch eingeschliffen bzw. auswendig gelernt wird [...]“ (Kurtz 2001:35). Die Gesprächskonstruktion geht von einem Dialog, der an eine bestimmte Situation gebunden ist und der von den Lernenden auswendig gelernt werden soll, aus. Bei der Gesprächskonstruktion muss der Dialog vor dem Auswendiglernen jedoch erst rekonstruiert werden. Man geht dabei davon aus, dass in dieser Phase die Fertigkeit *Sprechen* gefördert wird. Man bewegt sich also vom gelenkten Sprechen zum imitativen Sprechen hin. Reproduktives Sprechen kann durch eine andere Aktivität des Fremdsprachenwachstums gefördert werden, nämlich durch die *Sprechübungsgymnastik*, wobei die Elemente eines bereits bekannten Dialogs durch Alternativen ersetzt werden. Diese Aktivität ist gemäß dem Fremdsprachenwachstum an die Gesprächskonstruktion anzuschließen, woraus sich schließen lässt, dass die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums, die für die Förderung des freien Sprechens gedacht sind, im Sinne der erwähnten drei Phasen konzipiert sind. Kurz gefasst: Unter Berücksichtigung der Auffassung von Kurtz fördert die Gesprächskonstruktion kombiniert mit der Sprechübungsgymnastik bzw. mit der Anwendung der erlernten Chunks in alltäglichen Situationen die Entwicklung der Sprachkompetenz.

5.4. Schriftliche Fixierung

Nach der Rekonstruktion und Memorierung aller Äußerungspaare gelangt man zu der letzten Phase, der schriftlichen Fixierung. Diese Tätigkeit wird in den vorangehenden Phasen strikt verboten. Der rekonstruierte Dialog wird jetzt von den Lernenden diktiert und von der Lehrperson bzw. von einem/r Lernenden an die Tafel geschrieben. „Das Niederschreiben von Gehörtem ist gewiss eine wichtige Hilfe für die Speicherung im Gedächtnis: auch in der Muttersprache ist dies eine weitverbreitete Praxis“ (Buttaroni 1997:253). Laut Buttaroni stellt es für die Muttersprachler kein Problem dar, den Redefluss beim Aufschreiben gut zu verfolgen. Dieses akustische Gedächtnis soll in der Fremdsprache erst aufgebaut werden (vgl. Buttaroni 1997:253). In der Phase der schriftlichen Fixierung können Lernende die bisher akustisch wahrgenommenen Impulse auch schriftlich wahrnehmen, wobei sie sich mit den orthographischen Regeln vertraut machen. Man kann durch den Hinweis, dass die Äußerungen am Ende der Aktivität schriftlich fixiert werden, Lernende davon abhalten, die Äußerungen in den Rekonstruktions- und Memorierungsphasen niederzuschreiben, damit sie sich während diesen Phasen akustisch und artikulatorisch auf die Äußerungen so intensiv wie möglich fokussieren können (vgl. Buttaroni 1997:253). Außerdem können Lernende in der Phase der schriftlichen Fixierung noch einmal überprüfen, ob bei der Memorierung einige Fehler unterlaufen sind. Der schriftlich fixierte Dialog kann auf diese Weise aufgehoben und zwecks der Erinnerung jeder Zeit herangezogen werden. Fritz und Faistauer halten Recycling bzw. Wiederholen für einen wesentlichen Aspekt des Lernens. „Ganz konkret bedeutet es, dass ein Text, mit unterschiedlichen Aufgaben und unterschiedlichem Fokus mehrmals vorkommen kann und auch soll“ (Fritz/Faistauer 2008:127). Durch die schriftliche Fixierung des Dialogs bei der Gesprächskonstruktion wird die Autonomie der Lernenden gefördert, dadurch dass die Lernenden die gesetzten Ziele selbstständig evaluieren können (vgl. Fritz/Faistauer 2008:127). Diese Phase ist außerdem ein Beleg dafür, dass die Gesprächskonstruktion nicht nur auf die Förderung des Sprechens fokussiert ist, sondern auch auf die Sprachbereiche, die für die Förderung der anderen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten relevant sind.

II Empirischer Teil

6. Qualitative empirische Forschung

6.1. Wahl des Themas

Die Annahme, dass eine Fremdsprache allein durch das Erlernen von Vokabeln und von Grammatik „erworben“ werden kann, hat sich als unzulänglich erwiesen. Man kann grammatikalische Regeln auswendig lernen und trotzdem Probleme bei der Formulierung der Äußerungen haben. Trotz dieser Einsicht findet man eine Sprachvermittlung, die auf reiner Grammatik basiert, im Fremdspracheunterricht immer wieder. Ich unterlag anfänglich demselben Irrtum, da ich mir beim Selbststudium durch das Erlernen der Grammatik und der Regeln erhofft habe, Deutsch zu erwerben und an diesem Beispiel sehen konnte, wie schwer es in der Kommunikation war, sich allein auf das Grammatikwissen zu verlassen. Die Überforderung aufgrund des permanenten Abrufens von Regeln, die nicht automatisiert wurden, hatte zur Folge, dass die Kommunikation in der Zielsprache als etwas Mühsames empfunden und vermieden wurde. Im Laufe des Masterstudiums gewann ich Einsicht in die didaktisch-methodischen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts bzw. des Fremdspracherwerbs, die ich dann beim Unterrichten einsetzen konnte. Aus diesem Grund habe ich in dem Verein Iran-Haus, wo man im Unterricht auch den Schwerpunkt auf die Grammatik legt, die Gesprächskonstruktion als eine Aktivität zur Förderung des Sprechens regelmäßig durchgeführt. Die Annahme, dass eine Fremdsprache nicht allein durch die Vermittlung der Grammatik und des Wortschatzes erworben werden kann, hat sich dann beim Kontakt mit der Gruppe von Lernenden, die Deutsch seit ca. eineinhalb Jahren durch das Erlernen der Grammatik und des Wortschatzes gelernt hatten, das Gelernte jedoch in der Kommunikation schwer anwenden konnten, bestätigt. Die Anfänger konnten von den in der Institution angebotenen Deutschkursen Nutzen ziehen, nicht nur, weil die Kurse kostenlos waren, sondern weil die Regeln der deutschen Sprache in ihrer Muttersprache erklärt wurden. Einige suchten sich dann andere Möglichkeiten zur Kommunikation außerhalb des Unterrichts. Die Gruppe mit den Lernenden auf dem A2 und B1 Niveau vermied wiederum den Kontakt mit Muttersprachlern. In dem Verein waren fast ausschließlich Menschen aus dem Iran und Afghanistan, so dass sie miteinander nur Persisch gesprochen haben. Der Leiter des Vereins, Herr Mostofi, hat mich daher gebeten, mit der Gruppe – also mit den Fortgeschrittenen-, die die Grammatik erlernt hat, nur zu kommunizieren. Die Teilnehmer haben dabei ausdrücklich gesagt, dass sie keine Grammatik, sondern sprechen wollen. Ihre Meinung, dass sie die Grammatik nicht weiterbrachte, führte zu einer vollkommenen Abneigung von Grammatik.

Die erlernte Grammatik wurde als etwas Abstraktes empfunden. Auch in der Praxis hat sich also bestätigt, dass deklaratives Wissen und das Verstehen von Regeln nicht automatisch zum prozeduralen Wissen bzw. zur freien Sprachproduktion führt. Um das zu gewährleisten, sollen im Fremdsprachenunterricht Aufgaben und Situationen, die die Teilnehmer zu einer aktiven Anwendung des Gelernten anregen, herangezogen werden. Durch die Anwendung der grammatikalischen Formen in unterschiedlichen Kontexten kommt es zur Automatisierung des deklarativen Wissens, wobei die bewussten Prozesse in die unbewussten übergehen. Eine Fremdsprache kann - wie schon erwähnt - auch im Erwachsenenalter ungesteuert erworben werden (vgl. Kapitel 2). In der vorliegenden Meisterarbeit liegt der Fokus jedoch auf dem gesteuerten Charakter und auf der Förderung der Umsetzung des deklarativen Wissens in prozedurales Wissen. Auf diesem Grundsatz wurde der Unterricht bei der Gruppe mit den Fortgeschrittenen konzipiert. Am Anfang stellte sich aber für mich die Frage, mit Hilfe welcher Methoden und Aktivitäten deklaratives in prozedurales Wissen am effektivsten umgesetzt werden kann. Zu diesem Zweck wurden die Methoden, die in dem Seminar „Methodik“ präsentiert wurden und die zur Förderung des Sprechens dienten, ausprobiert. Von den Lernenden wurde die Aktivität „Gesprächskonstruktion“ am besten aufgenommen. Mir persönlich gefiel bei der Aktivität besonders, dass einerseits ein geschützter Raum für Einzelne gewährleistet ist und andererseits alle die Möglichkeit haben, sich aktiv einzubringen. Ich war also von der Aktivität und deren Potenzial überzeugt, trotz der Tatsache, dass sich einige Fragen bezüglich des Sinnes der einzelnen Schritte aufgedrängt haben. Während die Teilnehmer beispielsweise bei der Konstruktion der Äußerungen sehr viel Spaß hatten, war eine Hälfte bei der Memorierung ganz still bzw. machte nicht mit. Dann stellte sich die Frage, warum bzw. ob sie diese Aktivität verweigern, oder ob das Nicht-Mitmachen anders zu begründen ist. Einige Fragen wurden teilweise durch Experteninterviews beantwortet. Doch das Gespräch mit den Expertinnen zog weiterführende Fragen nach sich, die im Laufe der Aktionsforschung zu beantworten waren.

6.2. Wahl der Forschungsmethode

6.2.1. Experteninterviews

Das erste Experteninterview wurde Mitte Juli 2015 mit Elena Menger geführt. Ich habe sie, bevor das Interview geplant wurde, per Mail kontaktiert, mit der Bitte, ihre Durchführung der Gesprächskonstruktion zu beobachten. Dank ihrer Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft hatte ich die Möglichkeit, bei der Durchführung der Aktivität zu interessanten weiterführenden Impulsen zu gelangen. Es handelte sich dabei um keine wissenschaftliche Beobachtung, sondern

meine Intention war, einen generellen Einblick in die Vorgehensweise meiner Kollegin zu gewinnen. Dieser Schritt hat sich dann bei der Vorbereitung des Interviewleitfadens (vgl. Anhang) als nützlich erwiesen, da ich zu den allgemeinen Fragen bezüglich des Ablaufes und des Potenzials der Gesprächskonstruktion auch konkrete Fragen, die der Beobachtung entsprungen sind, stellen konnte.

Zu Beginn des Interviews stellte ich mich kurz vor und erklärte meiner Gesprächspartnerin den Zweck des Interviews. Ich wies darauf hin, dass ich sie als Expertin zum Gespräch einlud, damit sie mich bei der Beantwortung einiger theoretischer und praktischer Fragen bezüglich der Gesprächskonstruktion unterstützen könnte. Es handelt sich dabei um ein teilstrukturiertes Interview, wobei die erste Frage zwecks der Auflockerung narrativ war, und die erste Begegnung der Expertin mit der Aktivität thematisierte. Im weiteren Verlauf wurden die Fragen hinsichtlich ihrer eigenen praktischen Erfahrung mit der Aktivität bzw. ihrer persönlichen Stellung zu der Gesprächskonstruktion, sowie ihrer Meinung zu deren Potenzial gestellt, wobei auch die Fachkompetenz der Expertin zum Ausdruck gebracht wurde. Ein paar geschlossenen Fragen ausgenommen, haben die meisten Fragen in der zweiten Hälfte des Interviews einen offenen fokussierten Charakter. Die Kategorienbildung (vgl. Kapitel 10) erfolgt induktiv bei dem ersten Teil mit narrativen Fragen²⁰, während im zweiten Teil die Kategorienbildung deduktiv verlief, weil die Kategorien²¹ bereits vor der Analyse des Datenmaterials bestimmt wurden. Eine konkrete Analyse wurde nach der Durchführung des zweiten Interviews geplant, damit das komplette Datenmaterial analysiert werden kann.

Das zweite Experteninterview wurde Anfang September mit Doris Wildmann geführt. Auch zu diesem Interview habe ich einen Interviewleitfaden (vgl. Anhang) vorbereitet, wobei die Fragen fachspezifischer und theoretischer im Vergleich zum ersten Interview sind, da diese Expertin eine langjährige berufliche Erfahrung mit dem Fremdsprachenwachstum hat und ihr Unterricht ausschließlich auf dessen Prinzipien aufbaut. Sie war jahrelang ein Mitglied des Teams um Thomas Fritz, dessen Lehrgang²² nach den Prinzipien des Fremdsprachenwachstums gestaltet ist (vgl. Int. Wildmann, Z.81-85). Dieser erste Teil des Interviews, der ihre berufliche Erfahrung und die Rolle des Fremdsprachenwachstums für ihren Unterricht thematisiert, verlief narrativ. Während ihres Lehramtsstudiums mit den Fächern Deutsch und Französisch lernte

²⁰ Die erste „Begegnung“ und die ersten Erfahrungen mit der Gesprächskonstruktion

²¹ Definition und Zuordnung; Potenzial und Lernziele; Vorteile und Nachteile; Ablauf der Aktivität

²² Nähere Informationen zum Lehrgang findet man unter folgendem Link: <http://www.vhs.at/lernraumwien/info/team.html>

Frau Wildmann im Rahmen einer Lehrveranstaltung Alfred Knapp kennen, der damals Fachdidaktik am Institut für Romanistik unterrichtete. Im Zentrum ihrer Diplomarbeit standen das Fremdsprachenwachstum und seine Prinzipien, wobei sie den Schwerpunkt auf die Rolle der Hörtexte im Spracherwerb legte. Ansonsten haben die meisten Fragen jedoch einen geschlossenen Charakter, da die Antwortmöglichkeiten schon vorgegeben sind und sie größtenteils auf die Beantwortung einiger Fragenstellungen bezüglich des theoretischen Teiles bzw. auf die Überprüfung einiger Hypothesen abzielen. Die Bildung der Kategorien²³ erfolgte meist deduktiv, da die Kategorien vor der Analyse des Datenmaterials vorab bestimmt wurden.

6.2.2. Aktionsforschung

Bevor ich mit der Forschung beginnen konnte, musste ich mich mit dem Wesen der Aktionsforschung vertraut machen. Altrichter und Posch schreiben in ihrem Buch „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ sehr ausführlich über die Aktionsforschung und bieten eine Vielfalt an Methoden an. Trotz der Komplexität und Vielfältigkeit der Aktionsforschung bringt John Elliott, ein wichtiger Vertreter dieser Methode, ihre Definition auf den Punkt. Laut ihm ist die Aktionsforschung „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Altrichter/Posch 2007:13). Es handelt sich also um Forschung der Betroffenen, wobei die LehrerInnen als Unterrichtende und als Forscher fungieren. Sie reflektieren während des eigenen Unterrichts über die auftretenden Probleme und versuchen sie durch das Verstehen und die Durchführung von Innovationen zu bewältigen. Die Fragestellungen entwickeln sich also direkt aus der Praxis. Ein besonderes Charakteristikum der Aktionsforschung ist, dass Aktion und Reaktion eng aufeinander bezogen sind. Bei der Feststellung eines „Problems“ versucht man es zu klären und auf eine „praktische Theorie“ zu kommen. Die praktische Theorie zieht dann zwecks der Entwicklung bzw. Verbesserung des Unterrichts weiterführende Schritte (Aktionsideen) nach sich, die dann umgesetzt bzw. durch die Beobachtung überprüft werden und zur Entstehung von neuen „praktischen Theorien“ führen, die wiederum durch die Umsetzung der neuen Aktionsideen verifiziert oder falsifiziert werden. Auf diese Weise entsteht eine Kette von Aktion und Reaktion. Solche längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen können zur Ansammlung einer großen Menge an Daten führen, und daher empfiehlt es sich, Zwischenanalysen durchzuführen. Während der Analyse entwickeln sich die Ideen für die nächsten For-

²³ Definition und Zuordnung; Potenzial und Lernziele; Vorteile und Nachteile; Ablauf der Aktivität

schungsschritte. Die Fragestellungen kommen also aus der Praxis, Daten werden aber aus unterschiedlichen Perspektiven ausgewertet. Nicht nur die Lehrperson spielt bei der Interpretation der untersuchten Situationen eine Rolle, sondern auch die Lernenden selbst. Es werden nicht selten „fremde“ Personen („kritische Freunde“) als Hilfe für Analyse, Interpretationen, Führen von Interviews etc. engagiert. All dies passiert aufgrund des Bestrebens nach einer Objektivierung von Erkenntnissen, wobei eine Situation aus verschiedenen Perspektiven interpretiert wird. Das Heranziehen der fremden Personen und Fachleute als „kritische Freunde“ führt dazu, dass der enge Rahmen des eigenen Unterrichts gesprengt wird und durch die Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft die berufliche Kommunikation und Kooperation gefördert wird, wodurch der Austausch von praktischem Wissen gewährleistet wird. Im schulischen Bereich sollten ethische Regeln für die Zusammenarbeit vereinbart werden. Ich werde auf diesen Gesichtspunkt jedoch nicht näher eingehen, da er im schulischen Bereich seine Geltung hat und somit für meine Forschung in dem erwähnten Verein irrelevant ist. Elliot plädiert für die Veröffentlichung von Praktikerwissen zwecks der Überprüfung der Gültigkeit und Brauchbarkeit der Einsichten, des Zugänglich-Machens von praktischem Wissen der Kolleginnen und der Verbreitung der Wissensbasis des Lehrberufs (vgl. Altrichter/Posch 2007:19). Des Weiteren ist die Aktionsforschung nicht nur Forschungstätigkeit, sondern auch eine pädagogische Tätigkeit, da durch die Verbesserung der Unterrichtssituation auch pädagogische Werte berücksichtigt werden. Analog zum Charakteristikum der Aktionsforschung als eine Kette von Aktion und Reaktion, wird als ein weiteres Charakteristikum der Aktionsforschung die Berücksichtigung sowohl der Erkenntnis als auch der Entwicklung gesehen (vgl. Altrichter/Posch 2007:15-21). Konkret zum Ablauf der Aktionsforschung führen Altrichter und Posch folgende Schritte an, an denen ich mich während meiner Forschung auch orientiert habe:

- a) Einen Ausgangspunkt für die Forschung und Entwicklung festlegen
- b) Die ersten Forschungsaktivitäten dokumentieren
- c) Die Unterstützung von ForschungspartnerInnen suchen
- d) Den Ausgangspunkt näher klären
- e) Daten sammeln
- f) Daten analysieren
- g) Handlungsstrategien entwickeln und diese in die Praxis umsetzen
- h) Erkenntnisse und Erfahrungen veröffentlichen (Altrichter/Posch 2007:26-29).

Forschungsausgangspunkt

Laut Altrichter und Posch soll ein Forschungsausgangspunkt Entwicklungs-, Erkenntnis- und Forschungsperspektive haben (vgl. Altrichter/Posch 2007:53). Dadurch dass die Umsetzung

des deklarativen ins prozedurale Wissen schwer zu beobachten bzw. zu messen ist, begann ich meine Forschung ohne einen konkreten Forschungsausgangspunkt. Denn eine Aktionsforschung muss nicht zwingendermaßen mit einer konkreten Fragestellung beginnen. Man könnte auch einige Zeit mehrere in Frage kommende Ausgangspunkte parallel beobachten, bis man zu einem konkreten kommt (vgl. Altrichter/Posch 2007:53). Darin unterscheidet sich die Aktionsforschung von den anderen Methoden, denn sie versucht „das Dogma der fixen Hypothese, die während eines traditionellen empirischen Forschungsprojekts nicht angetastet werden darf [...], zu vermeiden und auch innerhalb des Forschungsprozesses für weiterführende Informationen offen zu sein“ (Altrichter/Posch 2007:69). Da ich also keinen konkreten Ausgangspunkt hatte, begann ich die Aktivität zweimal in der Woche durchzuführen, mit dem Ziel zu einer näheren Klärung des Forschungsausgangspunktes zu kommen. Die Beobachtungen wurden dabei regelmäßig in das Forschungstagebuch eingetragen.

Forschungstagebuch

Zum Führen eines Forschungstagebuchs besorgte ich mir ein dickes Heft, wo auf der rechten Spalte die Beobachtungen und auf der linken theoretische und praktische Notizen sowie Pläne eingetragen wurden. Die Eintragungen versah ich mit dem Datum des Ereignisses, und führte sie kurz nach der Beendigung des Unterrichts durch, damit nichts an Erkenntnissen und Beobachtungen verloren geht. Dabei musste ich den Unterschied zwischen der Beschreibung der Beobachtung und den Interpretationen mit den Abkürzungen (B. und Int.) markieren. Auch theoretische, praktische Notizen und Pläne wurden mit den Abkürzungen TN, PN und P verzeichnet. Unter theoretischen Notizen wird die „Erklärung für die untersuchte Fragestellung und für vermutete Zusammenhänge zwischen den untersuchten Phänomenen“ (Altrichter/Posch 2007:41) verstanden. Danach sollen „Überlegungen zu den verwendeten Methoden und Ideen für alternative methodische Vorgehensweise“ (Altrichter/Posch 2007:41), die man „methodische Notizen“ nennt, überlegt und notiert werden. Zu diesen methodischen Vorgehensweisen werden dann Pläne bzw. „Ideen für die alternative Gestaltung und Verbesserung des eigenen praktischen Handelns“ (Altrichter/Posch 2007:41) überlegt. Dem Forschungstagebuch fügte ich auch verwendete Materialien, schriftliches Feedback der Teilnehmer, schriftlich fixierte Gespräche mit den „kritischen Freunden“ etc. hinzu.

Nach jeder Durchführung der Gesprächskonstruktion, die ich thematisch an das geplante Unterrichtskonzept anpasste, beschrieb ich, wie die Aktivität ablief, wie sich die Teilnehmer verhielten und wie ich mit der Durchführung zurechtkam. Dabei notierte ich die während der Durchführung aufgetauchten Fragestellungen (z.B. Warum seufzt X? Ist ihm das zu schwierig,

zu langweilig? Ist er über- oder unterfordert? etc.). Dann werden nächste Schritte geplant, wie man diese Fragestellung beantworten kann (z.B. Die Person X persönlich nach dem Grund fragen). Nach der Einsicht in das Problem soll dann überlegt werden, welche Entwicklungsmöglichkeiten es gibt. Zur Entwicklung praktischer Theorien und bei der Interpretation von einigen Situationen bat ich meine „kritischen Freunde“ – den Leiter des Iran-Hauses Herr Tury Mostofi und meine Kollegin Katarina Opatova – um Unterstützung. Davor erklärte ich ihnen, welche konkreten Aufgaben „kritische Freunde“ haben: Sie sollen sich auf das Erfassen der fremden Situation konzentrieren und nur Informationsfragen, die das eigene Verständnis erhöhen, stellen und auf Kritik und Lösungsvorschläge verzichten, um den Reflexionsprozess der Kollegin oder des Kollegen nicht zu behindern oder in eine bestimmte Richtung zu drängen (vgl. Altrichter/Posch 2007:89).

Sammeln von Daten

Daten können durch Beobachtung, Interview, Videoaufzeichnungen etc. gesammelt werden. Ich habe mich für eine kombinierte Methode – die Triangulation – entschieden. Sie besteht meist aus der Verbindung von Beobachtung und Interviews, wobei zu ein und derselben Situation Daten aus drei Perspektiven gesammelt werden: aus der Perspektive der Lehrperson (z.B. durch Interview), aus der Perspektive einzelner SchülerInnen (z.B. durch Interview) und aus der Perspektive von neutralen Dritten (z.B. durch Beobachtung) (vgl. Altrichter/Posch 2007:178f).

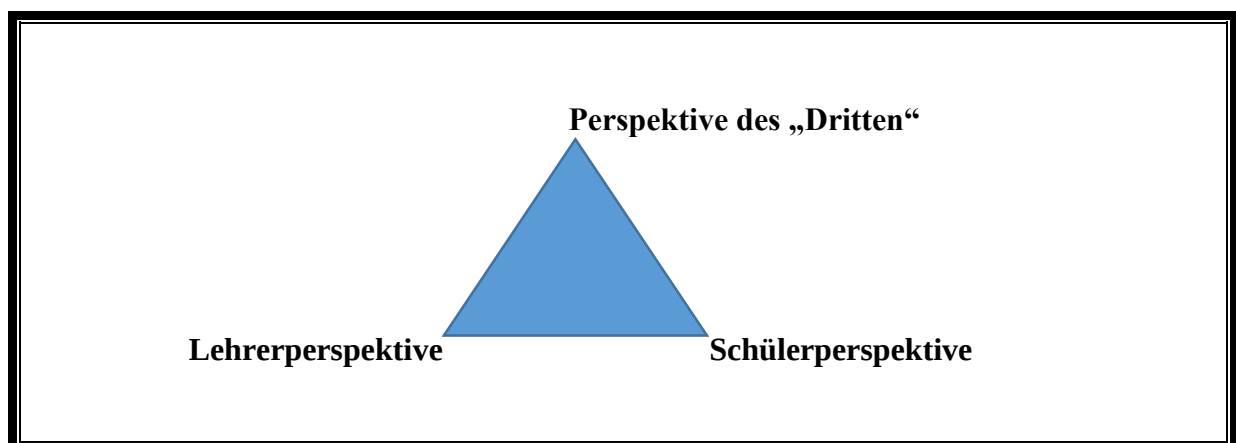


Abb. 3 (vgl. Altrichter/Posch 2007:179)

Am Beginn beobachtete ich global und ungesteuert, aus dem Grund, dass ich einerseits keine konkrete Fragestellung im Sinn hatte und daher für das auf mich Zukommende offen sein wollte, und andererseits, weil ich mich in das Wesen der Aktionsforschung erst einüben wollte, indem ich am Anfang mit weniger komplexen Aufgaben konfrontiert bin. Da ich mich für die

direkte bzw. teilnehmende Beobachtung (vgl. Altrichter/Posch 2007:129), also für das Verzicht auf technische Mittel, entschied, musste ich gleichzeitig beobachten und unterrichten. Das Ausüben der beiden Funktionen wurde dadurch erleichtert, dass ich am Anfang global beobachtete, was weniger Konzentration erforderte. Nachdem ich mit der Durchführung der Aktivität geübter wurde und mit der Aktionsforschung besser vertraut war, konnte ich bestimmte Fragestellungen gezielt beobachten und meine Aufmerksamkeit ganz auf sie lenken. Obwohl man bemüht ist, bei der Beobachtung objektiv zu sein, ist das Beobachten immer subjektiv, da man eigenes Vorwissen und Erfahrungen, die die Beobachtung beeinflussen, mit einbezieht. „Das Bemühen um Objektivität bei der Beobachtung besteht nicht darin, Vor-Urteile zu vermeiden, sondern diese, soweit das möglich ist, kennen zu lernen, damit der eigene Anteil an einer Erkenntnis abgeschätzt und bei der Interpretation berücksichtigt werden kann“ (Altrichter/Posch 2007:130). Ein erschwerender Faktor ist, dass man das Beobachtbare nicht während der Beobachtung festlegen kann, und da man es auf später verschieben muss, nicht alle Eindrücke festgehalten werden können. Wichtig ist aber, dass sich das für die untersuchte Fragestellung Relevanteste einprägt. Es wäre jedoch unrealistisch zu erwarten, dass man das Beobachtete mit der Realität im 1:1 Verhältnis festhält.

Bezüglich der Interviews wurden, je nach der Situation, sowohl mündliche als auch schriftliche Befragungen durchgeführt. „Die mündliche und schriftliche Befragung bietet einen direkten Zugang zu dem, was sich der Schüler `dabei denkt`, als andere Methoden“ (Altrichter/Posch 2007:150). Es bot sich nicht immer die Gelegenheit einen Interviewleitfaden vorzubereiten und Interviews aufzunehmen, da man bei unverständlichen Situationen sehr oft spontan und unmittelbar nach der Durchführung der Gesprächskonstruktion reagieren muss. Da man solche Situationen nicht vorhersehen kann, nahm ich mir vor, die konkreten Situationen, die ein unmittelbares Reagieren erfordern, sofort zu klären, und die, die abstrakter und komplexer sind, durch ein Interview zu erläutern. „Interviews sind Gespräche, deren Zweck es vor allem ist, Sichtweisen, Interpretationen, Bedeutungen kennen zu lernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern“ (Altrichter/Posch 2007:151). Da die Beantwortung solcher Fragen ein höheres Sprachniveau als das aktuelle Sprachniveau der Teilnehmer erfordert, fungierte der Leiter des Iran-Hauses als Übersetzer. Zu diesem Zweck wurden offene Fragen gestellt, wie z.B. Welche Vorteile und Nachteile bietet die Aktivität? Auf welche Schwierigkeiten stoßen die Lernenden? Was könnte bei der Problembehebung helfen bzw. auf welche Lösungsstrategien können die Lernenden zurückgreifen? Was könnte ihrer Ansicht nach bezüglich der Vorgehensweise, der Regieanweisungen, der Wahl der Situationen bzw. der Dialoge verbessert werden? Was würden sie anders machen? Der Versuch, die Lernenden dazu anzuleiten, sich zu

Hause über die gestellten Fragen Gedanken zu machen und ihre Reflexion schriftlich abzugeben, war gescheitert, denn nur ein Teilnehmer ging darauf ein, dadurch musste ich anders vorgehen. Auf Grund der beschränkten zur Verfügung stehenden Zeit wurden die Fragen nach den Gesprächskonstruktionen in Anwesenheit des Institutionsleiters Mostofi im Plenum gestellt, wobei die Freiwilligen ihre Meinung zu den gestellten Fragen auf Deutsch oder Persisch äußerten. Die Antworten bzw. das Feedback von den Lernenden wurden dann nachträglich in das Forschungstagebuch eingetragen.

Analyse von Daten (Erhebungsergebnissen)

Aktionsforschung als ein Zyklus von Aktion und Reaktion hat keinen im Vorhinein festgelegten Abschluss. Man hört mit dem Sammeln von Daten dann auf, wenn man merkt, dass keine Entwicklung bzw. Verbesserung festzustellen ist. Danach folgt die abschließende Analyse. Dieser Schritt wird dadurch erleichtert, dass auch während des Sammelns von Daten immer wieder Zwischenanalysen durchgeführt wurden. Was konkret die Analyse von Daten bedeutet, bringen Altrichter und Posch im folgenden Zitat auf den Punkt:

Durch die Analyse von Daten und direkten Erfahrungen soll Sinn gewonnen werden, ein differenzierteres Verständnis der untersuchten Situation, eine `neue` praktische Theorie, entstehen, die die bereits verfügbare weiterentwickelt. Wer analysiert, *strukturiert sein Daten- und Erfahrungsmaterial* auf neue Weise und arbeitet an einer praktischen Theorie. In diesem Sinne bedeuten Analysieren, Theoretisieren und Strukturieren dasselbe (Altrichter/Posch 2007:183).

Vereinfacht gesagt, suchen wir bei der Analyse von Daten nach Erklärungen und somit stellen wir Hypothesen auf, die im Laufe der Forschung überprüft werden, bis man zu Erkenntnissen bzw. Hypothesen kommt, die einen Prüfprozess überstanden haben. Trotzdem bleiben sie immer noch nur Hypothesen, weil man sie aufgeben kann, wenn sie durch weitere Befunde in Frage gestellt werden (vgl. Altrichter/Posch 2007:187). Bei der Datenanalyse hielt ich mich an die Methode von Mayring (2003), wobei man die Daten zuerst „liest“ (Wahrnehmung der verfügbaren Informationen), „reduziert“ (Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem), „expliziert“ (Bewusstmachen von Bedeutung der vorliegenden Informationen), „kodiert“ (Ordnen und begriffliches Fassen von Informationen). Dann werden die Begriffe in einen plausiblen Zusammenhang gebracht (Wenn-Dann-Beziehung) und abschließend werden die Interpretationen und der Analyseprozess überprüft (vgl. Altrichter/Posch 2007:185ff). Dadurch dass die Kategorien nicht vorab bestimmt wurden, wurden die Daten induktiv kodiert. Bezüglich der Überprüfung von Hypothesen nennen Altrichter und Posch die progressive und regressive Fokussierung. Bei der ersten werden alle Textstellen gesucht, die das Analyseergebnis

stützen, während man bei der zweiten Tätigkeit auf alle Textstellen fokussiert ist, die dem Analyseergebnis widersprechen, und dadurch das Ergebnis in Frage stellen (vgl. Altrichter/Posch 2007:203). Zwecks der genaueren Überprüfbarkeit von Hypothesen ging ich an die gesammelten Daten sowohl progressiv als auch regressiv fokussiert heran.

6.3. Praktische Durchführung

Die Gesprächskonstruktion wurde in unterschiedlichen Abständen und mit unterschiedlicher Frequenz durchgeführt, je nachdem wie sich die Rahmenbedingungen für die Aktionsforschung ergaben. Zu der Zeit, wo sich die „kritischen Freunde“ zur Verfügung gestellt haben, und die Gesprächskonstruktion in das Unterrichtskonzept thematisch eingebettet werden konnte, wurde die Aktionsforschung intensiver betrieben. Eine der Unterrichtsprinzipien besagt, dass der Unterricht aufgrund der Binnendifferenzierung und Motivation der Lernenden abwechslungsreich sein soll. Aus diesem Grund habe ich darauf verzichtet, die Gesprächskonstruktion allzu oft durchzuführen und mir daher bei der Aktionsforschung vorgenommen, ab und zu Phasen mit kürzeren oder längeren Pausen einzulegen, um die Monotonie und Überforderung der Lernenden zu vermeiden. Denn eine der Methoden der Aktionsforschung – die Triangulation (vgl. Kapitel 6.2.2) – setzt unter anderem auch die Bereitschaft der Lernenden für die Reflexion und die Beantwortung während der Forschung aufgetauchter Fragestellungen voraus. Die Lernenden sind also keine passiven Beteiligten, an denen die Forschung ausgeübt wird. Wichtige Daten ergeben sich gerade daraus, indem beantwortet wird, wie ihr Verhalten seitens der Lehrperson interpretiert wird, und was sie in dem betreffenden Moment tatsächlich denken bzw. fühlen. Dieses muss aufgegriffen und kommuniziert werden, damit es zum Verständnis der Situation und zu einer möglichen Verbesserung des Unterrichts führen kann. Aus dem Grund der bedingten Verfügbarkeit und Bereitschaft der „kritischen Freunde“ und der Lernenden ergab sich, dass die Aktionsforschung in drei Blöcken mit unterschiedlicher Frequenz durchgeführt wurde, und zwar im Januar, Mai und September/Oktober. Im Januar und Mai habe ich zwei Mal pro Woche unterrichtet und zwar mit mäßig Fortgeschrittenen (A2/B1) und im September und Oktober zweimal in der Woche mit Anfängern (A1) und zweimal mit mäßig Fortgeschrittenen (A2/B1). Im Januar führte ich vier und im Mai zwei Gesprächskonstruktionen durch, wobei sie in den Regelunterricht eingebettet wurden. Im ersten Block habe ich mit meiner Kollegin Opatova („kritische Freundin“) im Teamteaching unterrichtet und dadurch dass sie aufgrund eines Auslandspraktikums abwesend war, habe ich im zweiten Block wenige Gesprächskonstruktionen durchgeführt. Stattdessen habe ich die Durchführung der Gesprächskonstruktion von Kollegin

Menger beobachtet, und im Rahmen dieser Beobachtung einige Daten gesammelt. Im dritten Block wurden fünfzehn Gesprächskonstruktionen durchgeführt, wobei ich bei der A2/B1 Gruppe (ca. 10 Lernenden) mit dem Institutionsleiter Mostofi – der auch als „kritischer Freund“ und Übersetzer fungierte – im Teamteaching unterrichtete, indem ich mit der Gesprächskonstruktion, die ich an das Unterrichtskonzept angepasst habe, anfang und der Institutionsleiter dann mit dem Unterrichten fortfuhr. Ich habe mich in diesem letzten Block gezielt nur auf die Gesprächskonstruktion fokussiert, weil ich von den Eindrücken der anderen Aktivitäten nicht beeinflusst werden wollte. Aufgrund der Größe der A1 Gruppe (ca. 35 Lernende) sind wir so vorgegangen, dass ich ca. 10-15 „Stärkere“ aus der Gruppe holte und mit ihnen in einem anderen Raum, wo es keine Tische gab, die Gesprächskonstruktion durchführte. Dies war aus mehreren Gründen sinnvoll, da alle Beteiligten für sich einen Vorteil ziehen konnten. Für mich persönlich wäre es unmöglich gewesen, die Gesprächskonstruktion mit der ganzen Gruppe zu machen. Die Gruppe aber bot mir die Gelegenheit, die Gesprächskonstruktion mit den Lernenden ohne und mit Vorkenntnissen auszuprobieren, indem sich jedes Mal unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen ergaben. Mit dem Wissensstand der beiden Gruppen war ich vertraut, da ich vor der Durchführung der Aktionsforschung zwei Wochen – drei Mal in der Woche mit der A1 Gruppe und zwei Mal in der Woche mit der A2/B1 Gruppe – unterrichtet habe. Durch die Trennung der Lernenden wurde auch für den Institutsleiter die Arbeit aufgrund der kleineren Gruppe erträglicher, wobei er sich gleichzeitig besser auf die „Schwächeren“ konzentrieren konnte. Die „Stärkeren“, die sich im Unterricht unterfordert gefühlt hätten, hatten durch die Gesprächskonstruktion die Gelegenheit, etwas Neues und für den Alltag Relevantes zu lernen. In der Pause wurden die aufgetauchten Fragen an die Lernenden gestellt, wobei der Institutsleiter übersetzte. Nach der Gesprächskonstruktion schloss sich diese „Forschungsgruppe“ dem vom Institutsleiter geführten Unterricht an.

Genau wie jede andere Unterrichtsaktivität stellt die Gesprächskonstruktion keinen Selbstzweck dar, sondern sie soll in das Unterrichtskonzept thematisch und inhaltlich eingebettet werden. Aus diesem Grund wurde in den ersten zwei Blöcken gezielt beobachtet, wie sich die Gesprächskonstruktion mit anderen Aktivitäten kombinieren lässt bzw. worauf man bei der Unterrichtsplanung achten soll. Im letzten Block lag der Schwerpunkt der Forschung gezielt nur auf der Gesprächskonstruktion. Die Termine für die Durchführung der Gesprächskonstruktionen wurden mit dem Institutsleiter im Voraus festgelegt, so dass ich mich gut vorbereiten konnte. Als erstes war für mich die Frage relevant, wie ich den Lernenden meine Intention bezüglich der Forschung am besten erklären sollte, so dass ich sie zu einem möglichst großen

Engagement anregen konnte. Es sollte ihnen dabei bewusst gemacht werden, dass sie ungehemmt ihre Meinung sagen bzw. sowohl positive als auch negative Kritik ausüben sollen, da es vor allem um die Erforschung der Aktivität geht. Um sie nicht unnötig zu verwirren, habe ich als Vorwand für die Einführung in die Forschung den Begriff „Experiment“ benutzt. Damit wurde ihre Neugierde geweckt. Im nächsten Schritt erklärte ich, wie die Aktivität abläuft, und dass sie sich gut für das Sprechen eignet. Nach der Durchführung wurden die Fragen allgemein zu ihren Eindrücken, sowie zu den konkreten Situationen gestellt. Ich merkte dabei, dass sich die TeilnehmerInnen zu Beginn immer noch nicht trauten, Kritik zu äußern, denn ihre Antworten waren meistens kurz und im Sinne: „Die Aktivität ist super“. Dies wurde so gelöst, dass ich konkrete Fragen stellte bzw. sie einlud, sich zu bestimmten Aspekten der Aktivitäten Gedanken zu machen und über ihr konkretes Verhalten zu reflektieren. Um die Aktivität aus möglichst vielen Perspektiven zu erforschen, habe ich sie in unterschiedlichen Gruppen, in unterschiedlichen Kontexten und hinsichtlich der Dialoge und der Vorgehensweise unter Berücksichtigung unterschiedlicher Zielsetzungen erforscht.

Die institutionellen Rahmenbedingungen boten mir die Gelegenheit, die Durchführung der Gesprächskonstruktion in heterogenen Gruppen zu beobachten und herauszufinden, welches Potenzial die Aktivität in solchen Gruppen bietet bzw. am besten genutzt werden kann. Der Forschungsausgangspunkt war, die Gesprächskonstruktion mit den Lernenden auf unterschiedlichem Niveau zu beobachten und zu vergleichen. In diesem Zusammenhang wurde auch beobachtet, welche Zielsetzungen bei den verschiedenen Sprachniveaus sinnvoll wären. Überdies wurden ausgehend von dem Wunsch der Lernenden, mehr bzw. besser Deutsch zu sprechen, konkrete Fragen gestellt: Auf welchen Teil der Gesprächskonstruktion legen die Lernenden am meisten Wert bzw. welchen Sinn erkennen sie dabei? Was bietet ihnen die Gesprächskonstruktion? Welche Aspekte werden ihrer Meinung nach weniger berücksichtigt? etc. Es sollte auch über ihre subjektive Einstellung zu der Gesprächskonstruktion reflektiert werden: z.B. Welcher Teil der Aktivität hat ihnen am besten gefallen? Warum? Was war schwierig? Woran liegt das? Was würden sie anders machen? Was hat ihnen bei der Überwindung des Problems geholfen bzw. hätte helfen können? etc. Meine Intention bei solchen Fragestellungen war, die Forschungsfrage aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten bzw. auf die Aktionsideen, die zur besseren Förderung der beiden Wissensbeständen beitragen, zu kommen. Solche Fragen wurden aus diesem Grund nach jeder Gesprächskonstruktion gestellt, wobei bei der Vorbereitung und Durchführung der nächsten Gesprächskonstruktion auf das Feedback der Lernenden zurückgegriffen wurde.

6.4. Datenanalyse

Während der Datenanalyse ergaben sich die Kategorien (vgl. Kapitel 6.4.1-6.4.6) induktiv und im Hinblick auf den Forschungsausgangspunkt bzw. die Forschungsfrage, worin sich bei der Gesprächskonstruktion die Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens feststellen lässt und wie man diese beiden Wissensbestände im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf unterschiedliches Sprachniveau optimal nutzen kann. Diese Frage wird dann unter Berücksichtigung der einzelnen Aspekte der Gesprächskonstruktion (Wahl der Ausgangssituation bzw. des Zieldialogs, Regieanweisungen, Memorierung, schriftliche Fixierung), sowie unter Heranziehung unterschiedlichen Perspektiven durch Lehrer, Lerner und „kritische Freunden“ analysiert. Außerdem wurde die Forschungsfrage hinsichtlich der beiden untersuchten Zielgruppen (A1 und A2/B1) beantwortet. Trotz der vorherrschenden Unterrichtspraxis im Verein behielt ich während der Forschung beide Wissensbestände im Blick, wobei das prozedurale Wissen als eine durchgehende Zielsetzung angesehen wird, während das deklarative Wissen im Hinblick auf die Forschungsgruppe als ein Mittel, das im Prozess der Automatisierung zu diesem Ziel hinführen soll, dient. Einige Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums gehen – wie bereits erwähnt - in Anlehnung an den L1-Erwerb von einem induktiven Spracherwerb aus. Die Lernenden entdecken ausgehend vom Inhalt selbst die Regel. Sie lernen am Anfang Phrasen und Sätze als Einheiten, ohne wissen zu müssen, welche grammatikalischen Phänomene diesen zugrunde liegen. Im Laufe des Spracherwerbs sind sie im Stande, bei der Sprachproduktion auf die Regelmäßigkeit der Sprache zurückzugreifen und das implizite Wissen für die Formulierung der bisher noch nie formulierten grammatikalisch korrekten Äußerungen zu nutzen. In dem Verein, in dem die Aktionsforschung durchgeführt wurde, wird jedoch nicht nach diesen Prinzipien unterrichtet. Die Lernenden verfügen über ein Grammatikwissen, so dass das Hauptanliegen der Forschung in der Automatisierung des deklarativen Wissens lag, wobei die bewussten Prozesse allmählich durch die Automatisierung ins Unbewusste übergehen sollen. Bei den Formen, die noch nicht erworben wurden, wurde im Sinne der Prinzipien des Fremdsprachenwachstums induktiv vorgegangen. Ich verzichtete also auf die Bewusstmachung bzw. Erklärung der Regelmäßigkeiten, die solchen Strukturen zugrunde liegen. Vor der eigentlichen Forschung musste jedoch den Lernenden einige erwünschte Verhaltensregeln erklärt werden. Der erste Schritt wurde getan, indem die Lernenden sich von ihrer gewohnten Lerntradition distanzierten, sowie Vertrauen und Offenheit bezüglich der neuen Lern- bzw. Erwerbszugänge zeigten. Die Fragen bezüglich der Grammatik kamen trotzdem immer wieder vor, und es bedurfte einige Zeit, bis

sie damit zufrieden waren, sich einige Satzmuster ohne Bewusstmachung der Grammatik einzuprägen. Ein weiterer wichtiger Punkt für die Effizienz der Aktionsforschung war, dass die Lernenden eine aktive und kooperative Haltung einnehmen. Sie sollen nicht nur darauf warten, dass sie aufgerufen werden, sondern sich aktiv an der Aktivität beteiligen und auch respektvoll mit den Redebeträgen der anderen Lernenden umgehen. Das größte Problem bereitete mir, aus den Introvertierten mehr herauszuholen und die Extrovertierten bzw. Dominanten zu veranlassen, sich ein wenig zu Gunsten der Gruppe zurückzunehmen. Solche Situationen wurden beim Beobachten als „Probleme“ identifiziert, ohne dass es sich dabei um tatsächliche Probleme handelte. Um festzustellen, ob sie dem Erwerbprozess der Einzelnen im Wege stehen, brauchte ich eine Rückmeldung der Lernenden. Dies ermöglichte mir die Situation zu verstehen, wobei ich meine falschen Annahmen und subjektiven Ansichten revidieren konnte. Von dem erwähnten Beispiel ausgehend bedurfte die „problematische“ Situation keine Veränderung, denn ein Zwang zum Sprechen auf einer Seite bzw. ein Gebot Sich-mehr-Zurückzuhalten auf der anderen wäre kontraproduktiv und nicht zielführend. Rückblickend lässt sich sagen, dass die Lernenden sehr viel Spaß mit der Gesprächskonstruktion hatten.

6.4.1. Ausgangspunkt der Gesprächskonstruktion im Hinblick auf Zielsetzungen und Bedürfnissen der Lernenden

Die Auswahl der authentischen bzw. die Bereitstellung der didaktisch-authentischen Dialoge ergab sich aus den Überlegungen, welche Themen die Lernenden interessieren und von welchen Inhalten sie im Alltag Gebrauch machen könnten. Davon ausgehend kamen „typische“ Alltagsthemen vor, wie z.B.:

Wohnungsbesichtigung (A2.1; A2.2)

Wohnungssuchender:	Guten Tag, hier spricht Klee.
Vermieter:	Guten Tag, Walter.
W:	Ich habe Ihre Anzeige in der Zeitung gelesen und würde gern etwas mehr über die Wohnung wissen. Ist sie noch frei?
V:	Ja, die Wohnung ist ab sofort beziehbar.
W:	Wie groß ist die Wohnung insgesamt?
V:	76m ² . Es ist eine 2-Zimmer-Wohnung, ein Altbau. Baujahr 1905.
W:	Ok. Wie hoch ist die Miete?
V:	480 Euro warm.

Wegbeschreibung (A2.1; A2.2)

Passagier 1:	Entschuldigung. Wie komme ich von hier zum Bahnhof?
Passagier 2:	Ganz einfach. Gehen Sie geradeaus und biegen Sie in die erste Straße rechts.
P1:	Die erste Straße recht. Ok.
P2:	Genau. Dann gehen Sie weiter geradeaus bis zur Ampel und dann links. Auf der linken Seite werden Sie den Bahnhof sehen.
P1:	Vielen Dank. Auf Wiedersehen.

Arztbesuch (A2.1; A2.2)

Patient: Guten Tag, Herr Doktor.
Arzt: Guten Tag. Na, was fehlt Ihnen denn?
P: Ich fühle mich schwach und gestern Abend hatte ich Fieber.
A: Wie hoch?
P: 38,5.
A: Haben Sie noch andere Beschwerden?
P: Ja. Ich huste und niese auch.
A: Machen Sie bitte den Oberkörper frei! Sie haben eine Erkältung.
P: Können Sie mir Tabletten verschreiben? (...).

Vorstellungsgespräch, Terminvereinbarung etc. - solchen Themen liegt ein relativ vorhersehbares Inventar an formelhaften Äußerungen zugrunde, die für einige Lernende bekannt und für einige unbekannt waren. Im Fall, dass die Chunks keinen neuen Input boten und die Situation zu wenigen Vorschlägen veranlasste, nahm die Motivation der Lernenden ab. Sie fühlten sich unterfordert. Dadurch dass einige Chunks bekannt waren, wurden sie nach relativ kurzer Zeit rekonstruiert, so dass die sprachproduktive Phase nicht in vollem Ausmaß erschöpft wurde und die Memorierungsphase überflüssig erschien. Solche Situationen mit leicht vorhersehbaren Äußerungen, die wiederum zum Vorwissen der Lernenden gehören, führen nicht zu einer optimalen Nutzung des generativen und kreativen Aspekts der Sprache. Dann würde der Sinn der Aktivität nur in der Festigung bzw. der Überprüfung des Vorwissens bestehen. Zu dieser Feststellung kam ich, nachdem ich einen Dialog für die Anfängergruppe vorbereitet hatte, der keinen neuen Input bereitstellte:

Gast: Herr Ober. Wir möchten bestellen.
Kellner: Bitte. Was bekommen Sie?
Gast: Für mich bitte einen Kaffee. 2. Gast: (Vorschläge der Lernenden)
Kellner: Kommt sofort. (bringt die Bestellung).
(eine Stunde später)
Gast: Wir möchten bezahlen.
Kellner: Zusammen oder getrennt? (...).

Dieses Problem kann gelöst werden, indem man die Vorhersehbarkeit durchbricht und im Zieldialog etwas weniger Typisches vorkommen lässt. Es soll aber vor Augen geführt werden, dass die Ausgangssituation an „Authentizität“ bzw. an ihrer „Naturtreue“ nicht verlieren soll. Daraus lässt sich schließen, dass die Ausgangssituation die Aktivierung des Vorwissens bzw. die Formulierung typischer Äußerungen anregen soll, während im Zieldialog „weniger typische“ Äußerungen vorkommen können, so dass die Lernenden mehr Input bekommen bzw. mehr zur Sprachproduktion angeregt werden. Inhaltlich gesehen, sind die oben genannten Themen trotz ihrer Relevanz sachlich und ermöglichen keine emotionale Anteilnahme der Lernenden. Emotionen zählen jedoch zu einem der wichtigen Faktoren im Lern- bzw. Erwerbsprozess. Für die Speicherung der Informationen spielt sowohl die kognitive als auch die affektive Seite eine

Rolle (vgl. Kapitel 2.4). Man wird beim Sprachenlernen auf den Input aufmerksam, der als „neu“ und „wichtig“ identifiziert wird bzw. der im Wissensnetz nicht verankert ist. Für die Identifizierung des neuen Inputs bzw. für das Wecken des Interesses muss sowohl die kognitive als auch die affektive Seite angesprochen werden. Zu diesem Zweck wurden einige emotional gefärbte Dialoge herangezogen, wie z.B. der aus dem Film „Drei Türken und ein Baby“:

Celal: Die vom Gericht. Zwangsäumung! Wir müssen hier raus!

Sami: Keiner schmeißt uns hier raus! Das hier ... alles gehört unserer Mutter! (...)

Ausgehend von der Auffassung, dass die positiven Gefühlsregungen die Prozesse wie Informationsverarbeitung, -übertragung und -speicherung fördern (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:46), wurden auch Szenen aus dem genannten Film herangezogen, die auf einige Stereotypen, die eine humorvolle Wirkung haben, anspielen:

Goldschmied: Alles zusammen (...). Du bist auch Moslem. Ich mach´ dir eine runde Summe. 22000 Euro.

Celal: Was? Warum so wenig? Das ist ca. 40000 wert.

Goldschmied: Denkst du, nur weil ich Araber bin, will ich dich betrügen?

Celal: Komm, gib her! Ich gehe anderswo hin.

Solche Szenen erzeugten Dynamik und wurden zusätzlich durch Visualisierung, also durch die Bilder aus der ausgewählten Filmsequenz begleitet, so dass sich Inhalte durch die hervorgerufenen positiven Emotionen und durch die Bilder besser einprägen konnten. Die Teilnehmer waren im Stande wochenlang die gelernten Äußerungen fehlerfrei zu wiederholen. Das Ziel des Auswendiglernens von Äußerungen liegt jedoch nicht darin, sich solche Äußerungen als Lernstoff einzuprägen. Nicht der Inhalt der Äußerungen steht hier im Zentrum, sondern das Einprägen der Satzstrukturen und das Bewusstmachen typischer Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs bzw. der Alltagskommunikation, die die Lernenden bei der Formulierung von neuen Inhalten beachten können. Der Inhalt dieses Dialogausschnitts kann zu anderen Zwecken dienen, beispielsweise die Botschaften und die Auswirkung solcher Stereotypen zu thematisieren bzw. zu reflektieren, wodurch freie Sprachkompetenz der Lernenden gefördert wird. Dadurch dass die Lernenden unterschiedliche Motive, Interessen sowie unterschiedliches Vorwissen haben, wird der Input auch unterschiedlich ausgelegt, was analog dazu zu verschiedenem Output führt. Hier kommt die konstruktivistische Auffassung zum Ausdruck, wobei das neue Wissen durch Assoziieren in das Bestehende eingeordnet wird, und mit dem entstandenen Konstrukt wird dann an die neuen Reizen angeknüpft. Folglich stellten die Lernenden unterschiedliche Vermutungen zu den Bildern und zu der beschriebenen Situation an, was sie zu unterschiedlichem Output veranlasste. Bei der Situation mit dem fremden Mann, der zu Silvester an der Tür

läutet und die Familie um Erlaubnis bittet, ihr Telefon zu benutzen, reagierten einige Lernenden verbindlich und einige unverbindlich. Einige Lernende verdrehten bewusst die Situation, um somit durch das Eröffnen neuer Perspektiven ihre kommunikative Kompetenz zu erweitern. In solchen Momenten zeigten die Lernenden Initiative und lernaufonomes Verhalten.

Statt von „typischen“ Ausgangssituationen könnte man also von weniger unvorhersehbaren Situationen, die den generativen Aspekt der Sprache mehr berücksichtigen, ausgehen. Während die ersten Situationen eher als „Was sagt bzw. was antwortet man in einer bestimmten Situation“ zu charakterisieren sind, sind die weniger typischen Situationen durch die Frage „Wie würdest du in einer solchen Situation reagieren?“ gekennzeichnet. Diese Situationen haben einen „offeneren“ Charakter, wobei der Lernende als Individuum wahrgenommen wird, und seine persönliche Erfahrungen und kulturgeprägte Verhaltensweisen mehr berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck wurde beispielsweise eine Situation beschrieben, wobei ein fremder Mann am Silvesterabend mitten in der Nacht an der Tür der Familie X läutet. Die Lernenden wurden gefragt, was sie aus der Perspektive der Familie in solchen Situationen gefühlt hätten bzw. was ihnen durch den Kopf gegangen wäre. Sie versetzten sich dabei in die Situation, und überlegten sich wie sie gehandelt hätten. Es kamen dabei sehr unterschiedliche Vorschläge, wobei die Lernenden ihrer Fantasie freien Lauf ließen (Weihnachtsmann, Polizei, ein verspäteter Gast etc.). Solche Situationen können auch in größerem Ausmaß die emotionale bzw. affektive Seite des Individuums ansprechen, was es in seiner Identität stärkt und wodurch die Fremdheit der Zielsprache allmählich überwunden wird. Des Weiteren lernen sie dieselbe Situation aus der Perspektive von anderen Lernenden zu betrachten, wodurch ihre Kommunikations- und Empathiefähigkeit gefördert wird. Nachdem keine weiteren Vorschläge von der Seite der Lernenden kamen, wurde ein weiterer Hinweis bezüglich der Situation gegeben. Nämlich kurz vor dem Läuten hörte die Familie ein schussähnliches Geräusch. Ein solcher Hinweis hatte eine doppelte Funktion: einerseits die Lernenden zum Grund des Erscheinens der fremden Person zu führen (kaputter Auspuff), andererseits sie zu lenken und andere Assoziationen zu evozieren (jemand wurde erschossen, Feuerwehr etc.), die in Zusammenhang mit einem Schuss und mit der Silvesterfeier gebracht werden können. Dadurch wurden sie trainiert, beim Spracherwerb die Zusammenhänge zwischen den gegebenen Assoziationen und dem bestehenden Weltwissen zu finden, um somit eine plausible Geschichte zu konstruieren. Diese muss aber nicht mit der des Zieldialogs übereinstimmen. Wichtig ist, dass die Lernenden das Verstandene kommunizieren, um es auf Grund dessen auf die Richtigkeit hin prüfen zu können. Solche Situationen sind als Sprech Anlass sehr gut geeignet, weil dadurch die Strategien zur Förderung des prozeduralen Wissens (Inferieren, Antizipieren und Generalisieren) gefördert werden. Zu diesem

Zweck wurde auch ein authentischer Dialog aus dem Buch von Enid Blyton „Fünf Freunde machen eine Entdeckung“ in gekürzter Form herangezogen. Hier kommt eine ältere Dame zu ihrer Nachbarin, um ihre Kinder um etwas zu bitten.

Mutter: Nehmen Sie bitte Platz. Wir freuen uns über Ihren Besuch.

Nachbarin: Nun, ich bin gekommen, um Ihre Kinder um etwas zu bitten.

Mutter: Worum geht es? Haben meine Kinder etwas angestellt?

Die Lernenden sollten dann Vermutungen anstellen, welche Art von Hilfe die ältere Dame hätte brauchen können. Es kamen dabei unterschiedliche Vorschläge und dadurch dass die Lernenden längere Zeit die richtige Äußerung nicht „erraten“ konnten, musste ich eingreifen und den Grund nennen: Die Kinder sollten dem Neffen der Nachbarin Gesellschaft leisten, während sie weg ist. Im Rahmen der Gesprächskonstruktion muss die Lehrperson eingreifen können und die Lernenden zu den Äußerungen des Zieldialogs führen. In solchen Zieldialogen sind aber die handelnden Menschen fiktiv und haben eigene Sicht- und Verhaltensweisen. Hier werden die Lernenden aufgefordert, Vorschläge unter Berücksichtigung einer „fremden“ Perspektive zu machen. Dadurch werden sie „gezwungen“ die Äußerungen, die ihnen nicht vertraut sind, zu formulieren, um ihre Sprachkompetenz zu erweitern. Für einige TeilnehmerInnen war nicht ganz einfach, vom eigenen „Ich“ Distanz zu nehmen und sich in die Akteure der Ausgangssituation hineinzusetzen. Bei der Wahl der Ausgangssituation ist es wichtig, dass sie für die Lernenden relevant ist, und dass die Lernenden für die reale Begegnung mit solchen Situationen zum sprachlichen Handeln befähigt werden. Falls sie mit einem bestimmten Thema wenig vertraut sind, haben sie durch das Erlernen des Zieldialogs die Gelegenheit etwas „mitzunehmen“, womit sie in einer ähnlichen Situation etwas anfangen können.

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich schließen, dass man beim Spracherwerb von Inhalten ausgehen soll, wobei die Lernenden allmählich zur sprachlichen Korrektheit angeleitet werden. Es wäre kontraproduktiv, wenn die sprachliche Korrektheit bei der freien Sprachproduktion zu sehr angestrebt wird: von der Lehrperson, indem sie jeden Fehler korrigiert und von den Lernenden, indem sie sich nur dann zu sprechen trauen, wenn sie einen grammatikalisch korrekten Satz formulieren können. Dadurch wird verhindert, dass die Lernenden auf ihr intuitives bzw. unbewusstes Sprachwissen zurückgreifen. Sie sollen daher ermutigt werden, mit der Sprache kreativ umzugehen und auch die Äußerungen zu wagen, die ihnen ihrer Ansicht nach „unvertraut“ vorkommen. Das Problem ist, dass viele Lernende davon ausgehen, dass nur das Bewusste zu ihrer Sprachkompetenz gehört bzw. dass die bewusste Auseinandersetzung mit dem formalen Aspekt zum Spracherwerb führt. Dadurch nutzen sie das Potenzial ihres „unbewussten“ Sprachwissens sehr wenig. Wenn man eine Sprache durch die Bewusstmachung und das Auswendiglernen von Regeln zu erwerben glaubt, lässt man außer Acht, dass

diese Bewusstheit über den formalen Aspekt die Geläufigkeit der Sprachproduktion verhindert. Bei der Formulierung der Äußerung „Ich möchte einen Kaffee“ müssen die Lernenden, die durch das Lernen von Regeln eine Sprache zu erwerben hoffen, diese Regeln bei der Sprachproduktion immer wieder abrufen. Ihr Monitor funktioniert also folgendermaßen: Nach dem Verb im Konjunktiv „möchten“ kommt ein Akkusativobjekt. Kaffee ist maskulin und man möchte keinen bestimmten Kaffee. Folglich soll der Satz lauten: Ich möchte einen Kaffee. Beim impliziten Sprachgebrauch prägt man sich nicht die Regel der Satzbildung ein, sondern einen Satz oder Satzphrasen, die beim Gebrauch als Einheit und nicht isoliert abgerufen werden. Dies erleichtert die Abrufbarkeit und entlastet den Monitor, so dass die Sprachproduktion fließender verläuft. Wenn ein Satz, der formuliert wird, Abweichungen aufweist, wird er bei einer höheren Sprachkompetenz vom Monitor automatisch als solcher identifiziert. Dies kann durch die Gesprächskonstruktion besonders gefördert werden.

Bei der Gesprächskonstruktion geht man vom Inhalt aus, sowohl im Hinblick darauf, was die Lernenden formulieren, als auch, was die Annäherung an die Äußerungen des Zieldialogs betrifft. Der Fokus wird vor allem darauf gelenkt, dass das Formulierte inhaltlich und pragmatisch zu der Ausgangssituation passt. Als ein Beispiel, was man in einer bestimmten Situation sagen kann, wird ein Zieldialog herangezogen. Bei meiner Forschung wurden halb-authentische und authentische Dialoge verwendet. Die halb-authentischen wurden dem Internet entnommen. Einige schrieb ich selber, indem ich mich in eine bestimmte Situation hineinversetzte und überlegte, was man dazu sagen kann. Als authentische Dialoge benutzte ich Dialogausschnitte aus Filmen, Büchern oder realen Gesprächssituationen. Dabei orientierte ich mich an die Kriterien von Hendrickson (vgl. Krashen 1987:117f; Buttaroni 1997:247), wobei die Dialoge folgende Gesichtspunkte aufweisen sollten:

- a) plausibler Inhalt mit klaren Konturen
- b) aus authentischen Gesprächssituationen stammen bzw. solche inhaltlich und sprachliche sehr gut simulieren
- c) generelle Relevanz der Sprechabsichten
- d) Emotionalität der Gesprächspassage
- e) interessanter Themenbereich
- f) neuer Input
- g) Interessante Sprachformen: die Wahl kann sich ergeben a) aus der Häufigkeit dieser Fehler, b) aus ihrem negativen Einfluss auf die Kommunikation und c) aus der Irritation, die diese Fehler bei muttersprachigen Gesprächspartnern hervorrufen.

Bei der Vorbereitung der Dialoge orientierte ich mich vordergründig an Interessen und Bedürfnissen der Lernenden. Es war mir dabei auch wichtig, dass die Dialoge aus authentischen Situ-

ationen stammen. Unter „authentisch“ wird nach einer Definition die natürlich komplexe Sprache verstanden (vgl. Boeckmann 1995:4). Obwohl ich mich nicht an die Progression hielt und auch Formen, die nicht gelernt wurden, vorkommen ließ, verzichtete ich aufgrund der Anforderungen der Gesprächskonstruktion auf das Auftreten allzu komplexer Sätze. Denn bei den sehr langen Sätzen, die viele neue Wörter aufweisen, war die Müdigkeit der Lernenden aufgrund der Überforderung zu beobachten, so dass ich während der Aktivität einige Elemente des Zieldialogs weggelassen hatte. Um den Motivationsverlust zu vermeiden, orientierte ich mich an der Input-Hypothese, wobei „die zu erwerbenden sprachlichen Ausdrücke bzw. Strukturen minimal über dem aktuellen Sprachstand der Lernenden liegen (= „i+1““ (Aguado in Bar-kowski/Krumm 2010:132) sollten. Dies war auf Grund der Heterogenität der Gruppen nicht leicht einzuhalten. Der Wert wurde auf die Kohärenz der Dialoge gelegt, denn dies ist auch das Charakteristikum eines authentischen Sprachgebrauchs. Des Weiteren achtete ich ebenfalls darauf, dass brauchbare Chunks vorkommen sollten, nachdem sich erwiesen hatte, dass die Lernenden weniger Motivation hatten, „unbrauchbare“ Äußerungen auswendig zu lernen. Aufgrund der Orientierung an dem Kriterium „Brauchbarkeit der sprachlichen Äußerungen“ waren die Zieldialoge nicht immer emotional gefärbt. Ich stellte fest, dass die sachlichen Dialoge das Interesse der heterogenen Gruppe besser abdecken als emotional geprägte Sprechabsichten. Denn jene kann man als generell geltend charakterisieren, während diese hinsichtlich der unterschiedlichen Charaktere und Erfahrungen der Lernenden zu relativieren sind. Ausgehend von den unterschiedlichen Charakteren und Erfahrungen reagieren die Lernenden unterschiedlich auf dieselbe Situation. Dadurch dass sie unterschiedlich reagieren, fällt es schwer, in einem Dialog alle in Frage kommenden sprachlichen Mittel anzubieten. Außerdem wäre es nicht im Sinne des Fremdsprachenwachstums, den Lernenden beizubringen, was sie sagen sollen, sondern sie zu befähigen, das zu sagen, was sie zu sagen beabsichtigen.

6.4.2. Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens durch Regieanweisungen

Unter Berücksichtigung des Prinzips, die Lernenden dort abzuholen, wo sie gerade stehen, und in Anlehnung an die konstruktivistische Auffassung bei neuen Reizen an das Vorwissen der Lernenden anzuknüpfen, orientierte ich mich anfänglich beim Geben der Anweisungen vor allem an ihr Grammatikwissen. Denn das Wissen über den formalen Aspekt gehörte auf Grund der vorherrschenden Unterrichtsform im Iran-Haus zu ihren Stärken und ich versuchte dieses Potenzial zu nutzen, um auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen, und die Lernenden zu den gesuchten Äußerungen hinzuführen. Ich griff am Anfang beim Geben der Anweisungen

also auf ihr deklaratives Wissen zurück. Nachdem die Lernenden anhand der Hinweise zum Inhalt und zur Pragmatik nicht auf die gesuchten Äußerungen gekommen waren, wurden die Anweisungen folgendermaßen gegeben: die Person stellt eine Frage; die Frage beginnt mit einem Modalverb; das Modalverb steht in der ersten Person Singular; es kommt eine Präposition vor (die Lernenden zählen die Präposition auf, bis sie die richtige treffen); dann stellte ich die Frage, ob die Präposition Akkusativ oder Dativ verlangt etc. Das deklarative Wissen war ein Mittel zum Geben der Anweisungen, denn es führte die Lernenden am effektivsten zu den gesuchten Äußerungen hin. Ich ging am Anfang auf den Kompromiss ein, die Regieanweisungen unter anderem auch mit Hilfe von grammatikalischen Regeln zu geben, um einerseits den Erwartungen der Lernenden gerecht zu werden, und andererseits zielte ich beim Zurückgreifen auf ihr deklaratives Wissen darauf ab, den Lernenden zu „zeigen“, in welchen Kontexten die erlernte Grammatik angewandt werden könnte. Sie sollten auf diese Weise einen Zusammenhang zwischen bestimmten grammatikalischen Formen, Inhalten und Kontexten erstellen können. Im weiteren Verlauf der Aktionsforschung versuchte ich mich immer mehr von solchen Anweisungen zu distanzieren, denn ich war der Meinung, dass dadurch die Bewusstmachung des formalen Aspekts noch mehr gefördert wird. Meine Intention war jedoch, die Lernenden zum Zurückgreifen auf die prozeduralen Wissensbestände und zur Automatisierung anzuregen. So entwickelte ich eine Strategie, an die ich mich während der weiteren Durchführung der Aktivitäten hielt. Ich bewegte mich dabei von „öffneneren“ zu immer „präziseren“ bzw. von breit aufgefassten zu konkreteren Anweisungen. Bei der Beschreibung der Situation versuchte ich zu allererst möglichst viele Räume zu unterschiedlichen Interpretationen zu eröffnen, damit die Lernenden zu einer möglichst ausgiebigen Sprachproduktion angeregt werden. Aus diesem Grund und auch wegen der beschränkten Länge des Zieldialogs ließ ich absichtlich „offene“ Stellen zum Improvisieren. Bei einigen Dialogen sollten die Lernenden am Anfang, in der Mitte oder zum Schluss des Zieldialogs improvisieren. Beispielsweise im Dialog zum Vorstellungsgespräch fehlte der Anfang und die Mitte, die durch die Vorschläge der Lernenden der mäßig fortgeschrittenen Gruppe ergänzt werden sollten.

- | | |
|------------------|--|
| Geschäftsführer: | Was sind Ihre Stärken? |
| Bewerber: | Ich bin offen, freundlich und zuverlässig.
(Improvisationsphase: Welche Fragen könnten noch gestellt werden?) |
| G: | Haben Sie Ihrerseits Fragen? |
| B: | Wie viel verdiene ich im Monat? |
| G: | Sie verdienen 700 Euro pro Monat. |
| B: | Wie sind die Arbeitszeiten? |
| G: | Sie arbeiten zwanzig Stunden in der Woche: an den Werktagen von acht bis zwölf. |

Vor der Rekonstruktion wurde das Vorwissen der Lernenden aktiviert, indem die Frage gestellt wurde, welche Unterlagen man für das Vorstellungsgespräch braucht. Die Lernenden zählten diese auf. Dann wurde die Frage gestellt, worauf man im Umgang mit einem Geschäftsführer bzw. Arbeitsgeber achten soll etc. Hier hatten die Lernenden die Gelegenheit aus eigener Erfahrung zu berichten. Nachdem der erste Teil des Zieldialogs rekonstruiert worden war, wurde die Frage gestellt, welche Fragen bei einem Vorstellungsgespräch noch hätten vorkommen können. Die Lernenden erwähnten die zu diesem Thema relevanten Begriffe wie Sprachkenntnisse, Arbeitszeiten, Verdienst etc. Dann wurden einige zutreffende Begriffe aufgegriffen und mit der Rekonstruktion des Zieldialogs fortgesetzt. Dies bestätigt die Sichtweise von Buttaroni und Knapp, dass die Lernenden der Lehrperson den Weg weisen (vgl. Buttaroni 1997:252). Des Weiteren halfen solche eingefügten freien sprachproduktiven Phasen im kürzeren Zeitraum mehrere relevante Sprechakte bezüglich des behandelten Themas in den Raum zu stellen. Auf diese Weise bekamen die Lernenden mehr Input. Überdies wären sie durch das Auswendiglernen allzu langer Dialoge überfordert gewesen. Aus zeitlichen Gründen schafften wir nicht immer den ganzen Zieldialog zu rekonstruieren, so dass ich den Lernenden das Ende „verriet“. Außerdem suchte ich auch andere Wege und Möglichkeiten, um die Lernenden dazu zu veranlassen, mehr sprachlich zu produzieren, wie z.B. durch Bilder, durch den Einsatz von Gestik und Mimik, oder durch nicht ganz treffende Anweisungen. Auf meine Frage, worauf die wenige Sprachproduktion einiger Teilnehmer zurückzuführen ist (auf Grund der mangelnden Ideen, der fehlenden sprachlichen Mittel oder dem fehlendem Mut), antworteten einige Lernende, dass, obwohl sie nicht viel sagen, sehr viel in ihren Köpfen passiert. Sie denken über die beschriebene Situation nach, versuchen sie im Kopf auszumalen sowie dazu passende Vokabeln zu finden und schlussendlich Sätze zu bilden. Einige sagten, dass der Grund ihres Schweigens nicht im Fehlen von Ideen lag. Sie brauchen nur mehr Zeit zum Überlegen. Schweigen hatte ich bis dahin als „nichts-zu-sagen-haben“ interpretiert. Damit ich ihnen genug Zeit lasse, und gleichzeitig wissen kann, dass sie etwas zu sagen haben, einigten wir uns darauf, dass ich immer wieder die Frage stelle, ob noch jemand einen Vorschlag bzw. eine Idee hat.

Beim Geben der Anweisungen bemühte ich mich sehr darum, durch die Beschreibung der Situation und durch das Verwenden von Synonymen und Antonymen den Lernenden mehr Input anzubieten und ihren Wortschatz zu erweitern. Beim Einsatz der Mimik und Gestik wird eine bildhafte Vorstellung von einer Situation bzw. das Hineinversetzen in eine Situation gefördert. Durch diese non-verbalen Mitteln werden „die positive[n] Nebeneffekte erzielt: bestimmte sprachliche Konzepte verbinden sich in der Erinnerung der Lernenden mit einem Bild, einer Bewegung oder einer Geste“ (Buttaroni 1997:252). Das Heranziehen von Bildern erwies

sich für die Sprachproduktion und das Geben der Regieanweisungen als sehr hilfreich. Bilder sorgen dafür, dass sich Inhalte besser einprägen. Visualisierung soll auch als hilfreiche Sprach-erwerbstrategie bewusst gemacht werden, wobei die Lernenden auch ohne Heranziehung von Bildern im Stande sein sollen, sich eine Situation, zu der sie pragmatische und kontextadäquate Sprechakte suchen, bildlich auszumalen. Bilder helfen also beim Bauen von Eselsbrücken, die für Nachhaltigkeit und leichtere Abrufbarkeit der sprachlichen Einheiten sorgen. Bei jedem Evozieren derselben Situation werden auch die dazu gehörigen Sprechakte aktiviert. Daraus lässt sich schließen, dass solche visuelle Assoziationen, die entweder durch Bilder oder durch bildhafte Vorstellungen hervorgerufen werden, prozedurales Wissen besonders fördern. Zu diesem Zweck wurden im Rahmen der Aktionsforschung die Standbilder aus dem Film „Drei Türken und ein Baby“ verwendet. Zu jeder Szene sollten die Lernenden Vermutungen über die Figuren, die Figurenkonstellation, den Handlungsort und die mögliche Handlung anstellen, so dass eine plausible zusammenhängende Geschichte entsteht. Anschließend wurde der Zieldialog, der aus zehn Äußerungen unterschiedlicher Länge und Komplexität besteht, nach ca. 45 Minuten rekonstruiert. Nach der Gesprächskonstruktion wollten die Lernenden weitermachen und waren neugierig, wie der Film weitergeht. Auch an diesem Beispiel erwiesen sich die Aktivitäten, die die Strategien des prozeduralen Wissens – Antizipieren, Inferieren und Globalisieren – fordern, als sehr motivierend.



Abb. 4 (Quelle „Drei Türken und ein Baby“)

Beim Geben der Anweisungen legte ich also vor allem darauf Wert, dass die Lernenden möglichst viel sprachlich produzieren. Zu diesem Zweck gab ich Anweisungen und verwendete Materialien, die sehr gut als Sprech Anlass dienten. In einem weiteren Schritt setzte ich durch

das Geben der präziseren und auf die Genauigkeit abzielenden Anweisungen den Akzent auf die sprachliche Korrektheit. Dies bedeutet, dass ich möglichst viele Äußerungen zu korrigieren versuchte, und auf die richtige Formulierung der gesuchten Äußerungen beharrte. Es kam aber auch vor, dass ich den Zieldialog während der Aktivität modifizierte bzw. einige überflüssige Elemente wegließ, wenn ich bemerkte, dass die Lernenden überfordert waren. Beim Weglassen wurden aber die Kohärenz und der Sinn des Dialogs nicht beeinträchtigt. Während der ganzen Aktivität achtete ich sehr auf die Gestik und Mimik der Lernenden, um somit einen Eindruck über ihr Befinden zu bekommen, damit ich mich angemessen verhalten konnte. Es fielen mir dabei offene, motivierte, reservierte, überforderte und unsichere Verhaltensweisen bzw. Gesichtsausdrücke auf. Dies war meistens auf das Interesse und den Wissenstand der Lernenden zurückzuführen. In den beiden Forschungsgruppen konnte ich eine unausgeglichene Sprachkompetenz feststellen. Die meisten Vorschläge kamen überwiegend von den gleichen Lernenden, während die anderen eher ruhiger waren, und sich nur bei der Memorierung aktiv beteiligten. Ein solches Verhalten war damit zu begründen, dass einige im Vergleich zu anderen schwächer waren und nicht so schnell reagieren konnten; einige wiederum waren zu schüchtern und haben sich nicht getraut, etwas zu sagen; einige sind jedoch an eine aktive handlungsorientierte Spracharbeit nicht gewohnt und bei einer höheren kognitiven Anstrengung geben sie trotz der Effizienz der Aktivität schnell auf. Als eine Möglichkeit, einer solchen heterogenen Gruppe gerecht zu werden, wird in der Kooperation gesehen. Dadurch dass die „Stärkeren“ die „Schwächeren“ bei der Formulierung der Äußerungen unterstützen können, wird ihr Selbstbewusstsein gestärkt. Die „Schwächeren“ lernen das Potenzial der Anderen für den eigenen Sprachzuwachs zu nützen und nicht als Konkurrenz oder Demütigung zu interpretieren. Die Aktivität bietet die Möglichkeit sowohl für die Extrovertierten als auch für die Introvertierten: jene können sich stark aktiv einbringen, während diese Input bekommen, den sie sich einprägen sollen. Auf diese Weise fühlt sich niemand ausgeschlossen und kann selber entscheiden, in welchem Ausmaß er sich aktiv beteiligt. Den Lernenden wurde die Möglichkeit gegeben, mit der Sprache zu experimentieren und Rückmeldung über die Richtigkeit der Äußerungen zu bekommen, ohne dass sie dabei zur Sprachproduktion „gezwungen“ wurden. Denn Lern- und Erwerbsprozesse kommen nicht vor allem durch Wissensvermittlung der Lehrperson zustande, sondern sie setzen die Bereitschaft der Lernenden für die Aufnahme und Speicherung des Inputs voraus. Sie müssen Input wahrnehmen und mit Hilfe der Lehrperson verstehen. Aus diesem Grund ist die Übernahme der Verantwortung von den Lernenden für den eigenen Lern- bzw. Erwerbsprozess von

großer Bedeutung. Die Vorstellung davon, allein durch die Anwesenheit im Unterricht die Zielsprache zu erwerben, und für diesen Prozess vor allem die Lehrperson verantwortlich zu machen, soll revidiert werden.

6.4.3. Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens in der Rekonstruktionsphase

Wie viel die Lernenden in der Rekonstruktionsphase sprachlich produzierten hängt von unterschiedlichen Faktoren ab: von ihrem Interesse und Vorwissen bezüglich des Themas, ihrem Wissensstand, ihrem Einfallsreichtum bzw. ihrer emotionalen Verfassung, von der Qualität der Anweisungen seitens der Lehrperson etc. Ihrem Wissensstand entsprechend neigte die Anfängergruppe dazu knappe Vorschläge zu machen, die sich in einem Wort bzw. einfachen überwiegend grammatikalisch fehlerhaften Formulierungen niederschlugen. Beim Geben der Anweisungen versuchte ich verständlichen Input zu geben. Die Lernenden signalisierten überwiegend durch Kopfnicken, dass sie die beschriebene Situation und die Anweisungen verstanden haben. Im umgekehrten Fall baten sie mich das Gesagte zu wiederholen oder deutlicher zu erklären. Die Annäherung an die gesuchten Äußerungen wurde meistens durch Frage-Antwort-Kommunikation gewährleistet, wie im folgenden Beispiel gezeigt wird, wobei ich nur auf die Vorschläge, die zu den gesuchten Äußerungen führen, eingehe.

Freundin: Gibst du mir bitte den Zucker?
 Freund: Ja, gerne. (schaut ihren Kuchen an) Der sieht gut aus.
 Freundin: Der schmeckt auch gut. Möchtest du kosten?
 Freund: Nein, danke. Ich esse keinen Kuchen.

Die Äußerungen wurden folgendermaßen rekonstruiert:

Was könnte die Freundin zum Kaffee brauchen? Das liegt am Tisch.	Zucker.
Richtig. Wie formuliert sie den Satz? Sagt sie nur „Zucker“?	Nein. Bringen Sie mir Zucker!
„Bringen“ passt hier nicht, weil der Zucker auf dem Tisch liegt. Sie ist mit ihrem Freund per du. Er soll ihr den Zucker geben. Also wie lautet der Satz?	Gib mir Zucker bitte.
Sie meint den bestimmten Zucker. Wie ist der Artikel von „Zucker“?	Der Zucker. Gib mir den Zucker bitte.
Super. Noch etwas: Bitte soll nicht am Ende stehen. Wiederholt bitte den Satz zuerst gemeinsam und dann ein nach dem anderen.	Bitte, gib mir den Zucker. Gib mir bitte den Zucker!
Richtig. Was könnte der Freund darauf antworten? (Ich nicke mit dem Kopf).	Ja.
Nur „ja“ oder fehlt noch etwas? G... Richtig. Der Freund schaut ihren Kuchen und sagt etwas dazu. Was?	Ja, gerne.

Wir suchen jetzt ein Verb. Z.B. ihre Freundin zieht etwas Schönes an. Ihr macht ihr ein Kompliment. Was sagt ihr? Was kann man statt „bist“ sagen? Prima! Zurück zu dem Kuchen. Wie kann der Kuchen aussehen? G... Er sagt das aber kürzer. Was kann man statt „der Kuchen“ noch sagen? Perfekt. Jetzt wiederholen wir den Satz.	Du bist schön. Du siehst schön aus. Gut. Der Kuchen sieht gut aus. Der sieht gut aus.
---	--

Tabelle 2 (Quelle: Forschungstagebuch)

An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass die Konstruktion der Äußerungen bei den Anfängern gelenkter verlief, als bei den Fortgeschrittenen, die auf Grund ihres besseren Wissensstandes viel mehr freien Raum für die Vermutungen und Improvisationen hatten und auf Grund dessen viel mehr sprachlich produzierten. Die Anfänger gaben meistens Antworten in Form eines Wortes, das aufgegriffen und durch fehlende Elemente ergänzt wurde. Man bewegte sich bei der Annäherung an die gesuchten Äußerungen meistens im Bereich der Morphologie. Seltener wurden vollständige Sätze formuliert, und wenn das der Fall war, wiesen sie grammatikalische und pragmatische Fehler auf. Solche Fehler wurden korrigiert. Es kam auch vor, dass die Lernenden grammatikalisch korrekte Sätze bildeten, die aber mit der Äußerung des Zieldialogs nicht übereinstimmten. In diesem Fall erhielten die Lernenden eine positive Rückmeldung bezüglich der Korrektheit des Satzes, es wurde aber darauf hingewiesen, dass im Dialog etwas anderes steht. Wenn die Lernenden die gesuchte Äußerung längere Zeit nicht fanden, „verriet“ ich sie. Des Weiteren setzte ich in der Anfängergruppe auf Grund des nicht gut ausgeprägten Vokabulars viel mehr Gestik und Mimik ein, als bei den mäßig Fortgeschrittenen. Man muss sich aber bei den beiden Gruppen permanent vor Augen halten, was die TeilnehmerInnen wissen bzw. können, und was man von ihnen erwarten kann. Beim Geben der Anweisungen musste ich also ständig darüber reflektieren, mit welchen Vokabeln bzw. mit welchen Mitteln ich die Lernenden zu den gesuchten Äußerungen hinführen konnte. Denn um produzieren zu können, müssen sie die Situation gut verstehen.

Beim Einsatz der Gesprächskonstruktion legte ich in den beiden Gruppen darauf Wert, dass die Lernenden möglichst viel sprachlich produzieren. Dadurch wird vor allem das prozedurale Wissen gefördert, auch im Fall, dass die Lernenden bei der Formulierung der Äußerungen auf ihr deklaratives Wissen zurückgreifen, denn jeder Sprachgebrauch fördert die Automatisierung. Durch das Beharren auf die Genauigkeit der gesuchten Äußerungen wird der Fokus auf den formalen Aspekt gelenkt. Die Lernenden werden dabei angehalten ausgehend von Input die Regeln der Sprache zu entdecken. Von der Lehrperson bekommen sie das Feedback, ob der Satz akzeptabel bzw. welches Element fehlerhaft ist. Durch die Suche nach einer richtigen Formulierung stellen sie Hypothesen zu den Regeln der Sprache auf, die verifiziert oder falsifiziert

werden. Das größte Potenzial dieser Suche liegt darin, dass sie einen aktiven Prozess darstellt, der zur Nachhaltigkeit führt. Über die Intensität und Effizienz dieser Aktivität zeugt der Umstand, dass bei den Lernenden nach der Konstruktionsphase ein Zeichen der Müdigkeit auftrat. Trotzdem wollten sie immer weitermachen, woraus sich schließen lässt, dass sie von der Aktivität überzeugt waren, und dass sie sehr viel Spaß daran hatten. Die Lernenden sagten, dass sie das Gelernte in alltäglichen Situationen wohl anwenden können. Ein Beleg dafür, dass sie Dialoge tatsächlich gelernt hatten, war die wiederholte Praxis, bei der die Lernenden in verschiedenen Situationen zu mir kamen und die gelernten Dialoge „rezitierten“. Sie erlebten die Aktivität als eine Herausforderung beim Versuch verschiedene Aufgaben allein oder mit Hilfe der Anderen zu meistern. Einige Lernenden waren der Meinung, dass sie durch die Gesprächskonstruktion die Regeln der Satzbau einprägen können und für die Formulierung anderer Äußerungen als Beispiel nutzen können. Ein Teilnehmer gewährte mir Einblick darin, welche Prozesse sich auf der kognitiven Ebene bei der Konstruktionsphase abspielen. Bei der Suche nach passenden Wörtern oder Formulierungen wird ein sehr intensiver Prozess in Gang gesetzt. Es wird dabei sehr viel Vorwissen aktiviert, das beim Finden der passenden Elemente in Zusammenhang gebracht wird. Der Schlüssel des prozeduralen Wissens liegt meiner Ansicht nach gerade in der Suche und der Aktivierung bzw. im zur-Verfügung-stellen des vorhandenen Wissens.

6.4.4. Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens in der Memorierungsphase

Hinsichtlich der Memorierung der Äußerungen ging ich unterschiedlich vor. Am Anfang ließ ich die Lernenden nach jeder Rekonstruktion die Äußerung der Reihe nach bzw. gegen den Uhrzeigersinn wiederholen, ausgehend immer von derselben Person. Dadurch dass diese Person immer als Erste an der Reihe war, tat sie sich schwer und war allmählich verunsichert. Denn die Lernenden, die nach ihr die Äußerung wiederholten, konnten sich die Äußerung auf Grund des mehrfachen Hörens besser einprägen und aussprechen. Bei den nächsten Durchführungen nahm ich mir daher vor, die Äußerung zuerst von den „Stärkeren“ wiederholen zu lassen, so dass sie sich die „Schwächeren“ besser einprägen konnten. Bei den komplexeren Äußerungen, bei den unsicheren Gruppenkonstellationen oder bei der größeren Gruppenzahl ließ ich die Lernenden die Äußerung einige Male im Chor wiederholen. Auf diese Weise konnte jeder die Äußerung nachsprechen, ohne sich exponieren zu müssen. Im nächsten Schritt rief ich die Lernenden, die Mut zeigten, auf. Ein Signal dafür war der Blickkontakt, ein lächelndes Gesicht und eine sichere Körperhaltung. Die Sicherer schafften bei der Memorierungsphase mehr aus sich

heraus zu gehen und zeigten auch ihr schauspielerisches Talent. Die Lernenden mit einer verängstigten Miene und einer verkrampften Körperhaltung vermieden meistens den Blickkontakt. Obwohl ich wusste, was sie signalisieren wollten, ließ ich auch sie die Äußerungen wiederholen. Ich sah meine Aufgabe darin, einerseits mit ihnen verständnisvoll umzugehen, andererseits ihnen zu helfen, sich zu überwinden. Um mehr Sicherheit und Mut zu gewinnen, ließ ich sie als letzte die rekonstruierte Äußerung wiederholen, so dass ihre Angst langsam abgebaut wurde. Die Äußerungen wurden je nach der Komplexität unterschiedlich oft wiederholt. Es wurde mit der Rekonstruktion fortgesetzt, wenn sichergestellt wurde, dass die Mehrheit die rekonstruierte Äußerung möglichst fließend und fehlerfrei aussprechen konnte. Es waren jedoch nicht alle im Stande, die Äußerungen zu memorieren. Wenn einige schwächere Lernende manche Wörter, Erklärungen oder Äußerungen nicht verstanden, benutzten die anderen Lernenden ihre Muttersprache (Persisch) als Erklärungsmittel. Auch der Institutsleiter half einigen Lernenden durch die Erklärung in ihrer Muttersprache. Außerdem verwendeten wir manchmal Englisch als Brückensprache, wobei ich versuchte, den TeilnehmerInnen nahe zu legen, möglichst viel Deutsch zu verwenden. Eine Stütze für die Memorierung stellten an der Tafel markierte Striche dar. Einige Lernende aus der Anfängergruppe schrieben die rekonstruierten Äußerungen auf, obwohl das untersagt wurde. Dadurch dass diese Gruppe manchmal groß war, war nicht immer einfach, alles im Blick zu behalten. Mit dem Hinweis, dass der Dialog zum Schluss an die Tafel geschrieben wird, verzichteten sie auf das Schreiben während der Rekonstruktionsphase. Nach der Rekonstruktion wurden die Äußerungspaare zuerst zu zweit im Plenum und dann alle in Paaren mit vertauschten Rollen eingeprägt. In den beiden Forschungsgruppen waren die Lernenden sehr kooperativ, unterstützten sich und korrigierten sich gegenseitig. Sie nahmen dabei Rückmeldungen sehr positiv auf. Nach dem mehrmaligen Wiederholen der einzelnen rekonstruierten Äußerungen wurden zwei Lernende aufgefordert, im Plenum und mit vertauschten Rollen die Äußerungen auszusprechen. Dieser Vorgang wird dann noch mit zwei oder drei Paaren – je nach Komplexität der Äußerung – wiederholt. Nachdem auf diese Weise sichergestellt wurde, dass die Lernenden die Vorgehensweise der Memorierungsphase und die Äußerungen richtig verstanden hatten, wurden sie aufgefordert, mit ihren Partnern den bisher rekonstruierten Dialog zwei Mal mit vertauschten Rollen durchzuspielen. Hier muss man besonders darauf achten, welche Äußerungen man wie oft wiederholen lässt. Es wäre nicht zielführend, die Lernenden einfache und schon eingeprägte Äußerungen – wie z.B. Begrüßungsformen - mehrmals wiederholen zu lassen, oder die Memorierungsphase abrupt abubrechen, bevor komplexe Äußerungen eingeprägt wurden. Es gibt kein Rezept, wie oft eine Äußerung wiederholt werden soll, genauso wie sich schwer feststellen lässt, wie viele Äußerungen zu einer bestimmten Zeit

rekonstruiert werden. Dies ist von vielen Faktoren abhängig und kann nicht vorhergesehen werden. Wichtig ist auf die Stimmung der Lernenden zu achten und die Ziele der Aktivität vor Augen zu haben. Die Lernenden sollten sich zu einer alltäglichen Situation einige relevante Chunks einprägen, damit sie solche Situationen besser meistern können. In dieser Phase geht es ums Auswendiglernen einiger grammatikalisch korrekten Äußerungen, die auch möglichst genau ausgesprochen werden sollen. Die Lernenden prägten sich dabei die Struktur der Sätze ein, die sie vermutlich in anderen Situationen durch Ersetzen einiger Elemente anwenden können. Dass einige Lernenden über den formalen Aspekt in der Memorierungsphase reflektierten, wurde aus der folgenden Situation ersichtlich: Bei der Formulierung des Satzes „Mein Freund holt mich in einer Stunde ab“ fragte ein Lernender, wieso die Präposition „in“ nicht mit dem Akkusativ steht bzw. ob ich einen Beispielsatz mit der Präposition „in“ mit einem Akkusativobjekt nennen könnte. Ich gab ihm ein Beispiel und erklärte ihm, dass diese Aktivität kein Grammatikunterricht ist, und dass für das Sprechen besser ist, wenn er solche Phrasen wie z.B. „in einer Stunde“ als Einheit wahrnimmt bzw. einprägt. Ob das Auswendiglernen der Äußerungen zur Förderung des impliziten Wissens führt bzw. ob die auswendiggelernten Äußerungen zu den impliziten Wissensbeständen gehört, konnte im Rahmen dieser Forschung nicht beantwortet werden.

6.4.5. Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens in der Phase der schriftlichen Fixierung

Bei der Forschung konnte bestätigt werden, dass die Lernenden auf das Niederschreiben des Gelernten sehr viel Wert legen. Sie fürchten den Informationsverlust im Fall, dass das Gelernte nicht schriftlich fixiert wird. Aus diesem Grund halte ich es für sinnvoll, dass in der Rekonstruktions- und Memorierungsphase Schreiben untersagt wird. Auf diese Weise müssen die Lernenden sich aktiv beteiligen und bemühen, möglichst viel im Kopf zu behalten. Erst am Ende der Aktivität wird auf den Wunsch der Lernenden eingegangen, schreiben zu dürfen. Am Anfang der Forschung ließ ich die Lernenden den rekonstruierten und memorierten Dialog diktieren, wobei ich an die Tafel schrieb. Dies war praktisch, da die Lernenden im Chor die Richtigkeit der Äußerungen noch einmal überprüfen konnten. Im Anschluss daran schrieben sie den Dialog in ihren Heften auf, oder machten davon ein Foto mit ihrem Handy. Das gab ihnen Sicherheit, denn sie konnten immer wieder auf das schriftlich Fixierte zurückgreifen. Ein Lernender schlug vor, dass sie den Dialog an die Tafel schreiben. Ich willigte ein. Generell bereitet mir Freude, wenn die Lernenden etwas auf eigene Initiative machen wollten. Beim Schreiben der Dialoge tauchten oft orthographische Fehler, die von den anderen Lernenden oder von mir

korrigiert wurden, auf. Das Nachsprechen durch die Anderen im Chor blieb hier aus, weil sie dies als Überprüfung des Wissens von Freiwilligen interpretierten. Sie reagierten erst dann, wenn sie merkten, dass der/die Freiwillige Fehler machte, oder sich an einige Stelle des Zieldialogs nicht erinnern konnte.

Um für die neuen Anregungen offen zu sein, musste ich auf eine fixe Vorgehensweise bezüglich der Aktionsideen und dem Ablauf der Aktivität verzichten und oft spontan reagieren. Die Lernenden gaben meistens ein sehr konstruktives Feedback, woraufhin ich bei dem nächsten Einsatz der Gesprächskonstruktion versuchte, ihre Impulse und Ideen zu berücksichtigen. Auf diese Weise waren sie bei der Gestaltung der Aktivität mitbeteiligt und verliehen ihr eine neue Ausprägung, was auf den flexiblen Charakter der Aktivität hindeutet.

6.4.6. Einbettungsmöglichkeiten der Gesprächskonstruktion in ein Unterrichtskonzept

In den bisherigen Ausführungen wurde auf das Potenzial der Gesprächskonstruktion für den Spracherwerbsprozess eingegangen. In diesem Kapitel versuche ich aufzuzeigen, wie sich dieses Potenzial im Hinblick auf den Unterricht, der in bestimmten Phasen – Einstieg, Erarbeitung, Festigung, Wiederholung - abläuft, nutzen kann bzw. welche Anschlussaktivitäten möglich wären. Im Unterricht geht man von einem Thema aus, zu dem Vorwissen aktiviert wird und neue Vokabeln gelernt werden. Beim Einführen der Vokabeln kann man von einem Hör- oder Lesetext ausgehen oder Redemittel bereitstellen. Zum Zweck der Aktivierung des Vorwissens und der Bereitstellung der Vokabeln könnte man im Unterricht mit der Gesprächskonstruktion beginnen. Diese Aktivität nimmt jedoch viel Zeit in Anspruch, was von einigen Lernenden als ein negativer Kritikpunkt geäußert wird. Dadurch dass die Aktivität ca. 45 Minuten dauerte, blieb für die anderen Aktivitäten weniger als zwei Drittel der Unterrichtszeit übrig. Trotz der Tatsache, dass die Lernenden von der Aktivität begeistert waren, hatten einige das Gefühl, dass das Verhältnis zwischen der in die Aktivität investierten Zeit und dem Grad des durch die Aktivität Gelernten bzw. Erworbenen unausgewogen ist. Es war auch zu beobachten, dass die Lernenden wegen der intensiven Spracharbeit während der Aktivität kognitiv sehr gefordert waren, so dass die anschließenden Aktivitäten kognitiv nicht so anspruchsvoll sein sollten. Zwecks der Abwechslung führte ich nach der Gesprächskonstruktion Aktivitäten zur Förderung anderer Fertigkeiten durch, nämlich Leseverstehen, Hörverstehen oder Schreiben. Die Aktivität zur Förderung des Sprechens, die sich sehr gut mit der Gesprächsrekonstruktion kombinieren lässt, ist

die *Sprechübungsgymnastik*, wobei einige Elemente des im vorangehenden Unterricht rekonstruierten Dialogs durch andere ersetzt werden. Dies probierte ich mit dem Dialog „Wegbeschreibung“ aus:

Passagier 1: Entschuldigung. Wie komme ich zum Bahnhof?

Passagier 2: Ganz einfach. Gehen Sie geradeaus und biegen Sie in die erste Straße links ab.

P1: Die erste Straße links. Ok.

P2: Genau. Dann gehen Sie weiter geradeaus bis zur Ampel (...)

Nachdem die Lernenden den rekonstruierten Dialog wiederholt hatten, wurden die unterstrichenen Elemente *zum Bahnhof*, *in die erste* und *bis zur Ampel* von den Lernenden durch andere Elemente wie z.B. *zur Apotheke*, *zur Schule*, *zur Bank*, *zum Kurs*; *in die zweite*; *bis zur Kreuzung*, *bis zum Park* ersetzt. Durch diese Aktivität wird der Satzbau gefestigt und gleichzeitig durch das Vorkommen der anderen Elemente variiert. Die Lernenden konnten sich anhand schon eingprägter Satzmuster die Sätze mit den neuen Elementen leichter merken bzw. einprägen. Außerdem könnte man im Anschluss noch weitere Aktivitäten durchführen, wie etwa die Vorgeschichte oder das Ende der Geschichte erzählen bzw. schreiben, den Dialog inszenieren, bei der Inszenierung improvisieren etc. Dadurch wird der kreative Umgang mit der Sprache trainiert. Überdies könnte man die Gesprächskonstruktion zur Festigung und Automatisierung der im Unterricht thematisierten grammatikalischen Phänomene oder noch nicht ganz eingprägten Satzmuster einsetzen. Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass die Einsatzmöglichkeiten der Gesprächskonstruktion im Unterricht vielfältig sind, wobei der Phantasie keine Grenzen gesetzt sind.

7. Erkenntnisse aus den Experteninterviews

Die Fragen für die Interviewleitfäden (vgl. Kapitel 10) ergaben sich im Laufe der Recherche zu dem theoretischen Teil sowie bei der Planung und Durchführung der Aktionsforschung. Zu den theoretischen Ansätzen und Prinzipien, auf die das Fremdsprachenwachstum aufbaut, gab es ausreichend Literatur. Bezüglich der Gesprächskonstruktion tauchten jedoch einige offene Fragen auf, wie etwa die Frage nach ihrer Einordnung zu den bestehenden Unterrichtsformen, nach der Möglichkeit eines flexiblen Umgangs mit dem Ablauf der Aktivität bzw. nach der Auffassung von der Aktivität als Rezept etc. Es bot sich die Möglichkeit, solchen Fragen im Rahmen der Experteninterviews nachzugehen, wobei die Expertinnen aus eigener Erfahrung mit der Gesprächskonstruktion Stellung nahmen. Einige Fragen tauchten bei meiner anfänglichen Durch-

führung der Gesprächskonstruktionen auf, wobei ich gern wissen wollte, wie die anderen Lehrpersonen bei der Durchführung vorgehen, wie ihr Korrekturverhalten ist und worauf sie mehr Wert legen: auf die formale Korrektheit oder eine möglichst ausgiebige Sprachproduktion etc. Solche Fragen, die während des Schreibprozesses und bei der Planung der Aktionsforschung gesammelt wurden, wurden dann zu den Fragen der schon vorab bestimmten Kategorien (Definition und Zuordnung, Potenzial und Lernziele, Vorteile und Nachteile sowie Ablauf der Gesprächskonstruktion) eingefügt, so dass die Interviewleitfäden strukturiert wurden. Bei der Vorbereitung der Interviewleitfäden hatte ich auch die unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen der Expertinnen und den Stellenwert der Prinzipien vom Fremdsprachenwachstum in ihrem Unterricht vor Augen, wobei ein Interview einen mehr theoretischen und das andere einen mehr praktischen Schwerpunkt aufweist.

7.1. Zuordnung der Gesprächskonstruktion: Übung-Aufgabe-Spiel

Laut Wildmann ist die Gesprächskonstruktion eine Aktivität des gelenkten Sprechens, bei der der Inhalt vorgegeben ist, und Lernende zur spontanen Sprachproduktion angeregt werden. Ihrer Meinung nach sei die Gesprächskonstruktion weder ein Spiel, noch eine Aufgabe oder Übung, sondern eine Aktivität, bei der der Moment der Korrektur auf allen Sprachebenen – von der Phonologie bis zur Pragmatik – zentral sei. Dies sei insofern wichtig, da es beim freien Sprechen für die Korrektur keinen Platz gäbe (vgl. Int. Wildmann, Z.44-48; 52; 54-59). Es heiße aber nicht, dass die Korrektur automatisch zu der richtigen Formulierung derselben Äußerung bei jeder nächsten Anwendung führe (vgl. Int. Wildmann, Z.186ff; 210ff). Korrektur sei in dem Sinne relevant, dass Lernende eine Rückmeldung bekommen, was als richtig und was als falsch gelte (vgl. Int. Wildmann, Z.91ff). Dies ist insofern wichtig, da erwachsene Lernende positive bzw. negative Evidenz beim Spracherwerb brauchen. Aus diesem Grund hält Wildmann es für angebracht, möglichst viele von den Lernenden formulierten Äußerungen zu korrigieren. Dass man auf die Äußerungen des Ausgangsdialogs besteht, wird von ihr als spielerisches Element, das gleichzeitig das Funktionieren der Aktivität möglich macht, gesehen. Die Lehrperson kann sich dadurch auf die Vorschläge und Korrektur fokussieren, ohne dass sie durch das Merken der grammatikalisch und pragmatisch akzeptablen Äußerungen, die in den Dialog einzubeziehen wären, zusätzlich überfordert würde. Außerdem fänden es die Lernenden spannend und witzig, nach den vorab bestimmten Äußerungen zu suchen. Das Bestehen auf die Äußerungen des Zieldialogs begründet Wildmann auf folgende Weise:

Das ist der Teil, wo es ein Spiel ist. Ja, und das braucht man auch als Unterrichtende. Es ist so anstrengend, die vielen Äußerungen immer mitzukriegen, zu bearbeiten, gemeinsam zu korrigieren, dass ich nachschauen können muss, was ich jetzt aber mitnehme, in den nächsten (...) Also was gilt sozusagen. Im Grunde wär's egal, aber man kann sich als Unterrichtende nicht merken und wenn man dann anfängt, unterschiedliche Varianten, einmal gilt die, einmal gilt die und dann mischt sich das, zerfleddert die Aktivität und dann geht es nicht mehr. Und ich erlebte eigentlich, dass die Lernenden das ganz witzig finden. Sie wissen, ich suche genau die und dann haben wir „Jetzt war es richtig, aber leider nicht die vom meinen Zettel.“ „Was kann ich noch sagen?“ Und es geht ja eher um diese Vielfalt und Variationen. Es ist rein, damit die Aktivität funktioniert (Int. Wildmann, Z. 264-273).

Um die lustige und spannende Wirkung der Rekonstruktion von Äußerungen hervorzuheben, zieht Wildmann hier einen Vergleich mit dem Rätsellösen (vgl. Int. Wildmann, Z.285f). Trotz der gezielten Suche nach einer „Lösung“, hält sie die Gesprächskonstruktion nicht für eine geschlossene Übungsform, denn geschlossen wäre sie im Fall, dass nur eine Lösung akzeptabel wäre (vgl. Int. Wildmann, Z.67-71). Bei der Gesprächskonstruktion komme vielmehr sprachliche Vielfalt und Variation zum Ausdruck. Sie erklärt das auf folgende Weise:

Es geht ja um Sprechakte, und für diese Sprechakte, die wir gerade suchen, gibt es viele Lösungen, die auch richtig wären. Damit das Ganze funktioniert, ist das Spiel halt so, dass ich sage: „Meine müssen sie finden.“ Aber sie ist schon offen, weil jeder kann mal einen Vorschlag machen. Ich glaube, dass sich das schlecht einordnen lässt in dieses Entweder-oder-Schema (Interview Wildmann, Zeile 71-75).

Laut Wildmann besteht man auf der Authentizität des Zieldialogs aus dem Grund, dass das ein Unterrichtsprinzip des Fremdsprachenwachstums sei (vgl. Int. Wildmann, Z.275). Menger führt dies auf pragmatische Gründe zurück, wobei die authentischen Zieldialoge die Anwendung des Gelernten in alltagsrelevanten Situationen fordern. Sie ist der Meinung, dass die Lernenden mit den hochgestochenen Dialogen nichts anfangen können (vgl. Int. Menger, Z.220-224). Diese These wird auch durch Wildmanns Hinweis auf die Bedeutung der Sinnerkenntnis von Seiten der Lernenden (vgl. Int. Wildmann, Z.289) bekräftigt.

7.2. Ausgangspunkt und Ablauf der Gesprächskonstruktion

Für die Durchführung der Gesprächskonstruktion greift Wildmann auf die Dialoge aus authentischen Texten zurück, weil das Selbstgeschriebene aus ihrer Erfahrung nicht funktioniert (vgl. Int. Wildmann, Z. 250f). Dazu eignen sich Dialoge zu Alltagssituationen wie z.B. Arztbesuch, Telefongespräche etc. Man kann ihrer Ansicht nach prinzipiell jedes Gespräch, bei dem brauchbare Chunks vorkommen, verwenden (vgl. Int. Wildmann, Z.253-260).

Drum halte ich für sinnvoll, wenn ich für die Gesprächskonstruktion Situationen nehme, die sie brauchen können. „Ich habe meine Füllfeder verloren und ich habe (...) verloren“. Dieses

Chunk ist praktisch, weil (...) ich kann sagen: „Ich habe meinen Ausweis verloren, meine Fahrkarte verloren“. Und das sich so als Chunk zu merken, ist am Anfang sinnvoll. Ich glaube, dass prinzipiell der Spracherwerb nicht so funktioniert. Also ich halte das für den Anfangsunterricht wichtig. Dann später müssen die Lernenden aus Wörtern und Regeln Eigenes bauen. Ja, aber am Anfang ist das hilfreich (Int. Wildmann, Z.190-196).

Wie man die Aktivität einführt und die Situation beschreibt, ist individuell: Man könne ein Bild nehmen und dazu drei Sätze sagen, oder das Ganze inszenieren und ein halbes Theaterstück daraus machen. Für Wildmann ist es viel wichtiger, dass die Lehrperson von den Lernenden formulierte Vorschläge nicht überhört, denn für sie sei der Weg das Ziel. Es gehe also nicht darum, möglichst schnell die Lösung zu finden, sondern es gehe darum, dass die Lernenden mitkriegen sollen, wo sie Fehler machen (vgl. Int. Wildmann, Z.129-133). Sie formuliert das auf folgende Weise:

Ich glaube, sie können ein Bild nehmen, und nur drei Sätze dazu sagen. Also das ist sehr individuell. Sie können das inszenieren und ein halbes Theaterstück daraus machen, oder sie sagen zwei Sätze. Im Grunde geht es von der Seite der Unterrichtenden darum, dass halt klar ist, welche Äußerung gesucht wird. Was wirklich wichtig ist, von Seiten der Unterrichtenden, ist, dass sie ganz offen hören, was von den Lernenden kommt. Also das, was ich in der Unterrichtsbeobachtung oft sehe, ist, dass viele Vorschläge von den Lernenden kommen, die überhört werden. Und das, denke ich, ist es nicht Ziel der Aktivität (Int. Wildmann, Z. 116-122).

Bezüglich der Vorgehensweise hält sie es für sinnvoll, sich an den vorgeschriebenen Ablauf zu halten, nämlich an die Abwechslung von der Regie- bzw. Konstruktionsphase über die Memorierungsphase bis hin zur abschließenden schriftlichen Fixierung. Wie man innerhalb dieser Phasen vorgeht, z.B. wann bzw. nach wie vielen Äußerungen man die Lernenden memorieren lässt; ob man für die Phase der schriftlichen Fixierung einen Lückentext verwendet etc., sei individuell und von der Zielgruppe und den Lernzielen abhängig. Also die kleinen Abweichungen sind ihrer Meinung nach durchaus legitim, denn *„das Fremdsprachenwachstum ist kein Rezeptbuch, sondern es geht um Prinzipien“* (Int. Wildmann, Z.157f). Viel wichtiger ist für sie, das Ziel im Kopf zu behalten, also dass die Lernenden am Ende den Dialog auswendig und möglichst ohne Fehler können. Sie als Lehrperson soll die Lernenden dabei durch Korrektur und eventuell längere Memophasen unterstützen. Dabei hält sie es für sinnvoll, dass die Lernenden im Kreis sitzen, wobei sie während der Memorierungsphase von Gruppe zu Gruppe geht und eventuell vorgekommene Fehler korrigiert (vgl. Int. Wildmann, Z.163-168). Die Äußerungen sollten bezüglich der Länge und der Komplexität authentisch sein und nicht für Unterrichtszwecke vereinfacht oder reduziert werden. Laut Wildmann geht es darum, dass es anspruchsvoll ist. Für sie gilt jedoch als Unterrichtsprinzip dieses *„fordern aber nicht überfordern“* (Int. Wildmann, Z.291). Denn sowohl Unter- als auch Überforderung haben eine nega-

tive Auswirkung auf den Lernprozess und die Motivation der Lernenden. Damit sie eine positive Einstellung zu einer Aktivität haben, sei auch wichtig, dass sie den Sinn der Aktivität erkennen.

Elena Menger schreibt Dialoge meist selber, und zwar zu den Situationen, die alltags-
tauglich sind (Einkaufen, Ticket kaufen, Information holen, Arztbesuch, Terminvereinbarung
etc.) (vgl. Int. Menger, Z.128-132). Sie sucht manchmal hinsichtlich der Gliederung und des
Aufbaus einige Ideen im Internet. Beim Schreiben der Dialoge passt sie die Äußerungen dem
Wissensstand der Lernenden an (vgl. Int. Menger, Z.108-112; 117-121) und entscheidet sich
für die nicht gerade offensichtlichsten Äußerungen, damit die Lernenden diese nicht auf Anhieb
erraten. Denn die Lernenden sollten in der Rekonstruktionsphase möglichst viele Vorschläge
machen und somit die Chance bekommen, hemmungslos mit der Sprache zu experimentieren
(vgl. Int. Menger, Z.188-196). Menger ist daher der Meinung, dass die Korrektur der Äußerun-
gen, die nicht im Ausgangsdialog stehen, diesem Ziel entgegenwirken würde (vgl. Int. Menger,
Z. 198f; 204-210). Für sie ist aber wichtig, dass der rekonstruierte Dialog ohne Fehler auswen-
dig gelernt wird, wobei sie bei der Vorbereitung des Zieldialogs darauf Wert legt, dass im Di-
alog für den Alltag brauchbare Chunks vorkommen (vgl. Int. Menger, Z.197ff). Aus dem bisher
angeführten lässt sich schließen, dass sie in der Konstruktionsphase den Fokus auf Inhalt und
in der Memorierungsphase auf Form legt. Überdies geht sie auch mit dem Ablauf der Aktivität
und dem Zieldialog freier und kreativer um. Bei der Durchführung der Gesprächskonstruktion
sind die Übergänge zwischen den Konstruktionsphasen, dem Partneraustausch und den Memo-
rierungsphasen fließend. Dadurch dass der strikte Ablauf aufgebrochen wird, gewinnt die Ak-
tivität an Leichtigkeit und Spontanität. Wenn beispielsweise im Zieldialog ein unbekanntes
Wort vorkommt, das längere Zeit nicht erraten werden kann, ändert sie das vorgeschriebene
Gespräch um und übernimmt ein von den Lernenden vorgeschlagenes Wort (vgl. Int. Menger,
Z.100-105). Außerdem führte sie einige Neuerungen ein: z.B. zu den rekonstruierten Äußerun-
gen schreibt sie Striche an die Tafel als visuelle Stütze bei der Memorierung oder in der Phase
der schriftlichen Fixierung verteilt sie einen Lückentext, den die Lernenden ausfüllen sollen.

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass es bei der Gesprächskonstruktion wichtig ist, die
Prinzipien, auf die die Aktivitäten des Fremdsprachenwachstums basieren, einzuhalten, wobei
man Ablauf bzw. Vorgehensweise kreativ verändern kann. Bei der Wahl des Ausgangsdialogs
und der Ausgangssituation soll man die Lernziele und den aktuellen Wissensstand der Lernen-
den vor Augen haben.

7.3. Potenzial und Lernziele der Gesprächskonstruktion und ihrer einzelnen Schritte

Für Wildmann ist das Hauptziel der Gesprächskonstruktion, dass die Lernenden Rückmeldungen zu ihren individuellen Fehlern bekommen bzw. mitnehmen und durch das Auswendiglernen der authentischen Dialoge einige brauchbare und in alltäglichen Situationen nützliche Chunks anwenden können.

Also einerseits, geht es darum, den Lernenden Rückmeldungen zu geben zu ihren „Fehlern“ auf allen Ebenen. Das ist für mich sehr zentral. Dann, wenn die Lernenden schon was können, so zu sagen. Das kommt dann sehr darauf an: Manche haben große Probleme in der Aussprache. Ich halte es für eine ganz ganz wichtige Ausspracheübung. Dann gibt es halt so Phraseologie, die man immer falsch macht. Oder man kann wirklich darauf drängen, dass ein Artikel gesetzt wird, dass die Endung passt. Ja, also diese morphologischen Elemente. Je nachdem, wo die Lernenden halt Schwierigkeiten haben (Int. Wildmann, Z. 91-97).

Ausgehend davon, wäre die Aufgabe der Lehrperson, sie zu möglichst vielen Vorschlägen anzuregen und womöglich alle fehlerhaften Formulierungen zu korrigieren. Die Gesprächskonstruktion sei besonders im Anfängerunterricht sinnvoll, wobei die Lernenden schon ein bisschen Wortschatz kennen müssen, während diese Aktivität in den C1 und C2-Kursen keinen Platz hat (vgl. Int. Wildmann Z.101-106). Daraus lässt sich schließen, dass das Hauptpotenzial der Gesprächskonstruktion darin liegt, einerseits den Lernenden das Erlernen eines Basiswissens zu ermöglichen, das sich im Auswendiglernen einiger Chunks äußert, und ihnen andererseits einen Hinweis zur sprachlichen Korrektheit zu geben. Die Memorierungsphase sei mit dem Pattern Drill nicht gleichzusetzen, da bei der Memorierungsphase keine Elemente ersetzt würden. Die beiden Aktivitäten hätten jedoch dasselbe Ziel, das sich im Erlernen von brauchbaren Chunks äußert, auf die die Lernenden in Alltagssituationen zurückgreifen können (vgl. Int. Wildamann, Z.175-185). Die Phase mit der schriftlichen Fixierung ist nach Meinung von Wildmann, ein von Lernenden geäußelter Wunsch, da ihnen das Niederschreiben des Gelernten, auf das sie immer wieder zurückgreifen können, eine Sicherheit gibt (vgl. Int. Wildmann, Z.135f).

Welche Lernziele man bei der Durchführung der Gesprächskonstruktion setze, hänge von dem Wissenstand der Zielgruppe ab. Je nachdem welche Probleme die Lernenden haben, trifft die Lehrperson Entscheidungen bezüglich der Lern- bzw. Lehrziele. Die Gesprächskonstruktion eignet sich daher sehr gut für das Einhalten eines sehr wichtigen Unterrichtsprinzips, nämlich die Lernenden dort abzuholen, wo sie sich gerade befinden (vgl. Int. Wildmann, Z.105f;109;163ff). Durch diese Aktivität können alle Sprachbereiche gefördert werden: Aussprache, Morphologie, Syntax, Pragmatik etc. Wildmann hält die Gesprächskonstruktion für

eine ganz wichtige Ausspracheübung. Durch sie könne man die Korrektheit im Bereich der Phraseologie und der Morphologie (das Setzen der richtigen Endungen, Artikeln etc.) gezielt fördern (vgl. Int. Wildmann, Z. 94f.). Ausgehend von den Problemen, mit denen sich die Lernenden konfrontieren, ergäben sich die Lernziele, und zwar nicht dadurch dass sie von der Lehrperson vorab definiert würden, sondern indem die Lernenden durch ihre Äußerungen zeigen, wo sie gerade stehen.

Also nicht ich als Unterrichtende bestimme jetzt jedes Lernziel, sondern ich krieg´ von den Lernenden eine Äußerung. Ich suche eine Äußerung, ich kriege einen Vorschlag. Da sind „unkorrekte“ Elemente drin. Die korrigieren wir. Also ich arbeite an dem, wo die Lernenden noch nicht im Sprachsystem sicher sind (Int. Wildmann, Z. 106-109).

Das Potenzial der Gesprächskonstruktion – als einer form- und mitteilungsbezogenen Aktivität, sei in der Förderung der korrekten Sprachproduktion bzw. im Hinweisen auf die sprachliche Korrektheit, die in der Rekonstruktionsphase gewährleistet würde, sowie in der Förderung des Formwissens durch Korrektur, zu sehen (vgl. Int. Wildmann, Z. 200). Wildmanns Erfahrung ist, dass die Korrektur bei der Gesprächskonstruktion von den Lernenden als positiv und spannend empfunden wird (vgl. Int. Wildmann, Z.209f). Grammatik hat einen hohen Stellenwert in Wildmanns Unterricht, wobei sie die Lernenden das Regelwissen induktiv erschließen lässt. Sie stellt einen Unterricht, wo Grammatik deduktiv vermittelt wird, in Frage (vgl. Int. Wildmann, Z.235f). Ihrer Ansicht nach ist das Spannende an der Gesprächskonstruktion, dass man Grammatik unterrichten kann, ohne dass das Grammatikwissen vorausgesetzt wird. Aus ihrer Erfahrung haben viele Gruppen kein Metawissen über Grammatik und daher ist es in der Konstruktionsphase, also bei der Sprachproduktion, nicht möglich auf Grammatikwissen zurückzugreifen (vgl. Int. Wildmann, Z.242-245).

Menger lernte die Gesprächskonstruktion im Methodik-Seminar kennen, wobei sie ein Teil des Versuchsteams war. Daher konnte sie am Anfang des Interviews aus der Lerner-Perspektive berichten. Der Ausgangsdialog war auf Italienisch, und dadurch dass sie ein wenig Spanisch konnte, verstand sie einige Wörter. Die Vorschläge kamen aber ausschließlich von den Italienisch sprechenden KollegInnen, so dass der Zieldialog nach relativ kurzer Zeit rekonstruiert wurde. Laut ihrer Aussage fühlte sie sich dabei ein bisschen unwohl, weil sie schwächer als die anderen war, und länger für das Nachsprechen der Sätze, brauchte. Doch die Kolleginnen waren kooperativ und unterstützten sich gegenseitig. Sie fand die Aktivität besonders beeindruckend, weil sie längere Zeit im Stande war, ein Ticket auf Italienisch zu bestellen. Die memorisierten Äußerungen hatten sich richtig eingeprägt (vgl. Int. Menger, Z. 2-12; 14-18; 38-41). Auch aus ihrer beruflichen Erfahrung berichtete sie über eine generell positive Einstellung der

Lernenden zur Gesprächskonstruktion (vgl. Int. Menger, Z.88ff; 150-157). Das war auch der Grund, dass sie diese Aktivität zu einem fixen Bestandteil ihres Unterrichts machte. Menger setzt sie in unterschiedlichen Kursen und mit unterschiedlichen Zielgruppen, die auf dem A2 und B1 Niveau waren, ein. Dabei kann sie sich aber sehr gut vorstellen, dass die Aktivität auch in den Anfängerkursen einsetzbar wäre (vgl. Int. Menger, Z.81-84). Bezüglich des Potenzials der Gesprächskonstruktion und der Lernziele, die dabei gesetzt werden können, hebt sie das Auswendiglernen von brauchbaren bzw. im Alltag anwendbaren Chunks hervor. Aufgrund dessen, dass das Aufschreiben während der Konstruktionsphase untersagt wird, müssen sich die Lernenden intensiv damit auseinandersetzen. Chunks sind hilfreich und geben Lernenden Sicherheit, denn sie können in ähnlichen Situationen immer wieder auf Chunks zurückgreifen. Durch das Auswendiglernen von Chunks prägt sich jedoch auch die Struktur ein, wobei sprachliche Elemente durch andere kontextuell adäquate Ausdrücke ersetzt werden können. Damit sie die auswendig gelernten Chunks aufbricht, pflegt Menger nach der Gesprächskonstruktion Anschlussaktivitäten durchzuführen, wobei sie den Lernenden neue Redemittel zur Verfügung stellt. Menger findet also die Verknüpfung der Gesprächskonstruktion mit freieren Aufgaben sinnvoll.

[...] offensichtlich ist natürlich, dass sie diese Chunks, diese Sätze sich einprägen und merken und dann noch anwenden können. Aber dadurch dass dieser Text praktisch erraten werden muss, wird auch unglaublich viel Vorwissen und individuelles Wissen aktiviert, glaube ich. Und dadurch dass sie es nicht aufschreiben dürfen oder so, müssen sie sich dann intensiv damit auseinandersetzen. Also sie müssen sich bemühen, das zu merken und auch die einzelnen korrekten Formen, weil der Satz ist auch nicht richtig, wenn sie die Endung falsch haben oder so. Und ich glaube, das hilft ihnen auch später, weil sie dann diese Struktur schon mal drin haben, weil so eine Satzstruktur prägt sich dann ein. Wenn ich weiß, wie sich diese Sprache anhört, und wenn ich es mir einpräge - das Verb kommt an zweiter Stelle - mache ich es vielleicht in einer anderen Situation auch, denke ich (Int. Menger, Z.227-236).

Während Menger den Sinn der Memorierungsphase im Erlernen von brauchbaren Chunks sieht, wird in der Konstruktionsphase besonders Vorwissen aktiviert. Sie setzt die Gesprächskonstruktion nicht mit Pattern Drill gleich, denn das Ziel der Aktivität sei nicht im Auswendiglernen der Dialoge zu sehen, sondern im Einprägen bestimmter Strukturen und Satzmuster, die den Lernenden ein bisschen Sicherheit geben soll:

„Ich weiß, wie ich das sagen kann.“ Aber im Anschluss muss man auf jeden Fall das noch aufbrechen und ihnen andere Möglichkeiten geben. Deswegen mache ich im Nachhinein noch Dialoge, wo ich ihnen mehr Redemittel zur Verfügung (...) entweder zur Verfügung stelle oder sie doch selber nochmal sammeln sollen (...) (Int. Menger, Z. 264-267).

Sie setzt die Gesprächskonstruktion nicht gezielt zur Aktivierung oder Festigung der Grammatik ein. Vielmehr passt sie die Gesprächskonstruktion dem Unterricht thematisch an (Z.244-

248; 250ff). Sie sieht in dieser Phase ein besonderes Potenzial in der Aktivierung unterschiedlicher Sprechmöglichkeiten. Bezüglich der Phase der schriftlichen Fixierung geht sie genau wie Wildmann davon aus, dass dieser Schritt auf den Wunsch und dem Bedürfnis der Lernenden, das Gelernte schriftlich zu fixieren, zurückzuführen ist (vgl. Int. Menger, Z.287-291). Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass die beiden Expertinnen bei dem Einsatz der Gesprächskonstruktion unterschiedliche Schwerpunkte legen. Während die eine freier mit dem Ablauf der Aktivität und mit der Korrektur umgeht, greift die andere jede von den Lernenden formulierte Äußerung auf und korrigiert sie. Dies lässt vermuten, dass die erste aufgrund des schnelleren Vorschreitens in einem bestimmten Zeitraum längere Dialoge rekonstruieren lässt, als die anderen. Die beiden Expertinnen sind sich bezüglich der Wichtigkeit des korrekten Auswendiglernens von brauchbaren Chunks einig.

8. Darstellung der Ergebnisse und Resümee

Die ursprüngliche Forschungsfrage, wie sich deklaratives in prozedurales Wissen überführen lässt, wurde auf Grund der Unmöglichkeit des Erforschens und des Beobachtens durch eine Forschungsfrage ersetzt, die Entwicklungs-, Erkenntnis- und Forschungsperspektive (vgl. Alt-richter/Posch 2007:53) hat:

Worin lässt sich bei der Gesprächskonstruktion die Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens feststellen und wie kann man diese beiden Wissensbestände im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf unterschiedliches Sprachniveau optimal nutzen?

Um diese Frage beantworten zu können, mussten zuerst die Fragen nach den Variationsmöglichkeiten bezüglich des Ablaufs der Aktivität, der Inhalte von Ausgangssituationen bzw. Ziel-dialogen und des Korrekturverhaltens geklärt werden. Die anfängliche auf Grund der theoretischen Texte zur Gesprächskonstruktion entstandene Überzeugung von einer „Rezepthaftigkeit“ der Aktivität wurde nach dem Kennenlernen der Vorgehensweisen und Schwerpunktsetzungen der beiden Expertinnen bei ihrem persönlichen Einsatz der Aktivität revidiert. Es leuchtete ein, dass es keine genauen Vorschriften gibt, wie man innerhalb des gegebenen Rahmens zum Ablauf, zur Wahl der Situation und des Dialogs sowie zum Korrekturverhalten vorgehen muss. Die Aktivität lässt auf Grund ihrer Flexibilität unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten zu, die man ausgehend von den vorgenommenen Schwerpunkten und Zielsetzungen bzw. von den einzuhaltenden Unterrichtsprinzipien bestimmen kann. Die Gesprächskonstruktion kann sich auf Grund ihrer Form- und Mitteilungsbezogenheit in unterschiedlichste Unterrichtskonzepte ein-

fügen. Sie kann in der „Einstiegsphase“ zur Einleitung des Unterrichtsthemas oder zur Wortschatzaktivierung, in der „Erarbeitungsphase“ ausgehend von der Ausgangssituation oder von dazu passenden Bildern zur Förderung der freien Sprachproduktion bzw. ausgehend von den grammatikalischen Strukturen des Zieldialogs zum induktiven Erwerb des formalen Aspekts oder zur Festigung und Wiederholung des gelernten formalen Aspekts eingesetzt werden. Sie lässt sich auch mit den anderen Fertigkeiten gut kombinieren, indem beispielsweise der rekonstruierte Dialog zwecks der Förderung des „Schreibens“ als Schreibanlass dient. Man kann die Gesprächskonstruktion vor einem thematisch entsprechenden Hör- oder Lesetext durchführen, um solche Texte zu entlasten, indem man einige den Texten immanente Wörter oder grammatische Strukturen in der Gesprächskonstruktion vorkommen lässt. Diese Aktivität eröffnet viele Möglichkeiten zu weiterführenden Aktivitäten und kann mit unterschiedlichen Medien kombiniert werden (Heranziehen der Dialoge aus Filmsequenzen oder aus Büchern, Theateraufführungen der rekonstruierten Dialoge etc.).

In Bezug auf die Forschungsfrage lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Was den Ausgangspunkt der Gesprächskonstruktion betrifft, ist es wichtig, dass die Lehrperson Situationen und Dialoge heranzieht, von denen die Lernenden im Alltag Gebrauch machen können. Es sollen brauchbare Chunks vorkommen, auf die die Lernenden bei Bedarf zurückgreifen können, ohne dass ihnen solchen Chunks zugrundeliegende grammatikalische Strukturen bewusst gemacht werden. Es ist nicht nötig, zu erklären, dass „Guten Tag“ im Akkusativ steht, weil es sich um einen elliptischen Satz handelt und, dass der vollständige Satz „Ich wünsche dir einen guten Tag“ lautet. Statt die grammatikalische Struktur zu erklären, soll die Lehrperson die Lernenden zum richtigen semantischen bzw. pragmatischen Verständnis einer Äußerung hinführen. Des Weiteren eignen sich für die Förderung des prozeduralen Wissens unvorhersehbare Situationen sehr gut, weil dadurch die Lernenden zu mehreren Vorschlägen und zu einer besseren Wortschatzaktivierung angeregt werden. Außerdem kann der Einsatz von Bildern für die Automatisierung des Sprachwissens sehr förderlich sein. Es ist sowohl für die Ausgangssituation als auch für die Regieanweisungen daher zielführend, auf Mittel zurückzugreifen, die zu möglichst ausgiebigen Vorschlägen führen, denn durch die Sprachproduktion wird die Automatisierung des Sprachwissens gefördert. Zu diesem Zweck können emotional gefärbte, brauchbare Situationen und Dialoge, oder beim Geben der Anweisungen non-verbale Mittel eingesetzt werden. Um die Lernenden zu den Äußerungen des Zieldialogs hinzuführen, könnte die Lehrperson auf deren explizites Grammatikwissen zurückgreifen. Dies erweist sich jedoch als nicht zielführend, da die Rekonstruktion einer Äußerung nicht das Hauptziel der Aktivität ist, sondern ein Weg zur Förderung der Sprachkompetenz. Besonders die Anfänger legen sehr

viel Wert auf eine Erklärung von Regeln, während die Fortgeschrittenen trotz ihres Grammatikwissens Probleme hatten, solche Regeln bei der Sprachproduktion abzurufen. Bei der Rekonstruktion der Äußerungen sollen Inhalte im Vordergrund stehen, wobei die Lernenden allmählich zur sprachlichen Korrektheit angeleitet werden. Bei der Gesprächskonstruktion wird die korrekte Sprachproduktion durch das Hinweisen auf die sprachliche Korrektheit bzw. auf das Formwissen durch Korrektur gefördert. Ein Korrekturverhalten, bei dem in der Rekonstruktionsphase jeder Fehler korrigiert wird, würde sich auf die Sprachproduktion hemmend auswirken. Wichtig ist, dass die Äußerungen des Zieldialogs fehlerfrei memoriert werden. Die rekonstruierten Äußerungen des Zieldialogs sollen zur mehr Sprachbewusstheit führen oder als Grundsatz für die Formulierung unterschiedlicher Äußerungen dienen. Wenn die Lernenden den Chunk „Wie komme ich von hier zum Bahnhof?“ gelernt haben, können sie im Alltag beispielsweise bei der Suche nach einer Apotheke, nach einem Museum etc. diesen Chunk verwenden. Dabei erkennen die Lernenden selbst die Regel, also implizit, ausgehend von einer konkreten Äußerung und durch die Anwendung in unterschiedlichen Kontexten. Bei der Memorierungsphase geht es folglich nicht um bloßes Auswendiglernen von Dialogen. Durch das Wiederholen der rekonstruierten Äußerungen prägt sich das Satzmuster ein, auf das man bei der Sprachproduktion zurückgreifen kann. Es wird dabei die Sprachgeläufigkeit trainiert, wodurch die kognitive Tätigkeit der Lernenden bei der Sprachproduktion entlastet wird. Die abschließende schriftliche Fixierung sichert das Behalten, dadurch dass die Lernenden darauf jederzeit zurückgreifen können.

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass durch die Gesprächskonstruktion sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen gefördert werden kann. Es ist dabei die Frage entscheidend, welche Zielsetzungen die Lehrperson, die sich an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientiert, setzt.

9. Verzeichnisse

9.1. Literaturverzeichnis

ALTRICHTER, Herbert u. POSCH, Peter: *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.

BARKOWSKI, Hans u. KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen [u.a.]: Francke 2010 (UTB 8422: Sprachwissenschaft).

BATTACCHI, Marco W. (u.a.): *Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache*. Frankfurt a.M. (u.a.): Peter Lang 1996.

BIEBIGHÄUSER, Katrin (u.a.): *Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. In: *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und –lernen mit digitalen Medien*, hg. v. Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius u. Torben Schmidt. Tübingen: Narr 2012 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) S. 11-56.

BIECHELE, Barbara: *Monitorhypothese, die*. In: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, hg.v. Hans Barkowski u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen [u.a.]: Francke 2010 (UTB; 8422: Sprachwissenschaft).

BOECKMANN, Klaus-Börge: *Authentizität - ein überholter Begriff in der Sprachdidaktik? Ein Interview mit Univ.-Prof. Dr. Michael K. Legutke, Universität Gießen*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/95. Thema: Authentizität im Sprachunterricht. S. 4-11.

BOECKMANN, Klaus Börge: *Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 38, 2008. S. 5-11.

BREDELLA, Lothar: *Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts*. In: *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, hg. v. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer (u.a.). Tübingen: Narr 2006 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) S. 18-24.

BUTTARONI, Susanna: *Fremdsprachewachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitung*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber 1997 (Forum Sprache).

BUTTARONI, Susanna: *Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muss es wirklich „authentisch“ sein?* In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/1995. S.34-40.

BUTTARONI, Susanna u. KNAPP, Alfred: *Fremdsprachenwachstum*. Wien: Fernkurse der Wiener Volkshochschulen 1988.

BUTZKAMM, Wolfgang: *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methode für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke Verlag 2004.

CARMINATI, Maria Nella: *Psycholinguistik*. In: *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen*, hg. v. Susanna Buttaroni. Hohengehren: Schneider 2011. S. 57-108.

DECKE-CORNILL, Helene u. KÜSTER, Lutz: *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2010.

DRESSELHAUS, Günter: *Langue/Parole und Kompetenz/Performanz. Zur Klärung der Begriffspaare bei Saussure und Chomsky, ihre Vorgeschichte u. ihre Bedeutung für d. moderne Linguistik*. Frankfurt a.M. (u.a.): Lang 1979 (Bonner romanistische Arbeiten; Bd. 7).

FRITZ, Thomas: „*Sprechen Sie jetzt!*“ Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaZ/F-Unterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2003* Thema: „*Was sagst du dazu? Sprechen und Sprechförderung in DaF/Daz-Unterricht*“. Wien 2003. S. 6-15.

FRITZ, Thomas: *Das Fremdsprachenwachstum – ein alter Hut?* In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2009 – Sonderheft zur IDT 2009* Thema: *Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/Z in Österreich*. Wien 2009. S. 52-60.

FRITZ, Thomas u. FAISTAUER, Renate: *Prinzipien eines Sprachunterrichts*. In: *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*, hg. v. Bogenreiter-Feigl, Elisabeth. Wien: VÖV Edition Sprachen 2 2008. S. 125-133.

HABERMAS, Jürgen: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: *Theorie-Diskussion: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* hg. v. Jürgen Habermas u. Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971. S.101-141.

HABERMAS, Jürgen: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann*. In: *Theorie-Diskussion: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Hg. v. Jürgen Habermas u. Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971. S. 142-285.

HASPELMATH, Martin: *Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik*. In: *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* hg. v. Sybille Krämer u. Ekkehard König. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002. S.262-187.

HELBIG, Gerhard (u.a.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter 2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19).

HIPFL-WOL, Herbert: *Wie wächst die Fremdsprache wirklich? Einige Fragen zur Theorie und Praxis des „Fremdsprachenwachstums“*. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/95*. S. 12-17.

HUMBOLDT, Wilhelm von: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. Die Entwicklung der Schrift* / Heymann Steinthal. Getr. Zählung: 1995 (18th and 19th century German linguistics; 5) (History of linguistics).

KAINHOFER, Judith u. HAIDER, Hubert: *Einführung in die allgemeine Linguistik*. In: *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen*, hg. v. Susanna Buttaroni. Hohengehren: Schneider 2011. S. 1-56.

KÖNIGS, Frank G.: *Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit- eine lohnende Aufgabe?* In: *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language. Learning and Teaching*, hg. v. Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Dittfurth. Tübingen: Narr 2005 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik hg. v. Lothar Bredella, Herbert Christ u.a.). S. 67-82.

KOWATSCH, Sonja: *Konstruktivistische Didaktik im Vergleich mit einer Konstruktiv-Realistischen Didaktik unter Einbeziehung des Fremdsprachenunterrichts*. Diplomarbeit. Wien 2007.

KRÖN, Elisabeth: *„Machen wir heute wieder Theater?“ Rollenspiel als Beitrag zu Identitätsentwicklung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Ein Theaterprojekt am Wiener Jugendzentrum Erdberg mit acht- bis zehnjährigen Kindern türkischer Muttersprache*. Eine Diplomarbeit. Wien 2000.

KRUMM, Hans-Jürgen: *Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht*. In: *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language. Learning and Teaching*, hg. v. Andreas Müller-Hartmann u. Marita Schocker-v. Dittfurth. Tübingen: Narr 2005 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 99-118.

KURZT, Jürgen: *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr 2001 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

MENGER, Elena Ainhoa: *Hör-Sehen, Wahrnehmen und Verstehen. Erweiterung des Fremdsprachenwachstums um die 5. Fertigkeit: Das Hör-Seh-Verstehen*. Eine Masterarbeit. Wien 2014.

PAGEL, Gerda: *Das Phänomen Phantasie in anthropologischer und psychoanalytischer Sicht. A. Gehler-S.Freud: Ein Verleich*. In: *Kommunikation und Perspektivität* (Beiträge zur Anthropologie aus Medizin und Geisteswissenschaften, Bd.1), hg. v. Karl-Ernst Bühler u. Heinz Weiß. Würzburg: Königshausen und Neumann 1985. S. 47-67.

PIEPHO, Hans-Eberhard: *Szenarien*. In: *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language. Learning and Teaching*, hg. v. Andreas Müller-Hartmann, Marita Schocker-v. Dittfurth. Tübingen: Narr 2005 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 119-125.

REICH, Kersten: *Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis*. In: *Schulmagazin* 5-10, 3/2005. Oldenburg. S.5-7.

REICH, Kersten: *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2008.

REININGER, Doris: *Bedeutsamkeit, Begeisterung, Beziehung. Unterrichtsaktivitäten zum mündlichen biographischen Erzählen und neurobiologische Erkenntnisse*. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2003 Thema: „Was sagst du dazu? Sprechen und Sprechförderung in DaF/Daz-Unterricht. Wien 2003. S.7-21.

SCHNEIDER, Reto U.: *Das Experiment. Dieser Versuch macht sprachlos*. In: *Neue Zürcher Zeitung; Folio „Im Wald“* August 2014 Nr. 277. S. 46f.

SEVINÇ, Muzeyyen: *Zweispracherwerb*. In: *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen*, hg. v. Susanna Buttaroni. Hohengehren: Schneider 2011. S. 245-278.

STEINHOFF, Torsten: *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer 2007.

TSELIKAS-PORTMANN, Elektra: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli (Schwerpunkt Unterrichtspraxis) 1999.

Internetadressen:

Vontobel, Peter: *Didaktisches Design aus lernpsychologischen Sicht*: http://www.sciencetonic.de/media/015_digimedia/050_konzepte/LIT_0210_Didaktisches_Design_Vontobel_2006.pdf (21.3.2015)

<http://uk-online.uni-koeln.de/remarks/d5647/rm2183267.pdf>

<https://books.google.at/books?isbn=382335096X>

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-88372012000200011&script=sci_arttext

https://www.academia.edu/586790/Improvisationen_als_interaktive_Lernarrangements_Anwendung_eines_Konzepts_zur_F%C3%B6rderung_spontansprachlicher

<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

<https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf>

<https://www.sprachen-interaktiv.de/magister/kapitel6.html>

9.2. Abbildungen und Tabellen

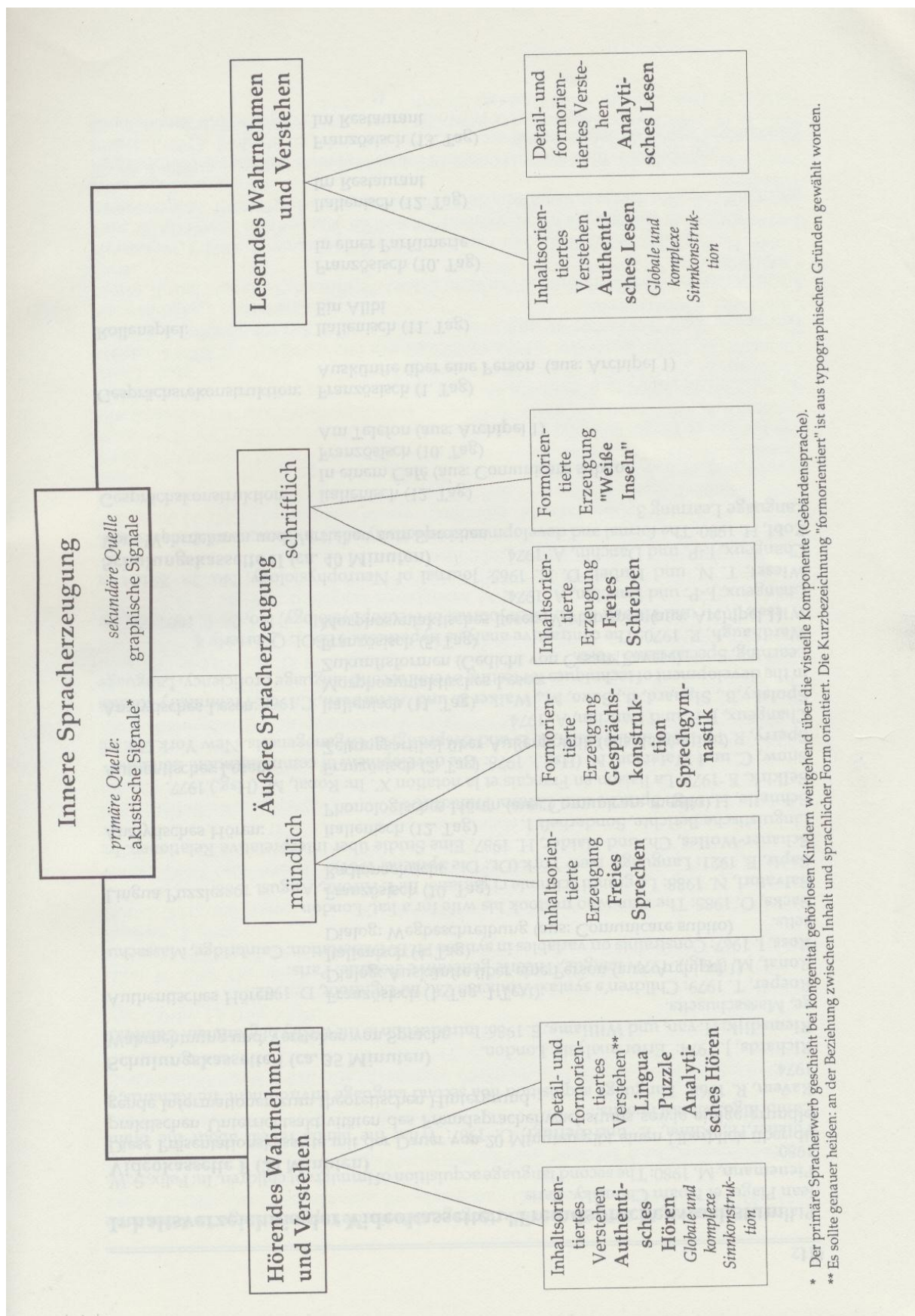


Abb. 1 (vgl. Buttaroni/Knapp 1988:114)

	Übung	Aufgabe
Ziel	korrekte Sprachverwendung	Mitteilung und Verstehen
Orientierung	sprachbezogen, formorientiert	mitteilungsbezogen, inhaltsorientiert
Ursprung	von der Lehrkraft erstellt	im Unterrichtsprozess entstanden
Lösung	ein vorgeplanter Lösungsweg, eine richtige Lösung	Lernende finden die Lösungswege, mehrere Lösungen
Förderung	sprachliche Normorientierung	Lernautonomie
Interaktion	v.a. mit der Übungsvorlage	kooperatives Arbeiten
Offenheit	tendenziell geschlossen	tendenziell offen

Tabelle 1 (vgl. Biebighäser 2012:26f)

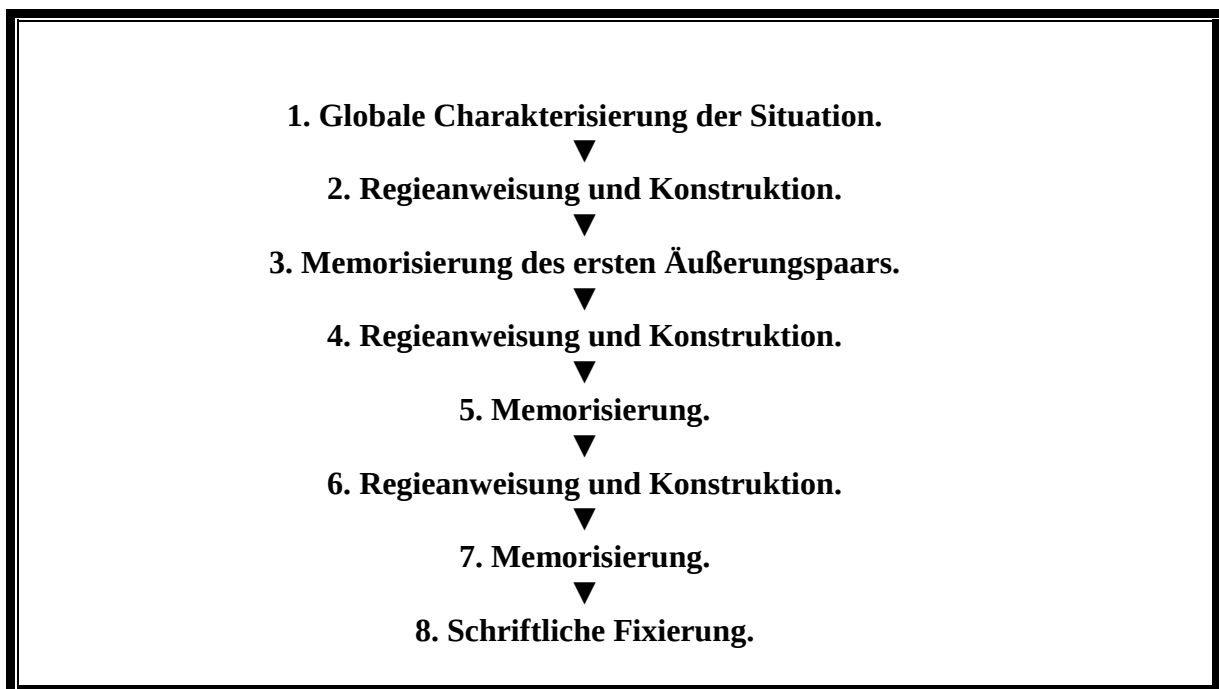


Abb. 2 (vgl. Buttaroni/Knapp 1988:55)

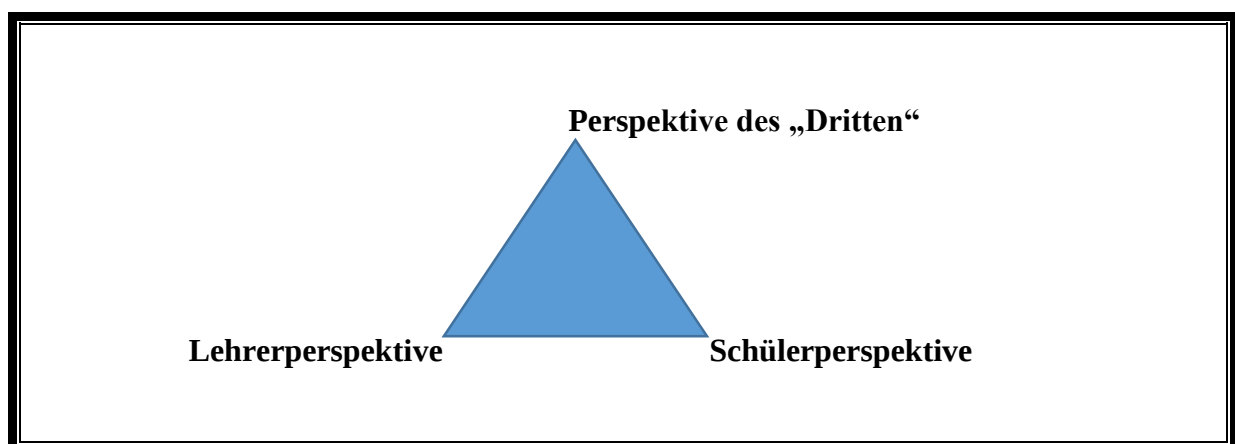


Abb. 3 (vgl. Altrichter/Posch 2007:179)



Abb. 4 (Quelle „Drei Türken und ein Baby“)

10. Anhang

10.1. Interviewleitfaden

a) Interviewleitfaden (Elena Menger)

- Wie hast du die GK kennengelernt?
 - In der Methodik oder durch die Arbeit?
- Wie war dein erster Eindruck?
 - Was hat dir an der Aktivität gefallen?
 - Was hat dir bei der Aktivität nicht gefallen?
- War dir der Sinn der einzelnen Schritte damals bewusst?
- Hast du das als Spiel erlebt oder als eine Aktivität zur Förderung des Sprechens? Wie hast du die Phase mit der Memorierung gefunden?
- Du setzt die GK in deinem Unterricht ein. Bevor ich darauf näher eingehe, würde ich dich bitten, etwas über deine Zielgruppe zu sagen? Wer sind die Lernenden? Wie alt sind sie? Etc.
- Wie wird die Aktivität von den Lernenden aufgenommen? Machen sie gern mit?
- Seit wann setzt du die GK im Unterricht ein? Wann bzw. wie oft?
- Wie war es für dich, als du die GK erstes Mal durchgeführt hast?
- Auf welche Probleme bist du dabei gestoßen? (z.B. beim Geben der Anweisungen, bei der Korrektur der Äußerungen? Etc.)
- Was hat dich zum weiteren Einsatz der GK motiviert?
- Hast du dich am Anfang an den von Buttaroni/Knapp beschriebenen Verlauf strikt gehalten?
- Ich konnte bei der Beobachtung sehen, dass du dich an den Verlauf nicht strikt hältst. Ich persönlich finde deine Vorgehensweise innovativ. Du arbeitest mit der Visualisierung bzw. vereinst die Elemente der Lingua Puzzle mit den der GK. Wie bist du auf diese Idee gekommen?
- Hast du den Verlauf schrittweise geändert?
- Was hat dich dazu bewogen?
- Am Ende liest du die Lernenden statt der schriftlichen Fixierung auf der Tafel einen Lückentext ausfüllen. Auch dies finde ich sehr interessant. Wie bist du darauf gekommen? Aus welchen Gründen bist du so vorgegangen?
- Gehst du bei der Durchführung jeder GK gleich vor? Wenn nicht, was ist der Hauptgrund dafür, dass du die Vorgehensweise änderst?
- Wie führst du die Aktivität ein?
- Erklärst du den Lernenden den Verlauf im Vorhinein?
- Welche Ausgangssituationen eignen sich besonders gut für die GK?
- Schreibst du die Dialoge selbst? Wenn nicht, wo kann man authentische Dialoge finden?
- Was glaubst du, warum besteht man darauf, mit authentischen Dialogen zu arbeiten?
- Die GK ist eine sowohl form- als auch mitteilungsbezogene Aktivität. Was wird deiner Meinung nach durch die GK besonders gefördert?
- Setzt du die GK gezielt zur Festigung der bestimmten grammatikalischen Phänomene ein?
- Was ist der Sinn der Aktivität bzw. der einzelnen Schritte?
- Was ist deiner Meinung nach der Sinn der Memorierung, des Einsatzes von authentischen Dialogen, der schriftlichen Fixierung?
- Würdest du Memorierung mit Pattern Drill gleichsetzen?
- Wie würdest du aus der heutigen Perspektive die GK definieren?
- Wie kommt die GK bei den Lernenden an? Machen sie gern mit?
- Hättest du noch etwas, was nicht angesprochen wurde, zuzufügen?
- Dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Interview und für deine treffenden Antworten, die ich in meiner MA einbetten werde.

b) Interviewleitfaden (Doris Wildmann)

- Wie haben Sie die GK kennengelernt?

Definition und Zuordnung der GK:

- Was verstehen Sie unter Gesprächskonstruktion?
- Die GK ist sowohl form- als auch mitteilungsbezogen. Wo lässt sie sich zuordnen: zu einer Methode, einem Spiel, einer Übung oder einer Aufgabe?
 - o Die GK regt zu möglichst vielen Vorschlägen an, zielt jedoch auf eine Lösung ab. Würden Sie die GK als offene oder geschlossene Übungsform charakterisieren?

Potenzial und Lernziele der GK:

- Welche Lernziele verfolgt die GK?
- Welche Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten werden durch die einzelnen Schritte, also Regieanweisung, Rekonstruktion, Memorierung, schriftliche Fixierung gefördert?
- Welche Kompetenzen erfordern die einzelnen Schritte, sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden?
- Würden Sie Memorierung bei der GK mit Pattern Drill gleichsetzen?
 - o Falls ja, finden Sie diesen Schritt überflüssig, da die Drill-Methode als überholt gilt?
- Im Mittelpunkt der GK steht neben der Mitteilungsbezogenheit auch die Formfokussierung: Wo lässt sich der Fokus auf die Form feststellen (im Drillen oder im Beharren auf die genaue Formulierung der Äußerungen, die im Ausgangsdialog stehen?).
 - o Korrigieren Sie bei der Durchführung der GK alle Formulierungen (auch die, die im Ausgangsdialog nicht stehen).
- Sind Sie der Meinung, dass durch die GK sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen gefördert wird?
 - o Wenn ja, wo bzw. wann genau wird das prozedurale und wann das deklarative Wissen gefördert?
 - o Würde Sie Kompetenz mit deklarativem Wissen gleichsetzen bzw. Performanz mit prozeduralem Wissen?
- Gibt es bestimmte Situationen, die sich für die GK besonders gut eignen?
 - o Zu welchen Situationen haben Sie die GK durchgeführt?
- Schreiben sie die Dialoge selbst?
 - o Worauf legen sie dabei Wert?
 - Auf das Auswendiglernen der korrekten Äußerungen, die die TN im Alltag brauchen
 - Auf die Situationen und Äußerungen, die nicht auf Anhieb zu erraten wären, damit die TN mehrere Vorschläge machen und dadurch ihre Sprachkompetenz verbessern.
- Würden Sie die GK für die Festigung bestimmter grammatikalischen Phänomene einsetzen? Z.B. beim Schreiben des authentischen Ausgangsdialogs bestimmte gram. Strukturen wie Konjunktiv II, Imperativ etc. bewusst vorkommen lassen?
- Die Lernenden können Äußerungen formulieren, die grammatikalisch, kontextuell akzeptabel sind. Man beharrt aber auf die Äußerungen des Ausgangsdialogs. Warum?
- Warum besteht man auf die Authentizität der Dialoge?
 - o Was ist ihrer Meinung nach authentisch?
- Wie oft und wann soll man die GK im Unterricht einsetzen?

Vorteile und Nachteile der GK:

- Worin liegen die Vorteile und Nachteile der GK?
- Sind sie am Anfang auf einige Schwierigkeiten bei der Durchführung der GK gestoßen?
 - o Falls ja, auch welche?
- Wie nehmen die Lernenden die GK auf?
 - o Was gefällt ihnen besonders an dieser Aktivität?
 - o Was mögen sie nicht so sehr?

Ablauf der Aktivität:

- Wenn Sie selbst mir der GK arbeiten, wie führen Sie sie ein?
- Sind Sie der Meinung, dass man sich an der beschriebenen Vorgehensweise „sklavisch“ halten muss, oder sind die kleinen Abweichungen erlaubt bzw. erwünscht? Wenn ja, welche? Wenn nein, warum nicht?
- Halten Sie sich bei der Durchführung der GK strikt an den vorgeschriebenen Ablauf?
 - o Wenn ja, finden Sie nicht, dass sich solche rezepthafte Vorgehensweise auf die Motivation der Lernenden negativ auswirkt?
 - o Falls nein, kann man immer noch von einer GK reden, wenn man den vorgeschriebenen Ablauf ändert?
- Hätten Sie noch etwas zuzufügen, worauf ich nicht eingegangen bin?
- Dann vielen Dank für das Interview. Sie haben mir mit Ihren Antworten viele weiterführende Impulse sowohl für den theoretischen als auch für den empirischen Teil gegeben.

10.2. Transkription der Interviews

a) Interview mit Elena Menger

Zur Beantwortung der Fragen bezüglich des Themas meiner MA: *Das Potenzial der GK für die Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens* habe ich meine Kollegin Elena Menger zu einem Interview eingeladen.

Hallo Elena!

Zu Beginn möchte ich mich bei dir dafür bedanken, dass du dich für das Interview bereit erklärt hast. Im Rahmen meiner Masterarbeit – wie gesagt – beschäftige ich mich mit der GK, also mit einer Aktivität des FSW. In der wenig vorhandenen Literatur steht meistens etwas über die theoretischen Grundlagen, auf die das FSW aufbaut, sowie über den Verlauf der Aktivitäten. Daher empfahl mir die Professorin Faistauer also den offengebliebenen Fragen durch ein Interview nachzugehen. Dadurch dass die GK ein fester Bestandteil deines Sprachunterrichts ist und das FSW auch das Thema deiner Masterarbeit war, bin ich davon überzeugt, dass du mir diesbezüglich weiter helfen kannst. Bei den Interviewfragen geht es also etwa um deine Erfahrung mit der Aktivität und deine Stellungnahme zum Potenzial der GK. Also wir können beginnen. Die erste Frage wäre:

¹ **I:** Wie hast du die Gesprächskonstruktion kennengelernt?

² **B:** Ja, also ganz klar natürlich im Seminar Methodik-Seminar bei der Frau Faistauer. Und ich war
³ sogar Teil des Versuchsteams – so zu sagen. Also es war eine Kollegin von mir. Die sollte das
⁴ vorbereiten. Sie war eine Südtirolerin und die hat das Ganze auf Italienisch gemacht und (...) sie hat
⁵ einen kleinen kurzen Text vorbereitet. Man sollte ein Ticket kaufen nach (?). Und die Frage war
⁶ dann in die Gruppe, ob es Leute gab, die Italienisch können und ich konnte kein Italienisch. Also
⁷ nur ein bisschen Spanisch, aber es haben sich so wenig gemeldet, dass ich mich doch irgendwie
⁸ gemeldet habe, obwohl ich überhaupt kein Italienisch konnte. Und wir saßen dann in einem Kreis,
⁹ und sie hat eben alles auf Italienisch gesagt, und ich habe – Gott sei Dank – durch Spanische relativ
¹⁰ viel verstanden aber ich hatte wirklich keine Ahnung vom Italienischen. Deswegen habe ich es mir
¹¹ am Anfang ein bisschen schwerer getan als meine Kolleginnen, die halt recht schnell Input geben
¹² konnten.

¹³ **I:** Gab es jemanden in der Gruppe, der Italienisch gesprochen hat?

¹⁴ **B:** Ja, die anderen konnten alle Italienisch. Und dann haben wir halt so in Pärchen immer
¹⁵ nachgesprochen Satzweise. Am Anfang habe ich mich noch ein bisschen unwohl gefühlt, weil ich
¹⁶ eben die einzige war, die kein Italienisch konnte und ein bisschen länger gebraucht hat, die Sätze
¹⁷ dann nachzusprechen. Aber ich konnte es am Ende tatsächlich. Und ich weiß, obwohl das 2, 3 Jahre
¹⁸ her ist, ich weiß den ersten Satz immer noch (lacht).

19 **I:** (lacht) Wirklich?

20 **B:** Ja (lacht).

21 **I:** Das hat sich so eingeprägt?

22 **B:** Ja, das hat sich so eingeprägt. Das war echt beeindruckend.

23 **I:** Also die Kollegin hat auch Anweisungen gegeben. Meistens mir Gestik und Mimik oder auch

24 durch die Assoziationen.

25 **B:** Gott, es ist schon länger her. Ich glaube, sie hat schon hauptsächlich durch Sprache. Aber

26 Italienisch ist sehr ähnlich vom Spanischen, so dass ich vieles verstanden habe. Und ich konnte nicht

27 so viel Input geben. Also ich konnte halt nicht den Wortschatz, um es zu sagen, das könnte man für

28 „Hallo“ oder was weiß ich was sagen. Aber am Ende das Nachsprechen – das ging schon, obwohl

29 ich kein Italienisch konnte.

30 **I:** Und wie war dein erster Eindruck von der Aktivität?

31 **B:** Ja, ich war dadurch beeindruckt, dass ich am Ende irgendwie zumindest kurzzeitig ein Ticket

32 nach Italien hätte kaufen können (lacht), obwohl ich kein Italienisch kann.

33 **I:** Ok. Aber konkret zu den einzelnen Schritten. Könntest du mir sagen, was dir besonders gefallen

34 hat bzw. was nicht?

35 **B:** (...).

36 **I:** Also z.B. du hast gesagt, du hast dich nicht so wohl gefühlt, weil die anderen besser unterwegs

37 waren mit der Sprache (...).

38 **B:** Ja, man muss halt relativ schnell die Sätze wiederholen und man hat es natürlich nirgends fixiert,

39 was auch der Sinn des Ganzen ist, und deswegen musste ich halt immer wieder meine Kollegen

40 fragen, „Wie ging es noch mal weiter? Wie ging es noch mal weiter?“, weil (...) ich hatte nicht mal

41 den Klang (...) schon ungefähr den Klang aber wirklich kein Sprachgefühl für diese Sprache.

42 **I:** Und hat es lange gebraucht, bis sie die Äußerungen gebildet haben, formuliert haben?

43 **B:** Nein, das ging recht schnell, weil die anderen konnten Italienisch und es war kein komplizierter

44 Text. Es wirklich: „Ich will einen Ticket nach Italien. Wieviel kostet das? oder so. Keine Ahnung.

45 **I:** Es hat dir also meistens alles gefallen?

46 **B:** Ja, ich war positiv überrascht, weil ich am Anfang ein bisschen (...) „O Gott, was mache ich da?“

47 **I:** Und ist sie strikt nach diesem beschriebenen Ablauf vorgegangen?

48 **B:** Ich habe, ehrlich gesagt, den strikten Ablauf gar nicht so im Kopf, aber ich glaube schon. Also

49 wir saßen im Kreis und sie hat angefangen, zu erzählen: Das ist die Situation. Wie könnte man (...)?

50 Was sagt man z.B. zur Begrüßung oder so, und dann haben wir eben immer zu zweit die Sätze

51 wiederholt, also Phasenweise und dann würde das immer länger, und dann haben wir Partner

52 getauscht. Also erst zu einer Seite gerichtet, dann zur anderen Seite. Und dann haben wir noch die

53 Plätze getauscht. Also ich weiß nicht genau, wie das (...).

54 **I:** Habt ihr dann am Ende den ganzen Dialog auf die Tafel geschrieben?

55 **B:** Nein, ich glaube nicht.

56 **I:** Nein. Ok.

57 **B:** Wir haben es, glaube ich, nicht zu Ende gemacht. Das war nur ein Beispiel.

58 **I:** Es war nur eine Probe.

59 **B:** Ja, um es zu zeigen.

60 **I:** Ok. War dir damals der Sinn der einzelnen Schritte bewusst? Also, was soll mit dem Schritt

61 „Memorierung“ erreicht werden?

62 **B:** (...)

63 **I:** Oder hast du darüber damals nicht nachgedacht? Hast du das als Spiel erlebt, oder (...)?

64 **B:** Ich glaube, das Sprechen war relativ spät daran, deswegen hatten wir das FSW sicher schon
65 gehabt, und deswegen hatte ich schon, glaube ich, den Kern irgendwo ein bisschen im Hinterkopf.
66 Aber, ob es mir jetzt in der Situation bewusst, weiß ich nicht mehr, weil es ist ein bisschen länger
67 her (...). Wir haben es da erst mal kennengelernt und ich war, glaube ich, gespannt, was passiert
68 jetzt. Aber es hat schon Spaß gemacht.

69 **I:** Aber als Spiel würdest du das nicht bezeichnen?

70 **B:** Ich weiß nicht, wie es mir gegangen wäre, wenn ich wirklich Italienisch gekonnt hätte. Ich glaube,
71 dann wäre es ein bisschen anders gewesen.

72 **I:** Ok. Also du setzt die Gesprächskonstruktion in deinem Unterricht ein.

73 **B:** Ja.

74 **I:** Bevor ich also darauf näher eingehe, würde ich dich bitten, etwas über die Zielgruppe zu sagen.
75 Also wer sind sie? Wie alt sind die? Auf welchem Niveau? Also wo du gerade unterrichtest.

76 **B:** Wo ich gerade unterrichte (...). Es war, wo du da warst, so eine A2/1 Gruppe, Studenten,
77 Erasmusstudenten, eher aus europäischen Ländern, sehr motivierte Gruppe, Alter Anfang, Mitte
78 20 würde ich sagen. Studenten ist natürlich sehr (...) bei denen geht es viel einfacher, aber ich habe
79 das schon in den „Mama lernt Deutsch“-Kursen gemacht und es hat super geklappt.

80 **I:** Ok, also in allen Deutschkursen (...).

81 **B:** Ja, ich hatte bis jetzt hauptsächlich Mittelstufenkurse, so A2, B1. In Anfängerkursen habe ich bis
82 jetzt noch nicht ausprobiert, weil ich es einfach noch nicht hatte. Aber ich kann es mir schon
83 vorstellen mit einfachen Dialoge, weil ich praktisch damals auch komplett Anfänger war. Also ich
84 kann mir gut vorstellen.

85 **I:** Also das ist in allen Niveaustufen einsetzbar?

86 **B:** Ich glaube schon. Ja.

87 **I:** Ok. Wie wird die Aktivität von den Lernenden aufgenommen? Machen die da gern mit?

88 **B:** Ich habe bis jetzt nur positive Erfahrung. Es hat immer super funktioniert. Also ich glaube, ich
89 hatte erstes Mal im „Mama lernt Deutsch“ – Kurs gemacht. Da war schon super. Die haben sich das
90 wunderbar gemerkt. Ich mache es oft so, dass ich dann in der nächsten Stunde noch mal sage: „Wisst
91 ihr den Text noch?“ Dann wiederholen wir noch mal. Und ich mache nur die Striche an die Tafel
92 und es ist immer noch da. Selbst wenn sie sich gegenseitig helfen, aber es ist immer noch da.

93 **B:** Ok. Die haben das auswendig gelernt, aber können die einzigen Sätze anwenden auch in anderen
94 Kontexten?

95 **I:** Ich mache es meistens so, dass ich im Nachhinein irgendwie Dialoge oder so was mache, also im
96 Anschluss. Also das ist praktisch eine Einleitung, Impuls für ein Gesprächsanlass. Und dadurch dass
97 sie unterschiedliche (...). Die müssen ja, um überhaupt diesen Dialog zusammenzubekommen,
98 unterschiedliche Ideen einwerfen und dadurch bildet sich automatisch eine Vielfalt.

99 **B:** Wie gehst du vor, wenn z.B. ein unbekanntes Wort vorkommt? Wie erklärst du das?

100 **I:** Das ist für mich, glaube ich, das größte Problem. Habe ich hier (lacht) notiert: Wenn ein Wort,
101 das sie entweder nicht kennen oder sie kommen einfach nicht auf dieses Wort, das ich haben will.
102 Was ich da mache, weil (...) ich will sie natürlich nicht entmutigen. Deshalb will ich, dass sie selber
103 darauf kommen. Wenn es zu lange dauert, helfe ich irgendwann darauf. Oder was ich auch schon
104 mal gemacht habe, dass ich dann mein vorgeschriebenes Gespräch ein bisschen umgeändert habe,
105 und dann eins von ihren Vorschlägen übernommen habe.

106 **B:** Bei der Vorbereitung der Dialoge gehst du von deren Wortschatz bzw. Wissensstand aus. Also
107 du hast deren Wissensstand im Kopf?

108 **I:** Ja, schon. Ja, meistens schreibe ich sie selber, die Dialoge und ich habe paar Dialoge, wo ich

109 gemerkt habe, das hat funktioniert und ich übernehme schon teilweise Vorgefertigtes. Also ich
 110 habe eigentlich nur einen Dialog, den ich auch bei dir gemacht habe, wo schon vorgeschrieben ist.
 111 Sonst schreibe ich sie selber und dann schaue ich schon darauf, dass das einigermaßen ihr
 112 Wortschatz ist.

113 **B:** Also die meisten Dialoge schreibst du selber?

114 **I:** Ja.

115 **B:** Und wo kann man z.B. authentische Dialoge finden? Gibt es irgendwelche Seite z.B. für die
 116 Lehrkräfte, die keine Muttersprachler sind? (Lacht)

117 **I:** (Lacht) Ja. Ich schaue dann schon immer (...) wenn man einfach schon im Internet schaut (...).
 118 Das sind halt weniger authentische Texte, aber man bekommt zumindest eine Idee, wie könnte ich's
 119 gliedern und dann schaue ich halt, was ich sagen würde, wenn ich z.B. eine Karte kaufe, oder wenn
 120 ich beim Arzt anrufe und halt sonst „hoerteste-deutsch.at“. Da sind einigermaßen halbauthentische
 121 Texte.

122 **B:** Ok. Wie oft setzt du die Aktivität ein? Und in welchen Zusammenhängen?

123 **I:** Ich würde sagen einmal bis zweimal pro Kurs.

124 **B:** Also ein Kurs dauert ca. 2 Monate (...).

125 **I:** Es ist komplett unterschiedlich. Ich habe Kurse, die dauern drei Monate. Ich habe Kurse, die
 126 dauern acht Monate und habe Kurse, die dauern drei Wochen, aber ich würde sagen (...).

127 **B:** Und wieso nicht öfter? Weil das langweilig wird?

128 **I:** Nein, gar nicht. Das ist halt immer, wie es sich ergibt. Es passt am besten zu den Situationen,
 129 die auch halt authentisch sind. Also die so alltagstauglich sind. Z.B. etwas kaufen, oder eben
 130 einen Ticket kaufen am Bahnhof, nach Informationen fragen und halt sehr sehr gut passt immer
 131 beim Arzt anrufen. Das mache ich am meisten, wenn sie irgendwie einen Termin ausmachen
 132 beim Arzt oder so was, oder halt Tickets kaufen. Das ist so, wo ich es hauptsächlich einsetze.

133 **B:** Wie war es für dich als du die Gesprächskonstruktion erstes Mal eingesetzt hast? Auf welche
 134 Probleme bist du dabei gestoßen?

135 **I:** Beim ersten Mal hatte ich, glaube ich, überhaupt keine Probleme. Das war so ganz am Anfang.
 136 Ich habe ganz ganz viel ausprobiert und so und habe das einfach gemacht und das war eben in
 137 diesem „Mama lernt Deutsch“ – Kurs, der sehr sehr (...). Die haben einfach alles mitgemacht. Bei
 138 denen konnte man unglaublich viel ausprobieren und das hat einfach so gut funktioniert. Und ich
 139 glaube, das mit den Strichen, dass ich die Striche an die Tafel (...) das habe ich spontan dann
 140 gemacht, weil ich glaube bei der (...) Methodikseminar die Frau Faistauer eben erzählt, dass man
 141 so Zettel hinlegen kann, und ich hatte fortgeschrittene Kurse, also für jedes Wort ein Zettel, und ich
 142 hatte aber fortgeschrittene Kurse und die Texte waren länger als jetzt in einem Anfängerkurs und
 143 deswegen so viele Zettel auf den Boden legen wäre, irgendwie nicht sinnvoll gewesen und deswegen
 144 habe ich stattdessen Striche an die Tafel (...)

145 **I:** Das mit den Zetteln war (...) Wie heißt das? Board (...) Storyboard?

146 **B:** Nein, das ist wieder (...) Storyboard (...) Das ist wieder was anderes. Nein, sie hat eben
 147 vorgeschlagen, dass man - wie ich für jedes Wort - statt ein Strich hat sie vorgeschlagen, dass
 148 man ein Zettel auf den Boden legt.

149 **I:** Ok. Was hat dich zum weiteren Einsatz der GK motiviert?

150 **B:** Es ist unglaublich gut angekommen, bei den Studenten. Ich hab es erst im „Mama lernt Deutsch“-
 151 Kurs und gleichzeitig hatte ich noch so einen Studentenkurs. Die hatte ich ziemlich lange und da
 152 war das Thema, dass sie mehr sprechen wollen. Und dann ist mir diese Methode eben eingefallen,
 153 und habe sie ausprobiert. Und ich hatte einen Schuler, der ein bisschen komplizierter war und immer

154 ein bisschen: „Warum machen wir nicht das? Warum machen wir nicht das?“ und der war danach
 155 so glücklich. Der war so (...). Der kam danach zu mir. Er meinte, es war so toll. Und das witzige
 156 war, dass einzelne Phrasen aus diesem Text wochenlang noch immer wieder wiederholt wurden.
 157 Wirklich.

158 **I:** Das prägt sich so ein. Hebst du diese authentischen Dialoge auf? Verwendest du das für jeden
 159 Kurs oder schreibst du das immer neu?

160 **B:** Ich (...) meistens schreibe ich neu, glaube ich. Ja.

161 **I:** Ok. Hast du dich am Anfang an den von Buttaroni/Knapp beschriebenen Verlauf strikt gehalten?

162 **B:** Strikt glaub´ ich nicht. Aber ich bin mir sicher, dass ich es beim ersten Mal dabei hatte. So wie
 163 ich mich kenne. Ich kann´s dir jetzt nicht genau sagen, aber am Anfang hatte ich sicher das erste
 164 Mal so einen kleinen Ausdruck dabei. Aber, ob ich mich wirklich komplett strikt daran gehalten
 165 hatte.

166 **I:** Ich konnte bei der Beobachtung sehen, also, wie du vorgehst, und ich finde deine Vorgehensweise
 167 sehr innovativ. Ich war wirklich positiv überrascht. Und das ist wirklich gut angekommen. Das
 168 konnte ich auch selber erleben.

(...)

169 **I:** Bist du von Anfang an so vorgegangen?

170 **B:** Ich gehe aber nicht jedes Mal gleich vor. Das mit den Strichen mache ich immer. Aber z.B. dass
 171 ich dann so einen Lückentext danach austeile, das mache ich nur bei einem Text, weil ich zufällig
 172 da diesen Lückentext habe. (lacht)

173 **I:** (lacht) Das sind meine weiteren Fragen.

174 **B:** (lacht) Entschuldigung.

175 **I:** Kein Problem. Es ist gut, dass du darauf eingehst.

176 **B:** (Lacht) Ok. Manchmal mach´ ich es eben, dass ich dann einen, von dem ich weiß (...)
 177 oder ich frage einfach in die Gruppe, ob jemand an die Tafel den Text (...) praktisch die Lücken
 178 füllt und schreibt einer an die Tafel. Und was ich vorher schon gesagt habe, das ich oft mache, dass
 179 ich dann in der nächsten Stunde nochmal wiederholen lasse.

180 **I:** Wie meinst du „wiederholen“? Die sollen den ganzen Dialog wiederholen?

181 **B:** Ja. Ich sage, erinnert ihr euch an den Dialog, den wir in der letzten Stunde gemacht haben. Wisst
 182 ihr noch, wie fing es an? Und ich mache Striche wieder. Und sie (...) das kommt von selbst. Die
 183 rufen komplett alle rein und da bildet sich aus der ganzen Gruppe heraus (...) da bildet sich dieser
 184 Dialog. Also der sitzt dann wirklich.

185 **I:** Ok. Bei der Vorbereitung der Dialoge (...). Was ist für dich wichtig? Weil du darauf Wert legst,
 186 dass das hängen bleibt, also der ganze Dialog. Worauf legst du Wert? Auf einzelne
 187 grammatikalische Phänomene, Chunks (...)?

188 **B:** Ja (...) Also ich überlege erstmal, wie würde ich mir eine Karte kaufen. Und dann überlege ich
 189 mir schon, welche Begriffe können sie, aber ich will meistens nicht gleich das offensichtlichste
 190 nehmen, so dass sie noch ein bisschen selber unterschiedliche Möglichkeiten einbringen können,
 191 bevor ich sage: Ja, genau. Das ist (...). Nicht das sie gleich das erste Wort erraten. Chunks! Ja,
 192 Chunks sind auf jeden Fall wichtig. Dann orientiere ich mich auch an (...).

193 **I:** Also meistens das, was die Lernenden für eine bestimmte Situation brauchen.

194 **B:** Ja. Ich überlege, was brauchen sie, um einen Apfel zu kaufen und was nicht gleich die
 195 offensichtlichste Lösung aber trotzdem noch authentisch, so dass sie halt unterschiedliche
 196 Variationen einbringen können.

197 **I:** Gehst du auf jede Äußerung ein? Also korrigierst du jede Äußerung?

198 **B:** Nein. Ich sage, wenn jemand was vorschlägt: „Ja gut, das könnte man sagen. Aber vielleicht
 199 könnte man noch sagen, oder so (...).“

200 **I:** Es werden bestimmte Äußerungen gebildet, die zu diesem Kontext passen würden, aber die
 201 nicht ganz korrekt sind.

202 **B:** Die nicht halt auf meinem Papier stehen.

203 **I:** Ja genau. Ich meine, die, die grammatikalisch nicht korrekt sind, du korrigierst das nicht?

204 **B:** In dem Kontext nicht. Außer es wäre mein vorgeschriebener Text und beim Wiederholen
 205 natürlich. Wenn sie da ein Fehler machen, korrigieren sie sich sowieso gegenseitig. Also passiert
 206 dann automatisch, dass sie sich korrigieren. Dieser vorgefertigte Text, den sie dann auch wirklich
 207 memorisieren, der sollte schon (...) der muss richtig sein. Ich kann nicht auswendig lernen lassen,
 208 was falsch wäre. Aber bei den Sachen, die sie reinwerfen, da muss jetzt nicht alles korrekt sein. Das
 209 würde ganz komplett stören, wenn man alles verbessern würde. Die sollen von sich heraus Ideen
 210 bringen. Wenn man sie jetzt jedesmal verbessert, glaube ich, wäre das kontraproduktiv.

211 **I:** Ok. Danke. Wie führst du die Aktivität ein? Erklärst du jeden Schritt, wie die Aktivität abläuft
 212 oder (...)?

213 **B:** Nein, ich sage meistens: „Also ich habe hier einen Text. Und wir erarbeiten uns jetzt gemeinsam
 214 diesen Text und zwar dadurch, ich sage euch die Situation und ihr müsst praktisch raten, was habe
 215 ich für einen Text. Und dann erkläre ich die Situation. Z.B. Wir stellen uns vor, wir sind jetzt am
 216 Bahnhof und wollen eine Karte kaufen. Was sage ich als erstes? Und dann sagen sie vielleicht: Hallo
 217 oder so was. Und ich sage: Ja, ok gut, aber wir wollen es höflich sagen. Und dann läuft es schon
 218 irgendwie.“

219 **I:** Ok. Was glaubst du, warum besteht man darauf, mit den authentischen Dialogen zu arbeiten?

220 **B:** Weil es gerade da darum geht, dass man alltagsrelevante Situationen (...) das auch in
 221 alltagsrelevanten Situationen anwenden kann. Und wenn man irgendwie hochgestochene Texte
 222 lernt, wo sich dein Gegenüber denkt, was das will, was redet er jetzt? Wär's, glaube ich, eher
 223 unsinnig. Das sind ja wirklich die Situationen, wo ich es zumindest einsetze, sind Situationen, die
 224 authentisch sein sollen.

225 **I:** Ok. Die GK ist eine sowohl form- als auch mitteilungsbezogene Aktivität. Was wird deiner
 226 Meinung nach durch die GK besonders gefördert?

227 **B:** Ich meine, offensichtlich ist natürlich, dass sie diese Chunks, diese Sätze sich einprägen und
 228 merken und dann noch anwenden können. Aber dadurch dass dieser Text praktisch erraten werden
 229 muss, wird auch unglaublich viel Vorwissen und individuelles Wissen aktiviert, glaube ich. Und
 230 dadurch dass sie es nicht aufschreiben dürfen oder so, müssen sie sich dann intensiv damit
 231 auseinandersetzen. Also sie müssen sich bemühen, das zu merken und auch die einzelnen korrekten
 232 Formen, weil der Satz ist auch nicht richtig, wenn sie die Endung falsch haben oder so. Und ich
 233 glaube, das hilft ihnen auch später, weil sie dann diese Struktur schon mal drin haben, weil so eine
 234 Satzstruktur prägt sich dann ein. Wenn ich weiß, wie sich diese Sprache anhört, und wenn ich es
 235 mir einpräge - das Verb kommt an zweiter Stelle - mache ich es vielleicht in einer anderen Situation
 236 auch, denke ich. Aber das können die Studenten vielleicht besser beantworten. (lacht)

237 **I:** Bei der Beobachtung hast du gesagt, dass das größte Problem war, die zu verhindern,
 238 aufzuschreiben. Wie kann man das verhindern?

239 **B:** Einfach verbieten. Einfach Blatt umdrehen. (lacht). Stifte wegnehmen, keine Ahnung. Nein, ich
 240 sage: „Stifte weg.“ Manchmal man muss halt aufpassen, aber als Lehrer muss man immer einen
 241 Überblick haben und dann wenn man jemanden schreiben sieht. Aber manchmal machen sie es
 242 heimlich. Aber ich hab' schon Stifte und Zettel weggenommen (lacht).

243 I: (lacht). Ok. Setzt du die GK gezielt zur Festigung der bestimmten grammatikalischen Phänomene
 244 ein.

245 B: Nicht unbedingt. Wenn sich ergibt, ja. Dann baue ich vielleicht eher bewusster. Z.B. wenn wir
 246 gerade Adjektive gemacht haben, dann baue ich Adjektive mehr ein, als ich es normal machen
 247 würde. Aber ich mache es nicht wirklich, um Grammatik zu wiederholen, sondern das ist dann eher
 248 (...) Z.B. wir haben das Thema „Gesundheit“ und wir machen heute: Wie rufe ich beim Arzt an.
 249 Oder als du da warst, war es mit „könnte und sollte“ oder (...).

250 I: Ja, genau. Und das Thema war: Arztbesuch, einen Termin vereinbaren.

251 B: Ich weiß es gar nicht, ob ich bei dir Grammatik (...). Ich weiß es nimmer. Manchmal mach' ich's.
 252 Gerade wenn man jetzt z.B. bei könnte und sollte, dann passt einfach rein, dass ich nochmal sage:
 253 „Wie kann man noch höflicher sagen?“ und solche Sachen (...).

254 I: Kannst du mir konkreter sagen, was ist der Sinn der einzelnen Aktivitäten, der einzelnen Schritte?

255 B: Der einzelnen Schritte.

256 I: Also, du hast gesagt, du bereitest einen Dialog vor und dir geht es darum, dass die in dieser
 257 Situation zurecht finden können.

258 B: Genau. Erstes Mal, der Anfang ist erstmal eine Aktivierung von Wortschatz, wo sie diesen Text
 259 (...).

260 I: Würdest du z.B. Memorisierung mit dem Pattern Drill gleichsetzen? Da geht es um
 261 Auswendiglernen.

262 B: Gleichsetzen würde ich es jetzt nicht, weil es geht (...). Klar ist es irgendwie ein
 263 Auswendiglernen und deswegen mache ich es nicht so oft, weil ich will ja nicht, dass sie es
 264 komplett auswendig lernen, sondern ich will (...) oder dass sie nur diesen Text können, sondern es
 265 soll ein Input, vielleicht bisschen Sicherheit geben. „Ich weiß, wie ich das sagen kann.“ Aber im
 266 Anschluss muss man auf jeden Fall das noch aufbrechen und ihnen andere Möglichkeiten geben.
 267 Deswegen mache im Nachhinein noch Dialoge, wo ich ihnen mehr Redemittel zur Verfügung (...)
 268 entweder zur Verfügung stelle oder sie doch selber nochmal sammeln sollen (...).

269 I: Ich hätte dazu eine Frage.

270 B: Ja.

271 I: Wieso besteht man dann auf die genaue Äußerung, Formulierung wie in dem Ausgangsdialog?

272 B: Weil ich glaube, es muss immer eine Mischung sein. Dass man sich gerade diese Chunks oder
 273 so einfache Dialogsituationen einprägt, denn man fühlt sich dadurch schon sicherer. Man hat schon
 274 eine Struktur im Kopf. Da kann man sich immer wieder darauf zurückerinnern. Ja, das war so und
 275 das kann ich dann eher durch andere Sachen, glaube ich, ersetzen, als wenn ich (...).

276 I: Es geht mehr um die Struktur.

277 B: Meiner Meinung nach, ja. Aber auch Wortschatz. Man merkt sich halt einfach. Und ich glaube
 278 nicht, dass man nur damit arbeiten kann, sondern es muss immer eine Verknüpfung sein, mit auch
 279 freieren Aufgaben. Aber erstmal, um die Sicherheit zu bekommen und ihnen eine bestimmte
 280 Struktur in den Kopf zu setzen, aber auch so ein bisschen: Wie kann ich mich (...). Was kann ich in
 281 der Situation sagen? Und das Bewusstsein dazu zu kriegen ist es, glaube ich, ein guter Startpunkt.
 282 So als Sicherheitsankerpunkt.

283 I: Danke.

284 B: (lacht)

285 I: Und was ist der Sinn von der schriftlichen Fixierung (...) dass das auf die Tafel geschrieben
 286 wird? Wieso besteht man auch darauf?

287 B: Ich glaube, dass das bisschen der Wunsch von Studenten ist. Das haben sie die ganze Zeit

288 nur gehört, und jetzt wollen sie es irgendwie auch sehen. Und auch damit sie sich dran erinnern
 289 können. Man will, ich weiß es auch, wenn ich im Sprachkurs bin, ich will mal alles aufschreiben.
 290 Ich will mal alles irgendwo alles stehen haben und wenn ich auch nicht mehr nachscheue, ich
 291 will die Chance haben, nochmal nachzuschauen, wie war das nochmal. Mich mal erinnern (...).
 292 I: Machst du das auch? Lässt du die TN auf die Tafel den Dialog aufschreiben?
 293 B: Manchmal. Am Ende lasse ich dann die Lücken füllen von jemanden, der will und dann können
 294 die anderen mit nachschreiben, wenn sie wollen. Es ist eher auf einer freiwilligen Basis. Sie können
 295 es abschreiben, aber sie sollen die Möglichkeit haben, wenn sie es wollen, dass sie es in der Hand
 296 haben.
 297 I: Jetzt können die endlich (lacht).
 298 B: (lacht). Jetzt dürft ihr endlich schreiben, als Belohnung.
 299 I: Wie würdest du aus der heutigen Perspektive die GK definieren? Als eine Aktivität zur Förderung
 300 des Sprechens oder als eine Aktivität zur Förderung des Zurechtfindens in einer authentischen
 301 Situation (...)?
 302 B: Ja, kommt beides (...). Es hat viele Aspekte. Es ist einerseits diese Aktivierung von
 303 unterschiedlichen Sprechmöglichkeiten. Es hilft, um ein bisschen Sicherheit zu geben und sich
 304 zurechtzufinden, wenn man in dieser Situation ist. Also, ich glaube, wenn man schon mal im Kopf
 305 hat, ok ich muss das sagen, wenn ich das Ticket kaufe, gehe ich schon mal sicherer hin, als wenn
 306 ich so ein bisschen „Ok, was sage ich jetzt?“. Gerade am Anfang (unv.)
 307 I: Ok. Zu welchen Situationen hast du die GK durchgeführt?
 308 B: Also, im Thema „Gesundheit“ mache ich es oft, entweder direkt beim Arzt, wobei das mache ich
 309 weniger. Ich mache meistens bei der Terminvereinbarung, was gerade bei den Frauen, also bei den
 310 „Mama lernt Deutsch“ – Kursen sehr wichtig ist. Da fühlen sie sich dann noch gleich wohler, wenn
 311 sie das bisschen im Kopf haben. Dann halt so Tickets kaufen, einkaufen, irgendwas (...) Semmeln
 312 oder Gemüse oder Obst oder so was kaufen. Das sind so die drei Situationen, wo ich es meistens
 313 einsetze.
 314 I: Hättest du noch was, was nicht angesprochen wurde (...). Hättest du noch was zu sagen, was nicht
 315 angesprochen wurde bzw. worauf ich nicht eingegangen bin?
 316 B: Ich habe alles gesagt, was ich mir hier notiert habe.
 317 I: Du hast auch alle meine Fragen beantwortet.
 318 B: (lacht).
 319 I: Ich bin dir dafür sehr dankbar.
 320 B: Kein Problem.
 321 I: Ich werde sicherlich viele Sachen in meiner Masterarbeit einbeziehen. Vielen Dank für das
 322 Interview.
 323 B: Ja, gerne. Ich hoffe, ich könnte helfen.
 324 I: Ja, das was sehr gut.

b) Interview mit Doris Wildmann

Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Gesprächskonstruktion und gehe davon aus, dass ihr Hauptpotenzial in der Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens liegt. Bei der Recherche für den theoretischen Teil sind einige Fragen offengeblieben und auf die Empfehlung von der Professorin Faistauer habe ich Sie zu einem Interview eingeladen. Vielen Dank, dass Sie sich für das Interview bereit erklärt haben.

1. W: Ja, es freut mich, dass ich Ihnen helfen kann. Schauen wir mal.
2. B: Können Sie mir zum Einstieg einige Eckpunkte aus Ihrer Biographie nennen?
3. W: Ja, also ich habe das Fremdsprachenwachstum kennengelernt im Rahmen meines
4. Lehramtsstudiums. Ich habe Französisch Germanistik, also Deutsch-Französisch Lehramt studiert.
5. Und im Rahmen des französisch-Didaktik-Teiles Herrn Alfred Knapp als Lehrenden. Er hat
6. Methodik unterrichtet zu der Zeit und das war Ende der 90er Jahre. Also ich schätze, es war 1988,
7. 89 - so etwa um den Dreh. Das Fremdsprachenwachstum, die erste schriftliche Handreichung oder
8. Beschreibung dieses Ansatzes ist, glaube ich von '86 von ihm und Susanna Buttaroni im Rahmen
9. seiner Arbeit für die Wiener Volkshochschulen entstanden und da habe ich als junge Studentin
10. damals die Methode kennengelernt und ja (...).
11. B: Das war eine Vorlesung oder (...)?
12. W: Das war ein Proseminar, schätz' ich mal, oder eine Übung. Und es waren zwei: Fachdidaktik I
13. und Fachdidaktik II. Ich hab' dann auch gleich, oder bisschen später, ich kann's nicht mehr
14. genau (...) Auf jeden Fall habe ich 1990 zum Unterrichten begonnen. Damals Kurse für Asylwerber
15. und Asylwerberinnen, ganz Intensivkurse und hab' in einem Team unterrichtet, die ALLE nach
16. diesem Ansatz unterrichtet haben. Und meine GANZE Biographie, was das Unterrichten anbelangt,
17. basiert auf dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums. Ich habe meine Diplomarbeit auch dazu
18. geschrieben. Weiß ich nicht, ob Sie die kennen - zur Rolle der Hörtexte im Spracherwerb. Und mein
19. theoretischer Teil der Diplomarbeit hat auch die Theorie, die hinter dem Fremdsprachenwachstum
20. steht, aufgearbeitet. Also ich habe mich ganz intensiv mit Spracherwerb und Chomsky und diesen
21. Dingen damals beschäftigt. Ja, und hab' dann eigentlich an unterschiedlichen Institutionen
22. unterrichtet. Ich hab' auch mein Unterrichtspraktikum gemacht, und dann am Vorstudienlehrgang
23. der Wiener Universität unterrichtet und jetzt hier am Zentrum für Translationswissenschaft. Ich hab'
24. von A0 bis C, weiß ich nicht - die Studierenden hier sind wahrscheinlich teilweise auf C2 - IMMER
25. nach den Prinzipien des Fremdsprachenwachstums unterrichtet. Für mich ist das ein Ansatz, der
26. einfach wirklich, wenn man ihn nicht als Rezept und Regelwerk sieht, sondern wirklich die
27. Prinzipien, die dahinter stehen, verinnerlicht und sozusagen damit kreativ und der Zielgruppe, den
28. Zielen, den Gegebenheiten entsprechend diese Prinzipien anwendet, dann geht das eben aus meiner
29. Erfahrung, die jetzt doch schon über 20 Jahre Unterricht beinhaltet (...).
30. B: Welche Aktivitäten haben Sie aus dem Fremdsprachenwachstum eingesetzt?
31. W: Im Grunde alle. Aber jetzt in meiner Arbeit hier am Zentrum für Translationswissenschaft ist es
32. so, dass wir uns sehr stark mit Rezeption und Textproduktion beschäftigen. Also, die
33. Gesprächskonstruktion setze ich hier nicht mehr ein. Ja, das ist einfach meiner Meinung nach eine
34. Aktivität, die halt eher im Anfangsunterricht Sinn macht. Auf C1 und C2 macht das keinen Sinn
35. mehr. Aber ich bin ja auch für die Volkshochschulen tätig in der Ausbildung für SprachlehrerInnen,
36. und dort ja arbeiten wir auch damit und ich hospitiere viel Unterricht, wo auch
37. Gesprächskonstruktionen vorkommen und gebe dann Feedback dazu. Also ich sehe sie noch, aber
38. sie selber, im meinem Unterricht haben sie keinen Platz mehr.
39. B: Früher haben Sie sie schon eingesetzt?
40. W: Ja, früher habe ich sie schon eingesetzt.
41. B: Ok, mit der GK haben Sie sich nie theoretisch befasst?
42. W: Nein.
43. (...)
44. B: Wie würden Sie die GK charakterisieren, definieren? Aus Ihrer Erfahrung?
45. W: Ja, für mich ist das eine Aktivität des gelenkten Sprechens. Also es geht darum, dass die

45. Lernenden recht spontan mündlich produzieren und gelenkt in dem Sinne, dass einerseits halt der
 46. Inhalt vorgegeben ist, dass der nicht von ihnen kommt, und für mich das zentrale Element der GK
 47. ist die Korrektur. Also das ist die Aktivität, wo die Lernenden Rückmeldungen bekommen, zu ihren
 48. ganz individuellen Fehlern. Ja, auf allen Ebenen der Sprache.

49. B: (...). Die GK ist eine sowohl form- als auch mitteilungsbezogene Aktivität, das ist auch ein
 50. bisschen theoretisch befasst, aber würden Sie (...). Haben Sie das als ein Spiel erlebt oder als eine
 51. Aufgabe?

52. W: Nein, das ist kein Spiel. Also ich sehe das nicht als Spiel.

53. B: oder eine Methode?

54. W: Eine Aktivität, ja, die uns als Unterrichtenden erlaubt, den Lernenden ganz ganz gezielt zu ihren
 55. Fehlern Rückmeldungen zu geben. Und ich denke, dass das zentral ist, also abzukoppeln von
 56. spontaner mündlicher Produktion. Ich denke, dass Korrektur im freien Sprechen keinen Platz hat,
 57. sondern dass die GK eine Aktivität ist, wo Korrektur und Rückmeldungen zur Aussprache, zu (...)
 58. Ja, auf alle Ebene von der Phonologie bis zur Pragmatik, auf allen Ebenen einfach diese Korrektheit.
 59. Ein Spiel ist es sicher nicht.

60. B: Die GK regt zu vielen Vorschlägen an, zielt jedoch auf eine Lösung ab. Würde Sie diese
 61. Übungsform als eine geschlossene oder offene charakterisieren?

62. W: Dann müssen Sie mir sagen, was sie unter geschlossene und offene verstehen.

63. B: Geschlossen ist, gerade was ich angesprochen habe, wenn man auf eine Lösung abzielt. (...) Man
 64. gibt vorher Lösungen an, und man soll eine Antwort ankreuzen. Und offene sind meistens bei der
 65. Sprachproduktion, z.B. man wählt ein Thema aus, oder (...) man hat einfach mehrere
 66. Antwortmöglichkeiten.

67. W: Also ich glaube, es ist weder noch, weil (...) es ist wahrscheinlich insofern geschlossen, als ich
 68. als Unterrichtende eine Lösung sehe. Aber es werden im Rahmen der Gesprächskonstruktion von
 69. den Lernenden auch Lösungen angeboten, die genauso korrekt wären. Nur, funktioniert - in dem
 70. Sinne ist es ein Spiel - es funktioniert nur, wenn meine Lösung gilt. Nur hat die nichts mit dem zu
 71. tun, dass es nur diese Lösung gibt. Es geht ja um Sprechakte, und für diese Sprechakte, die wir
 72. gerade suchen, gibt es viele Lösungen, die auch richtig wären. Damit das Ganze funktioniert, ist
 73. das Spiel halt so, dass ich sage: „Meine müssen Sie finden.“ Aber sie ist schon offen, weil jeder
 74. kann mal einen Vorschlag machen. Ich glaube, dass sich das schlecht einordnen lässt in dieses
 75. Entweder-oder-Schema. So wie ich (...) ich kenne jetzt diese Definitionen nicht so gut, aber wie Sie
 76. es mir jetzt gerade gesagt haben, passt (...).

77. B: Die Frage wird gestellt, weil die meisten Übungsformen werden entweder zu den offenen oder
 78. geschlossenen zugeordnet. Es gibt auch einige, die dazwischen liegen. Und ich habe mich auch
 79. damit ein bisschen befasst, und habe dazu keine Antwort gefunden. Es gibt auch keine Definition,
 80. ob das eine Aktivität, eine Methode oder ein Spiel ist (...).

81. W: Also so wie ich (...). Wie soll ich sagen? FSW in Wien, so wie ich es kenne, wird halt ganz stark
 82. rund um diese Lehrenden an Volkshochschulen vertreten, also Thomas Fritz. Ich weiß nicht, ob Sie
 83. ihn kennengelernt haben, und halt er ist der Leiter des Teams und der Ausbildungslehrgänge und
 84. alle, die im Team mitarbeiten, da bin ich auch dabei, ja, haben so einen Zugang zum
 85. Fremdsprachenwachstum. Ich weiß es nicht, wie es in der Integrationshaus ist, wo Susanna
 86. Buttaroni lange auch war - wo sie jetzt ist, das weiß ich jetzt nicht - aber so in diesem Kreis rund
 87. um die Volkshochschulen ist es eine Aktivität, ganz eindeutig. Kein Spiel und keine Übung. Ja, es
 88. ist eine Aktivität, aber wir sprechen sowieso immer von den Aktivitäten im Unterricht.

89. B: Super, danke. Welche Lernziele verfolgt die GK? Was will man damit erreichen? Also wenn

90. man eine GK einsetzen will, geht man von einigen Lernzielen aus?
91. W: Ja, mehrere. Also einerseits, geht es darum, den Lernenden Rückmeldungen zu geben zu ihren
92. „Fehlern“ auf allen Ebenen. Das ist für mich sehr zentral. Dann, wenn die Lernenden schon was
93. können, so zu sagen. Das kommt dann sehr darauf an: manche haben große Probleme in der
94. Aussprache. Ich halte es für eine ganz ganz wichtige Ausspracheübung. Dann gibt es halt so
95. Phraseologie, die man immer falsch macht. Oder man kann wirklich darauf drängen, dass ein Artikel
96. gesetzt wird, dass die Endung passt. Ja, also diese morphologischen Elemente. Je nachdem, wo die
97. Lernenden halt Schwierigkeiten haben. Aber davor, oder auch in der gleichen Gruppe - ich glaube
98. im Video ist es auch so - ich habe das schon lange nicht gesehen – gibt es die Lernenden, die gar
99. nicht so weit sind, die selber wenig produzieren im Rahmen der GK, als erstes (...).
100. B: Also Sie würde die Gesprächskonstruktion nicht für Beginner einsetzen?
101. W: O ja, doch. Na ja, ein bisschen was muss da sein. Sie brauchen ein bisschen Wortschatz.
102. Aber normalerweise wenn sie in Österreich unterrichtet haben, können Sie sie ab der ersten
103. Stunde, also in der ersten Stunde würde ich nicht, aber ab der dritten Stunde einsetzen. Aber ein
104. wichtiges anderes Ziel ist schon für mich auch dieses Auswendiglernen von Chunks. Eher jetzt
105. noch im Anfangsbereich. Ich halte es auch von vielen Aktivitäten des FSW für eine, wo halt
106. die Lernenden sich auch das mitnehmen, wo sie gerade stehen. Also nicht ich als Unterrichtende
107. bestimme jetzt jedes Lernziel, sondern ich krieg´ von den Lernenden eine Äußerung. Ich suche
108. eine Äußerung, ich kriege einen Vorschlag. Da sind „unkorrekte“ Elemente drin. Die korrigieren
109. wir. Also ich arbeite an dem, wo die Lernenden noch nicht im Sprachsystem sicher sind. Drum
110. kann ich nicht voreilig sagen, das und das an Grammatik ist das Lernziel, sondern ich kann nur
111. prinzipiell sagen (...).
112. B: Aber konkret zu den Schritten: Welche Fähigkeiten werden gefördert? Oder welche
113. Kompetenzen erfordern diese einzelnen Schritte, sowohl von der Lehrperson als auch von den
114. Lernenden? Z.B. wenn ich als Lehrperson Regieanweisungen gebe, welche Kompetenzen sind
115. da erforderlich? Also womit soll man geschickt sein? Mit Assoziationen (...).
116. W: Ich glaube, sie können ein Bild nehmen, und nur drei Sätze dazu sagen. Also das ist sehr
117. individuell. Sie können das inszenieren und ein halbes Theaterstück daraus machen, oder sie
118. sagen zwei Sätze. Im Grunde geht es von der Seite der Unterrichtenden darum, dass halt klar
119. ist, welche Äußerung gesucht wird. Was wirklich wichtig ist, von Seiten der Unterrichtenden,
120. ist, dass sie ganz offen hören, was von den Lernenden kommt. Also das, was ich in der
121. Unterrichtsbeobachtung oft sehe, ist, dass viele Vorschläge von den Lernenden kommen, die
122. überhört werden. Und das, denke ich, ist es nicht Ziel der Aktivität.
123. B: Korrigieren Sie alle Vorschläge?
124. W: ALLE.
125. B: Ok.
126. W: Alle, die ich höre. Aber ich glaube, ich höre recht viel.
127. B: Also Sie gehen auf alle Äußerungen ein und korrigieren sie, und wenn die richtige Äußerung
128. vorher kommt und dann einige Vorschläge geäußert werden, wie gehen Sie damit um?
129. W: Für mich ist der Weg das Ziel. Es geht ja nicht darum, möglichst schnell die Lösung zu
130. finden, sondern es geht darum, dass die Lernenden mitkriegen sollen, wo sie Fehler machen.
131. Und wenn jetzt jemand dann halt eine Äußerung macht, die halt nicht passt, dann ist es meine
132. Aufgabe, der Person zu sagen: „Ups, da war ein Fehler drin, wo hapert’s?“ Ja, da ist, glaube ich
133. die Kunst für uns Unterrichtende.
134. B: Was ist der Sinn der schriftlichen Fixierung?

135. W: Ich bräuchte es nicht als Unterrichtende, aber die Lernenden brauchen es. Die wollen es mit
136. nach Hause nehmen.
137. B: Ok, die haben es wirklich verlangt?
138. W: Ja, die verlangen das. Also, meine Erfahrung ist, wenn sie es nicht aufschreiben, sind sie
139. unzufrieden.
140. B: Und verhindern Sie sie, wenn Sie während der Konstruktion aufschreiben?
141. W: Ich (...) also während dessen ist kein Schreibzeug quer und breit. Ich mache immer einen
142. Sesselkreis.
143. B: Gehen Sie nach diesen strikten Ablauf, der im Buttaroni/Knapp Buch beschrieben wurde?
144. W: Ich hab's also nicht vor mir, aber (...).
145. B: Also die Abwechslung von Regieanweisung und Memoriesierung und am Schluss kommt
146. dann die schriftliche Fixierung.
147. W: Genau.
148. B: Also Sie gehen nach diesen Schritten vor?
149. W: Ja, die sind einfach sinnvoll.
150. B: Es gibt da einige, die da ein bisschen lockerer mit dieser Methode umgehen.
151. W: Und was machen die denn?
152. B: z.B. die warten nicht bis zwei Äußerungen formuliert werden, sondern die fordern die
153. Lernenden auf, dass sie das wiederholen.
154. W: Das ist Teil der Memorisierungsphase.
155. B: Und z.B. am Schluss statt schriftlicher Fixierung verteilen sie einen Lückentext. Es ist auch
156. kein großer Unterschied, aber (lacht).
157. W: Das ist das, was ich ganz am Anfang gemeint habe. Das Fremdsprachenwachstum ist kein
158. Rezeptbuch, sondern es geht um Prinzipien. Für mich ist kein großer Unterschied, ob ich das
159. aufschreibe, oder ob ich einen Text habe, wo steht, oder ich teile ihn aus und dann sind vielleicht
160. noch Lücken oder nicht. Auch mit dem Memorisieren, das kommt darauf an. Ich kann eine
161. Gruppe haben, da memorisiere ich immer nach zwei drei Äußerungen, weil die einfach sich das
162. gut merken, und mit anderen muss ich immer nach einer Äußerung schon eine lange
163. Memorisierungsphase machen, weil sie sich schwer tun beim Auswendiglernen. Da muss ich
164. mir die Gruppe anschauen. Ich muss das Ziel im Kopf behalten, nämlich dass am Ende die das
165. auswendig können und möglichst ohne Fehler. Und die Chance muss ich ihnen geben. Wenn
166. ich die Memophasen weglasse, kurz mache, oder wenig mache, dann werde ich das Ziel nicht
167. erreichen. Weil ich muss denen die Möglichkeit geben, zu lernen. Da muss ich rumgehen und
168. ihnen helfen, sie korrigieren.
169. B: Gehen Sie vom Tisch zu Tisch
170. W: Ich mache das im Sesselkreis. Ich glaube nicht, dass das sinnvoll ist, mit Tischen zu machen.
171. B: Also während sie die Äußerungen memorisieren, gehen sie von Gruppe zu Gruppe.
172. W: Genau. Sie sitzen halt im Kreis vor mir und ich wandere so rum und wenn ich alle gehört
173. habe, dann machen wir weiter.
(...)
174. B: Würden Sie Memorisierung bei der Gesprächskonstruktion mit Pattern Drill gleichsetzen?
175. W: Nein, weil Pattern Drill verändert immer einen Element und da wird nichts verändert.
176. B: Ich habe gedacht, es geht da um die Wiederholung der Äußerungen, bis sie sich
177. automatisieren.
178. W: Soweit ich diese Pattern Übungen kenne (...). Das kann man nachher machen. Wenn in der

179. GK vorkommt: „Ich habe meine Füllfeder verloren. Weißt du wo sie ist?“, dann kann ich
180. nachher, eine Stunde später die Füllfeder ersetzen mit meinem Kuli, mit meiner Radiergummi,
181. mit meinen Socken. Weißt du, wo sie sind? Weißt du, wo er ist? Das wäre Pattern Drill.
182. B: Ich habe gedacht, das ist Auswendiglernen von Dialogen, damit die im Alltag zurecht finden.
(...)
183. W: Wenn Sie das meinem, darum geht schon auch. Es ist natürlich super, wenn ich am Anfang
184. einer Sprachlernkarriere ein paar so Chunks, brauchbare Elemente auswendig kann und sicher
185. bin, dass das, wie ich sage, richtig klingt.
186. B: Aber heißt das, dass diese auswendig gelernten Formulierungen automatisch eingesetzt
187. werden können?
188. W: Ja.
189. B: Ich meine im Gespräch.
190. W: Ja, halt. Drum halte ich für sinnvoll, wenn ich für die Gesprächskonstruktion Situationen
191. nehme, die sie brauchen können. „Ich habe meine Füllfeder verloren und ich habe (...) verloren“.
192. Dieses Chunk ist praktisch, weil ich kann sagen: „Ich habe meinen Ausweis verloren,
193. meine Fahrkarte verloren“. Und das sich so als Chunk zu merken, ist am Anfang sinnvoll. Ich
194. glaube, dass prinzipiell der Spracherwerb nicht so funktioniert. Also ich halte das für den
195. Anfangsunterricht wichtig. Dann später müssen die Lernenden aus Wörtern und Regeln Eigenes
196. bauen. Ja, aber am Anfang ist das hilfreich.
197. B: Die Sprachproduktion wird meistens in diesem Teil gefördert, wo die Lernenden Vorschläge
198. machen. Also die produktive Phase äußert sich meistens in diesem Teil, aber wo lässt sich der
199. Fokus auf Form feststellen? Im Drillen oder (...).
200. W: In der Korrektur. Indem sie die Äußerungen, die sie machen korrigieren.
201. B: Merken sie sofort. Ich rede jetzt nicht von den Äußerungen, die im Ausgangsdialog stehen,
202. sondern ihren Vorschlägen. Glauben Sie, sie merken das, wenn Sie sie korrigieren? Bleibt
203. irgendwas hängen?
204. W: Ja, das bleibt schon hängen. Also das müssen Sie Lernende fragen auch.
205. B: Ja, ich habe vor, Interviews zu führen.
206. W: Aber ich kann Ihnen so aus der Ausbildung für Lehrer und Lehrerinnen an den
207. Volkshochschulen (...). Da machen wir das und dann gibt es nachher eine Reflexionsrunde, wo
208. die (...) die machen mit mir eine Gesprächskonstruktion auf Französisch und dann
209. reflektieren wir das gemeinsam. Und da ist es ganz eindeutig, dass die merken, dass die
210. korrigiert werden, aber Korrektur wird nicht als negativ empfunden, sondern als spannend. Das
211. heißt jetzt nicht, dass sie beim nächsten Mal richtig machen, aber sie haben mal einen Hinweis
212. bekommen.
213. B: Im Mittelpunkt meiner Arbeit steht also prozedurales und deklaratives Wissen. Meiner
214. Meinung nach lässt sich das schwer beobachten, also die Umsetzung, und ob sich die
215. Gesprächskonstruktion für diese Umsetzung gut eignet.
216. W: Können Sie mir mal sagen, was sie unter prozeduralem und deklarativen (...).
217. B: Deklaratives ist was-Wissen, Form-Wissen. Z.B. Wenn die Grammatik erlernen, dann haben
218. die Schwierigkeiten, das ist gerade bei meiner Gruppe der Fall, weil die haben sich wirklich die
219. grammatikalischen Regeln eingeprägt und dann haben sie Probleme bei der Formulierung der
220. Äußerungen. Von so viel Regelwissen kommt es
221. W: dass die Sprache nicht produziert wird.
222. B: Genau. Und ich gehe davon aus, dass sich die Gesprächskonstruktion sehr gut dafür eignet,

223. dass dieses deklarative Wissen ins prozedurale (...) das es zur Sprachproduktion kommt.
224. W: D.h. Sie gehen davon aus, dass bei der Sprachproduktion zurückgegriffen wird auf
225. Grammatikregeln Wissen.
226. B: dass die grammatikalischen Regeln in alltäglichen Situationen eingesetzt werden.
227. W: Und sie meinem wirklich die Regeln wie „im deutschen Aussagesatz steht das Verb an
228. zweiter Stelle“?
229. B: Das sie eine Einsicht gewinnen, wann man z.B. Konjunktiv (...). Man kann damit spielen und
230. einige Sachen vorkommen lassen, z.B. Konjunktiv und ich sage dann, „Jetzt kommt ein
231. Konjunktiv vor“. Das kann sehr hilfreich sein bei den Regieanweisungen. Z.B. es kommt ein
232. Modalverb vor. Also Grammatikvorwissen ist für die Regieanweisungen sehr relevant.
233. W: Wenn die Lernenden was damit anfangen können.
234. B: Sie sind sehr gut in Grammatik. Also sie verfügen über dieses Wissen. Das Problem ist die
235. Sprachproduktion, damit sie sich besser ausdrücken können.
236. W: Ok, für mich stellt sich da die Frage, aber das führt jetzt weit, weil (...). Für mich stellt sich
237. die Frage nach dem Sinn dieses Grammatikunterrichts.
238. B: Ja, stimmt.
239. W: Ich stelle nicht in Frage völlig, aber (...).
240. B: Die Situation ist so, dass der Leiter des Iran-Hauses so vorgeht. Zuerst macht er Grammatik,
241. also Formwissen und dann Kommunikation. (...) Ich habe dort ehrenamtlich gearbeitet und ich
242. wollte sie dazu bewegen, dass sie das anwenden.
243. W: Wenn Sie darauf zurückgreifen können, ist es natürlich (...). Also meine Erfahrung ist, dass
244. in vielen Gruppen das gar nicht geht, weil sie überhaupt kein Metawissen zur Grammatik haben.
245. Normalerweise läuft das umgekehrt: das spannende an der Gesprächskonstruktion ist, dass ich
246. Grammatik unterrichten kann, ohne dass ich Grammatikwissen voraussetze.
247. B: Eigentlich geht das in beiden Richtungen.
248. W: Sie möchten so rum.
249. B: Ja, im Hinblick auf diese Gruppe.
- (...)
250. B: Schreiben Sie Dialoge selbst für die GK?
251. W: Ungern. Ich nehme lieber welche aus authentischen Texten. Also meine Erfahrung ist, dass
252. das Selbstgeschriebene nicht funktioniert.
253. B: Zu welchen Situationen haben Sie GK eingesetzt?
254. W: Alltagssituationen.
255. B: Z.B. Arztbesuch (...).
256. W: Telefon, Arzt, Telefongespräch, um einen Termin zu vereinbaren. Wir hatten es in Rahmen,
257. wo es um Bewerbung ging. Für so klassische (...) Ich find's gut für so klassische
258. Standartsituationen. Aber dann halt, wenn man möchte, dass sie diese Chucks auch brauchen
259. können. Prinzipiell kann man jedes Gespräch nehmen. Dann ist es vielleicht nicht sofort
260. umsetzbar in der nächsten Standardsituation, aber ich lerne natürlich trotzdem ganz viel oder
261. kann mir ganz viel mitnehmen.
262. B: Sie korrigieren alle Äußerungen. Wieso besteht man gerade auf diese Äußerungen, die im
263. Ausgangsdialog stehen? Was passiert, wenn die Lernenden längere Zeit keine richtige
264. Äußerung (...) also auf diese Äußerungen nicht kommen?
265. W: Das ist der Teil, wo es ein Spiel ist. Ja, und das braucht man auch als Unterrichtende. Es ist
266. so anstrengend, die vielen Äußerungen immer mitzukriegen, zu bearbeiten, gemeinsam zu
- korrigieren, dass ich nachschauen können muss, was ich jetzt aber mitnehme, in den nächsten

267. (...) Also was gilt sozusagen. Im Grunde wär's egal, aber man kann sich als Unterrichtende
268. nicht merken und wenn man dann anfängt, unterschiedliche Varianten, einmal gilt die, einmal
269. gilt die und dann mischt sich das, zerfleddert die Aktivität und dann geht es nicht mehr. Und
270. ich erlebte eigentlich, dass die Lernenden das ganz witzig finden. Sie wissen, ich suche genau
271. die und dann haben wir „Jetzt war es richtig, aber leider nicht die vom meinen Zettel.“ „Was
272. kann ich noch sagen?“ Und es geht ja eher um diese Vielfalt und Variationen. Es ist rein, damit
273. die Aktivität funktioniert.
274. B: Und warum besteht man auf die Authentizität der Dialoge?
275. W: Weil das Prinzip des Unterrichts ist.
276. B: Welche Vorteile und Nachteile bietet die GK?
277. W: Ich sehe keine Nachteile.
278. B: Hatten Sie am Anfang Schwierigkeiten bei der Durchführung der Aktivität?
279. W: Ja, wahrscheinlich schon.
280. B: z.B. für mich war es schwierig alles zu merken, die Vorgehensweise, sie dann aufzufordern,
281. nach jeder Formulierung die Äußerung auszusprechen (...).
282. W: Ich kenne das nicht mehr. Das ist schon so lange her. Ich meine, ich kann mich an meine
283. erste Gesprächskonstruktion lustigerweise erinnern, in diesem allerersten Kurs. Aber die hat
284. auch, glaube ich, ganz gut geklappt. Ich weiß, dass viele Unterrichtende es nicht gern machen,
285. aber ich hab's immer gern gemacht. Ich fand's immer spannend. Ich finde, das ist wie
286. Rätselraten.
287. B: Und wie nehmen die TN das auf? Positiv?
288. W: Wenn Sie als Lehrende dahinter stehen, machen die eher alles (lacht). Oder ich weiß nicht,
289. ich habe keine schlechten Erfahrungen. Naja, sie müssen den Sinn spüren. Also, es geht schon
290. darum, dass es anspruchsvoll ist. Ich glaub', für mich ist ein Unterrichtsprinzip auch dieses
291. „fordern aber nicht überfordern“. Das muss spannend sein. Das muss anspruchsvoll sein. Da
292. muss man ein bisschen (...) suchen und tun und das Hirn muss rauchen und dann ist es nett.
293. B: Wie viele Äußerungen bereiten Sie vor? 6, 8?
294. W: 8 ist schon viel.
295. B: Und wie lang sind ungefähr die Sätze?
296. W: Wie die halt sind. Also authentisch (lacht).
297. B: Authentisch (lacht). Hätten Sie noch etwas zuzufügen? Ich glaube, Sie haben alle meine
298. Fragen beantwortet.
299. W: Alle beantwortet. Na schauen Sie (lacht).
300. B: (lacht).
301. W: Ich weiß nicht. Möchten Sie noch was Wissen abseits ihres...?
302. B: Hmmm, ich glaube, ich bin sehr zufrieden. Sie sind wirklich gezielt auf alle Fragen
303. eingegangen (...). Jetzt fällt mir gerade wirklich nichts ein.
304. W: Dann.
305. B: Vielen Dank. Sie haben mir wirklich sehr geholfen.
306. W: Das freut mich.
307. B: Danke schön. Auf Wiedersehen.

10.3. Dialoge:

Wohnungssuchender: Guten Tag, hier spricht Klee.

Vermieter: Guten Tag, Walter.

W: Ich habe Ihre Anzeige in der Zeitung gelesen und würde gern etwas mehr über die Wohnung wissen. Ist sie noch frei?

V: Ja, die Wohnung ist ab sofort einziehbar.

W: Wie groß ist die Wohnung insgesamt?

V: 76m². Es ist eine 2-Zimmer-Wohnung, ein Altbau. Baujahr 1905.

W: Ok. Wie hoch ist die Miete?

V: 480 Euro warm, inklusive Wasser und Nebenkosten. Sie müssen aber Strom und Gas bezahlen.

A: Was ist denn in dich gefahren? Du siehst traurig aus. Woran denkst du?

B: Ich denke an die schöne Vergangenheit.

A: Du weißt schon. Falls du Hilfe brauchst, kannst du dich jede Zeit an mich wenden.

B: Danke dir. Es bedeutet mir viel, dass ich mit deiner Hilfe rechnen kann.

A: Keine Ursache.

Kunde: Ich suche ein Geschenk zum Muttertag.

Verkäufer: Soll es ein Buch oder eine Musik-CD sein?

K: Eine CD.

V: Welche Musik mag Ihre Mutter?

K: Ich weiß es nicht, aber sie mag keine Klassik.

V: Wie alt ist sie?

K: Sie ist 46.

V: Ich kann Ihnen eine CD von X empfehlen.

K: Ok, das ist eine gute Idee.

V: Das macht 13 Euro. Soll ich die CD einpacken?

K: Nein, nicht nötig.

A: Wie komme ich von hier zum Bahnhof?

B: Ganz einfach. Gehen Sie geradeaus und biegen Sie in die erste Straße rechts ab.

A: Die erste Straße rechts. Ok.

B: Genau. Dann gehen Sie weiter geradeaus bis zur Ampel und dann links. Auf der linken Seite werden Sie den Bahnhof sehen.

A: Vielen Dank. Auf Wiedersehen.

Patient: Guten Tag, Herr Doktor.

Arzt: Guten Tag. Na, was fehlt Ihnen denn?

P: Ich fühle mich schwach und gestern Abend hatte ich Fieber.

A: Wie hoch?

P: 38,5.

A: Haben Sie noch andere Beschwerden?

P: Ja. Ich huste und niese auch.

A: Machen Sie bitte den Oberkörper frei! Sie haben eine Erkältung.

P: Können Sie mir Tabletten verschreiben? (...).

Gast: Herr Ober. Wir möchten bestellen.
Kellner: Bitte. Was bekommen Sie?
G: Für mich bitte einen Kaffee. 2. Gast: (Vorschläge der Lernenden)
K: Kommt sofort. (bringt die Bestellung).
(eine Stunde später)
G: Wir möchten bezahlen.
K: Zusammen oder getrennt? (...).

Mutter (zu ihren Kindern): Das ist Frau Lehmann. (zu ihrer Nachbarin): Nehmen Sie bitte Platz. Wir freuen uns über Ihren Besuch.
Nachbarin: Nun, ich bin gekommen, um Ihre Kinder um etwas zu bitten.
M: Worum geht es? Haben meine Kinder etwas angestellt?
N: Nein, um Gottes Willen. Mein Neffe ist bei mir zu Besuch, aber ich muss am Wochenende zu einer kranken Cousine fahren.
M: Ich verstehe. Sie wollen, dass meine Kinder Ihrem Neffen Gesellschaft leisten, während sie weg sind. Stimmt?
N: Ja, wenn sie nichts dagegen haben.
M: Natürlich nicht. (...)

Geschäftsführer: Was sind Ihre Stärken?
Bewerber: Ich bin offen, freundlich und zuverlässig.
(Improvisationsphase: Welche Frage könnten noch gestellt werden?)
G: Haben Sie Ihrerseits Fragen?
B: Wie viel verdiene ich im Monat?
G: Sie verdienen 700 Euro pro Monat.
B: Wie sind die Arbeitszeiten?
G: Sie arbeiten zwanzig Stunden in der Woche: an den Werktagen von acht bis zwölf.

Freundin: Gibst du mir bitte den Zucker?
Freund: Ja, gerne. (schaut ihren Kuchen an) Der sieht gut aus.
Freundin: Der schmeckt auch gut. Möchtest du kosten?
Freund: Nein, danke. Ich esse keinen Kuchen.

A: Oh, was ist passiert?
B: Ich weiß es nicht. Die Frau ist aufgestanden und dann plötzlich umgefallen.
A: Wir müssen den Notarzt anrufen. Hat jemand ein Handy dabei?
B: Ich habe ein Handy dabei. Welche Nummer soll ich wählen?
A: 112.
B: Guten Tag. Wir brauchen dringen einen Notarzt. Eine Frau ist in Ohnmacht gefallen. (...)

DREI TÜRKEN UND EIN BABY



Szene 1

Sami: So, streck' deinen Arm aus!



Celal: Einen Milchkaffee und einen Schwarzen zum Mitnehmen.
 Kellnerin: Klar.



Szene 2:
 Kellnerin: Den Milchkaffee gibt es übrigens auch vegan.
 Celal: Ha??? War da sonst Fleisch drin?



Szene 3.

Celal: Die vom Gericht. Zwangsäumung! Wir müssen hier raus!

Sami: Keiner schmeißt uns hier raus! Das hier alles gehört unserer Mutter!



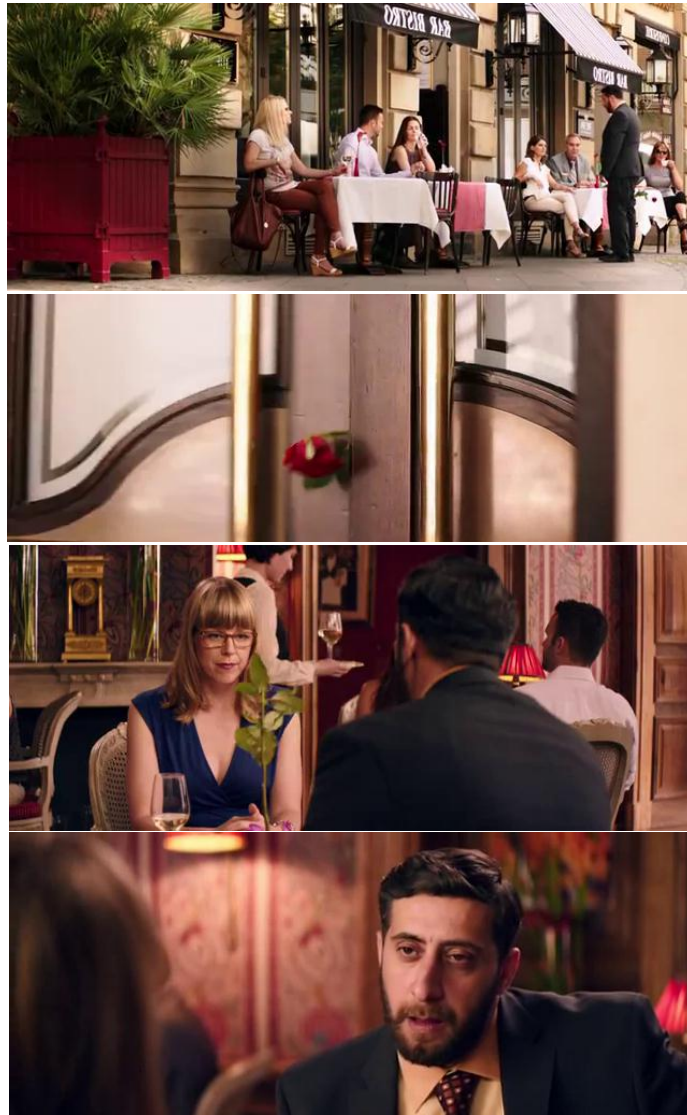
Szene 4: Die Goldkiste

Mesut:	Wow, so viel Gold!
Celal:	Das ist ca. 40 000 wert.
Mesut:	Hej, da ist ein Brief.
Sami:	Er ist von Mama. Lies vor!



Szene 5: Im Juweliergeschäft

Juwelier:	Alles zusammen... ja Habibi..... Du bist auch Moslem. Ich mach´ dir eine runde Summe. 22000 Euro.
Celal:	Was? Wieso so wenig? Das ist ca. 40000 wert.
Juwelier:	Denkst du, nur weil ich Araber bin, will ich dich betrügen?
Celal:	Komm, gib her! Ich gehe anderswo hin.



Szene 6: Sami hat ein Date.

Sami: Hallo. Bist du die Laura?

Laura: Ja. Du bist Sami?

Sami: Ja. Ich setz' mich hin.

Laura: Ok.

Sami: Ich hab' ein Geschenk für dich. (Schaut auf die abgebrochene Rose) Was ist da passiert?
O, nein. Ich hab' den Kopf verloren, unterwegs... oder so.

Laura: Macht nichts.

Sami: Ich hoffe, ich verliere nicht meinen Kopf (lächelt).

Laura (ironisch): Sicher nicht. Ok, Sami. Also ich weiß nicht, warum du mir so was schickst. Zwischen diesem Bild und deinem Gesicht..., da liegen... ich nenn's mal Unterschiede.

Sami: Ja, ok, das Foto ist paar Tage alt.

Laura: Aha. Und was ist mit der dicken Wampe? Die ist auf dem Bild nämlich gar nicht drauf.

Sami (verärgert): Ok, ganz ehrlich. Entschuldige, dass ich das so sage Aber auf dem Foto hattest du auch keine Brille, haaa?

Laura: Spinnst du? Ich kann meine Brille einfach abnehmen. Dann setze ich sie wieder auf!

Sami: Was soll das? So was habe ich noch nie erlebt!