

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Linguistik und ihre Didaktisierungsmöglichkeiten
im Französisch- und Spanischunterricht
in systemisch-konstruktivistischer Perspektive

Verfasserin

Mag. phil. Renate Holzinger

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, März 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 236 352

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Romanistik Spanisch

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Michael Metzeltin

Dank

Neue Wege im Bereich der Didaktisierungsmöglichkeiten von Fremdsprachen im schulischen Unterricht erfordern verstärkt eine interdisziplinäre Herangehensweise. Diese pädagogisch-philologische Interdisziplinarität braucht viel Zeit und eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedensten Bezugswissenschaften. Zudem sind auch stets Informationen, Anregungen und Ratschläge von Wegbegleitern sehr hilfreich. In diesem Sinne bedanke ich mich bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Michael Metzeltin, Institut für Romanistik der Universität Wien, für die Realisierungsmöglichkeit der vorliegenden Arbeit sowie seine Begleitung und Unterstützung. Dank gilt auch Herrn Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon für seine Bereitschaft, als Zweitbegutachter zu fungieren. Zu danken ist auch meinen jugendlichen Schülern, durch deren Reflexionen ich stets von Neuem herausgefordert werde, nach schüleradäquaten Wegen des Erlernens einer Fremdsprache zu suchen. Schließlich gilt mein Dank vor allem auch meinem Ehemann, Dr. Günther Holzinger, der mir in dieser sehr intensiven Arbeitszeit in jeder Hinsicht Unterstützung entgegenbrachte.

Renate Holzinger

Kefermarkt, März 2010

Inhalt

Vorbemerkung und Überblick	4
A Makroebene: Systemisch-konstruktivistische Grundlagen für den Fremdsprachenunterricht	8
1. Die aktuelle Methodendiskussion	8
2. Merkmale und Wandel der relevantesten Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts	16
2.1. Grammatik-Übersetzungsmethoden	16
2.2. Behavioristische Theorien	17
2.3. Kognitive Lerntheorien	19
3. Varianten des Konstruktivismus	22
3.1. Epistemischer Konstruktivismus	24
3.2. Erkenntnistheoretischer bzw. radikaler Konstruktivismus	28
3.3. Kritik am radikalen Konstruktivismus	35
4. Entwicklung einer Theorie des Fremdsprachenlernens als Konstruktion	42
4.1. Informationstheoretischer bzw. gemäßiger Konstruktivismus	43
4.2. Eine kognitiv-konstruktivistische Theorie des Fremdspracherwerbs	49
4.3. Grundsätze einer konstruktivistisch fundierten Lerntheorie für den Fremdsprachenunterricht	56
5. Systemisches Denken und Handeln im Unterricht	58
6. Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht	69
6.1. Vom Verhältnis von Kognition und Emotion aus der Sicht verschiedener Bezugswissenschaften der Didaktik	73
6.2. Lern- und prüfungsrelevante Emotionen	79
6.3. Förderung der emotionalen Kompetenz im Fremdsprachen- unterricht	89
7. Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten	94
7.1. Zur Theorie des (Fähigkeits-)Selbstkonzepts	97
7.2. Dynamik des Zusammenspiels von Fähigkeitsselbstkonzept und Lernverhalten bzw. Schulleistung	108
7.3. Maßnahmen zur Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit der Lernenden	114

8. Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht	120
8.1. Theoretische Aspekte kooperativen Lernens	123
8.2. Qualitätsmerkmale für den Einsatz kooperativer Lernformen	133
8.3. Maßnahmen zur Förderung der Effektivität kooperativer Lernformen im Fremdsprachenunterricht	143
B Mesoebene: Entwicklung eines systemisch-konstruktivistischen Modells für den Fremdsprachenunterricht	149
9. Leitprinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Lernkultur	152
10. Verändertes Lehr- und Lernhandeln	161
11. Planungskonzept und methodische Prinzipien	176
11.1. Systemische Methoden	185
11.2. Ein textlinguistischer Ansatz im explorativen Grammatikunterricht	202
C Mikroebene: Lernen in Beziehung(en) – die Arbeit mit systemischen Methoden im Französisch- und Spanischunterricht	218
12. Der Schüler und seine Beziehung zu sich selbst	218
13. Der Schüler und seine Beziehung zu konkreten Menschen	253
14. Der Schüler und seine Beziehung zur Gesellschaft bzw. zur Welt	282
C Mikroebene: Exploratives Lernen – ein textlinguistischer Ansatz im Grammatikunterricht	318
15. Aus dem Nominalbereich: die Adjektive in deskriptiven Texten	318
16. Aus dem Verbalbereich: die Reliefbildung in narrativen Texten	354
17. Aus dem Bereich der Partikelforschung: Sensibilisierung für Wirkung und Funktionen von Modalpartikeln	405
Zusammenfassung und Ausblick	448
Literaturverzeichnis	456
Anhang - Kurzfassungen	482
Anhang - Curriculum vitae	486

Vorbemerkung und Überblick

Vielerorts wird eine nationale Schulkrise konstatiert und die bestehenden Lernbedingungen in österreichischen Schulen kritisiert. Als Beleg dieser Krise gilt für viele das unterdurchschnittliche Abschneiden österreichischer Schüler bei den Pisa-Tests und anderen internationalen Vergleichsstudien. Zwar sind dies Belege, die mit Vorbehalt zu sehen sind, denn in vielen Vergleichsstudien werden sehr unterschiedliche Lerner mit einer relativ begrenzten Methode evaluiert. Dennoch geben sie zu denken und zeigen eine Misere an, die vielen Lehrern schon lange klar war und die sie bereits oft beklagt hatten, ohne wirklich gehört zu werden. Das österreichische Bundesministerium für Unterricht reagiert auf die Schulkrise auf seine Art: Es möchte eine gemeinsame Ausbildung der 10- bis 14-Jährigen und benennt die sich eifrig bewerbenden Hauptschulen in sog. „Neue Mittelschulen“ um, die – neben den bestehenden AHS-Unterstufen – quasi mit dem Status einer AHS versehen werden. Weiters möchte das Bundesministerium mit der Einführung von Bildungsstandards und einer zentral erstellten schriftlichen Reifeprüfung ab dem Schuljahr 2013/14 verbindliche Niveaus für alle am Lehren und Lernen Beteiligten. Es wird bereits viel Geld von Seiten des Ministeriums für die Erstellung von Testformaten aufgewendet. Eine gewisse Transparenz und Verbindlichkeit bezüglich der geforderten Leistungen ist notwendig. Allerdings besteht bei einer Überbetonung der Standardisierung die Gefahr, dass die meiste Zeit und Energie des Lehrers bzw. des Unterrichts für die Vorbereitung des Schülers auf die Testformate verwendet und der Schüler beinahe ständig für die bevorstehenden Tests getestet wird. Durch die fortschreitende Standardisierung ist der Lehrer also gewissermaßen gezwungen, weiterhin am traditionellen Unterricht, d. h. an seiner instruktiven Grundhaltung, festzuhalten, weiterhin vor allem deklaratives Faktenwissen zu vermitteln, um die Standards zu erreichen, den Schüler zu testen und erforderlichenfalls zu selektieren.

Und welche Rolle übernimmt der Schüler in diesem „neuen“ System? Er erscheint weiterhin als re-aktives, passives Wesen und verbleibt in seiner Rezipientenrolle: Quasi im Studentakt wird das kanonische Wissen unterschiedlicher Disziplinen weitergereicht, so als ob der Schüler ein leerer Behälter wäre, in den man abprüfbares Wissen hineinfüllt, das in standardisierten Tests wiedergegeben werden

muss. Im Fremdsprachenunterricht hat der Schüler das zu verarbeiten, was der Lehrplan bzw. der vom Europarat 2001 konzipierte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* vorgibt. In Wahrheit ist es das Lehrbuch, das dem Schüler durch seine stringente, lineare (Grammatik-)Progression die jeweilige Sprache gewissermaßen „zerstückelt“ darstellt. Der Schüler erlebt Derartiges leicht als Verfremdung und Missachtung seines eigenen sprachlichen Denkvermögens oder Beschneidung seiner Kreativität. Gleichzeitig wird ihm aber durch sein Umfeld schon früh die Notwendigkeit bewusst, erfolgreich durch das Schulsystem hindurchgehen zu müssen. In einem Unterricht, in dem offenes, an Fragen orientiertes Lernen im Mittelpunkt stünde, wäre der Schüler persönlich engagierter, würde am Ende des Tages nach Hause gehen, noch mehr wissen wollen und so auch ein lebenslang Interessierter und Lernender werden.

Die vielerorts diagnostizierte Schulkrise und das damit einhergehende Scheitern der Lerner bedeutet also nicht nur ein Versagen des Schulsystems, sondern kann tendenziell auch als ein Scheitern der derzeit unterrichteten Inhalte samt der angewandten Methodik interpretiert werden. Die Herausforderung eines sich verändernden, lernenden Schulsystems des 21. Jahrhunderts müsste nun darin bestehen, zwei Aspekte zusammenzubringen: eine gewisse Vergleichbarkeit von Grundqualifikationen einerseits sowie fachspezifische Inhalte und Methoden andererseits, durch die der Schüler selbst ins Zentrum des Lerngeschehens rückt und Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts wird. In einem derartig ausgerichteten Unterricht wäre das Reproduzieren des Lehrstoffes nicht im Vordergrund. Es bestünde vielmehr die Möglichkeit, sich auf reale Kontexte des Schülers einzulassen: Gerade im Fremdsprachenunterricht könnte dem Schüler eine bewusste Sprach-erfahrung Wege öffnen, sich selbst bzw. seine Umwelt zu erkennen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Damit der Schüler im Sinne der erkenntnisleitenden und kommunikativen Funktion von Sprache seine sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern kann, braucht es eine grundlegende Haltungs- und Perspektiven-veränderung von Seiten des Fremdsprachenlehrers. Allerdings schafft die in der Lehrerweiterbildung nach wie vor weit verbreitete Vorgehensweise, ausgearbeitete Stundenbilder zu verteilen, ohne die dahinterstehenden Theorien der jeweiligen Fremdsprache (Linguistik, Fremdsprachenlerntheorie, etc.) bzw. der allgemeinen

Didaktik und Pädagogik zu thematisieren, keine Abhilfe. Es mangelt also im Bereich des Fremdsprachenunterrichts nach wie vor an einer am Schüler ausgerichteten theoretischen Konzeption und deren didaktischen Umsetzung.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nun, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im institutionellen Unterricht in der vergangenen und gegenwärtigen Situation zu reflektieren, eine Theorie des Fremdsprachenlernens zu entwickeln, diese mit Leitprinzipien für den Unterricht zu verbinden und hieraus Konsequenzen für eine neue Ausrichtung der didaktischen Praxis für den Fremdsprachenunterricht zu ziehen. Das Vorhaben stellt gewissermaßen den Versuch dar, die fehlende Brücke zwischen einer fundierten theoretischen Konzeption und einer handhabbaren unterrichtlichen Praxis zu errichten. Aufgrund der Faktorenkomplexion des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sowie der zahlreichen Bezugswissenschaften und Einflussgrößen wird sich ein weites Feld an komplexen theoretischen und unterrichtspraktischen Fragen eröffnen.

Im Teil A werden auf der Makroebene theoretische Fragen diskutiert: Wo steht die Fremdsprachendidaktik heute? Was wissen wir über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, das für die Unterrichtspraxis nutzbar ist? Welche Grundsätze lassen sich daraus für den Fremdsprachenunterricht ableiten?

Die bereits erwähnte Komplexität der Materie erfordert nicht nur eine Diskussion lerntheoretischer bzw. fremdsprachenlerntheoretischer Problemstellungen, sondern bedingt auch das Hereinnehmen weiterer bedeutender Aspekte aus anderen Bezugswissenschaften. Der Fremdsprachenlernprozess wird in dieser Konzeption nicht nur als ein rein kognitiver Prozess verstanden. Vielmehr wird er als bio-psycho-soziales Geschehen definiert, bei dem alle drei Dimensionen, die biologische, die psychisch-kognitive sowie die sozial-interaktive, zusammenspielen.

Die auf der Makroebene umfassend diskutierten theoretischen Annahmen sowie die Charakteristika einer persönlichkeitsfördernden Lernumwelt werden auf der Mesoebene (Teil B) richtungsweisend für den Entwurf eines didaktischen Modells

und Planungskonzepts für den Fremdsprachenunterricht, in dem der Schüler zum Rotationspunkt des Unterrichtsgeschehens wird. Die Umsetzung der im Rahmen dieser Konzeption entwickelten Leitprinzipien erfordern sowohl von Seiten des Lehrers als auch von Seiten des Schülers ein Umdenken: Welche neuen Aufgaben kommen hier auf den Fremdsprachenlehrer zu? Welche persönliche Haltung wird dafür notwendig sein? Welche Rolle übernimmt der Schüler in einem derart konzipierten Unterricht?

Und schließlich bedingt ein neues Modell bzw. Planungskonzept auch die Entwicklung und den Einsatz veränderter Unterrichtsmethoden und -materialien. Für den persönlichkeitsbildenden Bereich werden systemische Methoden beschrieben, die im Fremdsprachenunterricht bisher nur selten eingesetzt wurden. Des Weiteren wird versucht, eine explorative Methode für den schulischen Grammatikunterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache zu entwickeln, die - von der Textlinguistik ausgehend - zu einer grundsätzlichen Neuorientierung führen kann.

Auf der Basis des entwickelten didaktischen Modells für den Fremdsprachenunterricht und der Beschreibung ausgewählter systemischer Methoden bzw. der Entwicklung einer explorativen Methode für den Grammatikunterricht werden schließlich auf der Mikroebene (Teil C) Unterrichtsbeispiele für zwei Bereiche entworfen: Zum einen für den persönlichkeitsbildenden Bereich, der die Basis jeder Art von Lernen bildet, und zum anderen für den Grammatikunterricht, deren Inhalte nach wie vor wenig schüleradäquat dargestellt werden:

Ce qui manque le plus à nos apprentis grammairiens, ce que la plupart de nos manuels leur laissent presque complètement ignorer, ce sont les réalités grammaticales, c'est-à-dire la nature des rapports qui se nouent dans l'esprit parallèlement à l'énoncé des combinaisons grammaticales. Pour eux, la grammaire n'est pas une manière de penser, et tant qu'elle n'est pas cela, tout le reste est vain. (Bally 2004:79)

A Makroebene: Systemisch-konstruktivistische Grundlagen für den Fremdsprachenunterricht

1. Die aktuelle Methodendiskussion

Kein Unterricht kommt ohne Unterrichtstheorie aus. Es braucht, sobald man andere zum Lernen anleitet und bestimmte Lernarrangements auswählt, Konzepte und Begründungen, warum man als Lehrender das eine tut und das andere lässt. Unvermeidbar ist also die Theorie an sich, fraglich ist nur die Begründungsqualität der ausgewählten Theorie. Vielau (⁴2003:238) unterscheidet idealtypisch zwischen subjektiven Unterrichtstheorien und Expertentheorien, räumt aber ein, dass es in der Praxis viele Mischformen und Übergänge gibt. Letztlich ist es die Aufgabe des Lehrenden, die Lernkonstellation zu bestimmen und die Verantwortung für die Auswahl passender Lernprozesse zu übernehmen. Damit trägt er auch in einem bestimmten Maße Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg seiner Lerngruppe. Allerdings würde ein simples Ursache-Wirkungs-Denken an der Komplexität von Fremdsprachenunterricht vorbeigehen, denn äußerst viele Faktoren spielen mit, wirken zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. In den 1980er Jahren wurden die Determinanten des institutionellen Französischunterrichts in der Sprachlehr- und -lernforschung erstmals gebündelt und als achteckiges Modell dargestellt, dessen Eckpunkte die Faktoren *Lerner*, *Lehrer*, *Institution*, *Stoff*, *Lernziel*, *Methode*, *Medien* und *Leistungskontrolle* bildeten (vgl. Leupold ⁴2007:55f.). Es werden also bestimmte Aspekte aus dem Unterricht herausgenommen und so angeordnet, dass die systemartige Verknüpfung mit anderen relevanten Faktoren veranschaulicht wird. Dieses Konzept des Faktorenbündels lebt in der Fachdidaktik in Form von leicht modifizierten Kreismodellen als sogenanntes Unterrichts-Faktoren-Komplexionsmodell weiter. Die bedeutendsten Komponenten des Fremdsprachenunterrichts werden darin kreisförmig angeordnet und ihre Vernetzung visualisiert.

Für Meißner (1998) sind es die Determinanten *Lerner*, *Lerngruppe*, *Erfolg bzw. Misserfolg*, *Lernort*, *Lehrperson*, *Kulturen*, *Sprachen* und *Noten*, deren Beachtung für das Gelingen des Fremdsprachenunterrichts von Relevanz sind.

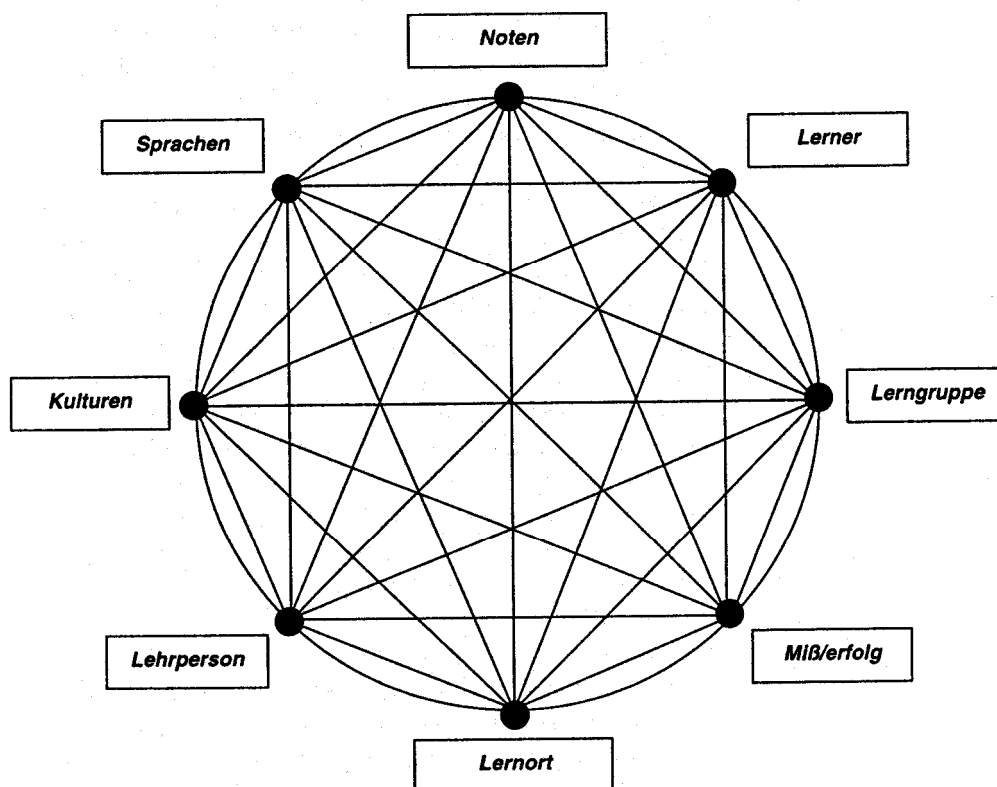


Abbildung 1: Das Unterrichts-Faktoren-Komplexionsmodell (Meißner 1998:243)

Heute erscheint es jedoch problematisch, Fremdsprachenunterricht mit einem solchen Modell adäquat abbilden zu wollen. Erstens suggeriert der Kreis ein in sich geschlossenes Netzwerk und lässt andere Einflussfaktoren aus anderen Bereichen unberücksichtigt. Zweitens gelingt es mit den angesprochenen Modellen nicht, die jeweilige Dynamik und Interdependenz unterrichtlicher Entscheidungen und Prozesse zu verdeutlichen bzw. die unterschiedliche Gewichtung, die den Faktoren im Unterricht zukommt, abzubilden. Schließlich ist es auch die Reduktion auf einige wenige Konstituenten des Fachunterrichts, die eine weitere Schwäche des Faktorenmodells zeigt. In Wirklichkeit sind es zahlreiche Bereiche und Bezugswissenschaften - Kösel (1993:1) kommt bei seiner Unterrichtsanalyse auf mehr als 10.000 Faktoren - auf ganz unterschiedlichen Ebenen, die systemisch vernetzt sind und den Fremdsprachenunterricht auf äußerst komplexe Art und Weise beeinflussen.

In der nachfolgenden Übersicht versucht Neuner (⁴2003) nicht, alle Faktoren des Fremdsprachenunterrichts erschöpfend aufzuzählen. Vielmehr werden vor allem Be-

zugswissenschaften und Bereiche fokussiert, deren Veränderungen Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht und ihre Methodik nach sich ziehen.

Auf der bildungstheoretischen Ebene sind es soziokulturelle Faktoren, auf der pädagogischen Ebene schulische und erziehungswissenschaftliche Aspekte, deren Bedeutsamkeit für den Fremdsprachenunterricht veranschaulicht werden soll. In Bezug auf die Fachdidaktik und -methodik sind es Kenntnisse aus zahlreichen Bereichen der Fachwissenschaften (Linguistik, Literaturwissenschaft, Landes- und Kulturkunde, Medienwissenschaft) und der Fremdsprachenlerntheorie bzw. der Fremdspracherwerbsforschung, die bestimmte Unterrichtsinhalte, -prinzipien und -verfahren bedingen.

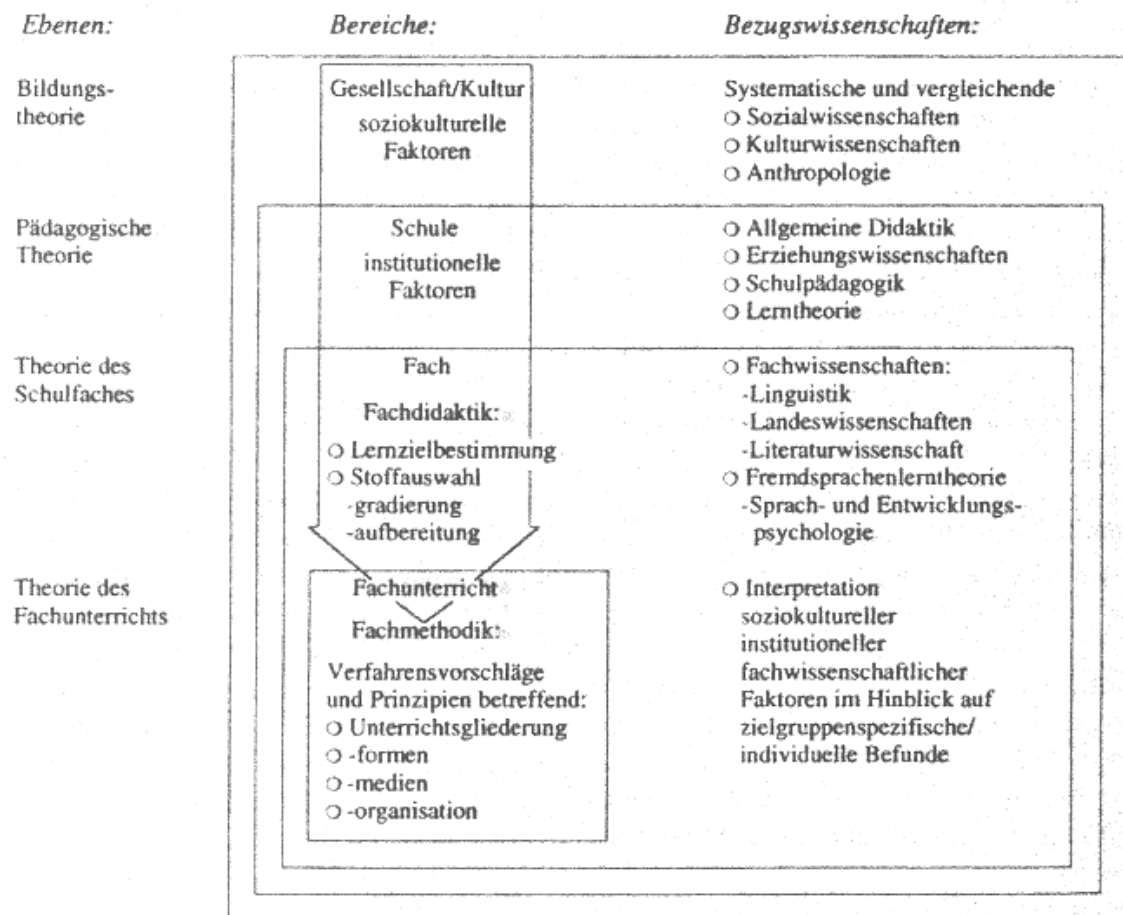


Abbildung 2: Der institutionelle Fremdsprachenunterricht und seine Einflussgrößen
(Neuner ⁴2003:226)

Die Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht sind keineswegs als stabiles Bedingungsgefüge zu sehen. So gilt auch für den Französisch- und Spanischunterricht, dass die Unterrichtsmethoden immer wieder neuen Bedingungen angepasst, verändert und schließlich ersetzt werden müssen, dass sie also nicht unbedingt universell gültig sind: Einerseits sind die gesellschaftlichen, institutionellen und pädagogischen Faktoren einem ständigen Wandel unterworfen, weshalb die für den Fremdsprachenunterricht übergeordneten Zielsetzungen immer wieder neu ausgerichtet werden müssen. Andererseits wirken sich neue Erkenntnisse in den Bezugswissenschaften auf die Unterrichtsinhalte und -gestaltung aus. Schließlich sind es auch die am Lehr- und Lernprozess beteiligten Personen, die sich in ihren Voraussetzungen ändern.

Die Unterrichtspraxis zeigt, dass sich das gesamte Umfeld des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert hat. Vorschläge, die darauf abzielen, ausschließlich die Methoden des Französisch- und Spanischunterrichts einer Revision zu unterziehen, reichen heute nicht mehr aus, um neue Perspektiven für diese Fächer zu eröffnen. Es geht vielmehr darum, den Unterricht in einem neuen gesellschaftlichen Kontext zu positionieren und ihm ein Profil zu geben. Eine entscheidende Rolle kommt dabei den Fremdsprachenlehrern zu (vgl. Leupold ⁴2007:23). Allerdings hat es die Fremdsprachendidaktik in den letzten zwei Jahrzehnten nicht geschafft, von sich aus Modelle und Theorien zu entwerfen, die als Orientierung für praktizierende Didaktiker ausreichend gewesen wären. Diese Krise führt dazu, dass sich heute viele Fremdsprachenlehrer weniger mit der wissenschaftlichen didaktischen Literatur auseinandersetzen als vielmehr Handreichungen unterschiedlicher Art, bei denen ein Mangel an übergreifenden theoretischen Konzeptionen in didaktischer Hinsicht erkennbar ist, mehr oder weniger unreflektiert in ihren Unterricht integrieren. Reich (⁵2005:257) spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Wühltischdidaktik“, bei der die Schule zu einem Einkaufsladen wird und sich jeder je nach Geldbörse das mitnimmt, was er braucht. Der Didaktiker ist nichts als ein Verkäufer, der nicht einmal die Hintergründe dessen verstehen muss, was er da verkauft. Die Tiefe der Auseinandersetzung wird durch Oberflächlichkeit ersetzt, die Geduld durch die schnelle Erwartung auf direkte Umsetzungen.

Derzeit ist es für Fremdsprachendidaktiker schwierig, sich im theoretischen und methodischen Pluralismus Orientierung zu verschaffen. Es wäre zu wünschen, dass

sich die Unterrichtspraktiker in der Fachdidaktik mit dem aktuellen Forschungsstand vertraut machen, um einerseits über eine fundierte Reflexionsbasis zu verfügen und andererseits aufgrund der praktischen Erfahrung als Korrektiv für Fehlentwicklungen fungieren zu können (vgl. Tanzmeister 2008b:29).

Oft aber setzt sich die Macht des Traditionellen und Faktischen immer wieder durch, weil die fachwissenschaftlichen Diskurse für den Schulunterricht schwer bis gar nicht direkt verwertbar sind. So verdichtet sich der berufliche Sozialisationsprozess in einem bestimmten Lehrverhalten und es werden vielfach subjektive Theorien verwendet, die aus den bisherigen Erfahrungen gewachsen sind. Dadurch werden allerdings von den Lehrern nicht selten Verhaltensweisen reproduziert, die sie selbst im Unterricht als Schüler erlebt haben. Neuere Theorien haben es dagegen schwer, sich gegen diese über viele Jahre „bewährte“ Erfahrung durchzusetzen. Gehemmt wird eine Weiterentwicklung des Unterrichts auch dadurch, dass Lehrer mit neuen Richtlinien, Lehrplänen und Curricula meist nur über das Lehrwerk in Berührung kommen. Letzteres gibt Methoden und Inhalte, Grammatik und Übungsformen vor und zwingt dem Fremdsprachenunterricht durch seine stringente Progression ein sehr enges Korsett auf. Das Ergebnis ist ein stereotyper, wenig abwechslungsreicher Unterricht, der auf die meisten Schüler eine eher motivationshemmende Wirkung hat und ihre Lernprozesse einschränkt.

Aus einer im Jahr 2007 durchgeführten schriftlichen Befragung an Berliner Gymnasien zum Thema *Schülermotivation und Unterrichtsalltag im Fach Französisch* (Küster 2007) geht hervor, dass mehr als zwei Drittel das Fach innerlich gekündigt haben. Französisch wird auch deshalb zunehmend auf der Sekundarstufe II abgewählt, weil es von relativ vielen Schülern als schwierig empfunden wird. Diesen Schwierigkeiten, die sich für die Schüler gehäuft beim Schreiben stellen, begegnen nicht wenige Lehrer noch immer durch einen hohen Zeitaufwand für Grammatikunterricht, wodurch die Motivation der Schüler oft noch weiter sinkt (vgl. Bleyhl 1999). Folglich wünscht sich mehr als die Hälfte der befragten Schüler einen attraktiveren Unterricht, bei dem innovativen kreativen Methoden, kooperativen Sozialformen sowie den Interessen der Schüler stärkere Bedeutung zukommen sollte. Schülermotivation und Unterrichtsalltag stellt demnach aus der Sicht der Befragten in der gegenwärtigen schulischen Wirklichkeit mehr einen Gegensatz als eine harmonische Einheit dar (vgl. Küster

2007). Wenn also Ansätze für methodische Innovationen in den nächsten Jahren nicht greifen, wird dies die Attraktivität des Faches weiter verringern.

Miller (⁴2003:28) bestätigt diese Situation der didaktischen Monokultur in deutschen Schulen und veranschaulicht sie mit folgendem Bild:

- eine Lehrkraft für 25 bis 30 verschiedene Lernende,
- ein Thema für 25 bis 30 unterschiedlich Interessierte,
- ein Lernziel für 25 bis 30 verschiedene Gehirne,
- eine Methode für 25 bis 30 verschiedene Lerntypen,
- eine Zeitvorgabe für Schnelle und Langsame zugleich,
- ein Ergebnis für 25 bis 30 „Lernwelten“ und Wirklichkeiten.

In Österreich gibt es keine repräsentativen Umfragen, die sich ausschließlich auf die Qualität des Unterrichts in der zweiten lebenden Fremdsprache beziehen. Eine im Jahr 2005 in Österreich durchgeführte Studie, bei der mehr als 7000 Schüler von der 4. bis zur 12. Schulstufe aller Schultypen zu ihrer Befindlichkeit in der Schule befragt wurden, lässt aber auch Rückschlüsse auf den Fremdsprachenunterricht zu.

Im Vergleich zur ersten Befragung aus dem Jahr 1994/95 sind es nach wie vor etwa 35 % der Unterstufenschüler, die vieles einfach nur auswendig lernen, ohne es zu verstehen. 60 % der Oberstufenschüler schreiben den Inhalten vieler Schulfächer geringe Nützlichkeit, Brauchbarkeit und Gegenwartsbedeutung zu. Etwa ein Viertel der Schüler sehen sich nach der Volksschule durch die hohen Leistungsanforderungen häufig überlastet (vgl. Eder 2007:188f.). Signifikante Unterschiede zwischen dem AHS-Zweig und den anderen Schultypen zeigen sich in folgenden Bereichen: In der AHS-Unterstufe kommt es zu einer drastisch erlebten Zunahme von Sozial- und Leistungsdruck und einer Verringerung der Schülerzentriertheit. Letztere setzt sich auch in der Oberstufe fort, allerdings in einer abgeschwächten Form. Einen drastischen Rückgang über die Schulstufen und eine deutlich niedrigere Ausprägung im AHS-Zweig ist auch im Bereich der Individualisierung des Unterrichts zu erkennen (ebd.:192ff.).

Es lässt sich schlussfolgern, dass jene Lehrer geringe Erfolgsaussichten haben, die ihren Unterricht als einen methodenuniformen Komplex verstehen, der aus statischen und in keiner Weise von anderen Bereichen abhängigen Komponenten besteht. Aber auch jene, die angesichts der Vielzahl der möglichen Unterrichtsmethoden, Hand-

lungsoptionen und Fehlerquellen versuchen, ohne Konzept und nur nach dem Zufallsprinzip oder durch bloßes Ausprobieren eine Verbesserung ihres Fremdsprachenunterrichts zu erreichen, haben kaum Chancen auf Erfolg. Ziel einer adäquaten Methodik muss es vielmehr sein, begründete Lehrhypothesen zur Optimierung der Lernprozesse zu bilden. Das wiederum impliziert eine Theorie darüber, wie eine Fremdsprache in den Kopf des Lernalers gelangt. Traditionelle Vorstellungen von der Art, wie Wissen und Können erworben bzw. vermittelt werden, sind nach wie vor weitgehend einem Input-Output-Denkschema verhaftet (vgl. Bach/Viebrock 2002b:9). Ein Blick in die Klassenzimmer macht unweigerlich klar, dass im Fremdsprachenunterricht nach wie vor das Primat der Wissensvermittlung herrscht, das lehrerseitig gesteuert wird und damit vermeintlich voraussagbare Ergebnisse erzielt. Das Fremdsprachenlernen wird weniger als Aneignungsprozess von Seiten der Schüler gesehen.

Zahlreiche Forschungsarbeiten aus den Bezugswissenschaften, insbesondere aus der Lernpsychologie, der Spracherwerbsforschung und der Neurobiologie, geben allerdings eindeutige Hinweise darauf, dass die von einem Schüler gelernte Fremdsprache nicht ein identes Abbild der äußeren Sprache, die mentale Grammatik nicht eine verinnerlichte Form einer Lehrbuchgrammatik ist. Vielmehr ist das innere Sprachmodell des Lernalers ein eigenständiges, subjektives Konstrukt, das in keiner Weise „eingetrichtert“ werden kann. Der subjektive Lernverlauf ist etwas Individuelles, jeder Lernaler bringt seine persönlichen Ressourcen, sein Vorwissen und Können, seine Fremdsprachenaneignung auf individuelle Weise ins Spiel. Jeder Lernaler der Gruppe wird also auf Basis des gleichen äußeren Lehrplans, der vom Lehrer bestimmt wird, etwas anderes lernen. Im Prinzip gibt es so viele Lernverläufe wie Lernaler in der Gruppe, jeder konstruiert sich aufgrund des Unterrichts sein subjektives Sprachmodell. Diese Beobachtung führt zu einer neuen Bestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen. „Musste sich bisher der Tendenz nach das Lernen dem Lehren unterordnen, so orientiert sich nun das Lehren an den Erfordernissen des Lernens.“ (Vielau ⁴2003:241) Der Vorrang des inneren Lehrplans bedeutet aber nicht, dass der äußere Lehrplan entfällt oder überflüssig wird. Das Gegenteil ist der Fall: Die vom Lehrer modellierte Lernanordnung soll quasi ein Fenster für die subjektiven Konstruktionsprozesse öffnen und dafür sorgen, dass optimale Voraussetzungen für die subjektiven Lernbewegungen bestehen. Diese konstruktivistische Sicht des Fremdsprachenlernens bedarf eines Paradigmenwechsels in Bezug auf die Metho-

dik, eine Veränderung, die sich in der Unterrichtspraxis bisher noch nicht vollzogen hat.

Das konstruktivistische Wissensmodell beinhaltet jedoch nicht nur den Aspekt der aktiven Wissenskonstruktion von Seiten der Lerner, sondern berücksichtigt auch den Bereich der Emotionen, der Sozialität und der Kommunikation im Unterricht. Diese Ganzheitlichkeit macht es interessant für all jene Pädagogen und Didaktiker, die das Fehlen derartiger Bereiche an den „vor-konstruktivistischen Lerntheorien“ und -methoden erkannten (Müller 2001:5).

2. Merkmale und Wandel der relevantesten Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts

Ein historischer Überblick über die bedeutendsten Theorien der Lehr- und Lernforschung von Fremdsprachen soll ihre Ziele, Entwicklungen und Veränderungen umreißen, ihre Schwächen bewusst machen und verdeutlichen, dass ein Paradigmenwechsel aufgrund der im ersten Kapitel skizzierten Faktorenkomplexion unumgänglich ist.

2.1. Grammatik-Übersetzungsmethoden

In den Anfangszeiten des Sprachunterrichts hat man sich sowohl sprachlich als auch inhaltlich an der Antike orientiert. Man wollte die Grundlagen der abendländischen Geisteskultur verstehen und den Vorbildern aus der ruhmreichen Geschichte Griechenlands und Roms nacheifern, indem man die Originaltexte von Aristoteles, Homer, Caesar, Cicero oder Catull übersetzte. Als es im 19. Jahrhundert zur Einführung des öffentlichen Schulwesens kam, wurde der Unterricht der modernen Fremdsprachen zunächst nach diesem klassischen Modell des Sprachunterrichts abgehalten. Vorherrschendes Ziel war die Grammatikbeherrschung, alleinige Unterrichtsmethode die Übersetzung. Ein lerntheoretisches Konzept entwickelte sich erst, als sich die Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen zu ändern begannen und sich die Suche nach alternativen Verfahren des Fremdsprachenunterrichts intensivierte. Ende des 19. Jahrhunderts machte sich eine europäische Reformbewegung zum Ziel, den Sprachenunterricht nicht mehr nur an klassischen Vorbildern und auf eine kleine Bildungselite auszurichten. Diese Forderung nach einer pragmatischen Wende blieb allerdings bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts ohne Erfolg.

2.2. Behavioristische Theorien

Erst in den 1940er und 50er Jahren schienen sich zwei Verfahren durchzusetzen, die nach den Prinzipien des Erstsprachenerwerbs modelliert waren: die audiolinguale und die audiovisuelle Methode. Letztere entstand in Frankreich, vermischte sich später mit der audiolingualen Methode und wurde so als *la méthode* für eine ganze Sprachlehrgeneration bis in die frühen 1970er Jahre prägend (vgl. Roche 2005:15). Im Mittelpunkt steht das Imitieren von gehörter Sprache durch die Lerner. Indem Muster, sogenannte *patterns*, vorgegeben und durch ein Reiz-Reaktionsverfahren immer wieder eingeübt werden, sollten sich die Fertigkeiten zur eigenständigen Nutzung der Fremdsprache entwickeln. Lerntheoretisch betrachtet ist dieses „Pattern-Drill-Verfahren“ (ebd.:15) als behavioristisches, also verhaltensformendes Lernen bekannt geworden und zwar nicht nur im Bereich der Fremdsprachen, sondern beim Lernen allgemein.

Die Grundannahmen des Behaviorismus ließen und lassen sich auf eine sehr einfache Formel bringen: Das Verhalten eines Organismus ist nichts anderes als seine Reaktion auf bestimmte Umweltreize, mit der sich der Organismus an die Umwelt anpasst. Verhalten ist das sichtbare Ergebnis von Reiz-Reaktions-Verbindungen, die der Organismus neben einigen elementaren angeborenen Reflexen im Laufe der Zeit erlernt hat (vgl. Baumgart 2007:109). Lernen ist unter dieser Perspektive also der Aufbau neuer Reiz-Reaktions-Verbindungen, die zu relativ dauerhaften Verhaltensänderungen führen. Aus diesem Grund wird die Lerntheorie des klassischen Konditionierens auch als Signallernen bezeichnet. Eine Weiterentwicklung stellt die operante Konditionierung dar, ein Modell, das auf der Annahme basiert, Lernen resultiere aus der Verstärkung von Reaktionen, die das Lebewesen von sich aus zeigt (vgl. Lefrançois 2006:335). Im Mittelpunkt steht der Begriff der Verstärkung als Bezeichnung für den Einfluss, den die Umwelt auf den Aufbau und die Veränderung von Verhalten ausübt (vgl. Baumgart 2007:113). Die in den 1960er und 70er Jahren eingerichteten Sprachlabore zielten im Sinne des operanten Konditionierens auf die Veränderung der traditionellen Unterrichtspraxis ab. Allerdings verbreitete sich unter den Pädagogen Skepsis gegenüber einem als Verstärkungslernen konzipierten Unterricht, eine Optimierung der Lehr- und Lernprozesse blieb aus. Auch im heutigen

Fremdsprachenunterricht gehört die Imitation im Sinne des Behaviorismus zu den verpönten Unterrichtsmethoden. Im historischen Rückblick können zu Recht nur eingeschränkte Unterrichtserfolge konstatiert werden, vor allem wenn unter Imitieren ein reduktionistisches, „rein mechanisches, gedankenloses Reproduzieren vorgegebener Muster“ (Multhaup 2002:92) verstanden wird. Welche Prozesse im Gehirn stattfinden, ist für Behavioristen nicht von Interesse. Das Gehirn gilt als passiver Behälter, in den der Lernstoff abgefüllt wird:

Es ist alltäglich zu beobachten, dass Sprachlernprozesse damit beginnen, dass die Lerner sich darum bemühen, die Wörter der Zielsprache (eini-germaßen) normgerecht auszusprechen. Sie orientieren sich dabei an ihren sprachlichen Vorbildern, die sie imitieren. Dies ist nur deshalb besonders erwähnenswert, weil es unter Spracherwerbstheoretikern seit der kognitiven Wende der 70er Jahre und in Reaktion auf behavioristische Lerntheorien, die zu den bekanntermaßen unbefriedigenden *drill and kill exercises* geführt haben, üblich ist, die Imitation als eine Grundlage für Sprachlernprozesse abzulehnen. (ebd.:91)

Multhaup versucht allerdings eine Rehabilitierung dieses Sprachlernverfahrens, wenn er meint, „Imitation schließt immer auch ein kognitives Erfassen der Wirkungszusammenhänge ein.“ (ebd.:92). Solange also Nachahmen nur rein mechanistisch aufgefasst wird, bleibt der Erfolg bescheiden. Dies ändert sich aber, wenn die imitierten Sprachmuster sinnvoll vernetzt eingeübt, transformiert, situativ angepasst und schließlich in andere Sprechhandlungskontexte überführt werden (vgl. Tanzmeister 2008b:44).

2.3. Kognitive Lerntheorien

In den 1970er Jahren wurden Gegenmodelle zum Behaviorismus entwickelt. Zu den kognitivistischen Ansätzen zählte man zunächst alle Theorien, die über die Vorstellung einer Reiz-Reaktions-Verknüpfung und deren Vermittlung hinausgingen. Zentrales Thema dieser Modelle sind die Prozesse im Gehirn des Lernalers, die die behavioristischen Theorien unberücksichtigt ließen. Gemäß der kognitiven Lerntheorie wählt der Lerner die Information aktiv aus und verarbeitet diese anschließend in mehreren Phasen: Zunächst wird die Information entschlüsselt, dann in einem Mehr-Speicher-Modell (sensorischer Speicher, Kurzzeitspeicher, Arbeitsspeicher, episodischer und semantischer Langzeitspeicher) eingegliedert. Anschließend kann sie verblasen oder aber sich verfestigen, wieder enkodiert und reproduziert werden (vgl. Schönplüg ⁴2003:51). Das Gehirn gilt nicht mehr als passiv, sondern als aktiver, organisierender Apparat, der die Verarbeitung intern steuert und der anhand vielseitiger Vernetzungen zu kreativer Problemlösung fähig ist (vgl. Müller 2001:6). In kognitivistischem Sinne ist der Spracherwerb also als ein komplexer Prozess der Informationsverarbeitung anzusehen, der über die Stufen Wahrnehmung, Verstehen, Behalten und Automatisieren erfolgt. Ziel der sich daraus ableitenden Unterrichtsverfahren ist es, die komplexe Speicherung von Wissen und den Zugang zu den Speichern zu optimieren.

Auf Grundlage dieser neuen Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft entwickelt sich in den 1980er Jahren quasi antithetisch zur audiolingualen bzw. zur audiovisuellen Methode die kommunikative Methode im Fremdsprachenunterricht, deren Hauptziel darin besteht, die Schüler zu befähigen, sich möglichst eigenständig in der Fremdsprache zu äußern sowie darin agieren zu können, Ziele, denen ihre methodischen Vorgänger kaum Rechnung trugen. Ein Schlüsselbegriff ist seit damals die kommunikative Kompetenz, eine leichte Privilegierung gilt dem Sprechen, den Sprechakten, der Vielzahl an denkbaren Redemitteln und den kommunikativ eingebetteten Übungsformen. „Ce n'est plus une progression de type grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique, mais les besoins langagiers formulés en terme de fonctions langagières qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons.“ (Cuq 2002:246) Die Durchsetzung von Lehr-

werken mit pragmadidaktischem Aufbau war die Folge, ein Schema, das auch heute noch den Aufbau und die Inhalte der ersten drei bis vier Lernjahre im Fremdsprachenunterricht prägt. Die damals hochgesteckten Ziele, eine Fertigungsprogression mit einer Text-, einer Themen- und einer Grammatikprogression zu verknüpfen, wurden allerdings nicht erreicht (vgl. Reinfried 2001:4) In der Praxis erscheint der kommunikative Sprachunterricht heute als ein diffuses Konzept, das fast alles bezeichnen kann, was sich im Unterricht abspielt, ob es nun in eine kommunikative Systematik passt oder bloß von rein willkürlichen Vorstellungen der Praktiker bestimmt wird:

Toutes les méthodes ou tous les manuels élaborés depuis le début des années 1980 se réclament du courant communicatif. Force est de constater que cette revendication est quelquefois impropre ou du moins couvre un champs très vaste, car l'expression „approche communicative“ fait souvent référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses et hétérogènes. (Cuq 2002:248)

Bedient man sich bei der Grammatik-Übersetzungsmethode vorwiegend deduktiver Verfahren und setzt bei der audiolingualen Methode auf das Imitieren und Nachsprechen, so sind es bei der Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts vor allem induktive Lehr- und Lernverfahren, die mit ihr korrelieren. Dabei werden aus dem vorgegebenen Ausgangsmaterial, meistens dem Lehrbuch, bestimmte Sprachformen herausgeschält, Gesetzmäßigkeiten abgeleitet und die gefundenen Gemeinsamkeiten zu Regeln zusammengefasst. Meißner (2001:26ff.) versucht anhand eines fiktiven induktiven Unterrichtsbeispiels die „Vernachlässigung der Maxime des Selber-Tuns“ eindrücklich zu veranschaulichen. Lehrerseitig mag beim induktiven Vorgehen der Eindruck entstehen, dass alle Schüler der Erklärungssequenz folgen bzw. diese mitvollziehen. Lern- bzw. spracherwerbstheoretisch ist diese Annahme kaum haltbar, da die Lerner an ihrem eigenen subjektiven (Sprach-)Wissen anknüpfen müssen. Hingegen dominiert weiterhin ein Verständnis von Sprachverarbeitung mit den Merkmalen Input/Output-Schema, Linearität, Serialität bzw. lineare Aufeinanderfolge einzelner Verarbeitungsschritte, Kontrollierbarkeit und Außensteuerung. Weiters ist zu fragen,

inwieweit die induktive, auf das Erkennen von formalen Mustern und Regularitäten gelenkte Aufmerksamkeit mit einer Ausdünnung der Semantizität des Textes einhergeht. Die Bejahung dieser Hypothese hätte zur Folge, dass tiefere mentale Verarbeitungsebenen sowie die affektive Er-

fahrungsdimension von Sprache oder ein konkreter ‚Spracheindruck‘ durch das induktive Muster nur oberflächlich aufgebaut werden. Dies betrifft vor allem den Entwurf der lexikalischen und grammatikalischen Konzepte und die hiermit verbundene intrinsische Motivation, die ja an semantische Tiefenkategorien gebunden ist. (ebd.:29)

Der Lerner erscheint nachgeordnet, seine individuelle Lernerpersönlichkeit (Lerntempo, Lerntyp, Lernstil, Vorwissen, Interesse, etc.) wird ignoriert, sein eigenes Denken missachtet und seine Kreativität beschnitten. Zudem bleiben entscheidende Bereiche der menschlichen Wissensverarbeitung, wie z. B. der Einfluss des Selbstkonzepts, der Sozialkompetenz, affektiver Faktoren und Emotionen, ausgeklammert. Genau dies sind Aspekte, die in der Weiterentwicklung des Kognitivismus eine besondere Rolle spielen.

3. Varianten des Konstruktivismus

In vielen Wissenschaftsdisziplinen sind die Begriffe *Konstruktion* bzw. *Konstruktivismus* fester Bestandteil der Diskussion. Insbesondere in den Sozial- und Geisteswissenschaften spielen sie zunehmend eine wichtige Rolle, da der Mensch als handelndes Subjekt mehr und mehr in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Analyse rückt. So beschreiben und erklären in der Philosophie unterschiedliche erkenntnistheoretische Schulen menschliche Erkenntnis als einen Konstruktionsprozess. In der Sprachpsychologie wird das sprachliche Verstehen als konstruktive Operation modelliert, in der Textwissenschaft werden sprachliche Interaktionen als Prozesse des gemeinsamen Konstruierens von Bedeutung verstanden und in der Lernpsychologie werden Lernprozesse als Konstruktionsprozesse gesehen (vgl. Wolff 2002:1).

Der Terminus *Konstruktion* bedeutet in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen nichts Unterschiedliches. Die verbindende Klammer zwischen den einzelnen konstruktivistischen Ansätzen besteht aber nicht in einer gemeinsamen theoretischen Problemstellung, sondern in einer erkenntnistheoretischen Grundüberzeugung:

1. Das, was wir als unsere Wirklichkeit erleben, ist nicht ein passives Abbild der Realität, [d. h. der Welt, so wie sie objektiv ist,] sondern Ergebnis einer aktiven Erkenntnisleistung.
2. Da wir über kein außerhalb unserer Erkenntnismöglichkeiten stehendes Instrument verfügen, um die Gültigkeit unserer Erkenntnis zu überprüfen, können wir über die Übereinstimmung zwischen subjektiver Wirklichkeit und objektiver Realität keine gesicherten Aussagen treffen. (von Ameln 2004:3)

In den erwähnten Disziplinen ist „Konstruktion eine geistige Tätigkeit, die aus der Perspektive eines Handelnden analysiert wird“ (Wolff 2002:2). Im Zentrum aller konstruktivistischen Ansätze steht die Frage, wie Wissen zustande kommt bzw. wie gelernt wird. Diese Frage nach der Wissensgewinnung wird von den konstruktivistischen Erkenntnistheoretikern entweder entwicklungspsychologisch (mit Piaget als Vorreiter) oder philosophisch (wie im radikalen Konstruktivismus) angegangen. Die Essenzen dieser beiden Theorien fließen in eine als konstruktivistisch bezeichnete Lerntheorie ein und können Hinweise darauf geben, wie man die Erkenntnisgewinnung bei Lernenden fördern kann.

In der Folge wird versucht, die Grundgedanken der für die Fremdsprachendidaktik relevanten Hauptrichtungen des Konstruktivismus darzulegen, Stärken und Schwächen herauszuarbeiten und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in einer konstruktivistischen Lerntheorie zu bündeln, um Veränderungen im Französisch- und Spanischunterricht auf der Meso- und Mikroebene zu bewirken.

3.1. Epistemischer Konstruktivismus

Einer der Kognitionstheoretiker, dessen Forschung und Theorien Psychologie und Pädagogik enorm beeinflusst haben, ist Jean Piaget (1896-1980). Für viele gilt er auch als einer der Vorläufer der konstruktivistischen Theorien.

Der von Piaget in den 1930er Jahren begründete epistemische Konstruktivismus geht wie alle entwicklungspsychologischen Ansätze der Frage nach, welche kognitiven Entwicklungsstadien ein Individuum durchläuft und wie die Veränderungen zu erklären sind, die sich im Verlauf seiner Entwicklung vollziehen. Piagets zentrales Ziel war sein ganzes Leben lang der Aufbau eines Modells, das zeigen könnte, wie wir ein stabiles, geordnetes Bild unserer Welt aus der Fülle von Erfahrungen gewinnen (vgl. von Glasersfeld 1997:104). Im Gegensatz zu anderen Entwicklungspsychologen lag Piagets Interesse nicht darin, den Einfluss der Umwelt bzw. angeborener Faktoren auf die Entwicklung des Individuums nachzuweisen. Vielmehr zeigt er, wie sich beim Kind kognitive Strukturen aus der Interaktion zwischen Umwelt und Anlagen entwickeln (vgl. Wolff 2002:73) und beschreibt die kognitive Ontogenese des Menschen als einen komplexen Konstruktionsprozess.

Um nachzuvollziehen, welchen Stellenwert diese Konstruktionsprozesse in Piagets Epistemologie haben, soll hier sowohl sein Phasenmodell nachgezeichnet als auch die Theorie der Handlungsschemata erklärt werden.

Piaget leitet aus seinen Untersuchungen vier Entwicklungsstadien ab, die er in einem seiner zentralen Werke *La construction du réel chez l'enfant* (1937) zusammenfasst. Anhand der vier Stadien möchte er beweisen, dass Spracherwerb Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes ist, dass die konstruktiven Operationen, die das Kind beim Spracherwerb einsetzt, sich selbst auch wieder verändern, d. h. im Verlauf der kognitiven Entwicklung mitwachsen und komplexer werden:

- Das sensomotorische Stadium dauert von der Geburt bis zum Ende des zweiten Lebensjahres. Das Kind lernt, sich selbst von den Objekten zu unterscheiden, die es umgibt, und es lernt intentional zu handeln. In dieser Phase legt es durch die konstruktive Aktivität die Grundlagen für das, was einmal seine Erfahrungswelt werden wird. Dieses Handeln errichtet das tragende Gerüst für

alles weitere Konstruieren. In den späteren Entwicklungsstadien wird es schwierig, wenn nicht unmöglich, Ergebnisse früherer Konstruktionen umzubauen (vgl. von Glasersfeld 1997:107).

- Im präoperationalen Stadium, das vom zweiten bis zum siebten Lebensjahr reicht, lernt das Kind die Funktion von Zeichen und Symbolen zu verstehen und Sprache zu gebrauchen. Wobei nach Auffassung von Piaget Sprache keinen Beitrag zur Entwicklung der Kognition leistet, sie trägt einzig und allein dazu bei, kognitive Strukturen zu repräsentieren.
- Im konkreten operationalen Stadium (7. bis 11. Lebensjahr) setzt das logische Denken über Objekte und Ereignisse ein.
- Das formale operationale Stadium setzt mit dem elften Lebensjahr ein. Das Kind kann abstrakte Aussagen logisch nachvollziehen, es kann Hypothesen systematisch aufstellen und testen. Das Kind gewinnt Interesse an Fragen, die auf die Zukunft gerichtet sind (vgl. Wolff 2002:75).

Piagets Forschungen zufolge gelangt das Kind nicht nur aufgrund des natürlichen Reifungsprozesses und der Umwelteinflüsse von einem Entwicklungsstadium zum nächsten. Vielmehr wird das Kind selbst als „aktiver Konstrukteur der eigenen kognitiven Entwicklungsprozesse gesehen“ (ebd.:75), als jemand, der seine kognitive Entwicklung selbst in die Hand nimmt. Daraus erklärt sich Piagets Zweifel daran, dass Eltern und Lehrer die Entwicklung des kognitiven Systems befördern könnten, denn diese ist für Piaget „le produit d’une structuration en partie endogène et procédant par équilibres ou autorégulations progressives“. (Piaget 1970, zitiert in Wolff 2002:76)

Das Kind durchläuft also im Rahmen seiner individuellen Entwicklung einen Prozess, der durch die Herausbildung immer komplexer werdender kognitiver Prozeduren gekennzeichnet ist. Diese kognitiven Strukturen bilden sich in der Interaktion mit der Umwelt. Gleichzeitig verfeinern sich auch die Werkzeuge, die die Herausbildung der Strukturen bewirken. Piagets Theorie des Wissens ist also keine Theorie der Wahrnehmung, sondern eine Theorie des Handelns: Lernen geschieht durch Handeln. Akkomodation und Assimilation als schemabildende kognitive Erkenntnismechanismen bauen kognitive Schemata auf, die in einem Äquilibationsprozess aufeinander bezogen werden.

Piaget spricht von kognitiver Assimilation, wenn versucht wird, ein Erlebnis in eine bereits verfügbare begriffliche Struktur einzupassen. Kognitiv kann nur das wahrgenommen werden, was man in die Strukturen, die man bereits besitzt, einordnen kann.

Wenn keine Assimilation zustande kommt, so entsteht eine Perturbation, die zu einer Veränderung des Erkennungsmusters führen kann, wenn das Ergebnis der Aktivität enttäuschend gewesen ist. Wenn aber das unerwartete Ergebnis angenehm oder interessant war, so kann ein neues Erkennungsmuster gebildet werden, welches das neue Merkmal einschließt und daraus ein neues Schema formt (vgl. von Glasersfeld 1997:117). In beiden Fällen findet Lernen statt. Piaget spricht dann von Akkomodation und betont, dass die häufigste Ursache der Akkomodation die Interaktion, insbesondere die sprachliche Interaktion, mit anderen Menschen ist (ebd.:119).

Der Begriff der Akkomodation führt zu einer neuartigen Lerntheorie aufgrund der Äquilibration, ein Mechanismus zur Aufrechterhaltung des kognitiven Gleichgewichts bzw. zur Elimination von Perturbationen. Demnach konstruieren wir unsere Wirklichkeit im Zuge eines selbstregulativen Prozesses: „L’intelligence [...] organise le monde en s’organisant elle-même.“ (Piaget 1937:360)

Wenn, wie Piaget meint, Wissen bzw. Lernen aus Handeln erwächst, so spricht dies für eine stärkere Einbeziehung handlungsorientierter Ansätze in der Fremdsprachendidaktik.

Von Glasersfeld (1997:131), einer der bekanntesten Vertreter des radikalen Konstruktivismus, hat Piaget als Pionier der konstruktivistisch ausgerichteten Kognitionsforschung des 20. Jahrhundert anerkannt, obwohl er seine teilweise widersprüchlichen Aussagen in seiner Fülle von Arbeiten kritisierte.

Der russische Psychologe Lew Wygotski (1886-1934) befasste sich ebenfalls mit der Schaffung von Bedeutung. Infolgedessen wird auch seine Theorie oft als ein Vorreiter des Konstruktivismus genannt. Allerdings sind seine Aussagen zum Verhältnis von Sprache und Kognition jenen von Jean Piaget diametral entgegengesetzt. Im Gegensatz zu Piaget geht Wygotski davon aus, dass die Bedeutung von Sprache bei der Herausbildung der Kognition nicht überschätzt werden kann. Er betont auch, wie Kultur und soziale Interaktion an der Entwicklung menschlichen Bewusstseins

beteiligt sind (vgl. Lefrançois ⁴2006:224). Für Wygotski (1986) verläuft die Entwicklung des kindlichen Denkens nicht vom Individuellen zum Sozialisierten, sondern vom Sozialen zum Individuellen. Demnach trägt vor allem die sprachliche Interaktion zwischen dem Kind und seinen Eltern, Geschwistern oder Lehrern dazu bei, kognitive Strukturen zu entwickeln. Dieser Aspekt fehlt bei Piaget, der grundsätzlich daran glaubt, dass die Herausbildung kognitiver Strukturen nur vom Kind selbst geleistet werden kann.

3.2. Erkenntnistheoretischer bzw. radikaler Konstruktivismus

Ähnlich wie Piaget stellen auch die radikalen Konstruktivisten die Frage nach dem Wie des Erkennens und damit das erkennende Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen. Als bedeutendste Vertreter gelten die Mitbegründer dieses in den 1960er und 70er Jahren entwickelten Ansatzes, die chilenischen Biologen Maturana und Varela, der Kybernetiker von Foerster und der Philosoph von Glasersfeld sowie der Text- und Medienwissenschaftler S. J. Schmidt. Im Jänner 1978 veranstalteten Heinz von Foerster und Francisco Varela in San Francisco erstmals eine Tagung zum Thema *Die Konstruktion von Wirklichkeiten* (vgl. von Glasersfeld 1997:49). Eine ihrer Grundprinzipien, die sie mit Hilfe von Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung formuliert haben, lautet: Es kann keine objektive Realität geben, denn sie wird immer subjektiv von uns konstruiert und solange die Wissenskonstrukte viabel sind, sind sie auch funktionstüchtig (vgl. Wolff 2002: 81f.).

Als ein Grundpfeiler für die konstruktivistische Theoriebildung gilt die von Maturana 1974 erstmalig als Autopoiesis bezeichnete Theorie, die lebende Systeme als sich andauernd selbst erzeugend definiert (vgl. von Ameln 2004:63). Ursprünglich bezog sich Maturana auf Einzeller. Allerdings haben andere Autoren, und trotz Vorbehalte auch Maturana selbst, dieses Konzept auch auf die Beschreibung von Menschen und Organisationen ausgeweitet. Eine der zentralen Eigenschaften autopoietischer Systeme ist nach Maturana ihre operationale Geschlossenheit, die das Nervensystem eines Organismus nicht mit der Außenwelt interagieren lässt, sondern lediglich mit seinen eigenen Zuständen. Dies hat zur Folge, dass keine Informationsübertragung zwischen System und Außenwelt stattfindet, das System also informationell geschlossen, aber um existieren zu können energetisch offen ist. Autopoietische Systeme sind aufgrund ihrer operationalen Geschlossenheit auch nicht durch Einflüsse von außen veränderbar bzw. durch die gegebene Struktur des Systems selbst begrenzt und können nur perturbiert, d. h. verstört oder irritiert werden, um Anstöße für selbstbestimmtes Lernen zu bieten, nicht aber determiniert im Sinne einer planbaren Reaktion. Maturana überträgt das Autopoiesis-Konzept auch auf soziale Systeme und nennt das aus der sozialen Koppelung, der gemeinsamen Entwicklung sozialer Systeme resultierende Verhalten kommunikatives Verhalten (vgl. Maturana / Varela

1987:210). Dieser Bereich des koordinierten Verhaltens ist für Maturana ein konsensueller Bereich, und das auf diese Weise neu entstandene soziale System zeichnet sich dadurch aus, „dass die beteiligten Organismen im Wesentlichen ihre individuellen Ontogenesen als Teil eines Netzwerkes von Ko-Ontogenesen verwirklichen [...]“. (ebd.:209) Das Konzept des Beobachters nimmt in Maturanas Theoriegebäude einen zentralen Platz ein. Es besagt, dass alle Erkenntnis die Erkenntnis eines Beobachters ist, dass alle Aussagen über eine existierende Außenwelt lediglich den Status von Beschreibungen besitzen. Maturanas Autopoiesis-Theorie basiert auf Experimenten, die auch von den Konstruktivisten von Foerster und von Glasersfeld als empirische Grundlage ihrer erkenntnistheoretischen Theoreme angeführt werden.

Eine der tragenden Säulen von Foersters ist das Postulat der Selbständigkeit: „Ein lebender Organismus ist eine selbständige, autonome, organisatorisch geschlossene Wesenheit.“ (von Foerster ⁹2006b:42) Als einen zweiten Grundpfeiler nennt er das Postulat der Einbezogenheit: „Ein beobachtender Organismus ist selbst Teil, Teilhaber und Teilnehmer seiner Beobachtungswelt.“ (ebd.:43) Solche Systeme, deren Operationen von ihren jeweiligen inneren Zuständen abhängen, bezeichnet von Foerster als nicht-triviale Maschinen, bei denen es praktisch unmöglich ist, aufgrund eines bestimmten Inputs einen bestimmten Output, z. B. ein Verhalten, zuverlässig vorherzusagen. Im Gegensatz dazu beruhen die trivialen Maschinen auf Operationen, die determinierbar, vergangenheitsunabhängig sowie voraussagbar sind (vgl. von Ameln 2004:87ff.).

Von Glasersfeld beschäftigt sich u.a. mit der Rekonstruktion der konstruktivistischen Erkenntnistheorie Piagets und dem Konzept der Viabilität als Gütekriterium konstruktivistischer Erkenntnis. Durch das Studium der Forschungen Piagets kommt er zu dem Schluss, dass die Schlüsselbegriffe Assimilation, Akkomodation, Anpassung oft missverstanden werden. Aus diesem Grund verwendet von Glasersfeld den biologischen Ausdruck der Viabilität (von Glasersfeld 1997:43), deren Konzept er auf zwei Ebenen ansetzt. Zum einen impliziert es eine biologische Ebene, auf der es im darwinschen Sinne um Überleben oder Aussterben geht. Zum anderen geht es ihm auf der begrifflichen Ebene um die Frage der Brauchbarkeit einer Denk- und Handlungsweise zur Lösung eines Problems im Bewusstsein darauf, dass es auch andere brauchbare, gangbare Wege gibt (vgl. von Glasersfeld ⁹2006:29f.). Mit dem Begriff der Viabilität ersetzt von Glasersfeld den ontologischen Wahrheitsbegriff:

Ich nannte mein eigenes Modell „radikal“ und formulierte seine beiden Grundprinzipien so:

(a) Wissen wird vom denkenden Subjekt nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut.

(b) Die Funktion der Kognition ist adaptiv und dient der Organisation der Erfahrungswelt, nicht der Entdeckung der ontologischen Realität. (von Glasersfeld 1997:48, vgl. auch 96)

Der hier nur in seinen Grundzügen skizzierte radikale Konstruktivismus sieht sich also von zahlreichen Bezugswissenschaften (Kybernetik, Systemtheorie, Kognitionstheorie und Philosophie) unterstützt und mitbegründet durch die Neurobiologie, die entscheidend dazu beiträgt, die Grundthesen des radikalen Konstruktivismus naturwissenschaftlich zu fundieren.

Im Folgenden wird versucht, das für die Erkenntnistheorie grundlegende Verhältnis von Welt und erkennendem Subjekt mit Hilfe neuerer Ergebnisse der Neurobiologie zu beschreiben. Aufgrund der Fülle der erkenntnistheoretisch relevanten Daten der modernen Neurobiologie können sie hier nur exemplarisch behandelt werden.

Der Neurobiologe Gerhard Roth ist einer der führenden Vertreter des neurophysiologischen Konstruktivismus. In seinem Forschungsbericht *Das Gehirn und seine Wirklichkeit* (1995) erklärt er, welche Prozesse im Gehirn ablaufen müssen, damit Wahrnehmung zustande kommt und wie diese Vorgänge sich zu einem einheitlichen Wahrnehmungserlebnis zusammenschließen. Wahrnehmung ist eine Grundbedingung von Lebewesen. Allerdings ist sie stets selektiv und erfasst nie die ganze Wahrheit im philosophischen Sinn, da so etwas für das Überleben nicht relevant ist. Wahrnehmung ist also immer aspekthaft und ausschnittshaft, ihre Funktion besteht nicht darin, die Realität objektiv zu erkennen (ebd.:85). Es ist die Aufgabe der Sinnesorgane, die Umwelt wahrzunehmen und sie dem Lebewesen zugänglich zu machen. Die Sinnesorgane bilden die Welt ab, so gut sie können, d. h. im Rahmen des physikalisch und physiologisch Möglichen. Sie sind die Tore des Gehirns zur Welt. Durch sie strömt die jeweils benötigte Information ins Gehirn und wird von diesem zur adäquaten Wahrnehmung zusammengefügt (vgl. Roth 1987:231). Bei diesem Vorgang geben die Sinnesorgane nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Welt wieder.

„Das bedeutet, dass allein schon durch den Bau und Funktion der Sinnesorgane sehr viele Geschehnisse dieser umfassenden Welt ausgeblendet werden.“ (Roth⁹2005:249) Für das Gehirn existieren nur die neuronalen Botschaften, die von den Sinnesorganen kommen, nicht aber die Sinnesorgane selbst. Diese Botschaften sind neutral, d. h. beim Prozess der Übersetzung der Umweltreize in das Nervensystem kann nicht mehr auf das Sinnesorgan, das die neuronale Erregung ausgelöst hat, geschlossen werden. Das Gehirn als neurales System steht also vor der Aufgabe, die von den Sinnesorganen kommenden Erregungen zu interpretieren, es muss selbst die Herkunft und Bedeutung der Reize erschließen bzw. konstruieren. Damit sind wir bei einer zentralen Argumentation, die Roths Forschungsergebnisse auf der Ebene der Theorie des radikalen Konstruktivismus gebracht haben, angelangt. Seine These lautet, dass das Gehirn bzw. das ganze Nervensystem ein informationell geschlossenes System ist. Das heißt, dass der Zusammenhang zwischen Gehirn, Sinnesorganen und Außenwelt nicht derart gestaltet ist, dass die Außenwelt durch die Sinnesorgane an das Gehirn vermittelt wird und das Gehirn dann ein korrektes Abbild von ihr aufbaut. Vielmehr wird umgekehrt davon ausgegangen, dass das Gehirn mit nur geringen Umweltinformationen eine Wirklichkeit bzw. Erlebniswelt selbst aufbaut, zum allergrößten Teil nicht durch das Außen, sondern durch das Innen, durch sich selbst. Der Grund hierfür ist die Tatsache, dass das Gehirn von seiner eigenen Struktur determiniert ist. „Das Gehirn kann zwar über seine Sinnesorgane durch die Umwelt erregt werden, diese Erregungen enthalten jedoch keine bedeutungshaften und verlässlichen Informationen über die Umwelt.“ (ebd.:21) Diese Argumentation führt uns zu einem weiteren zentralen Gedanken des radikalen Konstruktivismus. Roths Forschungen zufolge erzeugt das Gehirn Bedeutungen über den Vergleich und die Kombination von sensorischen Ereignissen. Diese Bedeutungen werden anhand interner Kriterien und individuellem Vorwissen überprüft und bilden die Bausteine der Wirklichkeit: Die Wirklichkeit, in der wir leben, ist ein Konstrukt unseres Gehirns.

Aus der Sicht des radikalen Konstruktivismus bedeutet dies im Bereich der menschlichen Kommunikation Folgendes: Wenn zwei Menschen miteinander reden, vermittelt ein bestimmtes gesagtes Wort nicht automatisch eine bestimmte Bedeutung, sondern diese Bedeutung wird ihm im Rahmen der im Gehirn konstruierten Wirklichkeit, die sowohl vom Vorwissen als auch vom semantischen Kontext abhängig ist, zugewiesen. Roth betont in Bezug auf die sprachliche Kommunikation: „Die Sprache ent-

hält keine primären Bedeutungen, sondern jedes individuelle Gehirn muss sich selber Bedeutungen konstruieren.“ (ebd.:334) Dies hat die Konsequenz, dass der Sprecher nicht direkt die Bedeutungszuweisung im Empfänger und damit nicht das intendierte Verstehen kontrollieren kann. Es gibt keine Kommunikation im Sinne von Bedeutungsübertragung. „Was zwischen Organismen übertragen wird, sind Signale, keine Bedeutungen, denn diese müssen erst im kognitiven System des Empfängers im Rahmen des jeweils vorliegenden semantischen Kontexts erzeugt werden.“ (ebd.:108)

Das radikale daran ist, dass Organismen als Systeme betrachtet werden, die sich selbst organisieren und begründen, also selbstreferenziell und selbstexplikativ sind. So auch das menschliche Gehirn, das nur über eine Umsetzung der physikalisch-chemischen Umweltereignisse in die Sprache des Gehirns mit der Umwelt korrespondiert. Wahrnehmung ist ein konstruktiver und interpretativer Prozess, Erkennen basiert auf Erfahrungen des Individuums und ist hochgradig subjektiv, die Umwelt hat dabei nur eine Auslösefunktion, d.h. sie perturbiert das Gehirn.

Michael Wendt, Didaktiker für romanische Sprachen, geht davon aus, dass die Thesen des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus analog für das Lernen fremder Sprachen gelten. Er betont die Notwendigkeit der Kommunikation, die die Funktion der Viabilisierung der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und der eigenen Bedeutungen übernimmt (vgl. Wendt 2000: 24ff.). Fremdsprachen können also nicht von außen – beispielsweise durch eine Lehrperson - in die Lernenden hineinkommen, sie müssen vielmehr von den Lernern selbst konstruiert und viabilisiert werden. Demnach erscheint auch das Unterrichtsgeschehen in einem anderen Licht, in dem Instruktion und Input völlig andere Rollen zugewiesen werden und fremdgesteuertes Lernen in Frage gestellt wird. Ein beliebtes und oft zitiertes Feindbild des radikalen Konstruktivismus ist der „Nürnberger Trichter“ (ebd.:15), der auf einem 1647 von Georg-Philipp Harsdörfler veröffentlichten Schnellkurs zum Erlernen der deutschen Dicht- und Reimkunst in nur sechs Stunden basiert und dessen bildhafter Ausdruck des „Einrichterns“ von Wissen als Anspielung auf die traditionelle Vorstellung von Unterricht als Instruktion, Steuerung und Regellernen gedacht ist.

Abschließend werden die wichtigsten Grundgedanken des radikalen Konstruktivismus zusammengefasst, damit anschließend die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Kritikpunkte besser nachvollziehbar sind.

Folgende Überlegungen bringen die radikalen Konstruktivisten in die Diskussion um Kognition und Erkenntnisgewinnung ein (vgl. Wolff 2002:85f.):

- Es gibt keine objektive Realität. Wirklichkeit wird immer subjektiv durch den Einzelnen konstruiert. Diese Konstruktion erfolgt über unsere Kognition. Die Tatsache, dass jeder für sich die Welt neu erschafft, bedeutet nicht, dass es keine Wirklichkeit gibt.
- Der Prozess der Wahrnehmung ist ein Prozess der Bedeutungszuweisung, der sich im Gehirn vollzieht und der individuell verschieden ausfällt, da er auf der Basis früherer Erfahrungen erfolgt. Wahrnehmen und Erkennen sind demnach Interpretations- und Konstruktionsprozesse.
- Das Gehirn ist ein autopoietisches System, das selbstreferenziell funktioniert. Eigenverantwortlichkeit ist demnach ein Grundprinzip konstruktivistischer Denkweise.
- Interaktion ist Überprüfung eigener Wissenskonstrukte auf Viabilität (Funktionstüchtigkeit). Kommunikation ist die Grundlage von Sozialisation und von interindividueller Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion. Das Prinzip der strukturellen Koppelung ermöglicht Konsensualität, ohne die das Verstehen eines anderen Menschen oder das Zusammenleben in der Gesellschaft nicht möglich ist.

Beim Studium der Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus wird klar, dass die Welt nicht neu erfunden wurde und viele der dort aufgeworfenen Fragestellungen schon vorher in der Geschichte der Philosophie eine wichtige Rolle gespielt haben bzw. die ganze Philosophiegeschichte durchziehen. Bereits die griechischen Philosophen stellten sich die Frage, welche Beziehung zwischen Wahrnehmung und Erkennen besteht. So mancher war skeptisch gegenüber der Erkennbarkeit der objektiven Realität und beharrte auf der Subjektabhängigkeit jeder Erkenntnis (vgl. Meixner 1997:13). Der erste, von dem wir wissen, dass er Denken und Wissen selbst zum Gegenstand des Nachdenkens machte und die Rolle eines völlig undozierenden

„Lehrers“ einnahm, war der griechische Philosoph Sokrates. Er geht als Empirist davon aus, dass das, was wir erkennen, dem sehr nahe kommt, was wir wahrnehmen. Sein wichtigstes didaktisches Mittel war die Frage. Die Idee besteht darin, dass der Lehrer dem Schüler kein Wissen vermittelt, sondern ihm vielmehr bei der Produktion von Wissen quasi wie eine Hebamme Dienste leistet. So ist die sokratische Methode in der Pädagogik auch als Mäeutik bekannt.

Die vielleicht bekannteste Kritik am Realismus kam 1710 vom irischen Philosophen Georg Berkeley, der mit seiner Erkenntnis *esse est percipi* auf die Bedeutung des Wahrnehmens als menschliche Aktivität für die Konstitution des Seins der Dinge hinwies und die Auffassung, dass eine reale Welt unabhängig von unserer Vorstellung existierte, ablehnte (vgl. von Glasersfeld 1997:70f.). Der italienische Erkenntnistheoretiker Giambattista Vico, der ebenfalls zu Beginn des 18. Jahrhunderts formulierte, dass wir nur das erkennen können, was wir gemacht haben, gilt für von Glasersfeld als Wegbereiter des radikal konstruktivistischen Gedankenguts. So lautete eine der Thesen Vicos *verum ipsum factum est*, die Wahrheit ist nichts Objektives, sondern eine menschliche Erkenntnis (ebd.:74ff.). Seine Überlegungen lassen sich auch mit den Gedanken Piagets zur Entwicklung der Kognition vergleichen.

Im Bereich der Pädagogik gelten Comenius, Rousseau und Pestalozzi, also die Ahnherrn selbst, als Vertreter einer subjektorientierten Pädagogik. Diese kindgemäße und „natürliche“ Didaktik ist Impulsgeber für die verschiedensten Strömungen der sogenannten Reformpädagogik, die sich Ende des 19. Jahrhunderts und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelten. So unterschiedlich die Methoden der Reformpädagogen, wie z. B. John Dewey, Maria Montessori oder Célestin Freinet, auch sein mögen, so einig sind sie sich in ihrem Ziel, die sogenannte „Paukschule“ und der in ihr vorherrschenden Autoritarismus abzulösen durch Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Persönlichkeitsentfaltung, Prinzipien, die auch im Konstruktivismus von großer Bedeutung sind.

Die lange Vergangenheit der Empiristen und ihrer Einsicht von der „konstruktiven“ Natur des Wissenserwerbs reicht also bis zu den Wurzeln der abendländischen Philosophie zurück. Ebenso alt ist aber auch die Gegenposition der Rationalisten, die eine kausale Beziehung zwischen Wahrnehmung und Erkenntnis leugnen und behaupten, dass objektives Wissen erreichbar ist bzw. Lehren und Lernen über bloße Mitteilung möglich sind.

3.3. Kritik am radikalen Konstruktivismus

Der radikale Konstruktivismus, der relativ große Beachtung gefunden hat, wird sowohl als Erkenntnistheorie als auch in seiner Anwendung auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen viel diskutiert. In diesem Abschnitt sollen einige der relevantesten Kritiken am radikalen Konstruktivismus dargelegt werden. Für einen besseren Überblick wird versucht, die Beurteilungen unter inhaltlichen Gesichtspunkten in den kognitions- bzw. neurobiologischen sowie den philosophisch-erkenntnistheoretischen Themenbereich zu gliedern. Anschließend wird eine von der Erkenntnistheorie abgeleitete radikal-konstruktivistische Fremdsprachendidaktik auf ihre Grenzen hin untersucht. Einzuräumen ist dabei, dass diese Gliederung nur als grobe Richtlinie gelten kann, da sich viele Kritiken nicht exakt in die eine oder andere Kategorie einordnen lassen.

Kritik an der Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus

Kritik bezüglich Maturanas Experimente zur Farbwahrnehmung, die den korrelativen Zusammenhang zwischen den physikalischen Merkmalen der Reize und deren subjektiver Empfindung untersuchen, wird von Riegas (1990:108) geübt. Aus Maturanas Beobachtungen könne nicht erschlossen werden, ob das Nervensystem als geschlossenes oder als offenes System operiert:

Maturanas Argumentation kann nicht widerlegt werden. Die Hypothese der Offenheit des Nervensystems kann durch psychologische und neurophysiologische Experimente ebenso wenig schlüssig nachgewiesen werden wie die Geschlossenheitshypothese. Vielmehr scheint es eine Frage der Interpretation der Befunde und damit ein philosophische Frage zu sein, [...] ob das menschliche Denken mit der Struktur der Umwelt zusammenhängt. (ebd.:112)

Demnach könnte das Postulat der operationalen Geschlossenheit des Nervensystems ebenso wenig nachgewiesen werden wie die Hypothese der Offenheit des Systems. Aus moderner neuro- und kognitionsbiologischer Sicht jedoch kann diese Kritik den Konstruktivismus nicht angreifen, denn es gibt laut Roth (⁹2005) genügend

wahrnehmungspsychologische Evidenz für die konstruktiven Eigenschaften des Wahrnehmungsprozesses.

Ein weiterer oft diskutierter Streitpunkt betrifft Maturanas Autopoiesis-Theorie, mit der er sich ursprünglich auf die Zelle beschränkte, sie dann aber auch auf soziale Systeme anwandte. Die zentrale Frage müsste sein, auf welche Art von Systemen man sich bezieht, wenn man von Autopoiesis spricht. Bleibt das Konzept gemäß Maturanas ursprünglicher Absicht auf die Zelle beschränkt, dürfte der Verwendung des Begriffs auch aus biologischer Sicht nichts im Wege stehen. Erweitert man allerdings seinen Anwendungsrahmen, kann man sich zu Recht fragen, was das in Betracht gezogene System gerade erzeugt bzw. herstellt.

Ein Kennzeichen autopoietischer Systeme ist ihre Strukturdeterminiertheit, d. h. dass ihre Reaktionsmöglichkeiten auf äußere Ereignisse durch ihre Struktur begrenzt und in weiterer Folge nicht extern steuerbar sind. Gerade aber aufgrund dieser strukturellen Festlegungen müsste das System ein stabiles, vorhersagbares Eigenverhalten ausbilden, dessen Kenntnis eine gezielte Beeinflussung des Systems von außen ermöglicht. Hejl (1990:232) verneint diese Möglichkeit generell, indem er behauptet, dass es kein System – auch kein mechanisches – geben könne, dessen Verhalten strukturdeterminiert ausgebildet werde. Denn jedes, auch das trivialste System funktioniere in Abhängigkeit von seinen Komponenten und den zwischen ihnen bestehenden Beziehungen.

Von Glasersfelds Begriff der Viabilität von Theorien wird von Skeptikern nur eingeschränkt plausibel anerkannt, und zwar auf der individuellen bzw. auf der interindividuellen Ebene, wobei im konsensuellen Bereich die Bedingungen für Viabilität mit historischen, philosophischen und politischen Standpunkten und Interessenslagen der am Konsens Beteiligten schwanken (vgl. von Ameln 2004:96).

Einige Widersprüche sind vor allem auch darauf zurückzuführen, dass radikale Konstruktivisten immer wieder ihre Position der subjektabhängigen Wirklichkeit klar von einer objektiven, ontischen Welt trennen. Somit halten sie laut Kritikern ihre subjektivistische Position nicht konsequent durch (vgl. Diesbergen 1998:207ff.). Eigentlich müssten sich radikale Konstruktivisten auf eine radikal agnostische Position zurückziehen, denn bereits die Annahme, dass ihre Wirklichkeitskonstruktion rein subjektiv ist, setzt einen „Super-Beobachter“ (ebd.:205) voraus, der die Möglichkeit hat, eine

subjektive und eine externe Perspektive gleichzeitig einzunehmen. Gegen diese Einwände widerspricht von Glasersfeld, denn der radikale Konstruktivismus verneint oder verleugnet die ontologische Welt an sich nicht, auch erklärt er nicht, ob etwas existiert oder nicht, er versteht sich vielmehr als Theorie des Wissens, nicht als Theorie des Seins (vgl. von Glasersfeld 1997:187) Es mag also eine ontologische Welt existieren, aber der radikale Konstrukivist braucht sie nicht, um sein Modell zu rechtfertigen, da er sich mit Kognition und Wissen befasst und sein Modell ausschließlich aus der Erlebniswelt ableiten und aufbauen will.

Die Annahme der Konstruktion von Wirklichkeit durch das Subjekt führt auch zum Kritikpunkt, dass nicht nur wir unsere kulturelle Welt konstruieren, sondern diese auch uns konstruiert. Dieses Argument der interaktiven Konzeption, in der sich Subjekt und Objekt ständig wechselseitig durchdringen, wird heute vor allem im soziokulturellen Konstruktivismus betont (vgl. Fragner / Greiner 2002:84).

Kritik an einer von der Erkenntnistheorie abgeleiteten radikal-konstruktivistischen (Fremdsprachen-)Didaktik

Der radikale Konstruktivismus ist als theoretischer Referenzrahmen so allgemein, dass er den Spezifika des Fremdsprachenunterrichts nicht in allen Bereichen gerecht wird. Nun soll kritisch überlegt werden, ob die Konstruktionsmetapher der Erkenntnistheoretiker im Fremdsprachenunterricht nicht allzu leichtfertig verwendet wird und unter Umständen voreilige Schlussfolgerungen für das schulische Lernarrangement gezogen werden. Erschwert wird die Diskussion allerdings durch den Umstand, dass die Unterschiede zwischen den Ansätzen des radikalen Konstruktivismus und jenen einer gemäßigten Variante bei den Fremdsprachendidaktikern sehr häufig nicht bekannt sind.

Die Kritik Bredellas (1998) an der Erkenntnistheorie entzündet sich an der Befürchtung, der Konstruktivismus verunmögliche Kommunikation (ebd.:36ff., 43). Eine der zentralen Annahmen Maturanas und von Foersters, wonach der Mensch alle externen Reize subjektiv verarbeite und Reize demnach unspezifisch seien, ist für Bredella (ebd.:40ff.) aufgrund der Ambiguität des Konstruktionsbegriffs nicht nachvollziehbar.

Die Auffassung der radikal-konstruktivistischen Sicht, das Prinzip des fremdgesteuerten Lernens in Frage zu stellen, ist theoretisch angreifbar und in ihren praktischen Implikationen nicht sonderlich plausibel. Denn das würde bedeuten, dass die konstruktive Tätigkeit des Menschen weder im positiven noch im negativen Sinne beeinflussbar wäre und Lehre unmöglich sei (vgl. Hoops 2001:51ff.). Wenn Instruktion ein bestimmtes Lernergebnis nicht erzwingen kann, so heißt das aber nicht im Umkehrschluss, dass Instruktion als solche überflüssig ist, dass der Lerner von alleine am besten lernt. Wenn bei einem komplizierten Lernprozess die Fähigkeit des Lerners zur Selbststeuerung (noch) nicht ausreicht, erfolgversprechende Lerntechniken und -strategien fehlen, so muss ein äußerer Lehrer helfen: „Das Schulkind erfindet die Schrift nicht neu (ohne Anregung und Hilfe bleibt es Analphabet), sondern es rekonstruiert subjektiv ihren Gebrauch, sobald es zu diesem Lernschritt bereit ist.“ (Vielau⁴2003:241) Fest steht somit, dass der Mensch im Sinne von Heinz von Foerster (⁹2006b) keine triviale Maschine ist. Daraus folgt aber nicht das Gegenteil, dass Lernende nicht auf eine bestimmte Art instruiert bzw. perturbiert werden können.

Reinfried (2002a) befasst sich in seiner Kritik mit neurophysiologischen Fundierungsversuchen sowie philosophischen und semiotischen Annahmen des radikalen Konstruktivismus. Er behauptet, die neurophysiologischen Forschungen könnten keinen empirischen Nachweis liefern, dass das Gehirn ein selbstreferentielles und selbstexplikatives System ist. Allerdings könne auch das Gegenteil zurzeit empirisch nicht bewiesen werden (ebd.:37f.). Widersprüchlich gestalten sich auch die erkenntnistheoretischen Darlegungen zum Bedeutungserwerb: Unter Bezug auf Maturana wird der Input und Output von Informationen geleugnet. Dennoch und obwohl die Erkennbarkeit sprachlicher Zeichen abgestritten wird, braucht es die Viabilisierung von Wissen, die in einem fortlaufenden Prozess von Interaktion und Kommunikation erfolgt (ebd.:39). Außerdem wird der Begriff der Viabilität sehr reduktionistisch auf den außersprachlichen Kontext angewandt, die Struktur der Sprache und ihre Konventionen bleiben unberücksichtigt. Ebenso problematisch erweisen sich noch andere Aspekte in der Zeichentheorie radikaler Konstruktivistinnen. So geht Wendt in seinen Publikationen zuerst von einem subjektiv-konnotativen Bedeutungsbegriff aus, ergänzt ihn dann aber um eine „gesellschaftlich ausgehandelte“ und intersubjektiv gültige denotative Bedeutung (Wendt 1996:70). Unklar bleibt trotzdem, inwiefern weitgehend normierte sprachliche Ausdrücke überhaupt subjektiv konstruiert werden können und sich „Sprachen und Kulturen unter der Dichotomie transphänomenale

Realität versus subjektbezogene Wirklichkeit“ fassen lassen (Reinfried 2002a:42). Auch bei den methodischen Unterrichtsprinzipien wird eine verstärkte Subjektorientierung Lehrer-Schüler-Interaktionen nicht völlig verdrängen und der Schluss gezogen, dass auch bei den Unterrichtsformen einem gemäßigten Konstruktivismus die Zukunft gehören wird (ebd.:44).

Die Linguisten Robra (2001) und Stegu (2000) orten im Zusammenhang mit einer radikal-konstruktivistischen Sicht im Bereich der Semantik bzw. Semiotik große Probleme. Während Stegu (2000:206) von einem dreistrahligem Zeichenmodell ausgeht, an deren Eckpunkte wir Signifikant, Signifikat und den Referenten vorfinden, ist letzterer für den Konstruktivisten nicht der Realität zuschreibbar, sondern selbst nur wieder als Konstrukt begreifbar und rückt damit dem Signifikat ziemlich nahe. Trotzdem erscheint eine Trennung zwischen Bedeutungsvorstellungen und Wahrnehmungen sinnvoll, selbst wenn wir niemals die Wirklichkeit an sich wahrnehmen. Auf der Ebene der Sprachsysteme, die sich über Jahrhunderte herausgebildet haben, konstruieren wir auch unsere lexikalischen, syntaktischen Mittel nicht immer wieder neu sondern werden durch die fixierten Konstruktionen geleitet (ebd.:208). Robra (2001:111ff.) widerspricht der erkenntnistheoretischen Behauptung, wonach es nur subjektive und keine objektiven Aspekte von Bedeutungen gäbe und räumt ein, dass die konventionalisierten Denotationen (Grund-, Kern-, Hauptbedeutungen) objektiv sind. Dies gilt erst recht für fremdsprachliche Bedeutungen, weil diese als solche in einer bestimmten Sprachgemeinschaft existieren.

Umgelegt auf andere Lerninhalte heißt das, dass es unter allen Lerninhalten sehr wohl Vereinbarungen und Setzungen gibt, die nicht individuell bestimmt werden können, solange Menschen in einer Gemeinschaft miteinander leben, lernen und arbeiten wollen. Demnach wird es immer wieder Unterrichtssituationen geben, in denen die Lernenden doch „trivialisieren“ werden, bestimmte Lerninhalte einfach auch auswendig gelernt und wiederholt werden müssen. Von Glasersfeld schlägt vor, zwischen *training* und *teaching* zu unterscheiden, zwischen der Dressur, also dem Auswendiglernen, und dem aktiven, dem schöpferischen Aufbau von Begriffen und Vorstellungen. Beides ist in einem angemessenen Mischungsverhältnis notwendig (vgl. Maturana / Pörksen 2002:137). Es liegt am Lehrer, die notwendige Flexibilität zu zeigen und je nach Situation die adäquate Prozedur auszuwählen. Auch Weinert (2001b:85) macht die Schule, implizit auch die Lehrer, für die Leistungen der Schüler

verantwortlich, deren Lern- und Leistungsfortschritte mehr oder minder stark von der Wirksamkeit des Unterrichts und seines Methodenarrangements beeinflusst werden. Das Scheitern der Lerner ist demnach immer auch ein Scheitern der unterrichtlichen Methodik. Wernsing (2002) fragt sich in diesem Zusammenhang, ob der (angewandte) Konstruktivismus etwas für leistungsschwache Schüler tun kann und kommt in seinem Erfahrungsbericht über ein offen konzipiertes Sprachprojekt mit einer französischen Partnerschule zu dem Schluss, dass sich zwar bei allen Schülern das ziel-sprachliche Interesse und die intrinsische Lernmotivation erhöhten. Allerdings konnten leistungstärkere Schüler eher von der offenen Methodik des Projekts profitieren als leistungsschwächere (ebd.:103). Demnach ist in Bezug auf den Einsatz konstruktivistischer Unterrichtsmethoden festzustellen,

dass prinzipiell alle Formen des idealisierten selbstorganisierten Lernens sehr voraussetzungsreiche Praktiken darstellen. Schüler, die mit vielen Handlungsressourcen ausgestattet sind, die also ein solides Selbstbewusstsein, internale Kontrollüberzeugungen und viel Selbstvertrauen haben, sind hier deutlich im Vorteil. Schüler, die über wenig Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein verfügen, sind auf stärkere Vorgaben angewiesen, an denen sie sich abarbeiten können. (Bremer / Bittlingmayer 2008:48)

Hier wird von manchen Kritikern der methodisch bzw. organisatorisch offen gestalteten Lernformen eingeräumt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien mangels Sozialkompetenzen bzw. positiven Selbstkonzepts in einer konstruktivistischen Lernumgebung systematisch benachteiligt werden (vgl. Sertl 2007:79).

Fazit

Der radikale Konstruktivismus erhielt in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit in der Didaktik, weil er neue Perspektiven und Alternativen für die pädagogische Praxis anbietet und damit einen Paradigmenwechsel im Unterricht bewirken könnte. Die Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus gibt dem Begriff der Konstruktion eine weiter reichende Perspektive, aus seinen Argumentationszusammenhängen ergeben sich neue Blickwinkel für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Zum anderen ist, wie versucht wurde zu zeigen, sein Theoriekonzept teilweise widersprüchlich und in manchen Behauptungen angreifbar bzw. nicht nachweisbar. Allerdings muss beim Studium der kritischen Beiträge festgestellt werden, dass es sich in vielen Fällen mangels Kenntnis der Eckpunkte der Erkenntnistheorie um Fehlinter-

pretationen bzw. fehlgeleitete Schlussfolgerungen handelt. Das Wort *Konstruktivismus* wird zu oft benützt, „ohne die begriffliche Umstellung in Betracht zu ziehen, die wir mit ihm verbinden“ (von Glasersfeld 1997:310).

„Ist [nun] eine [radikal] konstruktivistische Wende im Fremdsprachenunterricht sinnvoll?“ (Bleyhl / Leupold / Reinfried 2002) Reinfried unterscheidet in seinem Beitrag zu diesem kontroversen Gespräch sehr genau zwischen konstruktivistischen Unterrichtsprinzipien, wie z. B. Lernerorientierung, Ganzheitlichkeit einerseits und dem radikalen Konstruktivismus als Theorie andererseits. Während er ersteren Fortschrittlichkeit attestiert, übt er an letzterem Kritik bezüglich der Verabsolutierung des Subjekts im Konstruktivismus. Auch Wendt (1996) räumt ein, dass das radikal-konstruktivistische Denkmodell aufgrund seines erkenntnistheoretischen Ursprungs keine Methode darstellt, die ohne Einschränkungen auf den Fremdsprachenunterricht umgelegt werden kann. „Sie kann allerdings als eine Konzeption des Lernens von Fremdsprachen gelten, aufgrund derer bestimmte Vorgehensweisen und unterrichtliche Arrangements als günstiger, andere als weniger geeignet erscheinen müssen.“ (ebd.:11) Die radikal-konstruktivistischen Ansätze überzeugen also durch eine Reihe von Konzepten, die in eine neue Konzeption des Lernens von Fremdsprachen aufgenommen und bei der Entwicklung einer konstruktivistisch orientierten Lerntheorie berücksichtigt werden müssen.

4. Entwicklung einer Theorie des Fremdsprachenlernens als Konstruktion

Eine konstruktivistische Lerntheorie im eigentlichen Sinne, vergleichbar mit der Lerntheorie der Behavioristen bzw. der Kognitivisten, gibt es bisher nicht. Aufgrund der großen Zahl an Pädagogen und Didaktikern, die sich mit konstruktivistischem Gedankengut aus einer lerntheoretischen Sicht beschäftigt haben, ist es aber möglich, einige lernpsychologische Schlussfolgerungen aus der Konstruktivismusdebatte zu ziehen. Die Beschäftigung mit diesen konstruktivistischen Ansätzen ist äußerst fruchtbar, allerdings nicht immer einfach, weil sich sowohl die Forschungsansätze als auch ihre Rezeptionen eher heterogen in der pädagogischen Literatur wiederfinden. Im Folgenden wird versucht, die grundlegenden Gedanken einer konstruktivistisch fundierten Lerntheorie darzulegen. Dabei wird sich zeigen, dass in manchen Grundsätzen konstruktivistisch orientierte Pädagogen mit radikalen Konstruktivisten durchaus Übereinstimmung zeigen, gerade aber im Bereich der Wissenskonstruktion von grundsätzlich verschiedenen Standpunkten ausgehen. Auf der Basis dieser konstruktivistischen Lerntheorie kann eine Theorie des Zweitsprachenerwerbs aufgebaut werden, die die Rolle des Konstruierens beim Sprachgebrauch und beim Sprachenlernen zum Ausgangspunkt einer konstruktivistischen Zweitsprachenerwerbsforschung macht.

4.1. Informationstheoretischer bzw. gemäßigter Konstruktivismus

Im Allgemeinen wird der informationstheoretische bzw. gemäßigte Konstruktivismus mit der kognitiven Linguistik und Psychologie in Zusammenhang gebracht. Er vertritt im Unterschied zum radikalen Konstruktivismus die Position, derzufolge die Realität prinzipiell erkennbar bzw. erfassbar ist, unsere Wahrnehmung der Realität jedoch defektiv ist. Aufgrund dieser Beeinträchtigung bedarf die Wahrnehmung der Ergänzung aus dem eigenen Wissens- und Erfahrungsvorrat. Da Wissenskonstruktion also durch Interaktion von bereits vorhandenem mit neu zu erwerbendem Wissen geschieht, wird das Potential des Lernalers zu aktiver, eigenverantworteter Informationsverarbeitung hervorgehoben (vgl. Wendt 2000:17ff.). Die Schüler müssen Dinge erproben, Irrwege gehen und sie erkennen können, bevor sie einen Gegenstand wirklich verstehen können, mechanistisches Vorgehen wird abgelöst durch Kreativität, Forschergeist und Problemlösungsbereitschaft. Lernen im konstruktivistischen Sinne ist nicht ergebnis-, sondern prozess- und handlungsorientiert, es wird als ein aktiver Prozess der Konstruktion von Wissen verstanden und in der Gleichung „Lernen = Wissenserwerb = Konstruktion“ (vgl. Müller 1996b:71) verdeutlicht.

Reich (³2006:138ff.) sieht in diesem Konstruktionsvorgang drei aktive Prozesse schulischen Lernens: Im Rekonstruktionsprozess erfindet der Schüler nicht alles neu, sondern entdeckt, was andere vor ihm schon konstruiert haben. Wenn verfestigte Konstruktionen in Frage gestellt werden, aus einem anderen Blickwinkel erweitert oder neu definiert werden, so findet Dekonstruktion statt. Beim Konstruktionsprozess im eigentlichen Sinn ist der Schüler durch Selbsterfahrung und Experimentieren Konstrukteur und Erfinder seiner Wirklichkeiten.

Häufig treten Fehlbeurteilungen konstruktivistischer Pädagogik und Didaktik dort auf, wo die Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus in Bezug auf die Nichterkennbarkeit der Realität unreflektiert mit einer konstruktivistisch orientierten Lerntheorie gleichgesetzt wird:

Das eine hat mit dem anderen nur insoweit zu tun, als radikale Konstruktionisten von einer subjektabhängigen Erkennbarkeit der Realität (und folglich einer subjektiv erzeugten ‚Wirklichkeit‘) ausgehen und die konstruktivistisch fundierte Lerntheorie genau diesen Punkt ernst nimmt, nämlich dass Wissen nicht objektiv vorgegeben ist und nicht verlustlos durch bloße

Mitteilung von Gehirn zu Gehirn weitergeleitet werden kann. (Müller 2001:4)

Mit dieser Sichtweise von Wissen und Lernen grenzt sich Müller neben vielen anderen konstruktivistisch orientierten Wissenschaftlern und Pädagogen (u. a. Wolff 2002) deutlich vom Konstruktionsbegriff der radikalen Konstruktivisten ab, denen man vorwirft, Aussagen über die Nichtexistenz einer ontologischen Realität mit dem Lernen zu vermischen und damit den Konstruktionsbegriff nur schwer fassbar zu machen. Reinfried (2002a:40f.) plädiert für einen moderaten kognitiven Konstruktivismus,

der epistemologisch auf einem kritischen Realismus basiert. Im Gegensatz zum naiven Realisten geht der kritische Realist davon aus, dass die ontische Realität und die Erlebenswirklichkeit voneinander unterschieden werden müssen. [...] Der kritische Realist geht von einer partiellen Erkennbarkeit der Welt aus, propagiert aber auch den ständigen Zweifel, den wir gegenüber unseren Wirklichkeitsvorstellungen empfinden sollten, sowie die daraus resultierende Notwendigkeit, die Gültigkeit unserer eigenen Erfahrungen stets an möglichst vielen anderen Wissensquellen zu überprüfen und zu relativieren. (ebd.:42)

Realität ist also ein subjektives Konstrukt, das erst durch die Abstimmung mit den Konstrukten anderer Beobachter den Charakter einer „objektiven“ Welt erhält. Von Foerster erklärt diese Interdependenz mit der Gleichung „Wirklichkeit = Gemeinschaft“ (von Foerster ³2007:59).

Die zweite Grundüberlegung der konstruktivistischen Lerntheorie ist eigentlich eine Aussage, die schon seit langem zu den Grundthesen pädagogischen Denkens gehört. Sie besagt, dass nur das verstanden und gelernt werden kann, was sich mit bereits vorhandenen Erfahrungen verbinden lässt. Demnach ist der Verstehensprozess ein Interaktionsprozess zwischen den eingehenden Stimuli und dem bereits vorhandenen Wissen, „das wahrscheinlich in schematischen Strukturen (Netzwerken, Rahmen, Schemata, Routinen) gespeichert“ und für jeden unterschiedlich ist (Wolff 2001:189). Der Lerner kann also Input von außen nur auf der Basis seiner eigenen Erfahrungen deuten, wobei diese wiederum das Ergebnis früherer Konstruktionen sind. Daher ist dem konstruktivistisch orientierten Lehrer klar, dass er durch Worte, Handlungen, etc. keine Bedeutungen in den Kopf des Lerners transportieren kann.

Dies kann nur der Lerner selbst bewerkstelligen, freilich unter Assistenz des Lehrers, dessen Aufgabe es ist, dem Lerner zu helfen, es selbst zu tun. „Wissen ist kein transportierbarer Gegenstand und keine Flüssigkeit, die man in fremde Köpfe eintrichtern kann. Wissen muss vielmehr individuell konstruiert werden, wobei Lehrende anleitend, anregend und unterstützend wirksam werden können.“ (Müller 2001:4) Die Präsentation eines Resultats von Seiten des Lehrers ist für den Lerner wenig hilfreich, der Lernprozess und das Verstehen können beim Schüler nicht determiniert werden. Vielmehr kann man Perturbationen anbieten, ihm helfen, seine Lerntechniken und Lernstrategien zu reflektieren bzw. zu verfeinern, um seine Selbstlernkompetenz zu erweitern. Es wird im Rahmen der konstruktivistischen Lerntheorie also nicht ausschließlich für ein Instruktionsverbot plädiert, vielmehr wird die Auflösung der radikalen Dichotomie *Instruktivismus vs. Konstruktivismus* gefordert, aus deren Synthese man einen gemäßigten und realitätsbezogenen Standpunkt beziehen kann.

Die dritte Grundaussage einer konstruktivistischen Lerntheorie ergibt sich als logische Folge aus der zweiten Behauptung: Die Ergebnisse von Lernprozessen sind von Person zu Person sehr verschieden, weil auch unser Wissen und unsere Erfahrungen subjektiv sind. Wir interpretieren Wissensinhalte, die an uns herangetragen werden, je nach Erfahrungsstand. Unterrichtsinhalte werden also von den Lernenden aufgrund ihrer Vorerfahrungen unterschiedlich interpretiert. Die Lernergebnisse sind zwangsläufig persönliche, subjektive Konstrukte, die den Unterricht nicht berechenbar machen und die deterministische Unterrichtsplanung traditioneller pädagogischer Ansätze in Frage stellt.

Wenn man davon ausgeht, dass die Ergebnisse von Lernprozessen individuell verschieden sind, weil sie auf unseren subjektiven Erfahrungen fußen, so betreffen die Konsequenzen nicht nur das Lernarrangement sondern auch den heiklen Bereich der Leistungsbeurteilung. Hier stellt sich dann die Frage, wie Leistungen gerecht bewertet werden können, wenn sie unterschiedlichen Vorgaben, wie z. B. Lerner verschiedener sozialer Herkunft, entstammen. Fest steht aber, dass ein an der konstruktivistischen Lerntheorie ausgerichteter Fremdsprachenunterricht genügend Möglichkeiten zur Selbstevaluation bzw. zu selbstreflexivem Tun anbieten muss, um die individuellen Lern- und Verstehensvorgänge bewusst zu machen, Lernstrategien und meta-

kognitive Fähigkeiten weiter zu entwickeln und jeder angemessen gefördert werden kann. Auch Fehler können in konstruktivistischem Sinn als positive Impulse dafür gesehen werden, dass das Wissen des Lernenden soweit perturbiert worden ist, dass daraus folgend notwendige Prozesse der Selbstreflexion und der Umstrukturierung von Wissen in Gang gesetzt werden können.

Wenn die Konstruktionsprozesse so stark von Erfahrungen und Vorwissen beeinflusst werden, wie es von Seiten der radikalen Konstruktivisten und der Kognitionswissenschaftler immer wieder betont wird, dann braucht es im Unterricht Lernprozesse, die in reiche Lernumgebungen eingebunden sind. Dadurch wird dem Lerner die Möglichkeit gegeben, sich das Thema je nach persönlichem Lernstil bzw. Lernstrategien anzueignen und an die subjektiven Erfahrungen anzubinden.

Authentische und komplexe Lernumgebungen führen zu einem neuen Unterricht, der nicht mehr durch das Lehrbuch und die damit verbundene stringente Progression gesteuert wird, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Lernmaterialien anbietet und Wahlmöglichkeiten für die Lerner bereitstellt. Overmann (2002:85) schränkt ein, dass mit einer reichen Lernumgebung in einem konstruktivistischen System nicht alles „machbar“, jedoch vieles möglich ist. Durch ein reiches Angebot können die konkreten Lerneffekte nicht garantiert, individuelles Lernen nicht mechanistisch gesteuert oder nach objektiven Kriterien kontrolliert werden:

Die Potentialität der Wissenskonstruktion verhält sich jedoch proportional zur Komplexität der Lernsituationen, welches bedeutet, dass sich ein aktiver Lernprozess umso erfolgreicher und individueller gestaltet, je anregungsreicher und polyvalenter die Lernumgebung in ihrem Relationsbereich ist, der von dem selbstreferentiellen Lerner wahrgenommen wird. (ebd.:85f.)

Lernumgebungen sind nach Müller (1996b) der Kern einer konstruktivistischen Lernkultur. Für Wolff (2001:201) leisten die Authentizität der Lernumgebung sowie die Komplexität und Authentizität der Lerninhalte einen wesentlichen Beitrag zur Ermöglichung eines autonomen Klassenzimmers, einer Lernwerkstatt, die als „Klassenzimmer der Zukunft“ gesehen werden kann.

Zwei weitere Postulate sind durch die Entwicklung einer konstruktivistischen Lerntheorie sehr bedeutend geworden. Es handelt sich um die Begriffe Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit. Wenn Lernen ein individueller Prozess der Konstruktion von Wissen ist, dann liegt es am Individuum, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Bevor der Lernende aber bereit ist, das Lernen eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen, wird er die Sinnhaftigkeit seines Lernprozesses erkennen müssen. Wenn er einen sinnvollen pragmatischen, sozialen oder affektiven Grund für sein Lernen erkennt und sich persönliche Ziele steckt, so wird er intrinsische Motivation entwickeln. Mit dem persönlichen Interesse, der Sinnhaftigkeit und der Verantwortung für sein individuelles Lernen verbindet sich die Notwendigkeit der Selbstorganisation. In einem selbstreferentiellen System haben Lernprozesse nur dann Erfolg, wenn sie vom Lernenden selbstständig organisiert werden. Dies bedeutet für einen konstruktivistisch orientierten Pädagogen, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und deren Realisierungsmöglichkeiten im Unterricht zu thematisieren, um dem Lerner mehr Autonomie zu verleihen. Der Autonomiebegriff wird allerdings nicht mit einer radikalen Lernerorientierung gleichgesetzt (vgl. Reinfried 2002a:43), die mit Anarchie oder Nihilismus in Verbindung gebracht werden könnte, sondern impliziert genauso Regeln und Normen, um die Voraussetzung einer Sozialgemeinschaft zu gewährleisten. Diese Grenzen müssen mit den am jeweiligen sozialen System Beteiligten ausgehandelt werden.

Eine letzte Grundüberlegung, die in der kognitiven Lerntheorie keine Rolle spielt, wohl aber sowohl im radikalen als auch im gemäßigten Konstruktivismus, ist die Bedeutung des sozialen Kontexts bzw. der sozialen Interaktion. Die Konsensualität ermöglicht das Verstehen des anderen und das Zusammenleben in einer Gesellschaft und wird als entscheidender Faktor bei allen Lernprozessen gesehen. Die Lernenden gelangen durch das gemeinsame Arbeiten und den Kontakt mit den anderen in der Interaktion der Gruppe zur Entwicklung ihrer Individualität und zur Formulierung und Überprüfung ihrer eigenen Hypothesen. Nur durch die wechselseitige Kommunikation kann es zu einer Angleichung ihrer individuellen Wissenskonstrukte und der notwendigen konsensuellen Bereiche kommen. In diesem Prozess hat der Lerner die Möglichkeit, verschiedene Standpunkte einzunehmen, Kritikfähigkeit zu üben, seine subjektive Meinung zu relativieren und damit das Spannungsfeld zwischen Teamfähig-

keit und Individualismus zu erproben. Einerseits ist also der Wissenserwerb von außen nicht determinierbar, weil er auf grundsätzlich eigenständigen und selbstorganisatorischen Prozessen basiert. Andererseits sind diese Prozesse allerdings durch soziale Kommunikation mit den Wirklichkeitserzeugungen anderer Menschen rückgekoppelt und sozial vernetzt. „Wissen hat daher gleichzeitig eine autonom-individualistische und eine kooperativ-soziale Dimension.“ (Müller 2001:19) Gleichzeitig wird der Lernvorgang für den einzelnen durch die Zusammenarbeit erleichtert. Wenn eine gewisse Rollenverteilung in der Gruppenarbeit gelingt, dann können sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwächere Schüler in solchen heterogenen Gruppen gleichermaßen profitieren.

4.2. Eine kognitiv-konstruktivistische Theorie des Fremdspracherwerbs

Das Verstehen von Lernvorgängen als Konstruktionsprozesse findet auch im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung Resonanz. Ausgehend von einer konstruktivistisch orientierten Lerntheorie ist es möglich, eine konstruktivistische Theorie für den Zweitspracherwerb zu formulieren.

Die Spracherwerbstheorien, die sich bisher im Bereich der Fremdsprachen gebildet haben, können den nativistischen-mentalistischen, die allein auf Angeborenheit bzw. die Universalgrammatik Chomskys setzen, den kognitivistischen, die ausschließlich die kognitiven Leistungen des Lernalers anerkennen, oder den interaktionistischen, die lediglich soziale Komponenten als entscheidend erachten, zugeordnet werden. Eine reduktionistische Sichtweise wird der Nichtlinearität des Spracherwerbsprozesses allerdings nicht gerecht.

Wolff (2002) hat sich eingehend mit dem Prozess des Lernens und Erwerbs einer Fremdsprache als Konstruktionsprozess beschäftigt. Er geht dabei von den kognitiven Verarbeitungsprozessen aus und sieht die Sprachverarbeitung sowohl in ihrer rezeptiven als auch in ihrer produktiven Form als einen komplexen Konstruktionsprozess an. Mit diesem Prozess eng verknüpft sind die Konstruktionsprinzipien, die der Mensch einsetzt, um Sprache zu lernen, denn erst die Konstruktionsvorgänge, die der Mensch beim Gebrauch von Sprache einsetzt, ermöglichen ihm Sprache zu lernen: „Sprache ist Sprachgebrauch ist Konstruktion“ (ebd.:4). Wenn man die Vorgänge versteht, die den Fremdsprachengebrauch und das Fremdsprachenlernen ausmachen, wird man diese von den Prozessen des muttersprachlichen Sprechers bzw. des Bilingualen unterscheiden und darüber nachdenken, wie man den Fremdspracherwerb fördern kann. Im institutionellen Kontext ist dies die Aufgabe des Fremdsprachendidaktikers. Dieser ist aber nur dann imstande, den Lerner zu unterstützen, wenn er ausreichend über den Fremdspracherwerbsprozess Bescheid weiß und sich der individuellen Konstruktionsvorgänge des L2-Lernalers, des Zweitsprachenlernalers, bewusst ist.

Aus der Analyse der rezeptiven Sprachverarbeitung und den Produktionsprozessen des L2-Lerners lässt sich schließen, dass Sprachverarbeitung und Sprachgebrauch keine defizitären Operationen sind, obwohl sie auf lückenhaftem Wissen basieren. Diese Defizite im Sprachwissen werden, wie im Folgenden gezeigt wird, durch andere Bereiche bzw. Strategien komplementiert.

Lesen und Hören in der Fremdsprache

Bei der Auseinandersetzung mit der rezeptiven Sprachverarbeitung des L2-Lerners geht es um die Untersuchung der Dekodierungsprozesse der graphemischen und phonetischen Repräsentationen beim Lesen und Hören sowie um höherrangige Verarbeitungsprozesse, mit deren Hilfe Bedeutung und Sinn konstruiert werden. Grundsätzlich brauchen niederrangige Prozesse beim L2-Leser mehr Zeit. Dieser kann vor dem Hintergrund seiner muttersprachlichen Lesefähigkeiten gesehen werden: Menschen, die in ihrer Muttersprache wenig oder überhaupt nicht lesen, werden in der Fremdsprache ein anderes Leseverhalten aufweisen als Leser, die in der Muttersprache viel lesen. Beim Hören muss der L2-Lerner versuchen, viele Wörter bzw. Sinneinheiten zu dekodieren, was den Verarbeitungsprozess ebenfalls verlangsamt. Den Prozess beschleunigen kann der (fortgeschrittene) L2-Lerner durch Antizipierungsstrategien, wie wir sie vom kompetenten Muttersprachler kennen.

Auf den höherrangigen Sprachverarbeitungsebenen unterscheiden sich Dekodierungsprozesse des L2-Lerners wesentlich von jenen der Muttersprachler. Die Ursachen dafür ergeben sich angesichts der Defizite des L2-Lerners im deklarativen Sprach- und Weltwissen der Fremdsprache: Von entscheidender Bedeutung für das Verstehen ist das lexikalische und syntaktische Wissen, das zu Beginn des Erwerbsprozesses wenig umfassend ist und im Laufe der Lernzeit wächst. Als Unterstützung beim Verstehensprozess erweist sich die Förderung lexikalischer Inferierungsstrategien, die u. a. den Kontext, intralinguale bzw. interlinguale Informationen einbeziehen.

Neben dem mehr oder weniger umfangreichen mentalen Wörterbuch bzw. dem reduzierten syntaktischen Wissen des L2-Lerners wirken sich auch Defizite im Bereich des rhetorischen Wissens über die Zielsprache auf den Verstehensprozess aus. Dem L2-Lerner fällt die Dekodierung eines Textes schwerer, wenn er nicht über genügend

Wissen im Bereich der Textstrukturen bzw. Textsortenmerkmale der Zielsprache verfügt.

Ähnlich verhält es sich mit dem ebenso defizitären Weltwissensspeicher. Dieser weist zwar eine große Zahl von allgemeinen kulturübergreifenden Schemata auf, die auch für zweitsprachliche Verstehensprozesse gut geeignet sind. Die Komponente, die allerdings oft zu Schwierigkeiten bei Bedeutungs- und Sinnkonstruktionen in der L2-Sprache führt, ist die des kulturspezifischen Weltwissensspeichers, der sich im Hinblick auf die L2-Kultur als defizitär erweist.

Eine Analyse der rezeptiven Verstehensprozesse des L2-Lerners ergibt, dass im Bereich des deklarativen Sprachwissens Defizite auf allen Ebenen erkennbar sind. Diese führen zu Verarbeitungsschwierigkeiten und haben Auswirkungen auf den Einsatz des prozeduralen Wissens. Der L2-Lerner muss demnach bei der Sprachverarbeitung häufiger auf sein Weltwissen zurückgreifen als der Muttersprachler. Die Defizite im deklarativen Wissen führen zu Veränderungen beim Einsatz des prozeduralen Wissens und bedingen die Entwicklung neuer Sprachverarbeitungsstrategien. Zweitsprachliche Verstehensprozesse sind also in hohem Maße Konstruktionsprozesse, da sie auf unterschiedlichem, meist defizitärem Wissen aufbauen und die Lücken im Sprach- und Weltwissen durch eigenständige Prozesse des Inferierens und Elaborierens ausgeglichen werden müssen.

Das von Wolff (2002) entwickelte Modell des zweitsprachlichen Verstehens soll die komplexen Konstruktionsvorgänge, die beim Lesen und Hören von Fremdsprachigem ablaufen, verständlich machen. Ausgangspunkt des Modells ist die Annahme, dass jeder sprachliche Verarbeitungsprozess in einen allgemeinen Verarbeitungsraum eingebettet ist und nie losgelöst von einem Kontext stattfindet. Im Zentrum dieses Verarbeitungsraumes steht die sprachliche Verarbeitung, die daten- und konzeptgeleitet ist. Konzepte sind für Wolff (ebd.:48f.) „die kleinsten Bausteine der Informationsverarbeitung“, deren Funktion darin besteht, die menschliche Kognition ökonomischer zu machen. Gesteuert wird der Sprachverarbeitungsvorgang vom prozeduralen Sprachwissen des L2-Lerners. Bei der Verarbeitung von Gelesenem oder Gehörtem bedient sich der L2-Lerner seines unvollständigen deklarativen Sprachwissens in der L2, aber auch seines Sprachwissens in der Muttersprache (L1). In diesem Bereich erfolgen Verarbeitungen auf der lautlichen bzw. graphemischen Ebene, der Worterkennungsebene, der syntaktischen und der semantischen Ebene. Weiters

macht der L2-Lerner Gebrauch von seinem Weltwissen, dem kulturspezifischen Wissen der Muttersprache (C1) und dem unvollständigen Kultur- und Weltwissen der Fremdsprache (C2). Das Weltwissen wird auch zur Analyse des sprachlichen Kontexts eingesetzt und trägt so zur sprachlichen Verarbeitung in hohem Maße bei.

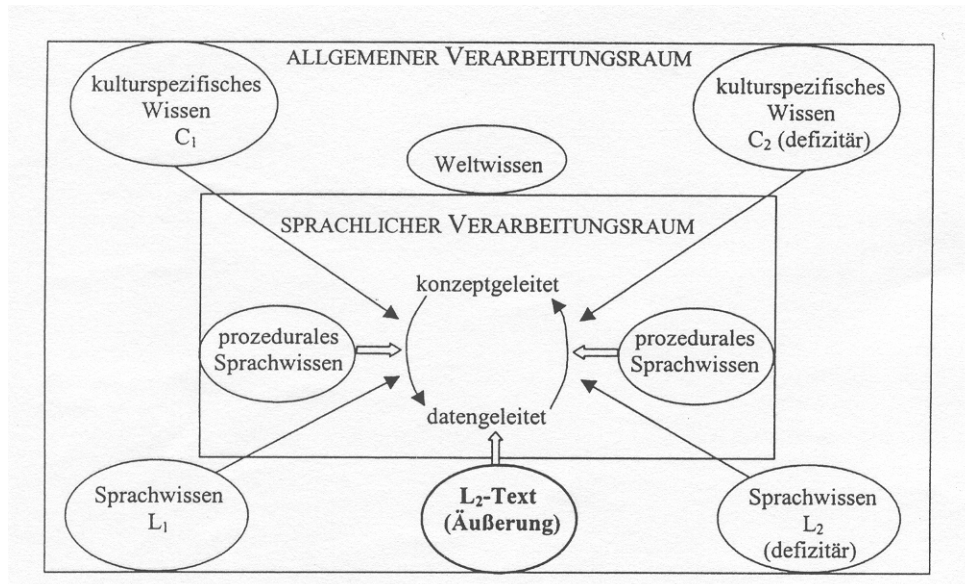


Abbildung 3: Zweitsprachliches Verstehensmodell (Wolff 2002:294)

Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache

Im Folgenden wird auf die Besonderheiten zweitsprachlicher Produktionsprozesse eingegangen und versucht, Spezifika des zweitsprachlichen Sprechens und Schreibens darzulegen.

So wie das zweitsprachliche Verstehensverhalten weicht auch das Produktionsverhalten vom muttersprachlichen Verhalten ab. Die zweitsprachlichen Produktionsprozesse und ihre Abweichungen von der Muttersprache werden erfasst, erklärt und anhand eines Modells dargestellt. Auf diese Weise kann dem Fremdsprachendidaktiker der zweitsprachliche Produktionsprozess als individueller Konstruktionsprozess bewusst gemacht und nach Möglichkeiten gesucht werden, den L2-Lerner bei diesen äußerst komplexen Vorgängen zu unterstützen.

Beim Sprechen zeigen sich auf phonetischer Ebene vor allem bei jenen Fremdsprachen Probleme, deren Lautinventar stark von dem der Muttersprache abweicht. Demnach bereitet den Französischschülern eine annähernd korrekte Aussprache

mehr Schwierigkeiten als z. B. den Spanischschülern. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie bereits ein Lautsystem beherrschen, für dessen Laute die Artikulationen festgelegt sind. Der Aufbau eines neuen Systems erfordert, aufgrund des physiologisch festgelegten Artikulationssystems der Muttersprache, mehr Übungszeit, und es kann davon ausgegangen werden, dass der L2-Lerner immer einen „Akzent“ haben wird. Die L2-Forschung hat diesbezüglich festgestellt, dass das Alter des L2-Lerners einen großen Einfluss auf das Artikulationsvermögen hat (vgl. Wolff 2002:304). So wird angenommen, dass das Lautinventar einer Fremdsprache, das bis zum sechsten Lebensjahr erlernt wird, meist ohne jede Schwierigkeit bewältigt werden kann. Jüngere Forschungsergebnisse gehen dabei von der Phase der beginnenden Pubertät als zeitliche Grenze aus. Um mit den Ausspracheproblemen bzw. der Prosodie der Fremdsprache fertig zu werden, muss der L2-Lerner entweder selbstständig oder mit Hilfe des Lehrers beim Aufbau und Gebrauch des neuen Laut- und Intonationssystems Strategien entwickeln.

Auch auf höherrangiger Ebene kann nicht davon ausgegangen werden, muttersprachliche Sprechmodelle direkt auf den L2-Lerner zu übertragen. Im Gegenteil: Analysen der L2-Forschung zeigen, dass das Sprechverhalten des Fremdsprachlerner maßgeblich von den Defiziten im deklarativen Sprachwissen bestimmt wird (Wolff 2002:308). Von großer Bedeutung ist dabei die Strategie, den fremdsprachlichen Formulierungsprozess vorwiegend auf der Basis der Muttersprache zu beginnen. Da dadurch die Defizite in der L2-Sprache noch deutlicher werden, wird als Gegenstrategie versucht, auf fertige Formulierungen aus dem deklarativen Sprachwissensspeicher zurückzugreifen. Eine weitere Strategie des L2-Lerners, dem defizitären Sprachwissen gerecht zu werden, ist die Vernachlässigung des Inhalts zugunsten grammatikalischer, lexikalischer und syntaktischer Prozeduren auf der Suche nach dem korrekten Ausdruck. Die Sprachform rückt in den Vordergrund, gleichzeitig wird der mentale muttersprachliche Formulierungsprozess inhaltlich reduziert.

Auch beim zweitsprachlichen Schreibprozess spielt das im Vergleich zur Muttersprache defizitär ausgebildete Sprachwissen eine bedeutende Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass Schreibprobleme im Wesentlichen aus sprachlichen Defiziten entstehen. Vor allem das gering ausgebildete lexikalische Wissen führt dazu, dass der eigentliche Planungsprozess immer wieder unterbrochen wird. Lange Zeit bewegen sich die L2-Lerner beim Suchen nach Wortäquivalenten oder Paraphrasen auf nied-

rigen Verarbeitungsstufen. Erst in einem fortgeschrittenen Stadium wird auch auf höheren Ebenen, z. B. auf der Absatz- oder Textebene, geplant. Ähnlich wie beim Sprechen tendieren L2-Lerner auch beim zweitsprachlichen Schreiben zu Vermeidungs- und Vereinfachungsstrategien.

Außerdem dürfen kulturspezifische Schreib- und Textkonventionen, die bei fremdsprachigen Schreibprodukten zu Problemen führen können, nicht unterschätzt werden. Neben den Defiziten im Sprachwissen und im Bereich der Schreibkonventionen der Zielsprache wirkt sich auch das individuell unterschiedlich entwickelte Schreibvermögen des Lernalers in der Muttersprache auf das zweitsprachliche Schreibprodukt aus.

Ergebnisse aus der zweitsprachlichen Sprachproduktion zeigen also, dass sich auch der L2-Sprecher und –Schreiber des muttersprachlichen Informationsverarbeitungssystems bedient und Sprache unter Einbeziehung der vier (mehr oder weniger defizitären) Wissenskomponenten (deklaratives Sprach- und Weltwissen, prozedurales Sprach- und Weltwissen) produziert.

Das Modell des zweitsprachlichen Produktionsverhaltens (ebd.:335f.) kann den komplexen Prozess des Sprechens und Schreibens nur sehr allgemein veranschaulichen.

Wie beim zweitsprachlichen Verstehensprozess wird auch beim Sprechen und Schreiben ein allgemeiner Verarbeitungsraum angenommen, in dem der Ausgangspunkt des Versprachlichungsprozesses und das Endprodukt entstehen. Weiters finden sich neben dem deklarativen und prozeduralen Weltwissen auch das rhetorische Wissen sowie die Produktionsaufgabe. In diesem allgemeinen Bereich liegt der sprachliche Verarbeitungsraum, in dem der eigentliche Konstruktionsprozess stattfindet. Zunächst erfolgt beim L2-Lerner, vor allem beim Anfänger, eine Umsetzung der kognitiven Struktur in eine muttersprachliche Struktur, woran Planungs- und Formulierungsprozesse beteiligt sind. Ausgehend von dieser vorformulierten Struktur findet der eigentliche fremdsprachliche Produktionsvorgang statt, der auf der Grundlage des deklarativen Wissens geleistet und durch das prozedurale Sprachwissen gesteuert wird.

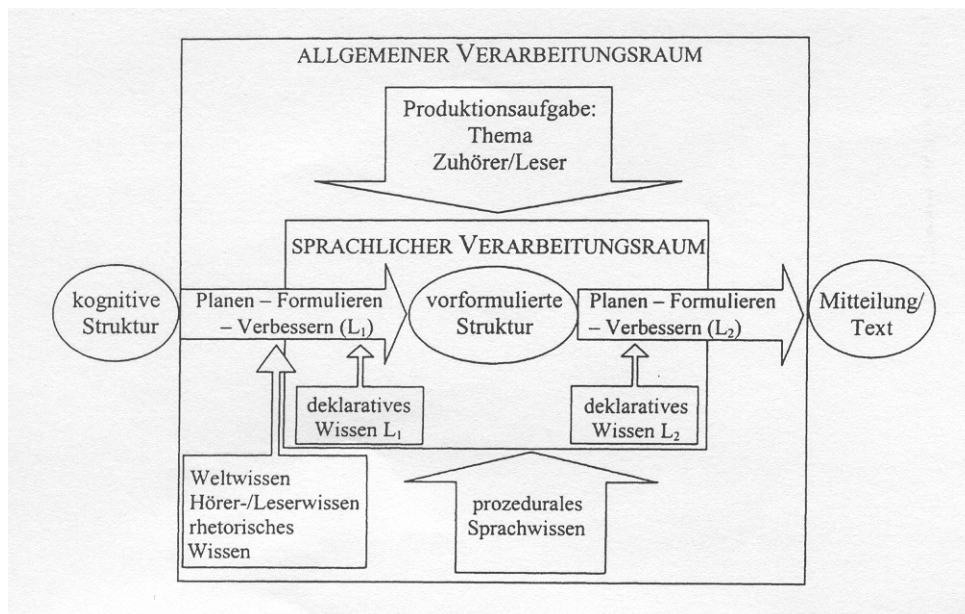


Abbildung 4: Zweitsprachliches Produktionsmodell (Wolff 2002:336)

Anhand der beiden Modelle zum fremdsprachlichen Verstehens- und Produktionsprozess kann bestätigt werden, dass Sprachverarbeitung und Sprachgebrauch Konstruktionsprozesse sind, die vom Lerner selbstständig durchgeführt werden. Ausgehend von seinem sehr individuellen Vorwissen konstruiert der L2-Lerner, (meist) über die Muttersprache, fremdsprachliche Strukturen, von denen er annimmt, dass sie vom Hörer bzw. Leser verstanden werden.

4.3. Grundsätze einer konstruktivistisch fundierten Lerntheorie für den Fremdsprachenunterricht

Abschließend sollen die Konzepte einer konstruktivistischen Lern- und Spracherwerbstheorie noch einmal thesenartig zusammengestellt und in den Kapiteln 5 bis 8 durch systemische Unterrichtsaspekte erweitert werden. Im Teil B werden diese auf der Mesoebene wieder aufgegriffen, wenn es um die Verknüpfung der systemisch-konstruktivistischen Prinzipien zu einer systemisch-konstruktivistischen Methodenkonzeption für den Französisch- und Spanischunterricht geht.

- Lernen und Verstehen sind aktive Konstruktionsprozesse. Der Lernende wird nicht als *tabula rasa* gesehen. Hingegen wird das mentale Potential des Lernenden zu aktiver Informationsverarbeitung hervorgehoben.
- Es kann nur etwas verstanden und gelernt werden, was sich mit vorher gemachten Erfahrungen in Verbindung bringen lässt. Da unser Wissen bzw. unsere Erfahrungen subjektiv sind, sind auch die Ergebnisse von Lernvorgängen für jeden Lernenden unterschiedlich.
- Lernprozesse müssen in möglichst reiche Lernumgebungen eingebunden werden. Nur dadurch wird gewährleistet, dass der individuelle Lerner mit seiner eigenen Lernbiographie seine subjektiven Erfahrungen an etwas anbinden kann.
- Lernvorgänge als aktive Konstruktionsprozesse können nur gelingen, wenn der Lernende seinen eigenen Wissenskonstruktions- und Fremdsprachenerwerbsprozess reflektiert und in der Folge Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein entwickelt.
- Nur wenn der Lerner die Sinnhaftigkeit des Lernprozesses erkennt und Eigenverantwortung für sein Lernen übernimmt, findet ein tiefgreifender Verarbeitungsprozess statt.

- Mit der Eigenverantwortlichkeit verbindet sich die Selbstorganisation. Lernprozesse können nur dann zu Lernergebnissen führen, wenn sie vom Lernenden eigenständig und weitgehend autonom organisiert werden. Dabei sollen explorative Prozesse im Vordergrund stehen, in denen das Bilden bzw. Testen von Hypothesen angeregt wird.
- Lernen ist nach Auffassung der konstruktivistischen Pädagogen nur dann effizient, wenn es unter das Prinzip der Konsensualität gestellt wird. Die Lernenden gelangen in der Kooperation zu einer Angleichung ihrer subjektiven Wissenskonstrukte.

Eine konstruktivistisch orientierte Lern- und Spracherwerbstheorie hat für die Vermittlung von Wissen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht weitreichende Konsequenzen. Sie erfordert eine neue Sichtweise des Fremdsprachenerwerbs, bei dem das eigentliche Lernen letztlich nur vom Lernenden selbst durchgeführt werden kann, er quasi zum Rotationspunkt des Lernens wird.

Diese Theorie des „Lernens durch Konstruktion“ als aktiver Vorgang seitens des Schülers ist ein rationales Modell (vgl. von Glasersfeld 1997:335). Damit dieser Konstruktionsprozess aber überhaupt in Gang gesetzt werden kann, ist eine Einbettung in systemische Prinzipien erforderlich, die Emotionalität, authentische Sozialkontakte und die Entwicklung der Persönlichkeit ermöglichen.

5. Systemisches Denken und Handeln im Unterricht

Heute wird der Fremdsprachenlernprozess, unterstützt durch die Thesen der Erkenntnistheorie, nicht nur als ein rein kognitiver Prozess des Lernens verstanden, sondern vielmehr als ein „nichtlineares bio-psycho-soziales Geschehen“ (Bleyhl 2000:107) definiert, bei dem alle drei Dimensionen, die biologische, die psychisch-kognitive sowie die sozial-interaktive, zusammenspielen.

Dennoch konzentrieren sich viele Methoden, Konzepte und Rezepte für den Fremdsprachenunterricht nach wie vor nur auf einen Teil eines holistisch zu begreifenden Geschehens, und zwar auf die rein kognitive Instruktion von formalen Aspekten der Fremdsprache. Der Fokus besteht in der Erweiterung der grammatischen, lexikalischen, semantischen und phonologischen Kompetenz des Lernalers mit dem (alleinigen) Ziel, wohlgeformte, sinnvolle und fehlerfreie Mitteilungen zusammenzusetzen und formulieren zu können.

Bei einem derart einseitigen Vorgehen und der Missachtung anderer bedeutender Aspekte, die der Ganzheitlichkeit des Lern- und Leistungsvorgangs im Unterricht Rechnung tragen, mag es nicht verwundern, dass mit dem Übertritt ins Gymnasium der Sozial- und Leistungsdruck steigt und die Qualität der Lerngemeinschaft sinkt (vgl. Eder 2007:192ff.). Parallel dazu erleben die Schüler nach dem ersten Schuljahr im Gymnasium einen massiven Rückgang der Schulfreude, die bis zur Matura stetig abnimmt (ebd.:31).

In einem Fremdsprachenunterricht, in dem sich der Schüler wie ein Behälter vorfindet, in dem möglichst viel Wissen Platz haben soll, um im schulischen Selektionsprozess nicht durchzufallen, steht „defensives Lernen“ (Holzkamp 1995:191) im Vordergrund. Mit wachsender Dominanz defensiver Lernbegründungen sieht der Schüler das Lernen in immer stärkerem Maße als bloßes Mittel zur Vermeidung von Restriktionen und Gefährdungen.

Wenn sich hingegen der Schüler auch als Mensch in seiner Ganzheit gefördert fühlt und in seinen emotional-motivationalen und sozialen Lebensinteressen wahrgenommen wird, so kann er Lernhandlungen expansiver Natur vollziehen, die den Unterricht zu einem Ort der Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Lernens werden las-

sen. Für Holzkamp (ebd.:190) führt „expansives Lernen“ zur Erweiterung bzw. Erhöhung der Lebensqualität.

Es steht zwar außer Zweifel, dass die Kernaufgabe des Lehrers im schulischen Fremdsprachenunterricht die Vermittlung von linguistischen Kompetenzen ist. Die Wege, die zu diesem Ziel führen, können allerdings sehr unterschiedlich sein: Der konstruktivistisch orientierte Didaktiker stellt dabei den Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichts und versucht, ihn in seinem Fremdsprachenerwerbsprozess zu unterstützen (vgl. Kapitel 4). Auch die neuen Sprachkompetenzbeschreibungen des „Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (Europarat 2001), die mit dem Schuljahr 2004/05 in den neuen Oberstufenlehrplan der AHS integriert worden sind, stellen den Lerner und sein deklaratives und prozedurales Wissen (*savoir* und *savoir-faire*) in Bezug auf seine kommunikativen Sprachkompetenzen in den Mittelpunkt. Wohl werden im Rahmen der allgemeinen Kompetenzen des Schülers der Vollständigkeit halber auch die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*) sowie die Lernstrategien (*savoir-apprendre*) erwähnt (vgl. Europarat 2001:106f., 108f.) und somit das erweiterte Lehr- und Lernfeld des Fremdsprachenunterrichts zwar wahrgenommen, Bedeutung wird dieser Ganzheitlichkeit im Fremdsprachenlernprozess aber keine beigemessen.

Auch fachdidaktische Beiträge stellen den Fremdsprachenlernprozess nur ganz selten als ganzheitlichen Vorgang dar:

Et si la question de l'apprentissage des langues ne relevait pas que de la seule maîtrise linguistique? Parce que s'exprimer dans une langue étrangère mobilise, plus que toute autre discipline, le corps, la voix, ce qu'il y a de plus intime, l'apport croisé de la psychologie, des sciences cognitives et de la neurodidactique n'est pas vain. (Spanghero-Gaillard 2008:21)

Da der Mensch also nicht nur ein kognitives Wesen, sondern auch ein soziales, semiotisches und mediales Wesen (Metzeltin ²2006) ist, die kognitive Entwicklung sozusagen in sozialen Situationen geschieht, ergeben sich weitere zentrale Themen für den Fremdsprachenunterricht:

- Schüler sollen eine Leidenschaft für die Fremdsprache entwickeln, Freude am Entdecken und Rekonstruieren von Unbekanntem haben und Mut im Sprachgebrauch zeigen dürfen. Auf diese Weise kann auch lebenslanges Interesse am Entdecken fremder Sprachen und Kulturen entstehen.
- Schüler wollen als Individuen wahrgenommen werden und streben nach persönlichem Wachstum. Persönlichkeitsstärkende Maßnahmen im Fremdsprachenunterricht können persönliche Kompetenzen entwickeln und das Selbstkonzept stärken. Oft ist zu beobachten, dass bei Schülern ein gestärktes Selbstbild Basis für motivierte Lern- und Leistungshandlungen ist.
- Schüler können in der Interaktion mit ihren Mitschülern ihre Konstruktionsprozesse abgleichen und bedeutsame soziale Erfahrungen machen. Das Ermöglichen von Lernhandlungen, in denen kooperative und kommunikative Kompetenzen geübt, beobachtet und reflektiert werden können, wäre auch für den Fremdsprachenunterricht als integrativer Bestandteil der Lernziele von Vorteil.

Wünschenswert für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen ist ein „produktives Verhältnis zu sich selbst, zu anderen Personen und zu Leistungsanforderungen“ (Fend 1994:9). In den vergangenen Jahren, in denen das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung und an der Sozialkompetenz der Schüler gestiegen ist, haben sich verschiedene Wege zur Förderung entwickelt. Ein Weg, auf den sich manche Schulen konzentrieren, besteht darin, eigene Unterrichtsfächer, wie z. B. „Soziales Lernen“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“, anzubieten. Dies kann dazu führen, dass der Schüler zwei Welten erlebt: eine Welt im eigens geschaffenen Unterrichtsfach, in der es um Empathie, soziales Miteinander, etc. geht, und die Welt des Fachunterrichts, in dem er vielleicht erlebt, dass Empathie hier wenig oder gar nicht zählt (vgl. Hofmann 2008:13f.) Eine solche Erfahrung birgt die Gefahr, dass die Bedeutung dessen, was im Fach „Soziales Lernen“ erarbeitet wurde, minimiert wird. Um diese Gefahr zu reduzieren, plädieren Pädagogen zunehmend für eine Integration in den Fachunterricht (ebd.:15).

Die Entwicklungsrichtung der folgenden Kapitel zielt im Sinne eines integrativen Vorgehens auf die Wahrnehmung der handlungsregulierenden Funktion von Emotionen im Unterrichtsgeschehen (Kapitel 6), der Stärkung der Persönlichkeit des Schülers, seiner Handlungskompetenzen, seiner Selbstständigkeit und Selbstverantwortung (Kapitel 7), sowie auf seine Fähigkeit, selbstgewählte soziale Beziehungen einzuge-

hen und dabei konsenswillig und dissensfähig zu bleiben (Kapitel 8). Bevor emotionsregulierende, persönlichkeitsstärkende und kooperationsfördernde Maßnahmen für den Unterricht entwickelt werden können, werden die erwähnten Schlüsselbegriffe definiert und ihre Eigendynamiken und Wechselwirkungen im Unterrichtsgeschehen verdeutlicht. Dieses, das bio-psycho-soziale System des Schülers darstellende Konstrukt, wird auf der Mesoebene (Teil B) in eine konstruktivistisch ausgerichtete Lernumgebung integriert und bildet den Hintergrund für systemisch-konstruktivistische Methoden und deren konkrete Umsetzung im Französisch- und Spanischunterricht auf der Mikroebene (Teil C). Die psychologische Zugangsweise für dieses Vorgehen mag ungewohnt sein, zumal der Fremdsprachenunterricht in Europa im Allgemeinen der Didaktik zugeordnet wird, während z. B. in der amerikanischen Forschung die Schulfächer schon seit längerem und in jüngster Zeit verstärkt Thema der Pädagogischen Psychologie sind.

In den folgenden Kapiteln wird angesichts der Komplexität von Individuen und sozialen Systemen klar werden, dass bei der Entwicklung und Realisierung pädagogischer Maßnahmen zur Förderung von kognitiven und emotionalen Selbst- und Sozialkompetenzen des Fremdsprachenschülers weniger monokausales Denken und Handeln Erfolg verspricht. Vielmehr ist eine systemische Perspektive geeignet, auf die Herausforderungen, die eine sich wandelnde Gesellschaft den Erziehungsinstanzen nahe legt, zu antworten (Hentig 1997, Rotthaus 1998). Die systemische Beratung bzw. Therapie und ihre Methoden sind aufgrund ihrer ressourcen- und lösungsorientierten Ansätze für den Unterricht interessant und können das traditionelle Methodenreservoir der Didaktik gezielt erweitern, insbesondere wenn es um den konstruktiven Umgang mit Emotionen im Unterrichtsgeschehen, um die Veränderung von persönlichen Sichtweisen oder um das Erkennen von Kommunikations- und Interaktionsmustern geht.

Systemische Sichtweisen

Helm Stierlin (1994) hat sehr anschaulich beschrieben, wie sich systemisches Denken und Handeln aus verschiedenen Ansätzen heraus entwickelte: Auch die systemische Beratung und Therapie stützt sich auf konstruktivistische Ansichten, die in den vorausgegangenen Kapiteln die bisherigen Überlegungen leiteten. Die zentrale praktische Erkenntnis des Konstruktivismus lautet: Was uns als Wirklichkeit gegenübertritt, entsteht in unseren Köpfen. Wenn wir die Interpretationen unserer Erfahrungen verändern, dann kann auch das von uns Wahrgenommene anders aussehen.

Im Zentrum des systemischen Ansatzes steht die Sichtweise, alle Verhaltensweisen in ihrem Kontext zu sehen. So erhalten bestimmte, vielleicht störende Verhaltensweisen Einzelner in einem System einen Sinn, wenn man sich ansieht, in welchen Zusammenhängen und mit welcher bewussten oder unbewussten Absicht sie gezeigt werden:

Unter systemischem Denken kann man eine Denkform verstehen in Bezug auf soziale, psychische, physische, physikalische und gesellschaftliche Veränderungen, die nicht die Eigenschaften der Elemente, der Bestandteile, sondern die Struktur des Kommunikationsprozesses, die Struktur der Interaktion und die Interaktion selbst sozusagen als kleinste Bestandteile auffasst, [eine Denkform] in der wir also nicht davon ausgehen, dass wir hier eine Gesamtheit von Elementen haben, denen wir irgendwelche Eigenschaften zuschreiben können [...].

Wenn wir eher untersuchen, unter welchen Bedingungen Personen dazu tendieren, bestimmte Eigenschaften zu zeigen, dann denken wir eher systemisch. (Varga von Kibéd 1998, CD-Mitschnitt)

Soziale und psychische Systeme operieren also zirkulär-kausal, d. h. in mehr oder weniger geschlossenen Ursache-Wirkungs-Kreisen. Systemeigenschaften oder -zustände können nicht ausschließlich und dauerhaft auf eine Ursache innerhalb des Systems zurückgeführt werden. Wenn also z. B. eine bestimmte Eigenschaft einer Person gefördert werden sollte, damit ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann, dann würde man aus systemischer Sicht nicht mehr an ein Training denken, in dem das „Antrainieren“ dieser Eigenschaft im Vordergrund steht. Man würde vielmehr nach den Bedingungen fragen, die diese Person bräuchte, um sich in der von ihr gewünschten Weise verhalten zu können. Wie sähen also die Bedingungen aus, unter denen diese Person mit größerer Motivation lösungsorientierte Schritte ginge?

In der therapeutischen Praxis richten systemische Ansätze ihre Aufmerksamkeit auf folgende Perspektiven:

- Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sind alle Individuen in Bezug zu ihrer Umwelt Beobachter, die gemäß ihren individuellen Erkenntnissen Beschreibungen und Interpretationen anfertigen. Diese Beschreibungs-, Deutungs- und Bewertungsschemata sind sein biographisch erworbenes Wissen über sich und die Welt. Man ist gewissermaßen Konstrukteur seiner individuell wahrgenommenen Welt und je nachdem, wie man ein Ereignis beschreibt, erklärt und bewertet, verändern sich die Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig sind die Wirklichkeitskonstruktionen des Beobachters rekursiv, d. h. was er über andere sagt, sind *seine* Unterscheidungen. Es ist damit auch eine Aussage über ihn selbst und keine absolute Wahrheit (vgl. Hubrig / Herrmann 2005:80).
- Systemische Sichtweisen richten die Aufmerksamkeit auf Möglichkeitsräume, in denen Veränderungen und Lösungen als neue Wirklichkeiten Gestalt annehmen können: „Das betreffende Problem wird in einen ungewohnten Denkrahmen gestellt, die kognitive Dissonanz löst Suchprozesse aus, und – vergleichbar dem Aha-Erlebnis – öffnet sich die Grenze des Problemraums.“ (ebd.:21)
- Schließlich stehen Ressourcen und Lösungen als vorrangige Handlungsorientierung im Blickfeld systemischer Ansätze. In einem ressourcenvollen Zustand ist es angesichts einer Schwierigkeit oder eines Problems eher möglich, sich selbst und anderen Zugang zu den vorhandenen Lösungsfähigkeiten zu verschaffen (ebd.:20).

Was in der systemischen Therapie wirksam wird, ist stets ein Zusammenwirken von vielen Faktoren: Relevant sind u. a. die Persönlichkeit des Therapeuten und die Übereinstimmung mit dem Klienten. Ein entscheidendes und bedeutendes Element für die Wirksamkeit der Therapie stellt die Beziehung zwischen Therapeut und Klient dar. Schließlich sind es bestimmte Interventionen, wie z. B. Umdefinierungen, die

den Standpunkt des Klienten irritieren und ihm überraschende Sichtweisen verschaffen können. Unter dem Begriff *Intervention* wird also kein mechanischer Eingriff in das System des Klienten verstanden, sondern vielmehr eine Interaktion zwischen psychischen oder sozialen Systemen, in der die Autonomie des betroffenen Systems respektiert wird.

Bedeutung für die schulische Praxis

Was nützt systemisches Denken der Organisation Schule, dem professionellen Selbstverständnis der Lehrer, der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und vor allem seinen Interaktions-, Entwicklungs- und Lernprozessen? Auf welche Weise können Fachlehrer intervenieren, um den Prozess der entwicklungsbedingten Identitätsveränderung bei Jugendlichen zu begleiten?

Natürlich sind systemische Interventionen weder bezüglich ihres Verlaufs noch hinsichtlich des Resultats genau vorhersehbar. Es gibt also weder eine Erfolgsgarantie noch genaue Rezepte oder Richtlinien, nach denen strikt vorzugehen wäre. Den Ausschlag gibt letztlich die systemische Haltung des Lehrers, der im Bewusstsein der Identitätsentwicklung seiner Schüler immer wieder überraschende Wege beschreiten kann, um ein Heraustreten aus Routinen zu beschleunigen und um Bewegung in Systeme zu bringen. Demnach macht es sicherlich einen Unterschied,

ob man der systemischen Sichtweise eines Gärtners und Kultivators oder der traditionellen eines Machers und Beherrschers anhängt. [...] der systemische Ansatz ist die Art und Weise, wie die Welt wahrgenommen werden sollte. Er ist letztlich eine Haltung. (Königswieser / Exner 1998:25)

Die systemische Haltung markiert eine Art „Lebensgefühl“ (Hackl 2000:168), dessen Horizont sich durch Begriffe wie

ganzheitliches Denken, vernetztes Handeln, Berücksichtigen von Wechselwirkungen, Vermeiden von personalisierenden Zuschreibungen und punktualisierenden Kausalitätsunterstellungen, nicht-hierarchische Organisationsformen, Kooperation statt Wettbewerb, Qualität statt Quantität, Partnerschaft statt Herrschaft, etc. (ebd.)

abstecken lässt.

Systemische Veränderungen basieren also auf bestimmten Haltungen sowie den daraus abgeleiteten Handlungsstrategien und Formen der Beziehungsgestaltung. Diese systemischen Haltungen und eine entsprechende Beziehungsgestaltung ermöglichen einen Rollenwechsel des Lehrers vom Allwissenden hin zum Beobachter und Entfalter der unterschiedlichen Persönlichkeiten der Schüler.

Folgende Handlungsorientierungen, die autonome Veränderungsprozesse bei Schülern im Rahmen ihrer Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen anregen, könnten auch für den schulischen Fachunterricht von Interesse sein:

- Beziehungsaufbau: Grundbedingung und Basis im Umgang mit Identitätsentwicklungen von Schülern ist eine respektvolle, vertrauensvolle Beziehung, in der sich der Schüler nicht nur als Lern- und Leistungsträger wahrgenommen fühlt, sondern auch merken muss, dass es selbst im Fachunterricht um ihn und seine Entwicklung geht.
- Kooperation und Dialog: Der Lehrer hat gegenüber dem Schüler zwar die Position eines Fachmanns, eines „Mehrwissers“, nicht aber die eines Besserwissers, der weiß, was mit dem Schüler los ist und wie dieser sich selbst bzw. die Welt zu sehen hat. Vielmehr geht es um eine kooperative und dialogische Haltung, die die unterschiedlichen Wertvorstellungen und -orientierungen akzeptieren hilft und den Anderen in seinem Anderssein respektiert.
- Beobachterperspektive: Relevant für Lehrer, die ihre Schüler in ihrer Persönlichkeitsentfaltung unterstützen möchten, ist die Einnahme einer sogenannten Metaposition, die es erlaubt, bestimmte Situationen, Interaktionen, etc. zu reflektieren, ohne Partei ergreifen zu wollen. Die Einnahme einer Beobachterhaltung kann allerdings nicht bedeuten, dass man in dieser Perspektive Wahrheiten über den Schüler feststellt, da Beobachtungen stets persönlich selektive Wahrnehmungen darstellen. Entscheidend ist vielmehr eine wertneutrale Reflexion der Beobachtungen, die eine Öffnung eines Veränderungsspielraums zur Folge haben kann.
- Nichtwissen und Anstoßen: Handelt es sich z. B. um Probleme beim Vokabellernen, so verfügt der Fachlehrer über die nötige Kompetenz zur Unterstüt-

zung des Schülers. Geht es allerdings um allgemeine Kompetenzen wie z. B. der Bewältigung von Prüfungsblockaden, so ist eine Haltung des Nichtwissens und Nichtbewertens von Seiten des Lehrers meist hilfreich. Da sich Problemsysteme meist kompliziert gestalten, sollte der Lehrer Such- und Findeprozesse anregen, die zu qualitativen Veränderungen führen und quantitative Lösungen, die lediglich noch mehr desselben Musters bringen würden, vermeiden helfen. Eine methodisch höchst bedeutsame Strategie zur Komplexitätsreduktion bzw. zum Anregen von qualitativen Lösungsfindungen ist das aktive Fragenstellen an die Schüler – also kommunikative Interventionen statt passiven Beobachtens. Der Lehrer ist bei diesem Vorgang quasi der Experte im Fragen, und der Jugendliche ist Experte für seine Lebensgestaltung, für die er zunehmend autonomer verantwortlich ist.

- Lösungs- und Ressourcenorientierung: Schüler verfügen über eine Vielfalt von Ressourcen, setzen diese aber in belastenden oder schwierigen Situationen nicht mehr ein bzw. können darauf nicht mehr zurückgreifen, weil sie im Problemkontext ausgeblendet sind. Aus der Innenperspektive erleben sich Schüler angesichts eines Problems in einem Zustand von Ohnmacht und Resignation, gleichzeitig sind Denk- und Handlungsspielräume extrem eingeengt. Wenn dem Schüler nun seine Ressourcen durch aktives Zuhören und Fragen nach Ausnahmen (d. h. nach erfolgreich bewältigten Lern- und Leistungssituationen) von Seiten des Lehrers bewusst werden, geschieht eine entscheidende Veränderung: Der Schüler verlässt das Problemfeld und die damit verbundenen Gefühle der Hilflosigkeit, des Versagens, der Wertlosigkeit, und findet Zugang zu seinen Kompetenzen mit seinen emotionalen Komponenten wie Selbstwert, Zuversicht und Hoffnung. Das Wecken der Ressourcen stärkt die Persönlichkeit des Schülers und befähigt ihn, neue Lösungsmöglichkeiten auf der Handlungsebene zu finden.

Die dargestellten systemischen Handlungsorientierungen können zur Entfaltung der Schüleridentitäten führen, indem man ihnen im Unterricht folgende Möglichkeiten bzw. Erfahrungen anbietet (vgl. Hackl 2000:325ff.):

Unterricht sollte Situationen ermöglichen, in denen Lernende selbsttätig am Begreifen ihrer Lebensbedingungen und ihrer Biografien arbeiten und ihre gewonnenen Erkenntnisse für ihr Lernen nutzen können. Unterricht ist somit verantwortlich für die Sicherung eines lernangemessenen Entfaltungsraums, in dem Prozesse aktiver Selbstveränderung unter entwicklungsbezogenen Gesichtspunkten stattfinden können.

Unterricht könnte durch spezifische Kommunikationsangebote, wie z. B. Fragen nach Ausnahmen, neue Sichtweisen beim Schüler stimulieren, die seinen Handlungsspielraum erweitern und ihn zu qualitativen Lösungen führen. Gleichzeitig könnten damit bestehende Orientierungen problematisiert und in Frage gestellt werden.

Unterricht sollte den Schülern auch Möglichkeiten geben, sich individuelle Zugänge zu bereits bestehenden gesellschaftlichen Erfahrungen verschaffen. Dazu sind sie aber nur dann imstande, wenn sie bereits erworbenes Wissen als sinnvolle Lösung von Problemstellungen erfahren haben und als solches wieder einsetzen können. Die Bereitstellung problemlösungsadäquaten Wissens entsteht nicht im herkömmlichen Unterricht, in dem Wissen häufig problemfern aufgedrängt wird. Es braucht vielmehr Wissen, das problembezogen von den Schülern erfahren wird, auf welches sie in der Folge in ihren Lern- und Leistungshandlungen selbstständig zurückgreifen und welches sie als Mittel zur Bewältigung der dabei entstehenden Lernproblematiken einsetzen können.

Es ist also notwendig, die Schule als Ort des fachlichen Lehrens und Lernens *und* als Sozialisationsinstanz zu verstehen, in der fachliche und überfachliche bzw. allgemeine Kompetenzen als Grundlage für die Entwicklung umfassender, selbstregulierender Handlungsfähigkeiten entwickelt werden können. Dafür ist jedoch mehr Expertise der Fachlehrer notwendig, denn sie müssen nicht nur über das nötige Fachwissen verfügen, sondern auch wissen, wie sie einen Beitrag zu den Prozessen der Identitätsentwicklung ihrer Schüler leisten können bzw. wie der Erwerb der erforderlichen fachlichen und allgemeinen Kompetenzen gelingen kann. In den folgenden drei Kapiteln wird der Versuch unternommen, die für den Unterricht relevanten Aspekte zu erhellen und ihre Bedeutung für Lern- und Leistungshandlungen zu beschreiben. Abschließend wird gezeigt, wie diese allgemeinen Kompetenzen im Rahmen des

schulischen Fremdsprachenunterrichts mittels systemischer Verfahren aufgebaut bzw. gefördert werden können.

6. Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht

Wenn man der Frage nach der Bedeutung von Kognition und Emotion beim Lernen von Fremdsprachen nachgeht, so muss man feststellen, dass man in dieser Disziplin der Kognition viel mehr Bedeutung beimisst als dem, was man gemeinhin unter dem Begriff *Emotion* zusammenfasst. Die zentralen Themen der Fremdsprachendidaktik (wie z. B. die Vermittlung und der Erwerb grammatischer Regeln, die Wortschatzvermittlung, die Förderung von Lernstrategien) waren und sind auch heute noch vorwiegend kognitiv orientiert.

Allerdings hat Düwell bereits 1992 einen Wechsel im Forschungsparadigma bezüglich der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts gefordert, der es erlaube, die Prozesshaftigkeit im emotionalen Bereich stärker zu berücksichtigen. Schwerdtfeger (1997:603f.) sieht für die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf ihre Ziele und Forschungsmethoden sogar einen Neubeginn, wenn die neuen Erkenntnisse über den Zusammenhang von Kognition und Emotion in sie Eingang finden sollten. Allerdings ist es bis heute zu keiner „emotionalen Wende“ im Fremdsprachenunterricht gekommen, was Cronjäger (2007:13) bestätigt: „Hinsichtlich der systematischen Untersuchung von Lernemotionen steht auch die Forschung im Kontext des Fremdsprachenlernens noch am Anfang.“

Beim Studium der fachdidaktischen Literatur wird tatsächlich deutlich, dass Forschungen und Berichte zum Thema *Emotion* rar sind. Ein anderes, ähnlich gelageretes Thema scheint hingegen viel dominanter: die Motivation im Fremdsprachenunterricht (vgl. zu diesem Thema Eckerth / Riemer 2000, Freudenstein 1995, Küster 2007, Reinfried 2002, Reisener 1989 und 1995, Riemer 2001, Schumann 2004). Düwell (2002) sieht für den schulischen Fremdsprachenunterricht die Bildung eines „Konzepts zur Motivierung“ (ebd.:174) als vorrangig, in welches er neben motivationalen auch emotionale Aspekte integriert, von deren komplexem Zusammenspiel er überzeugt ist.

Nur selten werden also Emotionen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen thematisiert, die Begriffsbestimmungen, Funktionen und Wirkungsweisen von Emotionen zeigen sich in der didaktischen Literatur zum Fremdsprachenunterricht äußerst hete-

rogen, teilweise eher oberflächlich und bieten daher nur wenig fundierte Ansatzpunkte, um konkrete Maßnahmen zur Implementierung der emotionalen Komponente beim Lernen von Fremdsprachen zu setzen.

Bezüglich der unterschiedlichen Termini *Affekt*, *Gefühl*, *Stimmung* und *Emotion* werden in der Forschung zum Fremdsprachenunterricht offenbar keine bzw. unterschiedliche Unterscheidungen getroffen (vgl. Hermann-Brennecke 1998:53). Demnach sprechen Apelt und Koernig (1994) von der Affektivität im Fremdsprachenunterricht und verstehen darunter

[...] die Gesamtheit aller Komponenten des Fremdsprachenunterrichts, die emotional die Einstellung zur Aneignung einer Fremdsprache und ihren Gebrauch sowie die fremdsprachliche Atmosphäre und den erfolgreichen Lehr- und Lernprozess des Fremdsprachenerwerbs beeinflussen. (Apelt / Koernig 1994:165)

Finkbeiner (2001) beruft sich ebenfalls nicht nur auf kognitive Prozesse beim Lernen fremder Sprachen, sondern schließt Bereiche ein, die sie unter „attitudinalen und affektiven Faktoren“ (ebd.:353) zusammenfasst. Der attitudinale Faktor, der mit den Begriffen *Einstellung* und *Haltung* gleichgesetzt wird, impliziert neben einer kognitiven Komponente (Wissen, Denken, Glauben) eine Verhaltenskomponente (Wollen, Handeln) und eine affektive Komponente, die sich als Gefühl über das Einstellungsobjekt manifestiert (ebd.:356).

Unabhängig von der immer noch heftig umstrittenen Frage, ob Kognitionen oder Emotionen die Vorherrschaft über unser Denken und Handeln besitzen, soll hier von einem komplementären, interaktiven Verständnis beider Merkmale ausgegangen werden, das auf eine lange Tradition zurückblicken kann. Denn bereits Aristoteles hat die Auffassung vertreten, wonach Bewusstheit und Affekt als interdependente Prozesse gelten (vgl. Hermann-Brennecke 1998:56). Auch der Entwicklungspsychologe Piaget weist darauf hin, dass die geistige Entwicklung des Kindes parallel zu seiner emotionalen verläuft. Affektive und kognitive Prozesse sind seiner Ansicht nach komplementär und aufeinander angewiesen, was bedeutet, dass Kognitionen nicht nur bestimmte Affekte auslösen, sondern diese wiederum neue Kognitionen nach sich ziehen:

Es gibt [...] kein Verhalten, so intellektuell es auch sein mag, das nicht als Triebfedern affektive Faktoren enthalten würde; doch umgekehrt kann es auch keine affektiven Zustände geben, ohne dass Wahrnehmungen und Anschauungen mitwirken, die ihre kognitive Struktur ausmachen. (Piaget / Inhelder 1972:158)

Ganz ähnlich sieht von Glasersfeld die Rolle, die Emotionen in Wahrnehmungsprozessen innehaben: Ohne Emotionen mit einzubeziehen ist es schwer, Erfahrungen zu organisieren (vgl. von Glasersfeld 1997:334f.). Für Maturana sind es die Emotionen, die bestimmen, ob und in welchem Ausmaß man seine eigenen Fähigkeiten und seine fundamentale Intelligenz zu nutzen vermag (vgl. Maturana / Pörksen 2002:144).

Ein Blick in die (pseudo-)wissenschaftliche Literatur zeigt, dass das Thema *Emotion* in jüngster Zeit eine Renaissance erlebt, nachdem es mehrfach totgesagt wurde. Das Buch von Goleman (¹⁹2007) über *Emotionale Intelligenz* hat das Thema der Emotionsregulation 1997 in die öffentliche Debatte gebracht und eine engagierte Diskussion ausgelöst. Goleman ist der Frage nachgegangen, was den Lebenserfolg eines Menschen ausmacht. Ein wesentliches Fazit aus seinen Recherchen ist, dass es dazu nicht so sehr bzw. nicht nur einer ausgeprägten kognitiven Intelligenz bedarf, wie in den 1970er Jahren angenommen wurde. Vielmehr sei dazu auch eine ausgeprägte emotionale Intelligenz notwendig, die im Wesentlichen in einem intelligenten Umgang mit Emotionen, den eigenen wie denen der Mitmenschen, besteht. Bedeutende Komponenten dieser Intelligenz sind z. B. die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die Begeisterungs- bzw. Selbstmotivierungsfähigkeit, der angemessene Umgang mit eigenen Ressourcen, soziale Kompetenzen und empathisches Verstehen der Emotionen anderer.

Um den Dualismus von *Kognition versus Emotion* als zwei vollständig voneinander getrennt zu betrachtende Konzepte nun auch in der Fremdsprachendidaktik zu überwinden und zu einer sich gegenseitig ergänzenden, interdependenten Beschreibung der Begriffe zu gelangen, werden im ersten Teil einige Anmerkungen zum Beziehungsverhältnis von Kognition und Emotion gemacht und durch neue Forschungsergebnisse aus der Neurobiologie belegt. Im zweiten Teil wird dargelegt, welche Emotionen und Stimmungen von Schülern in Lern- und Prüfungssituationen erlebt werden, welche Auswirkungen diese Lern- und Leistungsemotionen haben und

welche Entstehungsbedingungen verantwortlich sind. Abschließend soll gezeigt werden, wie sich der Fremdsprachenunterricht verändern könnte, um einerseits einer neuen Fragmentierung des Lernenden und der Aufteilung in einen auf Wissen und einen auf Selbst- und Sozialkompetenzen spezialisierten Bereich vorzubeugen (vgl. Bürmann 2008:38) und um andererseits den Weg für eine Integration von Kognition und Emotion zu öffnen.

6.1. Vom Verhältnis von Kognition und Emotion aus der Sicht verschiedener Bezugswissenschaften der Didaktik

Bevor das wechselseitige Beziehungsverhältnis von Kognition und Emotion näher betrachtet wird, soll zunächst der Versuch unternommen werden, die beiden Begriffe zu definieren.

Der Begriff *Kognition* ist im Allgemeinen auf die Informationsverarbeitung bezogen und mit Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Speicherns und Erinnerns, des Abstrahierens und Problemlösens in Verbindung gebracht. Man findet kognitive Fähigkeiten also auf verschiedenen Komplexitätsstufen, die vom Wissen über Verstehen, Anwendung und Analyse bis zur Synthese reichen. Häufig wird Kognition auch als „geistige Tätigkeit“ (Wolff 2004:89) bezeichnet, womit die Prozesshaftigkeit unterstrichen wird: Der Schüler tut etwas, wenn er etwas lernt, wenn er denkt, wenn er etwas beurteilt. Er führt eine Handlung durch. Die kognitiven Prozesse erzeugen jene Veränderungen im Gedächtnis, die als deklarative oder prozedurale Wissensstrukturen bezeichnet werden.

Im Hinblick auf eine Definition des Begriffs *Emotion* tut sich die pädagogisch-psychologische Forschung sehr viel schwerer. Grundsätzlich wird von kognitiven Prozessen der Informationsverarbeitung ausgegangen, die von emotional-motivationalen Prozessen begleitet werden. Diese Begleitprozesse beeinflussen verschiedentlich die kognitive Lernarbeit. Das „pädagogisch-psychologische Variablenmodell zur Untersuchung des Zusammenhangs von Emotion und Lernen“ von Krapp (2005) repräsentiert die Kernstruktur eines in der einschlägigen Literatur weit verbreiteten Denkmodells, das die beiden Prozesse in einem Block zusammenfasst. Damit wird angedeutet, dass es zwischen ihnen enge Wechselwirkungen gibt und dass sich die internen und externen Bedingungsfaktoren stets auf die Gesamtheit dieser Prozesse auswirken.

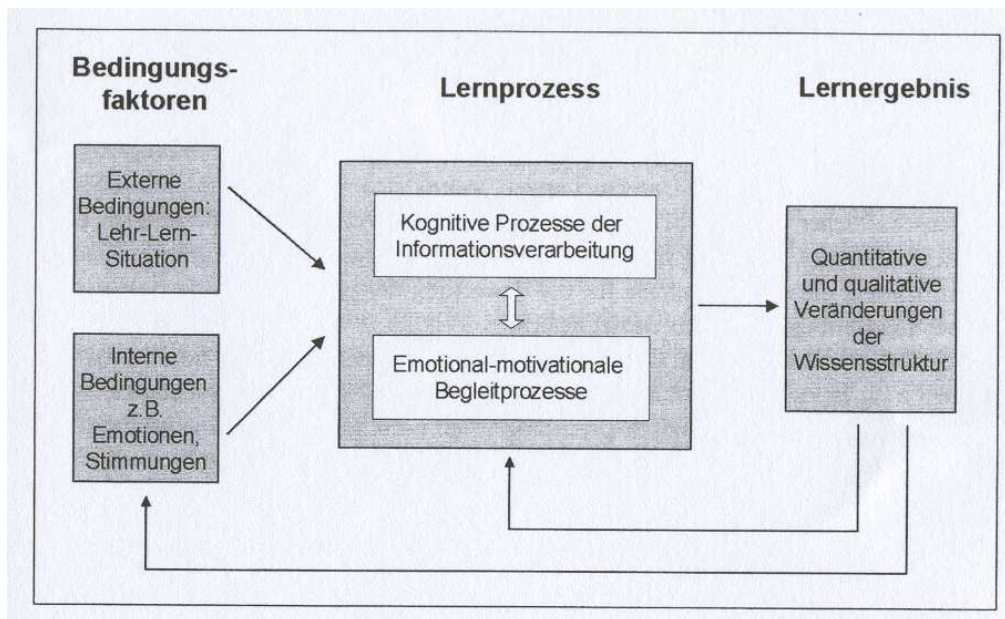


Abbildung 5: Modell zur Untersuchung des Zusammenhangs von Emotion und Lernen (Krapp 2005:605)

Noch differenzierter wird der Zusammenhang von Emotion und Lernen in der emotionspsychologischen Literatur gesehen. Hier finden sich sehr häufig so genannte Komponentenmodelle, die Emotionen als unterschiedliche, je nach Situation bedingte Erlebniskonstrukte mit verschiedenen Bestandteilen beschreiben. Im Hinblick auf Lernen und Leistung haben sich dabei Vier-Komponentenmodelle etabliert, die Emotionen als „synergetisches Erlebenskonstrukt“ (Cronjäger 2007:14) ansehen. Demnach versteht man unter Emotionen „Systeme von eng miteinander verknüpften psychischen Prozessen“ (Pekrun / Hofmann 1999:251), durch die der Mensch rasch und flexibel auf wichtige Ereignisse reagieren kann. Sie dienen somit einer besseren Anpassung des Individuums an die jeweilige Lebens- und Lernsituation. Folgende vier Komponenten sind dabei vor allem wesentlich (vgl. Pekrun / Hofmann 1999:251):

- eine affektive Emotionskomponente, die subjektiv als emotionsspezifisches Gefühl erlebt wird. Diese Komponente steht der alltagsgebräuchlichen Bedeutung von Emotionen als *Gefühl* am nächsten und kann als Basis einer Emotion dargestellt werden.
- emotionsspezifische Kognitionen, die emotionsbezogene Gedankenprozesse beinhalten, z. B. Gedanken der Bedrohung bei Leistungsangst, Sorgen über eigenes Versagen.

- eine expressive, physiologische Komponente, die die Wahrnehmung eigener somatischer und peripher-physiologischer Veränderungen abbildet, wie z. B. Zittern und Herzklopfen bei Prüfungsangst.
- eine motivationale Komponente, die als emotionsspezifische Handlungstendenz zum Annähern, Vermeiden oder Verbleiben in einer Lern- und Leistungssituation beschrieben wird, wie z. B. die Vermeidungstendenz bei Prüfungsangst.

Stimmungen unterscheiden sich von Emotionen vor allen Dingen durch drei Kriterien (vgl. Schwerdtfeger 1997:590):

- sie haben eine längere Dauer,
- eine geringere Intensität und
- sind eher diffus im Gegensatz zu Emotionen, die stets auf etwas gerichtet sind.

Stimmungen beeinflussen unsere Sicht auf die Welt und die Deutung der uns umgebenden Ereignisse. Die verschiedenen Stimmungen können sich aus Ereignissen, tatsächlichen oder erinnerten, guten oder bösen Überraschungen entwickeln und wirken, wie im Kapitel 6.2. noch näher erläutert wird, steuernd und regulierend in Bezug auf Handlungen und Verhalten.

Der Biologe und Kybernetiker Frederic Vester hat bereits vor dreißig Jahren unter Berücksichtigung lernpsychologischer Erträge der damaligen Zeit die gängige Art und Weise der Belehrungspraxis kritisiert: „Die Schulatmosphäre und die Art, den Lernstoff ‚unverpackt‘ oder sogar durch Abstraktion zusätzlich verfremdet anzubieten, erzeugen vielfach Angst, Abwehr, feindliche Haltung und damit eine ‚negative‘ Hormonlage.“ (Vester ¹⁹1992:113)

Auch die jüngsten Forschungsergebnisse der Neurobiologie liefern für die Sichtweise der komplexen Verschränkung von Kognition und Emotion neue und eindrucksvolle Belege und tragen damit wesentlich dazu bei, dass der Zusammenhang von Denken und Fühlen kaum noch in Frage gestellt wird.

Im Kapitel 3.2. wurde bereits beschrieben, wie Wahrnehmungsprozesse aus der Sicht des neurophysiologischen Konstruktivismus vor sich gehen und wie sich diese zu einem einheitlichen Wahrnehmungserlebnis zusammenschließen. Jeder Mensch gelangt zu seiner eigenen Vorstellungs- und Argumentationswelt und konstruiert sich seine eigene Logik, weil alle Erfahrungen in den spezifischen Erfahrungskontext der jeweiligen Person eingebunden sind und in der Regel nicht mit dem Erfahrungskontext anderer Personen übereinstimmen. Gegenseitiges Verstehen in der Kommunikation ist daher zu begreifen als wechselseitige Konstruktion von Bedeutung zwischen zwei oder mehreren Individuen (vgl. Roth ⁹2005:334), denn die Bedeutungen, die das Gehirn einer Information zuordnet, können nicht durch andere Personen vorgeschrieben werden.

In der neurobiologischen Auslegung sind es nun diese Prozesse der Bedeutungszuschreibung, die als stark emotional beeinflusst angesehen werden. Das emotionale Gedächtnis, gehirnphysiologisch ist das limbische System (Roth 2004:498) gemeint, sorgt für Selbststabilisierung, indem jede neue Situation bzw. jede neue Erfahrung angesichts der vergangenen Erfahrungen bewertet und jene Ereignisse bevorzugt werden, die in die vorhandenen gut hineinpassen (Roth 2001:452). Dieses Bewertungssystem will also große Erfahrungsdiskrepanzen vermeiden und für emotionalen Frieden sorgen.

Die Bedeutungszuschreibung durch das limbische System wirkt sich auch auf die Ausführung von Handlungen aus. Die Grundstruktur des Gehirns zeigt nämlich, dass ein Wille und ein Entschluss zu einer Handlung noch nicht ausreichen, um diese auch wirklich auszuführen. Die kognitive Handlungsplanung entsteht im präfrontalen Cortex, d. h. im Stirnhirn, in dem Intelligenz und Verstand angesiedelt sind, und läuft nicht direkt zur motorischen Hirnrinde und zur Ausführung der Handlung sondern über die Basalganglien ins limbische System, wo nach einer Bewertung angesichts früherer, positiver und negativer Erfahrungen eine Entscheidung für oder gegen die Handlungsausführung getroffen wird. Je größer die Bedeutung der anstehenden Entscheidung und der zu erwartenden Folgen ist, desto eher wird das emotionale System entscheiden (vgl. Roth 2001:322). Diese Abfrage geschieht innerhalb kürzester Zeit und völlig unbewusst. Das Gefühl, etwas zu wollen, kommt erst, nachdem das emotionale Gedächtnis schon längst entschieden hat, was getan werden soll.

Das emotionale Gedächtnis hat also die letzte Entscheidung darüber, was eine Person tut oder unterlässt (vgl. Roth 2001:453). Damit zeigt sich der große Einfluss des limbischen Systems auf die kognitiven Vorgänge und besonders auf die Handlungen einer Person. Roth (2001) begründet diese Vorgänge mit der starken Verbindung des präfrontalen Cortex mit dem limbischen System, dem emotionalen Gedächtnis. Aufgrund dieser engen Koppelung sind Kognition und Verhalten stark von emotionalen Erfahrungen beeinflusst. Das limbische System wirkt aufgrund der gespeicherten emotionalen Erfahrungen auf den gesamten Lebensentwurf eines Menschen und seine Planungen, sein Verantwortungsbewusstsein, seine Wertmaßstäbe und Normen sowie seine soziale Integration ein.

Die große Bedeutung des limbischen Systems als „der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs“ (Roth 2004:498) und ihren wesentlichen Einfluss auf Kognition und Verhalten beschreiben auch Ciompi (2007), Damasio (1994), Hüther (2004, ⁷2007) und Spitzer (2002).

Aus den neueren Ergebnissen der Neurobiologie kann also geschlossen werden, dass es nicht gerechtfertigt scheint, Kognition und Emotion zu trennen. Vielmehr spricht vieles für eine sich gegenseitig bedingende Komplementarität, die über die bereits bekannte und belegte emotionale Beeinflussung kognitiver Prozesse sowie deren Verarbeitungskapazitäten hinausgeht.

In der pädagogisch-psychologischen Literatur ist zum Thema *Emotionen und Lernen* keine systematische Gesamtdarstellung des aktuellen Forschungsgegenstandes verfügbar, die sich sowohl an Wissenschaftler als auch an Fachdidaktiker wendet. Festzustellen ist ebenfalls, dass die Frage des Zusammenhangs von Emotion und Kognition zwar in vielfältiger Weise aufgegriffen wird, aber insgesamt betrachtet keine große Rolle in der pädagogisch-psychologischen Forschung spielt. Zwei Forschungszweige stellen in diesem Zusammenhang eine Ausnahme dar:

- die Stimmungsforschung (Hascher 2004a), in der die Wirkung gezielt induzierter Gefühle untersucht wird,
- die empirische Schulforschung (Friedlmeier / Holodyski 1999, Jersusalem / Pekrun 1999, Möller / Köller 1996), in der mögliche Effekte von authentisch im

Schulalltag erlebten Emotionen auf das Lern- und Leistungshandeln untersucht werden.

In der Folge werden nun die für den Unterricht relevanten Ergebnisse beider Forschungsrichtungen diskutiert, wobei darauf hingewiesen wird, dass sowohl die Stimmungsforschung also auch die empirische Schulforschung vorwiegend auf kognitive Erklärungsansätze der Entstehung von Lern- und Leistungsemotionen eingehen, obgleich man davon ausgehen kann, dass auch andere Vorgänge der Emotionsauslösung wesentlich sind, wie z. B. neurophysiologische Prozesse im limbischen System (vgl. Hofmann / Pekrun 1999:117).

6.2. Lern- und prüfungsrelevante Emotionen

In der heutigen Leistungsgesellschaft haben schulische Erfolge bzw. Misserfolge maßgeblichen Einfluss auf nachschulische Aus- und Weiterbildungschancen. Angesichts der großen Bedeutung schulischer Leistungserfolge erzeugen Lern- und Leistungssituationen bei den Schülern zum Teil heftige Emotionen. Dabei erschöpft sich die Bedeutung von Emotionen für Lernen und Leistung keineswegs in ihren motivationalen Konsequenzen. Emotionen nehmen auch indirekt wesentlichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, die psychische Gesundheit und in direkter Weise auf kognitive Parameter des Lern- und Leistungsprozesses (vgl. Hofmann / Pekrun 1999:115). Zum einen können sie die Art und Weise des gesamten Konstruktionsprozesses, also die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von neuen Informationen, beeinflussen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass Emotionen die Auswahl bestimmter kognitiver bzw. metakognitiver Lernstrategien bedingen (vgl. Pekrun 1998:231). Zum anderen beanspruchen z. B. negative Emotionen relativ viel Aufmerksamkeit, die der Konzentration und Bearbeitung des Lernvorgangs fehlt, ein Phänomen, das in der Praxis immer wieder in Prüfungs- und Testsituationen zu beobachten ist.

Damit nun Überlegungen zur Förderung positiver Lern- und Leistungsempfindungen bzw. zur Vorbeugung negativer Emotionen und der damit einhergehenden Lernbehinderungen gemacht werden können, ist es notwendig, die verschiedenen lern- und prüfungsrelevanten Emotionen von Schülern zu identifizieren und aufzuzeigen, wie sich die einzelnen Emotionen konkret auf Motivation, Lernen und Leistung auswirken. Anschließend kann die Frage gestellt werden, wie sich diese Emotionen entwickeln und welche Entstehungsbedingungen für sie verantwortlich sind. Ziel ist es, ein Bündel an fundierten Maßnahmen zur Förderung positiver Emotionen und der Prävention lernhemmender Emotionen für den Unterricht vorzuschlagen.

Taxonomisierung lern- und leistungsrelevanter Emotionen

Aus explorativen Untersuchungen zum emotionalen Erleben von Schulsituationen geht hervor, dass Schüler eine erhebliche Vielfalt an Emotionen erleben (vgl. Pekrun

1998, Hofmann / Pekrun 1999). Positive Emotionen, wie z. B. Freude, Hoffnung, Interesse, Neugier, Zufriedenheit, Erleichterung und Stolz, stehen dabei den negativen Emotionen, wie z. B. Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Enttäuschung, Unzufriedenheit, Unlust, Langeweile, Scham und Schuld, gegenüber. Bei der Betrachtung verschiedener Lern- und Leistungssituationen (Schulunterricht, häusliches Lernen, schulische Prüfungen, Situation der Leistungsrückmeldung) ergibt sich folgendes Bild: In Unterrichts- und Lernsituationen berichten Schüler vom Erleben positiver, aber auch negativer Emotionen, in Prüfungs- und Rückmeldungssituationen dominieren hingegen negative Emotionen. Die am häufigsten beschriebenen positiven Emotionen sind Freude und Erleichterung (häufig für den Zeitraum nach der jeweiligen Situation), Hoffnung und Stolz. Im Bereich der negativen Emotionen wurde nicht nur Angst (in Prüfungssituationen, bei der Notenbekanntgabe, aber auch in Unterrichts- und Lernsituationen) genannt, sondern auch Ärger (in allen vier Situationsklassen), Enttäuschung, Unlust, Unzufriedenheit und Langeweile.

Wie lässt sich nun diese Emotionsvielfalt ordnen?

Drei Kriterien können zu ihrer Einordnung herangezogen werden (vgl. Pekrun 1998:233, Hofmann / Pekrun 1999:116f.):

- die Valenz, nach der Emotionen in positive und negative eingeteilt werden,
- der Gegenstandsbezug, nach dem sich Emotionen auf Aufgaben oder auf andere Personen beziehen, die im Lern- und Leistungskontext bedeutsam sind, und
- das Zeitbezugssystem, nach dem sich Emotionen auf Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges richten.

In diesem Sinne spricht man im Bereich der aufgabenbezogenen Gefühle von positiven prospektiven Gefühlen (Hoffnung, Vorfriede) und negativen Emotionen (Angst, Hoffnungslosigkeit). Zu den tätigkeits- bzw. prozessorientierten Gefühlen positiver Art zählt vor allem die Lernfreude, ihre negativen Pendanten sind Langeweile und Unlust. Positive retrospektive Emotionen sind z. B. Stolz, Erleichterung, Ergebnisfreude, negativ manifestieren sich insbesondere Scham und Schuld, Enttäuschung, Traurigkeit. Neben den aufgabenbezogenen Gefühlen steht der gesamte Bereich sozialer Lern- und Leistungsempfindungen wie z. B. Dankbarkeit, Empathie, Bewunderung und Sympathie oder aber Ärger, Neid, Verachtung, Antipathie und Hass. Gerade im Bereich der Gefühle mit Sozialbezug ist anzunehmen, dass diese sich in der Realität

noch häufiger manifestieren als aus explorativen Daten hervorgeht. Die befragten Schüler berichten vor allem über gut erinnerbare, bewusst wahrgenommene und vermutlich nicht zu stark tabuisierte Gefühle.

Gegenstandsbezug	Zeitbezug	Positive Emotionen	Negative E.
aufgabenbezogen	prozessbezogen	Lernfreude	Langeweile, Unlust
	prospektiv	Hoffnung	Angst
	retrospektiv	Vorfreude	Hoffnungslosigkeit
		Ergebnisfreude	Traurigkeit
		Erleichterung	Enttäuschung
		Stolz	Scham/Schuld
auf sozialen Bereich bezogen		Dankbarkeit	Ärger
		Empathie	Neid
		Bewunderung	Verachtung
		Sympathie	Antipathie

Abbildung 6: Klassifikation lern- und leistungsrelevanter Emotionen
(Pekrun / Jersusalem 1996)

Aufgabenbezogene Emotionen und ihre Wirkung auf Lernen und Leistung

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Schüler beim Lernen auf sehr komplexe Weise durch Emotionen beeinflusst werden. Für eine genauere Analyse ihrer Funktionsweisen ist es notwendig, zwischen aktivierenden positiven bzw. negativen Emotionen (z. B. Lernfreude, Angst, Ärger) und desaktivierenden Emotionen (z. B. Langeweile, Hoffnungslosigkeit) zu unterscheiden. Ferner trennt man die intrinsischen Lernemotionen (z. B. Lernfreude, Langeweile beim Lernen), die auf die Lernhandlung selbst gerichtet sind, von den extrinsischen Lernemotionen wie Vorfreude auf gute Leistungsergebnisse oder Angst vor Lernversagen.

Pekrun (1998) nimmt in seinem kognitiv-motivationalen Mediationsmodell der Leistungswirkungen von Emotionen an, dass diese auf mindestens drei Wegen Einfluss auf Lernen und Leistung nehmen können, nämlich über Effekte von Emotionen auf

kognitive Ressourcen des Schülers, auf seine Lern- und Leistungsmotivation sowie auf seine Lern- und Problemlösestrategien:

- Negative Emotionen korrelieren negativ mit Schulleistungen: Negative Emotionen benötigen hohe kognitive Ressourcen für angstproduzierendes und aufgabenirrelevantes Denken und beeinträchtigen die Leistung bei kognitiv schwierigen oder komplexen Aufgaben, was bisher hauptsächlich für Prüfungsangst und für Langeweile belegt ist (vgl. Pekrun / Hofmann 1999:257, Schnabel 1996). Derartige Aufmerksamkeitseffekte ließen sich auch für positive Emotionen belegen, sofern sie nichts mit der Aufgabenbearbeitung direkt zu tun hatten (vgl. Hofmann / Pekrun 1999:123). Handelt es sich jedoch dabei um prozessbezogene intrinsische Gefühle, so kommen die dem Schüler zur Verfügung stehenden Ressourcen dem Lernvorgang zugute.
- Ebenfalls günstig wirken sich aktivierende positive Emotionen (z. B. Lernfreude) auf die Lern- und Leistungsmotivation aus, desaktivierende negative (z. B. Langeweile, Hoffnungslosigkeit) hingegen ungünstig. Komplizierter dürften die Wirkungen aktivierender negativer Emotionen sein. So ist anzunehmen, dass z. B. lern- und prüfungsbezogene Angst das Interesse am Unterrichtsfach und in der Folge auch die intrinsische Motivation hemmt, da Angst und positive Emotionen in der Regel nicht vereinbar sind. Gleichzeitig kann Lern- und Prüfungsangst beim Schüler aber extrinsische Motivation erzeugen, um drohende Misserfolge zu vermeiden. Auf diesem Weg kann sich Angst günstig auf die Gesamtmotivation zur Bewältigung von Lern- und Prüfungsaufgaben auswirken. Insgesamt betrachtet dürfte die motivationale Wirkung von Angst von der Balance dieser gegenläufigen Effekte abhängen (vgl. Pekrun / Hofmann 1999:258).
- Es wird angenommen, dass die verschiedenen Lern- und Leistungsemotionen ganz unterschiedliche Auswirkungen auf den Einsatz kognitiver und metakognitiver Lernstrategien haben: Bei positiven Emotionen wird ein flexibler, kreativer Einsatz deutlich, bei aktivierenden negativen Emotionen wird vom Schüler eher auf einfache Strategien (z. B. einfaches Wiederholen bzw. Auswendiglernen von Lernstoff) zurückgegriffen. Schüler, bei denen der Lernprozess durch desaktivierende Emotionen wie Langeweile oder Hoffnungslosigkeit geprägt

ist, verzichten oft auf einen gezielten Einsatz von Lernstrategien, was wiederum für die Informationsverarbeitung ungünstig ist und zu einer eher oberflächlichen und ungenauen Bearbeitung führt.

Die Stimmungsforschung konnte in Laborexperimenten nachweisen, dass Stimmungen eine direktive und selektive Funktion besitzen, indem sie mitbestimmen, welche Informationen aus einem Kontext ausgewählt werden (vgl. Hascher 2005:611f.). Stimmungen haben auch Einfluss auf die Art der Informationsverarbeitung. Demnach fördert positive Stimmung ein „holistisches, kreatives und risikofreudiges Denken“ (Pekrun / Hofmann 1999:257), während negative Stimmung eher zu einem „detailorientierten, fokussierten und rigideren Modus des Denkens“ (ebd.) beiträgt.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Lern- und Prüfungsempfindungen deutliche Zusammenhänge mit Aufmerksamkeitsproblemen beim Lernen und in Prüfungen, mit Lernmotivation und Lernverhalten zeigen. Dabei haben positive Lern- und Leistungsempfindungen in der Regel günstige Auswirkungen auf die Leistung, desaktivierende negative Empfindungen (Langeweile, Hoffnungslosigkeit) ungünstige und aktivierende negative Empfindungen (Angst, Ärger, Scham, etc.) ambivalente Effekte.

Hervorzuheben ist der dynamische Charakter der Wechselwirkungen zwischen Empfindung, Lernmotivation und Lernleistung. So ist zu erklären, wie wiederholte Misserfolgserlebnisse zu einer Reduzierung subjektiver Erfolgserwartungen führen können. Diese führen ihrerseits zur Verminderung positiver und zur Bildung negativer Empfindungen. Und schließlich können negative Empfindungen weitere Leistungsverlechterungen nach sich ziehen (vgl. Hofmann / Pekrun 1999:129ff.). Umgekehrt können sich Lernfreude und gute Leistungen im Verlauf der schulischen Sozialisation wechselseitig positiv verstärken. Somit werden Prozesse initiiert, die zu einem Schereneffekt führen, und zwar zu einer positiven Entwicklung von Schülern mit guten Noten und intensiver Lernfreude auf der einen Seite und einer negativen Entwicklung von Schülern mit schlechten Noten und ausgeprägter Lernunlust auf der anderen Seite. Solche reziproken Prozesse geben den Entwicklungen in Gestalt von spiralförmigen Rückkoppelungen ihre Richtung (vgl. Jerusalem / Mittag 1999:223).

Entwicklungsdeterminanten und Entwicklungsverläufe

Die Frage, inwiefern Emotionen des Menschen durch sein biologisches oder sein kulturelles Erbe bestimmt sind, wird in der Emotionsforschung kontrovers diskutiert: Während die einen unterschiedliche biologische Prädispositionen der Schüler in den Vordergrund stellen, fokussieren andere die Bedeutung des kulturellen und sozialen Kontexts für die Emotionsentwicklung. Jene, die eine entwicklungsorientierte Theoriebildung vorschlagen (Holodynski / Friedlmeier 1999b, Holodynski 2005), möchten diese beiden kontroversen Positionen integrieren und gehen daher von fünf ineinander übergreifenden Entwicklungsphasen aus:

- die Vorläuferemotionen von Neugeborenen als ontogenetischer Ausgangspunkt;
- die Entstehung funktionstüchtiger Emotionen im Säuglings- und Kleinkindalter. In dieser Phase werden die ersten Bindungserfahrungen gemacht, die u. a. wesentlich an der Verhaltensregulation in emotional anfordernden Situationen beteiligt sind (vgl. Spangler 1999:194). In der Bindungstheorie geht man bei gegebener sicherer Bindungsrepräsentation von günstigen Bedingungen für eine emotionale Regulation in Leistungssituationen aus (vgl. Spangler / Zimmermann 1999:98).
- die Entstehung der intrapersonalen Regulation im Kleinkind- und Vorschulalter. In dieser Zeit setzt auch die Entwicklung von Leistungsemotionen und -motivation ein (vgl. Hofmann / Pekrun 1999:124).
- die Internalisierung emotionaler Ausdruckszeichen ab dem sechsten Lebensjahr;
- die mehr oder minder erfolgreiche inter- und intrapersonale Emotionsregulation im Jugend- und Erwachsenenalter.

Wie lässt sich nun konkret erklären, dass einzelne Schüler auf bestimmte Lern- und Prüfungssituationen dauerhafter und intensiver mit Emotionen wie Stress oder Angst reagieren als andere?

Zunächst sind es genetische Dispositionen, die für die Entstehung bestimmter Lern- und Leistungsemotionen verantwortlich gemacht werden können. Darüber hinaus hängt ihre Entstehung auch von individuellen Kompetenzen, Erwartungen und Zielen

ab. Wesentlich sind Intelligenz und Vorwissen bei der Bildung prospektiver und retrospektiver Emotionen sowie für das Erleben von Tätigkeitsemotionen wie Lernfreude und Langeweile. Es kann beobachtet werden, dass die Lernfreude an das Vorhandensein von angemessen dosierten Herausforderungen gekoppelt ist. Unter- bzw. Überforderungen können hingegen zu Langeweile bzw. Unlust führen. Auch subjektive Erwartungshaltungen sind für Lern- und Leistungshandlungen wesentlich, insbesondere für die Entstehung von prospektiven und retrospektiven Emotionen. Demnach führen Erwartungen, dass Misserfolg eintreten könnte, zu Angst, subjektive Sicherheit eines bevorstehenden Misserfolgs hingegen zu Hoffnungslosigkeit. Schließlich sind es persönliche Ziele und Einstellungen, die für die Entstehung bestimmter Emotionen beim Lernen mitverantwortlich sind.

Neben den genetischen Dispositionen und den individuellen Faktoren der Schüler können auch Schule, Familie und Gleichaltrige die Entstehung lern- und leistungsrelevanter Emotionen bewirken.

Als wesentlich stellen sich hier die Bereiche der Wissensdarbietung und der Leistungsbeurteilung bzw. -erwartung heraus. Eine den individuellen Kompetenzen des Schülers angemessene Vermittlung führt nicht nur zu effektiver Wissenskonstruktion, sie wirkt sich auch günstig auf Interesse und positive intrinsische Lernemotionen aus. Ein undifferenziertes Lehrangebot kann hingegen zur Bildung negativer Tätigkeits- und Leistungsemotionen führen. Dies dürfte sowohl für den schulischen Unterricht als auch für die elterliche Unterstützung beim Lernen gelten. Relevant sind in diesem Zusammenhang auch Komplexität und Schwierigkeit von Lernstoff sowie von Lern- und Prüfungsaufgaben. Vom Schwierigkeitsgrad hängt es ab, ob der Schüler gemäß seiner individuellen Kompetenzen in der Lage ist, die Anforderungen zu erfüllen. Diese mehr oder weniger große Übereinstimmung von Anforderung und Kompetenz dürfte für alle passungsabhängigen Tätigkeitsemotionen (Freude, Langeweile) sowie für erwartungsabhängige prospektive Leistungsemotionen (wie z. B. Prüfungsangst) bedeutend sein (vgl. Pekrun 1998:241). Es ist anzunehmen, dass selbstständiges Lernen die Chancen auf eine Passung von Anforderungen und Kompetenzen erhöht und somit eher zur Herausbildung von positiven Tätigkeits- und Leistungsemotionen führt. Voraussetzung dafür dürften allerdings ausreichende Kompetenzen und Strategien für selbstständiges Lernen sein. So kann es bei fehlenden bzw. nicht hinrei-

chenden Kompetenzen zu zusätzlichen Anstrengungen bis hin zur Überforderung kommen.

Wesentlich für alle Lern- und Leistungsemotionen ist auch, inwieweit Eltern und Lehrer dem Lernen und der Schulleistung Bedeutung beimessen und damit auch die Bedeutungszuschreibungen des Schülers fördern bzw. hemmen können. Im Bereich der Leistungsemotionen korrelieren zu hohe Leistungserwartungen und hoher Leistungsdruck von Seiten des Lehrers und der Eltern mit einer Intensivierung negativer Misserfolgsemotionen, vorausgesetzt der Schüler übernimmt diese hohen Erwartungen.

Der bedeutendste Faktor für die Entstehung von Leistungsemotionen ist der Umgang mit Erfolg bzw. Misserfolg. Stetiger Erfolg dürfte demnach zur Bildung positiver Leistungsemotionen führen, und zwar sowohl im Bereich der prospektiven als auch im Bereich der retrospektiven Emotionen. Häufige Misserfolge bewirken Prüfungsangst, Scham und Hoffnungslosigkeit. Diese können durch mangelnde Transparenz von Leistungsrückmeldungen, Sanktionen wie Strafe, etc. noch verstärkt werden. Gleichzeitig spielen Fähigkeitszuschreibungen durch Lehrer und Eltern eine wesentliche Rolle. Die durch Erfolg oder Misserfolg hervorgerufenen Leistungsemotionen können wiederum zur Entstehung weiterer Emotionen führen: Freude über Lernerfolge kann intrinsische Emotionen beim Lernen bewirken, negative Leistungsemotionen führen häufig zu einer Abwertung von Lernen und schulischer Leistung und in weiterer Folge zu Unlust und Langeweile.

Schließlich sind es das jeweilige System und die Bezugsnorm der Leistungsbeurteilung, die auf die Entstehung von Leistungsemotionen wesentlich Einfluss nehmen und zu unterschiedlichen sozialen Klimas in Schulklassen beitragen. Im Allgemeinen werden drei grundlegende Formen von Leistungszielstrukturen unterschieden (vgl. Rheinberg 2006:643):

- Bei der sozialen Bezugsnorm vergleicht man ein Resultat mit den Resultaten einer sozialen Bezugsgruppe, z. B. einer Schulklasse oder eines Jahrgangs.
- Mit einer individuellen Bezugsnorm haben wir es dann zu tun, wenn die Leistung eines Schülers an dem gemessen wird, was dieser Schüler bei solchen Aufgaben bisher geschafft hat. In diesem Fall bildet jeder Schüler sein eigenes Bezugssystem.

- Bei der sachlichen Bezugsnorm, liegt das Kriterium in der Sache, d. h. im zu erreichenden Lernziel, und lässt die Frage der Realisierbarkeit und der Kompetenzen der Klasse bzw. des Schülers außer Acht.

Die in unseren Schulen vorherrschende soziale Bezugsnormorientierung impliziert kompetitive Zielstrukturen, was sich sowohl auf selbstbezogene Lern- und Leistungseemotionen als auch auf das Denken und Fühlen gegenüber den Leistungen anderer auswirken dürfte: Bei erfolgreichen Schülern führen diese im Allgemeinen zu positiven Leistungseemotionen, bei Schülern mit wiederholtem Leistungsversagen zu negativen Leistungseemotionen und abnehmender Motivation. Diese kompetitive Struktur der Leistungsbeurteilung unseres selektiven Schulsystems wird auch ein Grund dafür sein, weshalb die Prüfungsangst der Schüler im Laufe der Volksschulzeit erheblich ansteigt und ein Absinken von Lernfreude sowie von schulbezogenen Interessen über die gesamte Schulzeit hinweg beobachtet werden kann (vgl. Eder 2007). Dieser Verlauf zeigt sich auch kongruent zum Absinken von Fähigkeitsselbstkonzepten während dieser Zeit (vgl. Pekrun 1999:24), deren Einfluss auf schulisches Fremdsprachenlernen im Kapitel 7 untersucht wird.

Eine Skizze zur Entwicklung von Leistungseemotionen (vgl. Pekrun 1999) soll die Entwicklungseinflüsse zwischen Sozialumwelten und Lerner noch einmal veranschaulichen und ihre reziproke, d. h. wechselseitige Art der Beeinflussungen deutlich machen.

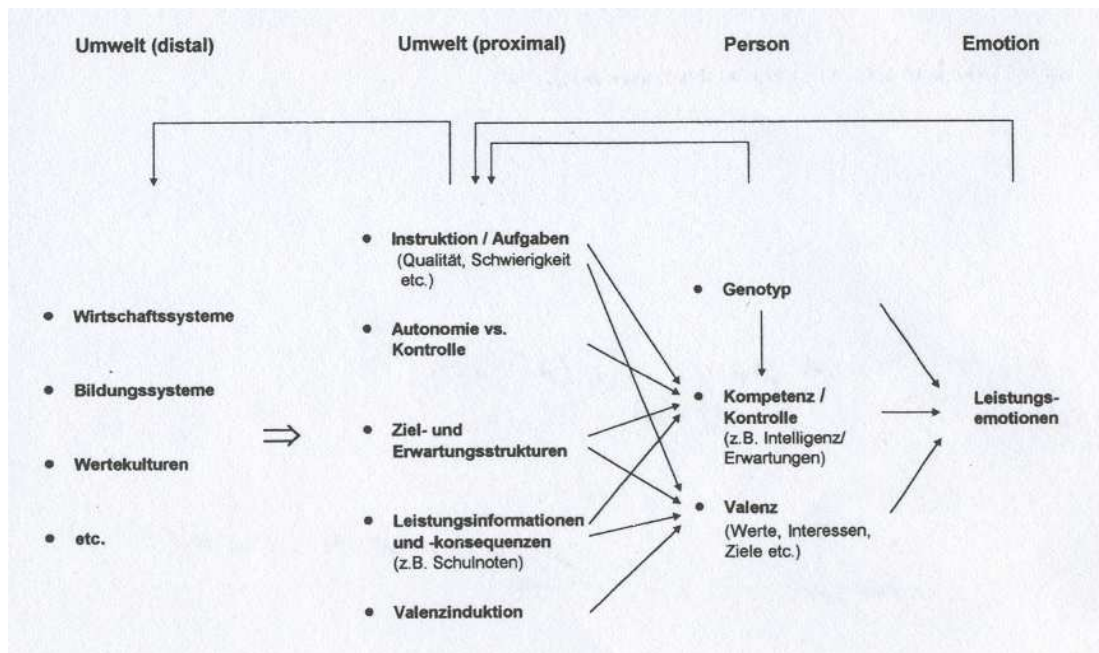


Abbildung 7: Sozialkognitives Modell der Entwicklung von Leistungsemotionen (Pekrun 1999:27)

6.3. Förderung der emotionalen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Aus zahlreichen Untersuchungen geht also hervor, dass Emotionen wesentlichen Einfluss auf den normalerweise als rational angesehenen Prozess der Informationsverarbeitung beim Lernen haben (vgl. Zimmermann 1998:210):

Wenn es im Lerngeschehen ‚reine‘ Kognitionen nicht gibt, sondern nur Handlungen mit zwangsläufig kognitiven (rationalen), motivationalen *und* [Hervorhebung durch den Autor] emotionalen Anteilen, dann sollte die emotionale Komponente in Zukunft auch in der Fremdsprachenforschung angemessen berücksichtigt werden. (Zimmermann 1998:210)

Fazit: Wenn wir beim Zweitsprachenerwerb den Lernenden in seiner ganzen Person erfassen wollen, also in seinem Denken, Fühlen und Handeln, so müssen ihm die Lehrenden dabei helfen, seine Lernprozesse emotional positiv zu gestalten, und im Lehrprozess muss der Entwicklung und Versprachlichung der Emotionen auch im Fremdsprachenunterricht ein wesentlicher Platz eingeräumt werden:

La relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es [...] de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir los mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones. (Arnold / Douglas 2000:21)

In diesem Sinne müsste die im Kapitel 4.2. dargelegte kognitiv-konstruktivistische Theorie des Fremdsprachenerwerbs durch die Einbeziehung emotionaler Prozesse erweitert werden, denn Spracherwerb und –gebrauch sind komplexe Konstruktionsvorgänge, die emotionale und kognitive Prozesse gemeinsam leisten: „Konstruktionsprozesse [...] finden aber nur statt, wenn sie aufgrund von Interesse, Motiviertheit, emotionaler Befindlichkeit in Gang gesetzt werden.“ (Wolff 2004:98)

Aus den neuen Erkenntnissen der Neurobiologie, den Ergebnissen der Stimmungsforschung und den skizzierten Entstehungsbedingungen und Auswirkungen von

Lern- und Leistungseemotionen lassen sich Annahmen ableiten, wie der Schüler im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts seine persönliche emotionale Kompetenz erweitern und damit sein Lernen effektiver gestalten kann. Im Folgenden wird nun dargelegt, wie eine systemisch-konstruktivistische Lernumgebung gestaltet sein müsste, damit Maßnahmen zur Förderung positiver Emotionen bzw. zur Prävention negativer Emotionen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht wirksam sein können.

Erweiterung individueller Kompetenzen der Schüler

Systemisches Denken und Handeln (vgl. Kapitel 5) kann helfen, Lernziele zur Erweiterung der emotionalen Kompetenz des Schülers in den Unterricht zu integrieren und lösungs- und ressourcenorientierte Bewältigungsstrategien von Lern- und Leistungshandlungen zu initiieren und zu unterstützen. Kernanliegen expliziten Emotionslernens im Unterricht ist die Entwicklung einer sogenannten emotionalen Selbstreflexivität beim Schüler. Diese Fähigkeit zur Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion individueller Emotionen dient dem Ziel, die persönlichen Muster und Glaubenssätze zu erkennen, und erst auf dieser Ebene kann eine Weiterentwicklung angebahnt werden.

Explizite Lernziele zur Erweiterung der emotionalen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht könnten folgende sein:

- Erleben, Wahrnehmen, Beobachten und Bewusstwerden individueller Lern- und Leistungseemotionen und ihre angemessene Interpretation bzw. Reflexion.
- Bewusster und konstruktiver Umgang mit Emotionen und emotionsbezogenen bzw. problembezogenen Bewältigungsstrategien bei negativen Lern- und Leistungseemotionen.
- Bewusste Einbeziehung von Unterrichtssequenzen, die zu positiven Emotionen in Lernprozessen führen und durch die Aktivierung des limbischen Systems Denkleistung und nachhaltiges Lernen unterstützen.
- Wahrnehmen, Akzeptieren und empathisches Verstehen von Emotionen anderer in Schüler-Schüler-Interaktionen. Diese Kompetenz ist z. B. im Hinblick auf die im Fremdsprachenlernprozess häufig zu konstatierende Sprechangst von großer Bedeutung.

Proximale und distale Umweltfaktoren

- Gestaltung der Lernumgebung

Von großer Bedeutung dürften die Gestaltung der Lernumgebung und die Qualität des Unterrichts sein. Ein konstruktivistisch orientiertes Lernarrangement, bei dem der Lerner entwicklungsangemessene Spielräume zu selbstreguliertem und entdeckendem Lernen sowie experimentellem Problemlösen vorfindet, fördert eher positive Emotionen und wirkt in der Folge auch auf die intrinsische Motivation. Zudem ist Selbsttätigkeit ein elementarer Aspekt für das Verstehen von Neuem bzw. für die Behaltensleistung. Allerdings darf nicht davon ausgegangen werden, dass Situationen selbstständigen Lernens per se mit positiven Gefühlen verbunden sind. Denn für das Erleben angenehmer Emotionen scheint nicht die Gewährung, sondern das positive Erleben von Autonomie zentral. Verfügen die Schüler nicht über die notwendigen problemlösenden Fertigkeiten, so entstehen Gefühle geringer Selbstwirksamkeit bzw. Langeweile, da die gestellten Aufgaben nur rasch und oberflächlich, nicht aber tiefgreifend genug durchdrungen werden. Bei nicht ausreichend vorhandenen oder fehlenden Kompetenzen von Selbstlernstrategien beim Schüler ist es daher für Lehrer wesentlich, Außenunterstützung anzubieten und fördernd einzugreifen.

Im Sinne der Identifizierung mit dem Lernstoff ist es vermutlich emotions-, aufmerksamkeits- und motivationsförderlich, Lernaufgaben möglichst interessant zu gestalten und dabei einen adäquaten Grad der Neuigkeit, der erlebten Herausforderung gepaart mit Erfolgsoversicht und des Ansprechens der ganzen Persönlichkeit des Lerners zu beachten.

Falls eine Gruppe über ausreichende soziale Kompetenzen verfügt, so können auch die emotionalen Potenzen gemeinschaftlicher Lernformen durch den Einsatz von Partner- und Gruppenarbeiten genutzt und weiterentwickelt werden (vgl. Kapitel 8). Gelingt kooperatives Lernen in Gruppenprozessen, so wäre eine optimale Aktivierung emotionaler Zentren möglich, die negative Emotionen wie Ärger, Neid, Verachtung oder Antipathie schwinden lassen und für Empathie- und Sympathiegefühle gegenüber Mitschülern sorgen.

Zu derartig optimalen emotionalen Zuständen kommt es auch immer dann, wenn die Begeisterung vom Lehrer spürbar ist und quasi auf die Schüler übertragen werden kann. Voraussetzung dafür ist, dass sich zwischen beiden eine emotionale Bezie-

hung herausgebildet hat. Bindung und Bildung scheinen somit untrennbar aneinander gekoppelt zu sein.

- Leistungserwartungen und Leistungsdiagnostik

Lehrer und Eltern können zur Prävention negativer Emotionen beitragen, indem sie auf zu hohen Leistungsdruck bzw. zu überfordernde Leistungserwartungen verzichten. Aber auch gegenteilige Haltungen, nämlich auf Erwartungen gänzlich zu verzichten, würden beim Schüler zu Emotionsabbau und Motivationsverlust führen. Hilfreich könnte für Schüler sein, von Bestrafungen bei Misserfolg abzusehen und Erwartungen realistisch zu formulieren.

Hinsichtlich der Gestaltung von Leistungsbewertungsprozessen ist auf eine Erhöhung der Transparenz abzielen. Es kann die Prüfungsangst deutlich reduziert werden, wenn Schüler über die Gestaltung von Anforderungen, Bedingungen und Modalitäten einer Prüfung, den Bewertungsrichtlinien und Konsequenzen einer Leistungsbewertung Bescheid wissen. In mündlichen Prüfungen sollte man überflüssige Bewertungshinweise, wie z. B. negative Leistungsrückmeldungen innerhalb der Prüfung oder eine hierarchiebetonende Sitzposition, vermeiden. Im Bewusstsein der Prüfungsängstlichkeit mancher Schüler sollte versucht werden, unterrichtliches Lernen von Leistungsängstlichkeit zu entkoppeln, um zumindest den Lernfortschritt zu gewährleisten. Dies kann gelingen, wenn der Lernprozess im Mittelpunkt des Unterrichts steht und wenn der dazu notwendige Entfaltungsraum, Neues zu entdecken, zu hinterfragen, Fehler machen zu dürfen, etc. bewusst von Prüfungssituationen getrennt wird.

Sollte eine Prävention negativer Lern- und Leistungsemotionen angestrebt werden, wäre es auch sinnvoll, über die verschiedenen Bewertungssysteme nachzudenken, denen unterschiedliche Bezugsnormen zugrunde liegen. Unterschieden werden individuelle, sachliche und soziale Bezugsnormen. Letztere überwiegen im öffentlichen Schulwesen und bedingen hohen Leistungsdruck, der mit Selektionskonsequenzen einhergeht. Dieser kann noch verstärkt werden, wenn Lehrer ihren sozialen Leistungsvergleichen ein klasseninternes Bezugssystem zugrunde legen, ohne dabei die Niveauunterschiede zwischen Schulklassen ausreichend zu beachten.

Aufgrund der zahlreichen Nachteile einer zu einseitigen Bezugsnormorientierung wäre eine Kombination der unterschiedlichen Leistungsbeurteilungssysteme in der Unterrichtspraxis wünschenswert. Durch einen stärkeren Einbezug der individuellen Bezugsnorm, bei der der Leistungserfolg des Schülers nicht vom Erfolg bzw. Misserfolg der Schulkollegen abhängt, könnten persönliche und kontinuierliche Leistungsfeststellungen sowie Formen der Selbstbeurteilung Berücksichtigung finden. Neben einer Verminderung negativer Leistungsempfindungen und einer Erhöhung der Lernfreude sind inzwischen auch günstige Motivationseffekte einer individuellen Bezugsnorm in zahlreichen Studien belegt (vgl. Jerusalem / Mittag 1999:234). Zu diesen Auswirkungen zählen die Verbesserung der Leistungsmotivation, die Stärkung von positiven Leistungserwartungen oder die Zunahme leistungs- und selbstwertförderlicher Ursachenzuschreibungen. Schließlich scheint eine individuelle Bezugsnorm auch mit günstigeren Lernumweltwahrnehmungen verbunden zu sein. Dies betrifft das sozio-emotionale Klima, das sich in der emotionalen Zuwendung seitens des Lehrers, u. a. durch individualisierte mündliche und schriftliche Rückmeldungen konstruktiver Art, und der sozialen Unterstützung der Schüler untereinander ebenso niederschlägt wie in der Zufriedenheit mit dem Unterricht und der Schule im Allgemeinen (vgl. Eder ³2006). Veränderungen in den Standards der Leistungsbewertung (weg von einer rein normorientierten Bewertung hin zu intraindividuellen Bezugsnormorientierungen) und eine funktionale Umdeutung der Leistungsbewertung auf institutioneller Ebene (von der Selektions- zu einer Förderstrategie) könnten zu einer deutlichen Minderung negativer Emotionen beitragen. Auf diese Weise würde für einen Schüler angesichts einer Selbstbewertung die individuelle Bezugsnormorientierung die Leitfunktion übernehmen, ohne zu ignorieren, dass andere Schüler bessere oder schlechtere Leistungen bringen.

- Kooperation von Schule und Elternhaus

Es wurde bereits erwähnt, dass der Familie große Bedeutung bei der Genese bzw. beim Entwicklungsverlauf schulbezogener Lern- und Leistungsempfindungen zukommt. Deshalb dürfte es für eine positive Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes unerlässlich sein, auch die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zu verbessern.

7. Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten

Die Schule spielt neben der fachlichen Qualifizierung von Schülern auch eine bedeutende Rolle im Bereich der Persönlichkeits- und Selbstwertentwicklung (Fend 1997, Pekrun / Fend 1991). Schule sollte demnach Lebensraum für die Entwicklung der Identität insgesamt sein und sich nicht nur auf eng umschriebene Wissensbereiche beschränken. Es ist also auch im Fachunterricht bedeutsam, dass es gelingt, die Lernenden so zu fördern, dass sie zu einem ausgeglichenen Selbst gelangen, das durch ein realistisches Selbstkonzept und ein gutes Selbstwertgefühl gekennzeichnet ist.

Die Dynamik des Selbstkonzepts wird in aktuellen Forschungsbeiträgen viel deutlicher als in den früheren Jahren in das Blickfeld gerückt. Aus der Tatsache, „dass das selbstbezogene Wissenssystem wie kein anderes so zentral im Schnittpunkt von Emotion, Kognition und Motivation liegt, dass [...] es vermutlich so vielfältige und engmaschige Verflechtungen mit anderen Wissenssystemen aufweist, folgt seine ungeheure Dynamik“ (Filipp 2000:8). Dieser Dynamik ist es auch zuzuschreiben, dass die Erfahrungen während der Schulzeit die weitere Lebensgeschichte entscheidend prägen können: Ein ausgeglichenes Selbst erhöht die Wahrscheinlichkeit auf die Erhaltung der Lernbereitschaft und ist u. a. verantwortlich für psychische Gesundheit und eine konstruktive Bewältigung des Lebens. Für die gesamte Entwicklung kann ein positives Selbstkonzept als Schutzfaktor verstanden werden, der auch die Bewältigung belastender oder kritischer Lebensereignisse begünstigt. Brechen die selbstwertstabilisierenden Funktionen hingegen zusammen, dann ist dies ein relativ zuverlässiges Zeichen dafür, dass die betroffenen Personen sich selber ablehnen, unter Minderwertigkeitsgefühlen leiden und Unwichtigkeit und Inkompetenz verspüren (vgl. Fend 1997:233). Im Kern geht es beim Selbstkonzept also um globale Bewertungen der eigenen Person, wie zufrieden man mit sich selbst ist, ob man so bleiben möchte, wie man gerade ist, bzw. ob man die eigene Person der Wertschätzung und Anerkennung anderer für würdig hält.

Die Vorstellungen über und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stellen neben der Intelligenz des Schülers, seinen bereits vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen und seiner Lernmotivation auch einen bedeutenden Faktor für die Erklärung von Leistungsunterschieden im schulischen Fremdsprachenunterricht dar (Helmke 1992, Rheinberg 2004, Weinert 1992). Dabei handelt es sich nicht um einen einseitigen Effekt, sondern man kann zwei unterschiedliche Sichtweisen zum Problem der ursächlichen Determinationsrichtung zwischen Selbstkonzept und Schulleistung unterscheiden (vgl. Renkl et al. 1997:373):

- In der *skill-development*-Perspektive spiegelt das leistungsbezogene Selbstkonzept mehr oder weniger genau das tatsächliche Leistungsniveau wider, d. h. das Selbstkonzept wird als Folge der erbrachten Leistung betrachtet.
- Der *self-enhancement*-Ansatz nimmt die gegenteilige Position ein und sieht im Selbstkonzept einen Einflussfaktor auf die Leistung. Ein eher positives Selbstkonzept stellt in dieser Perspektive eine günstige Bedingung für Lernmotivation und Durchhaltevermögen dar. Hinzu kommt bei hohem Selbstkonzept eine entsprechend hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Darunter versteht man das Vertrauen in die Fähigkeit, die eigenen Kenntnisse bei Problemlösungsprozessen auch effektiv einzusetzen und somit Selbstzweifel und Versagensängste weitgehend abzuschirmen.

Für Pekrun (1997) ergibt sich als zentraler Befund aus der Selbstkonzeptforschung, „dass schulische Leistungen zur Entstehung von Schülerunterschieden im leistungsbezogenen Selbstvertrauen beitragen, und dass diese ihrerseits einen Beitrag zur Genese der Unterschiedlichkeit von Schülerleistungen leisten können“ (ebd.:358). Weinert (1992) geht von einer spiralförmigen, wechselwirkenden Beziehung zwischen den Vorstellungen über die eigene Leistungsfähigkeit und der Schulleistung aus, wobei das persönliche Selbstkonzept und -vertrauen nicht direkt auf die Schulleistungen, sondern indirekt, über die Veränderung des lern- und leistungsbezogenen Verhaltens wirkt (ebd.:9f.): Erfolge fördern gemeinsam mit dem Kompetenzbewusstsein die Leistungsbereitschaft. Diese wirkt sich günstig auf Erfolge aus, welche wiederum das Kompetenzbewusstsein stärken.

Die Selbstkonzeptentwicklung des Schülers und seine Lern- und Leistungsbereitschaft wird zwar nicht allein von den schulischen Erfahrungen beeinflusst, da das Unterrichtsgeschehen lediglich *eine* Sozialisationskomponente im gesamten schulischen und außerschulischen Sozialisationsumfeld darstellt. Dennoch sind vor allem schulische Erfolgserlebnisse und bedeutsame Sozialerfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung enorm wichtig. Denn gerade in dieser Phase wird der Grundstein für die Lust auf lebenslanges Lernen gelegt.

In diesem Kapitel wird geklärt, welchen Beitrag der Fremdsprachenunterricht zur Selbstkonzeptentwicklung der Schüler leisten kann:

In einem ersten Schritt (Kapitel 7.1.) wird der Selbstbegriff definiert und das Selbstsystem als kognitive und emotionale Struktur mit seinen zentralen Merkmalen, Funktionen und Entwicklungsbedingungen vorgestellt. Anschließend (Kapitel 7.2.) wird die Verflechtung der Leistungsorientierung des Schülers mit seinem Selbstbild geklärt und der Frage nachgegangen, wie bestimmte Lernumweltmerkmale auf das (Fähigkeits-)Selbstkonzept wirken können. Schließlich (Kapitel 7.3.) wird analysiert, welche Maßnahmen der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts förderlich bzw. abträglich sind. Die Umsetzung in entsprechende praktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht stellt ein eigenes kreatives Unterfangen dar, dem auf der Mikroebene (Teil C) nachgegangen wird.

7.1. Zur Theorie des (Fähigkeits-)Selbstkonzepts

Der Selbstbegriff hat in religiöser, philosophischer und psychologischer Sicht eine lange Tradition und wird mit Begriffen wie *Bewusstsein*, *Beurteilung*, *Erfahrung*, etc. unterschiedlich thematisiert und definiert (vgl. Holder 2005:26). Im Folgenden wird von den psychologischen Erläuterungen Greves (2000) ausgegangen und der Begriff des *Selbst* als Sammelbezeichnung für Vorstellungen, Fragen und Probleme verwendet

wie wir uns selbst sehen, beschreiben, bewerten und verstehen, wie – und inwieweit – wir etwas über uns wissen oder herausfinden können, wie wir uns in die Zukunft projizieren, welche Möglichkeiten wir für uns selbst wahrnehmen und wie wir uns retrospektiv erleben, aus der Vergangenheit heraus rekonstruieren. Auf der Suche nach Erklärungen dieser komplexen und variablen Struktur geht es zweitens um die Mechanismen und Prozesse, die es uns erlauben, unser Selbstbild, Selbstverständnis und unser Selbstempfinden zu entwickeln, womöglich zu verbessern, gegen Veränderungen aufrechtzuerhalten oder auch ihnen anzupassen. (ebd.:16)

Das Selbstkonzept eines Menschen umfasst also alle Wahrnehmungen, Ideen und Emotionen, die er über sich selbst entwickelt. Oder etwas anders ausgedrückt: „Es stellt die kognitive Repräsentanz der eigenen Person dar und umfasst alle jene Informationen, die von der Person über sich selbst aufgenommen und gespeichert werden“. (Dubs 1995:357) Es ist aber nicht als situationsunspezifisches, zeitlich stabiles und statisch konzipiertes Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten, denn es umfasst nicht nur die auf die jeweilige Person bezogenen Inhalte, sondern auch die mit diesen Informationen arbeitenden Prozesse und Mechanismen (vgl. Greve 2000:17). Das Selbstsystem kann demnach als aktive, dynamische Struktur in einem Spannungsfeld zwischen persönlicher Kontinuität und situationsbezogener Adaptivität gesehen werden.

Formen des Selbstkonzepts

Versucht man nun, diese Vielzahl an verfügbarem Wissen und Glauben einer Person über sich selbst bzw. ihre Meinungen und Hoffnungen zu ordnen, bietet sich vorerst eine dreidimensionale Taxonomie an (vgl. Greve 2000):

- Naheliegend ist zunächst eine zeitliche Perspektive. Das Selbstbild umfasst demnach nicht nur die gegenwärtige Person, sondern beinhaltet sowohl ihren bisherigen Lebenslauf als auch ihre Zukunftsaussichten. Wer über sein Selbst nachdenkt, definiert sich nicht nur aufgrund aktueller Charaktereigenschaften oder Kompetenzen, sondern vor allem anhand seiner persönlichen Biographie.
- Die zweite Dimension besteht in der Unterscheidung zwischen realem und möglichem Selbst. Diese Dimension ist nicht nur im Hier und Jetzt bzw. für Zukünftiges relevant, es ist auch in Bezug auf die Vergangenheit denkbar, wenn es z. B. ganz anders hätte kommen können. Das Potential des möglichen Selbst gestaltet sich natürlich viel umfangreicher als das reale Selbst, aber die Person wird nur einen Teil davon tatsächlich in Betracht ziehen bzw. verwirklichen.
- Den beiden bereits genannten beschreibenden Dimensionen steht eine dritte Dimension gegenüber: eine evaluative Ebene, die das, was eine Person über sich selbst an Inhalten sammelt, jeweils auch bewertet. Diese bewertenden Perspektiven können durchaus sehr unterschiedlich ausfallen, was sich wiederum in einer Diskrepanz zwischen realem und idealem Selbst manifestiert und auf das Selbstwertempfinden Einfluss hat.

Das Selbstkonzept als Summe subjektiver Auffassungen einer Person über sich selbst beschränkt sich somit nicht nur auf kognitive Komponenten (Wissen über sich selbst, Selbstwahrnehmung), sondern beinhaltet auch emotionale Komponenten wie das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen.

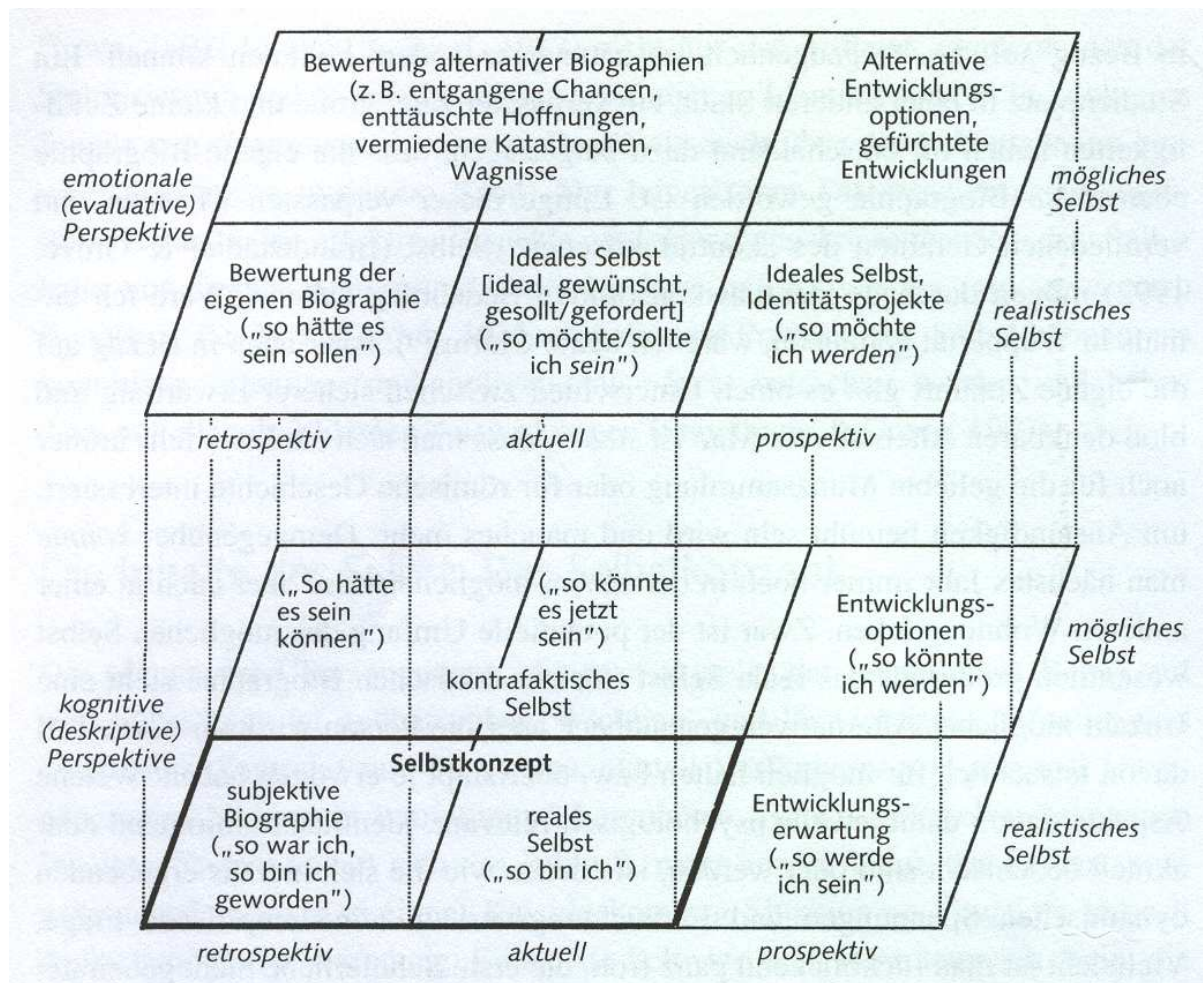


Abbildung 8: Dreidimensionale Topographie des Selbst (Greve 2000:20)

Die drei Dimensionen des Selbst (zeitliche Dimension, deskriptive vs. evaluative Dimension, reale vs. potentielle Dimension) beschreiben einen bereichsunspezifischen Selbstbegriff. Um die wechselwirkende Beziehung zwischen dem Selbstkonzept des Schülers und seinen Schulleistungen zu verstehen, wird im Folgenden der Selbstbegriff nach bereichsspezifischen Komponenten ausdifferenziert und deren hierarchischer Aufbau in Abbildung 9 veranschaulicht:

- Als Überbegriff dient das allgemeine Selbstkonzept, das sich im Lauf des Lebens durch die Erfahrungen mit der Umwelt entwickelt und sich in Form von ganz allgemeinen Wahrnehmungen, Ideen und Gefühlen über sich selbst manifestiert.
- Auf der zweiten Stufe stehen spezifischere Komponenten des Selbstkonzepts, wie das schulische, soziale, emotionale und physische Selbstkonzept. Zwi-

schen diesen beiden Ebenen, dem allgemeinen und z. B. dem schulischen Selbstkonzept, besteht ein direkter Zusammenhang. Welche spezifischen Selbstkonzepte eher ausgebildet werden, hängt von den bisher gemachten Erfahrungen, von den selbstbezogenen Informationen und davon ab, ob die Erfahrungsbereiche für das eigene Selbstwertgefühl als bedeutsam erlebt werden (vgl. Holder 2005:35).

- Die dritte Stufe bezieht sich auf Schulfächer und auf die Beziehungen mit anderen Personen sowie auf emotionale Zustände und physische Qualitäten. Diese spezifischen Selbstkonzeptfaktoren auf der dritten Ebene sind relativ autonom, unter Umständen sehr wenig mit den anderen Dimensionen des Selbst verknüpft und oft sogar negativ miteinander korreliert (vgl. Dubs 1995:357). Demnach spricht man eher von bereichsspezifischen Selbstkonzepten, wie z. B. dem Fähigkeitsselbstkonzept eines Schülers in Französisch. Die Korrelationen zwischen Schulleistung und Selbstkonzept sind um so höher, je bereichsspezifischer das Fähigkeitsselbstbild konzeptualisiert wird und je älter die Schüler sind. Auf dieser Ebene haben Leistungsrückmeldungen und -bewertungen vor allem dann Einfluss auf das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept von Schülern, wenn sich die Beurteilungen auf konkrete und sachliche Aspekte der schulischen Kompetenz beziehen (vgl. Krapp 1997:335).

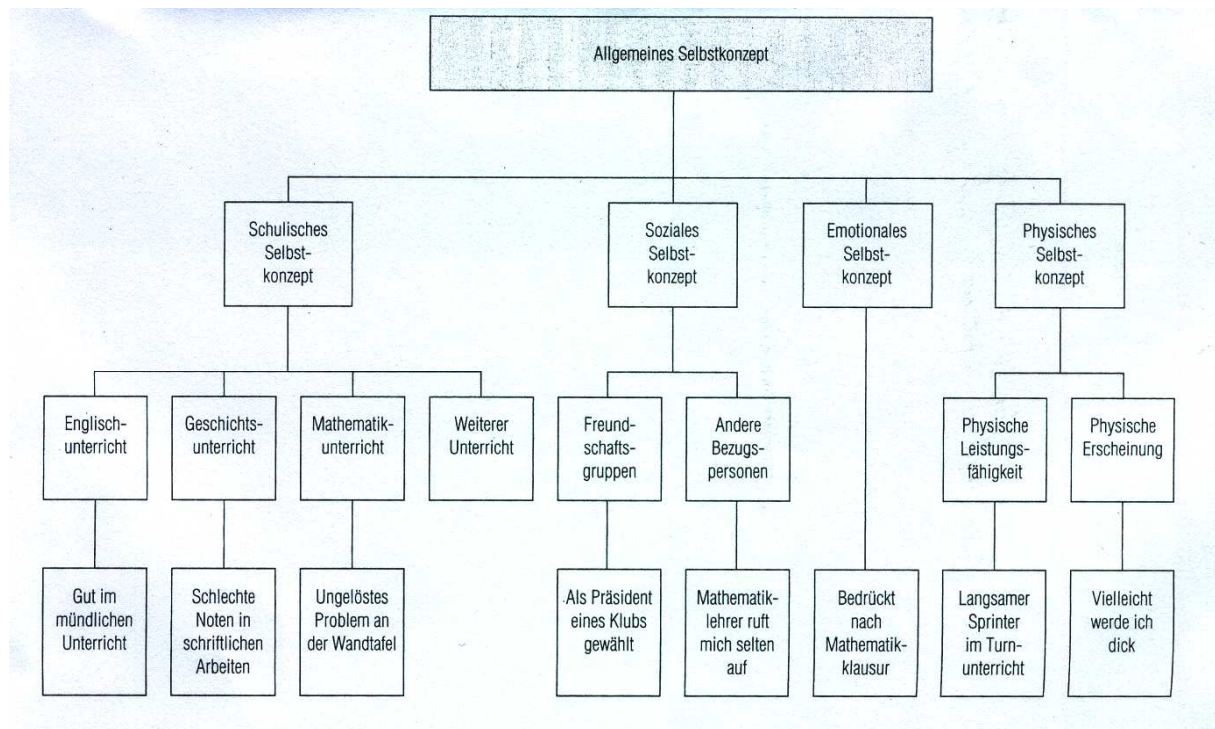


Abbildung 9: Hierarchisches Modell des Selbstkonzepts (Shavelson et al. 1976 zitiert nach Dubs 1995:358)

Funktionen des Selbstkonzepts

Nach Epstein (²1984) konstruiert jeder Mensch willentlich oder unwillentlich seine Theorie von der Wirklichkeit, um einerseits Ordnung in die Erfahrungswelt zu bringen und andererseits dieser Erfahrungswelt Sinn zu verleihen (ebd.:15). Die Konstruktion von Selbsttheorien hat laut Epstein die Funktion, Erfahrungen zu assimilieren, die Lust-Unlust-Balance zu optimieren und das Selbstwertgefühl aufrecht zu erhalten (ebd.:17). Für Butzkamm et al. (²1984) wirken Selbstkonzepte in Form von Selbstregulatoren im Leistungshandeln und führen nach Filipp (²1984b) zu Reaktionen und Handlungen, ohne dass ein introspektiver Zugriff nötig wäre. Holder (2005:41) hebt in Anlehnung an Markus / Wurf (1987) die intrapersonalen und interpersonellen Prozesse hervor, die durch das Selbstkonzept vermittelt werden:

- Die Informationsverarbeitung stellt im Allgemeinen eine intrapersonale Funktion des Selbstkonzepts dar. Nach Greve (2000:21ff.) dient die Verarbeitung von selbstbezogenen Informationen zwei grundsätzlichen Funktionen: zum

einen der Handlungsfähigkeit und zum anderen der Integrität und Positivität des Selbstbildes.

Für Filipp (²1984:132) wird das Wissen um die eigene Person meist als sozial bedingt gedacht und dies überwiegend von der Fremdbeurteilung hin zum Selbstbild. Mit der Annahme eines „unidirektionalen Wirkungsgefüges“ (ebd.) würde aber die Frage nach der gegenseitigen Bedingtheit wie auch die Bedeutung zwischengeschalteter intrapersonaler Verarbeitungsprozesse außer Acht gelassen: „Wahrnehmungsereignisse stellen gerade nicht den passiven Spiegel der äußeren Welt dar, und entsprechend sind Selbstattributionen nicht das schlichte Abbild vorgängiger Fremdattributionen.“ (ebd.:133)

Unter welchen Bedingungen eine Person Eigenschaftszuweisungen durch andere als selbstbezogenen Informationen verarbeitet, hängt also von verschiedenen Faktoren, wie z. B. der Kompetenzselbstbeurteilung, den sozialen Vergleichsprozessen, den Attributionsprozessen, etc. ab.

- Eine weitere intrapersonale Funktion des Selbstkonzepts stellt die Emotionsregulation dar. Es wurde bereits betont, dass die Aufspaltung des Selbstkonzepts in kognitive und emotionale Komponenten theoretischer Natur ist, denn kognitive Aspekte wie z. B. leistungsbezogene Selbsteinschätzungen sind immer auch mit emotionalen Informationen besetzt und umgekehrt werden emotionale Komponenten wie z. B. das Selbstwertgefühl über Einschätzungen im Fähigkeitsselbstbild vermittelt.

Bei Unterschieden zwischen aktuellem und gewünschtem oder erwartetem Selbstkonzept treten allerdings spezifische Emotionen, wie z. B. Ängste, auf. Um diese diskrepanten Informationen verarbeiten zu können, entwickeln Personen Bewältigungsstrategien mit dem Ziel, diese Emotionen zu regulieren und Stress sowie belastende, fremde oder selbstgesteckte Anforderungen abzubauen. Das Selbstkonzept initiiert über die Emotionsregulation also vorwiegend selbstwerterhaltende oder selbstwertsteigernde Verarbeitungsprozesse oder Handlungsstrategien und schützt somit den Selbstwert.

- Die dritte Funktion von Selbstkonzepten wird in der Motivierung des Individuums gesehen, Handlungen auszuführen. Bei der Frage, inwieweit Motive, Hoffnungen und Ziele, aber auch Ängste durch das Selbstkonzept repräsen-

tiert sind, werden den erwarteten oder möglichen Selbstkonzepten zentrale Funktionen zugesprochen. Diese wirken als positive oder negative Anreize auf die Motivation und schließlich auf das Verhalten (vgl. Holder 2005:46).

- Abgesehen davon, dass Selbstkonzepte intrapersonale Prozesse beeinflussen, haben sie auch bedeutenden Einfluss auf soziale Interaktionen. In der Selbstkonzept-Forschung geht man davon aus, dass das Selbstkonzept ein „wahrnehmungs- und handlungsleitendes Grundgerüst [...] anbietet“ (Holder 2005:47): einerseits für die Interpretation von sozialen Erfahrungen und andererseits für die Art und Weise, wie man sich auf diese Interaktionen und Erfahrungen einlässt. Demnach wird auch die Wahl des sozialen Umfeldes durch das Selbstkonzept mitbestimmt. Schließlich konstituieren soziale Interaktionen auch Rückkoppelungen zum Selbstkonzept, und zwar in Form von Fremd- und Selbstwahrnehmungen.

Vor dem Hintergrund verschiedener Erfahrungen bildet sich also eine individuelle, sehr vielschichtige und dynamische Selbststruktur heraus, die wahrnehmungs- und handlungsleitende Funktionen bei der Verarbeitung von Informationen, der Motivierung für bestimmte Handlungen, der Regulation von Emotionen und sozialen Beziehungen in sich vereint.

Entwicklung des Selbst

Die Persönlichkeitsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, der interindividuell sehr unterschiedlich verläuft. Hierbei wird das Jugendalter als besonders wichtige Phase angesehen, denn in dieser Periode treffen viele körperliche und soziale Umstellungen zusammen, die die bisherigen Selbstkonzepte in Frage stellen können. Das Selbst im Jugendalter ist aber auch im Hinblick auf die kognitiven Veränderungen von Interesse: Bedingt durch die Entwicklung des formal-operatorischen Denkens erweitert sich die Fähigkeit, „differenzierter über sich nachzudenken, Gedanken über das Selbst zu reorganisieren und die Veränderungen des Selbstkonzepts zu bewerten“ (Pinquart / Silbereisen 2000:75). Diese durch kognitive Entwicklungsprozesse gewonnene Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Umgestaltung des Selbstkonzepts

macht die Besonderheit der Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter aus. Mit der Zunahme des selbstreflexiven Denkens können in diesem Alter auch Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen festgestellt werden: Die Einschätzung der eigenen Kontrolle nimmt zu, gleichzeitig nimmt der Einfluss und die Bedeutung der Macht anderer ab. Damit wächst das Ausmaß an Handlungsspielräumen, indem z. B. Entscheidungen über die Alltagsgestaltung immer selbstständiger und somit unabhängig vom elterlichen Einfluss getroffen werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich die Jugendlichen auch zunehmend selbst als Gestalter ihres Lebens sehen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen sowie internalen Kontrollüberzeugungen im Verlauf des Jugendalters zunehmen (vgl. Pinquart / Silbereisen 2000:81).

Die Phase der Reorganisation des Selbst geht aber zunächst mit einer Abnahme der Stabilität des Selbstwerts bzw. der Selbstachtung, d. h. der emotionalen Komponente des Selbst, einher. Demnach beschreiben Zwölf- bis Dreizehnjährige eine größere Unsicherheit ihrer Selbstachtung als jüngere und ältere Schüler (vgl. Pinquart / Silbereisen 2000:79). Zurückzuführen sind diese Schwankungen in der Selbstbewertung auf verschiedene Einflussfaktoren wie z. B. den hormonellen Schwankungen in der Pubertät, der anfänglichen Unfähigkeit, mit Widersprüchen im Selbstsystem umzugehen, der steigenden Bedeutung von Gleichaltrigen, etc. Für die meisten Schüler stabilisiert sich die Höhe der Selbstachtung ab dem mittleren Jugendalter, wobei sie bei weiblichen Jugendlichen im Durchschnitt niedriger ist als bei männlichen Jugendlichen (ebd.). In dieser Phase der Adoleszenz werden widersprüchliche Attribute und inkonsistente Selbstbilder in der Regel nach und nach in eine kohärente Selbsttheorie integriert. Die Stabilisierung des Selbstkonzepts bzw. des Selbstwerts bedeutet allerdings nicht, dass die Entwicklung des Selbst nach der Adoleszenz bereits abgeschlossen ist.

Quellen selbstbezogener Informationen

(Fähigkeits-)Selbstkonzepte werden geprägt durch Rückmeldungen von Seiten der Umwelt sowie durch eigene Erfahrungen. Letztere können das Selbstbild vor allem dann beeinflussen, wenn bestimmten Erlebnissen besondere Emotionen, Interpretationen oder Bedeutungen zugeschrieben werden. Von außen wirken selbstbezogene

Informationen unter Umständen dann stärken, wenn diese von subjektiv als bedeutsam empfundenen Personen stammen. Als Umweltfaktor stellt neben den Familienbeziehungen und den Kontakten zu Gleichaltrigen auch die Schule einen wichtigen Einflussfaktor auf die Entwicklung des Selbstkonzepts dar. Gerade im Unterricht werden die Jugendlichen mit zahlreichen selbstbezogenen Informationen konfrontiert: Rückmeldungen erfolgen in Form von Schulnoten, durch Bewertungen nach der jeweiligen Bezugsnormorientierung von Seiten des Lehrers sowie durch Gleichaltrige, aber auch durch soziale Vergleiche mit den Leistungen der Mitschüler.

Filipp (²1984:132) unterteilt die Informationsquellen, die für den Aufbau von internen Selbstmodellen genutzt werden, in direkte und indirekte Prädikatenzuweisungen durch andere Personen und in komparative und reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen:

Direkte Eigenschaftszuweisungen durch andere Personen liegen dann vor, wenn innerhalb einer verbalen Interaktion Beurteilungen und Bewertungen erfolgen und so als mögliche selbstbezogene Informationen bereitgestellt werden. Diese Quelle der selbstbezogenen Informationen ist in der Schule verbreitet und im Alltag vorwiegend auf jene Situationen beschränkt, die sich durch größere Vertrautheit der Interaktionspartner auszeichnen.

Es ist aber anzunehmen, dass indirekte Eigenschaftszuweisungen durch andere Personen weit häufiger und viel subtiler erfolgen: Indem sich andere Menschen gegenüber einer Person in bestimmter Weise verhalten, vermitteln sie auch immer – absichtlich oder nicht – ihre Einschätzungen und Urteile über diese Person. Es handelt sich dabei um selbstbezogene Informationen, die eine Person „im Zuge interpretativer Schlussfolgerungen aus dem Verhalten anderer Personen“ (Filipp ²1984:134) gewinnt. Dieses Verhalten bedeutsamer Interaktionspartner stellt eine wesentliche Quelle selbstbezogener Informationen dar, wobei die Transformation von subjektiv wahrgenommenem Verhalten über die individuelle Interpretation bis hin zu selbstbezogenen Informationen äußerst komplex verläuft und von bereits bestehenden Selbstschemata abhängt.

Eine andere Möglichkeit, zu selbstbezogenen Informationen zu gelangen, besteht darin, sich mit anderen Personen bezüglich bestimmter Merkmale zu vergleichen und als Resultat dieser Vergleichsprozesse sogenannte komparative Prädikatenzuwei-

sungen selbst vorzunehmen. In Bezug auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts ist im schulischen Umfeld die Schulklasse als Vergleichsgruppe von großer Bedeutung. Über Vergleichsprozesse mit den Mitschülern, mit den Geschwistern, etc. werden auch die eigenen Fähigkeiten und persönlichen Anstrengungsbemühungen sowie die Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit bestimmt.

Eine ganz wesentliche Quelle selbstbezogener Informationen liegt in der reflexiven Prädikaten-Selbstzuweisung (Filipp ²1984:136), d. h. in der Kompetenz des Menschen, aus der Selbstbeobachtung seines Verhaltens Rückschlüsse über seine Person zu ziehen. Bezogen auf die Entwicklung des leistungsbezogenen Selbstkonzepts können individuelle Lern- und Leistungsentwicklungen des Schülers (nur) dann auch den jeweiligen Vergleichsmaßstab bestimmen, wenn die individuelle Bezugsnormorientierung auch vom Lehrer herangezogen wird (vgl. Kapitel 6).

Im Folgenden soll anhand eines Beispiels gezeigt werden, wie die verschiedenen Quellen selbstbezogener Informationen zusammenlaufen und sich in einem äußerst komplexen Interpretationsprozess verdichten:

Klassenvergleiche der durchschnittlichen Fähigkeitsselbstkonzepte von Schülern fördern je eigene Muster der Über- oder Unterschätzung ihrer Fähigkeiten zu Tage, wenn die Selbsteinschätzung im Vergleich zur Note betrachtet wird: Generelle Unterschätzung ist ebenso anzutreffen wie z. B. eine allgemeine Überschätzung bei Burschen im Fach Mathematik (vgl. Fend 1997:243). Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2003) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie erfassen bei Burschen ebenfalls ein höheres mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept als bei Mädchen trotz gleich erbrachter Leistung. Dies wird vor allem durch Geschlechtsunterschiede in den Fähigkeitsfremdeinschätzungen erklärt. Es wird angenommen, „dass der Einfluss der Fremdeinschätzung auf die Selbsteinschätzung über die Wahrnehmung der Fremdeinschätzung vermittelt ist“ (ebd.:184), d. h. in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept ist für den Schüler der *Glaube*, wie der Lehrer seine Fähigkeiten einschätzt, also die persönlich wahrgenommene Fremdeinschätzung, bedeutsamer als die Fremdeinschätzung durch den Lehrer selbst.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass das jeweilige spezifische Selbstkonzept das Ergebnis von Selbsteinschätzungen eigener Handlungen, sozialen Vergleichen und direkten Interaktionen mit den Sozialpartnern sein kann:

La estima de los niños depende principalmente de las experiencias, positivas o negativas, que tienen en su entorno, de la consideración que de ellos tienen otras personas significativas y de la consideración que tienen de sí mismos. Las otras personas [...] sirven de espejos en los que se miran los niños para juzgar su imagen. (de Andrés 2000:106)

Die schulischen Erfahrungen bezüglich Lern- und Leistungserfolg bzw. Misserfolg werden vor allem in sozialen Beziehungszusammenhängen verarbeitet. Diese sind es auch, die mitbestimmen, welche Bedeutung ihnen zuerkannt wird und welche Handlungsfolgen daraus resultieren (vgl. Fend 1997:9). Die Wahrnehmung der Einstellung von persönlich bedeutsamen Personen bzw. die Selbstwahrnehmung im Allgemeinen ist allerdings nicht einfach ein Spiegel der „Realität“, sondern vielmehr das Resultat eines oft sehr komplexen Konstruktionsprozesses.

Für Fremdsprachenlehrer ergeben sich im Zusammenhang mit der konstruierten Selbstwahrnehmung zwei Fragen:

Welchen Einfluss hat das Selbstkonzept auf das Lernverhalten und die Leistungen des Schülers (Kapitel 7.2.)?

Welche Möglichkeiten hat der Lehrer, den Schüler bei der Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts und eines positiven Selbstwertgefühls zu unterstützen (Kapitel 7.3.)?

7.2. Dynamik des Zusammenspiels von Fähigkeitsselbstkonzept und Lernverhalten bzw. Schulleistung

Wie bereits erwähnt, hängen Effekte von Leistungen auf Selbstkonzeptunterschiede wie auch Wirkungen der umgekehrten Art wahrscheinlich von indirekt wirkenden Prozessen ab, die bisher wenig untersucht worden sind (vgl. Pekrun 1997:357). Im Folgenden wird versucht, den globalen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung zu dekomponieren und mit einer Analyse von Umweltfaktoren zu verknüpfen. Folgende Effekte können aufgrund der derzeitigen Forschungslage angenommen werden:

Individuelle kognitive, emotionale und motivationale Determinanten

Ein positives Selbstkonzept beeinflusst in den meisten Fällen die Intensität des lebenslangen Lernens und den Schulerfolg nachhaltig. Deshalb wird das Selbstkonzept auch zur Voraussage des Schulerfolges herangezogen (vgl. Dubs 1995:359). Dies ist durch die Tatsache zu erklären, dass Lernende, die in ihr Können Vertrauen haben, in der Regel bessere Schulleistungen erbringen und sich selbst höhere Erwartungen stellen, als solche mit einem bescheidenen Selbstkonzept. Demgegenüber ist Schule für viele leistungsmäßig schwächere Schüler eine negative Erfahrung, die ihr Selbstbewusstsein schwächt, ihre Lernfreude zerstört und damit langfristig ihre Lebenstüchtigkeit beeinträchtigt. Nur bei wenigen Schülern kommt es nicht zu diesen erwartungskonformen Ergebnissen: Hohe Selbstakzeptanz ist dann nicht mit höherem Selbstwert gepaart, in anderen Fällen verfügen Schüler trotz schlechterer Noten über ein ungetrübtes Selbstwertgefühl.

Einem guten schulischen Selbstkonzept kommt also bei den meisten Schülern in nahezu allen Phasen des Lern- und Leistungsprozesses eine Schlüsselrolle zu. Die kurz- wie langfristige Leistungsentwicklung ist bei jenen Schülern am günstigsten, deren Selbstkonzept durch eine moderate Selbstüberschätzung charakterisiert ist. Dies gilt allerdings nur bis zur Erreichung eines kritischen Punktes bzw. einer Schwelle, die zwischen moderater, also günstiger, und starker bzw. ungünstiger Selbstüberschätzung angesiedelt ist. Unrealistisch positive bzw. stark überhöhte Ein-

schätzungen eigener Leistungsfähigkeiten gehen einher mit reduzierter späterer Lernleistung (vgl. Helmke 1992:276f.).

Die Bedeutung des schulischen Selbstkonzepts beschränkt sich keineswegs nur auf den Leistungswillen und die Motivation, sondern umfasst zusätzlich die Lern- und Arbeitsphasen sowie die Evaluation eigener Leistungen. Für Helmke (1992) wirkt sich ein hohes leistungsbezogenes Selbstvertrauen über drei verschiedene Mechanismen günstig auf die Leistung aus,

indem es – unabhängig vom Vorkenntnis- und Intelligenzniveau –
(a) mit einer höheren Anstrengungsintensität (insbesondere bei Hausaufgaben) verbunden ist,
(b) zu einem erhöhten Maß an Anstrengungsinitiierung und kognitivem Engagement (insbesondere während des Unterrichts) führt und
(c) in kritischen Unterrichts- und Leistungssituationen dem Schutz bzw. der Abschirmung gegen aufgabenirrelevante Selbstzweifel dient.
(ebd.:273)

Diese positiven Effekte auf Lern- und Prüfungsleistungen können noch verstärkt werden durch die Selbstwirksamkeitserwartung eines Schülers, d. h. seine persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten in spezifischen Anforderungssituationen. Schüler mit höherer Selbstwirksamkeit zeichnen sich gegenüber Schülern mit niedrigerer Selbstwirksamkeit durch mehr Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, effektiveres Arbeitszeitmanagement, flexiblere Lösungsstrategien, bessere Leistungen und selbstwertförderlichere Ursachenzuschreibungen aus (vgl. Jerusalem 2006:577). Hohe Selbstwirksamkeit fördert auch das Durchhaltevermögen bei der Bewältigung kritischer Lernsituationen, wodurch die Erfolgswahrscheinlichkeit weiter erhöht wird. Positive Leistungserfahrungen wiederum begünstigen Hoffnung auf Erfolg und problemangemessene Lösungen. Damit wird die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können, weiter stabilisiert (vgl. Schwarzer / Jerusalem 2002:35). Angesichts einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung kommen also das Vertrauen und die optimistische Überzeugung eines Schülers zum Ausdruck, über die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung schulischer Herausforderungen zu verfügen.

Helmke (1992:43f.) ortet eine Vielfalt an Informationsverarbeitungsprozessen von Seiten des Schülers, die die Wirkung leistungsbezogener Informationen auf das leistungsbezogene Selbstvertrauen moderieren können:

- Wie selbstbezogene Informationen wahrgenommen und verarbeitet werden und welche Wirkung sie bei der Integration in bestehende Selbstschemata haben, hängt vor allem vom Ausmaß ihrer persönlichen Bedeutung und der subjektiven Wichtigkeit des Unterrichtsfaches ab.
- Fähigkeits- und leistungsbezogene Informationen direkter oder indirekter Art bedürfen also immer bestimmter Interpretationen, um das Selbstbild zu tangieren. So dürften die paradoxen Effekte von Lob zu erklären sein, wenn z. B. lobende Worte des Lehrers für die Lösung anspruchsloser Aufgaben vom Schüler als Urteil über mangelnde Fähigkeit interpretiert werden.
- Ob ein Prüfungsergebnis als Erfolg oder Misserfolg betrachtet wird und somit das Selbstvertrauen positiv oder negativ beeinflusst, hängt ferner davon ab, wie groß die investierte Anstrengung war, die in der Vorbereitung aufgebracht wurde: Je größer der investierte Aufwand, desto schwieriger ist es, ein gutes Ergebnis auf ein hohes Fähigkeitsniveau zurückzuführen.
- Ob eine Leistungsrückmeldung positive oder negative Auswirkungen auf das aktuelle Fähigkeitsselbstkonzept hat, hängt auch maßgeblich von der Analyse der Ursachen ab, insbesondere bei Misserfolgen.
- Von zentraler Bedeutung für die Beeinflussung des leistungsbezogenen Selbstvertrauens ist, an welchem Maßstab die eigene Leistung gemessen wird. Ausschlaggebend für die Unterschiede im leistungsbezogenen Selbstkonzept dürften die sozialen Vergleichsprozesse innerhalb der Klasse sein. Schüler evaluieren ihre Noten eines Faches aber auch, indem sie diese mit den eigenen Leistungen aus anderen Fächern vergleichen: Sind z. B. die Leistungen im Französischunterricht höher als die mathematischen Leistungen, so kommt es in der Regel zu einem höheren Selbstkonzept in Französisch. Analoges soll für die Entstehung niedriger Fähigkeitsselbstkonzepte gelten (vgl. Moschner / Dickhäuser ³2006:690).

Einzuräumen ist allerdings, dass die schulischen Leistungen beim Aufbau des Selbstkonzepts nur *eine* Einflussgröße neben anderen darstellt und daher der Schulerfolg zwar das Fähigkeitsselbstkonzept erhöht, aber noch nicht in jedem Fall ein positives allgemeines Selbstkonzept garantiert. Der Leistungserfolg erhöht aber die

Wahrscheinlichkeit dafür. Ebenso nachteilig wirken sich schlechte Erfahrungen mit Schule, Lehrer und Unterrichtsklima aus: Sie führen meist zu einem negativen schulischen Selbstkonzept und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass auch das allgemeine Selbstkonzept negativ beeinflusst wird.

Prozessmerkmale des Unterrichts

Die Stärkung der Persönlichkeit ist nicht nur aus der Sicht der Schulleistungen bedeutsam, sie trägt auch entscheidend zur positiven Entwicklung des Selbstvertrauens, des Selbstwertgefühls und des prosozialen Verhaltens bei. Die Selbstkonzeptforschung (Fend 1997, Helmke 1992, Pekrun / Fend 1991) zeigt, dass dem Schüler durch geeignetes Lehrerverhalten geholfen werden kann, sein Fähigkeits-selbstkonzept zu stärken. Davon abgesehen fördern vor allem jene Lehrer eine günstige Selbstkonzeptentwicklung, denen das Unterrichten Freude macht, die ihre eigene Unterrichtskompetenz günstig einschätzen und die Verständnisschwierigkeiten der Schüler auf andere Umstände als auf mangelnde Begabung zurückführen (vgl. Helmke 1992:278). Holder (2005:301) sieht weitere günstige Bedingungen für die Förderung von positiven Fähigkeits-selbstkonzepten seitens des Lehrers in einem klaren, verständlichen Unterricht und in der Reduktion bzw. Vermeidung von geschlechtsspezifischen Bevorzugungen, leistungsbezogenen Diskriminierungen und hoher Unter- bzw. Überforderung.

Das Lehrerverhalten leistet nach Jerusalem / Schwarzer (1991:124) auch einen wesentlichen Beitrag zum Unterrichtsklima innerhalb einer Klasse bzw. zum Klima in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Es wird diesbezüglich von der Überlegung ausgegangen, dass die Gesamtheit der Unterrichtshandlungen des Lehrers einen wesentlichen Beitrag zum Unterrichtsklima innerhalb einer Schulklasse darstellt, und dass das vom Schüler subjektiv erlebte Unterrichtsklima wiederum die Selbstkonzeptentwicklung beeinflusst. Das Lehrerverhalten wirkt somit indirekt über das vom Schüler wahrgenommene Unterrichtsklima. Auf diese Weise ist zu erklären, dass der Schüler in einer klimapositiven Klasse über ein positiveres Selbstwertgefühl sowie über eine höhere Erfolgszuversicht verfügt. Die vom Schüler positiv erlebte Lernumwelt steht auch in sehr engem Zusammenhang mit einer günstigen Entwicklung seiner Selbstwirksamkeit. Schüler in klimanegativen Klassen zeigen „mehr Hilflosigkeit, Angst, Kontroll-

verlust und weniger Selbstwertgefühl und Erfolgszuversicht als Schüler klimapositiver Klassen“ (ebd.). Aus diesem Grund wird bei Klassen mit besonders negativem Unterrichtsklima auch von einer „einflussreichen Risikoumwelt“ für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit gesprochen (ebd.:122).

In diesem Zusammenhang sind auch sogenannte Bezugsgruppeneffekte zu beachten. Renkl et al. (1997) zeigen, dass innerhalb von Schulklassen Korrelationen von Selbstkonzept und Leistung von Klasse zu Klasse variieren können und dass die Höhe dieses Zusammenhangs von Kontextmerkmalen der Schulklasse abhängt: Sind die eigenen Leistungen besser als die der Mitschüler, so soll es zu hohen Selbstkonzepten kommen, sind die Lern- und Leistungsergebnisse dagegen schlechter, so sollen niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte entstehen. Durch diese Effekte aufgrund der jeweiligen Bezugsgruppe ist es auch zu erklären, dass gleich intelligente Schüler je nach Schulklasse bzw. Schultyp unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte entwickeln:

Mit dem schulischen Bezugsgruppenwechsel nach der vierten Klasse kommt es zu einer Verschiebung der individuellen Leistungsranplätze und entsprechenden schulartspezifischen Bezugsgruppeneffekten, so dass die Selbstkonzeptunterschiede zwischen ehemals schlechten und guten Grundschulern [...] im Laufe der Zeit geringer werden. (Jerusalem / Schwarzer 1991:127)

Fend (1997) untersuchte deutsche und Schweizer Schüler in Bezug auf Selbstkonzept-Dimensionen: Dabei fällt eine ausgeprägtere Selbstwirksamkeit, eine geringere Leistungsangst und eine größere allgemeine Lebenszufriedenheit der Schweizer Kinder im Vergleich zu den deutschen auf. Auch bei Erfahrungen, die auf konkrete Unterrichtsmerkmale verweisen, wie z. B. die Beziehungen zu den Lehrern, zeigen sie positivere Werte als deutsche Schüler (ebd.:237f.). Somit geben neben den Klassenunterschieden auch die Länderunterschiede Hinweise darauf, dass die Beziehungen zwischen Leistung und Selbstbild kontextuell beeinflussbar sind und z. B. nach Erziehungskulturen verschiedener Länder variieren.

Familiäre Determinanten

Die Wirkung der Förderung des schulischen Selbstkonzepts kann vergrößert werden, wenn Schüler und Lehrer dabei von den Eltern unterstützt werden. Dieses Ziel lässt sich über eine engere Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern besser erreichen. Insbesondere wichtig dabei ist der gegenseitige Austausch von Beobachtungen über die Kinder, damit Schule und Elternhaus beim Aufbau des Selbstkonzepts in der gleichen Richtung wirken.

Eltern können durch eine allgemeine positive Einstellung gegenüber der Schule ihre Kinder im Aufbau des schulischen Selbstkonzepts indirekt fördern. Unterstützung bieten auch andere förderliche Aspekte von Seiten der Eltern, wie z. B. das Setzen realistischer Leistungserwartungen oder die Wertschätzung bezüglich schulischer Tüchtigkeit. Deci / Ryan (1993) machen in diesem Zusammenhang auf „die Qualität der Beziehungen eines Schülers zu seinen Eltern und Lehrern als signifikanter Prädiktor für verschiedene Kriterien der schulischen Leistungsfähigkeit“ aufmerksam (ebd.:235). Dies deutet darauf hin, dass unterstützende und teilnehmende Eltern es ihren Kindern erleichtern, zu ihnen bzw. zu ihren Lehrern positive Beziehungen zu entwickeln, und dass die Qualität dieser sozialen Beziehungen auf allen Ebenen des Lerngeschehens eine wichtige Rolle spielt.

Nach dieser Darstellung der auf das Selbstkonzept und die Schulleistung wirkenden Determinanten erscheint es auf den ersten Blick schwierig sich vorzustellen, dass man ein positives Fähigkeitsselbstkonzept gegen eine Vielzahl an möglichen negativen Einflussfaktoren und Vergleichsinformationen abschotten kann. Erst auf den zweiten Blick wird deutlich, dass die angeführten Effekte und Prozesse auch eine Fülle von Möglichkeiten anbieten, den Selbstwert des Schülers, insbesondere sein Fähigkeitsselbstkonzept, zu schützen oder zu erhöhen.

7.3. Maßnahmen zur Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit der Lernenden

Die Erkenntnisse aus der Forschung verweisen auf die Bedeutung der Förderung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit des Schülers von Seiten des Lehrers. Letzterer könnte sich im Fachunterricht um eine bestmögliche Gestaltung der Persönlichkeitsentwicklung bemühen und müsste seine Möglichkeiten auf dem Hintergrund der Verflechtungen des kognitiven bzw. emotionalen Selbst und der Selbstwirksamkeit mit dem Leistungsverhalten und der Lernmotivation einschätzen und planen.

Die Lehrkraft könnte somit durch adäquates Verhalten und Vorgehen wesentlich zur Stärkung des schulischen und in zweiter Linie des allgemeinen Selbstkonzepts beitragen. Allerdings gilt es, eines zu beachten: Maßnahmen zur Stärkung des Selbstkonzepts sind nur wirksam, wenn sie realistisch eingesetzt werden. Versuche zur Verstärkung des Selbstkonzepts unter unrealistischen Bedingungen sind nicht nur wirkungslos, sie können unter Umständen auch problematisch werden, weil sie zu einer Selbstüberschätzung und dann erst recht zu Misserfolg führen. So dürfen beispielsweise weder übertriebene Ziele gesetzt noch undifferenziert gelobt bzw. getadelt werden (vgl. Dubs 1995:361). Damit bleibt die Hilfestellung zur Stärkung des Selbstkonzepts ein systemisches Unterfangen, weil diese Balance zwischen Möglichkeiten und realistischen Grenzen von Schüler zu Schüler immer wieder neu auszuloten ist.

Bei den nun folgenden Maßnahmen zur Persönlichkeitsstärkung im Fachunterricht kann es nicht um die Vermittlung von Rezepten gehen im Sinne von „Tue A, und du erreichst B“, sondern vor allem darum, den Schüler für sein individuelles schulisches Selbstbild, d. h. seine persönlichen Einstellungen und Haltungen gegenüber sich selbst, dem Unterrichtsfach, der Schule, etc. zu sensibilisieren. Durch das Einnehmen einer Beobachterposition und das Üben von systemischen Betrachtungsweisen (vgl. Kapitel 5) kann es gelingen, dass der Schüler seine eigenen Standpunkte und Verhaltensweisen, insbesondere bezüglich seines Lern- und Leistungsverhaltens, reflektiert und daraus positive Impulse für sein zukünftiges Lernen schöpft.

Bewusstseinsschaffung beim Lehrer

Bevor der Lehrer die Entwicklung des Selbstkonzepts beim Schüler fördern kann, muss er zunächst verstehen, dass die Entwicklung des Selbstkonzepts ein selbst-konstruktiver Interaktionsprozess zwischen dem Schüler und der sozialen Umwelt darstellt. Der Schüler bildet eine persönliche Struktur von bereichsspezifischen Selbstbildern aus, die die Wahrnehmung und Verarbeitung von neuen Informationen steuert und weitere Handlungsprozesse reguliert. Welche Selbstkonzepte besonders ausgebildet werden, hängt von den bisherigen Erfahrungen, von den bewussten und unbewussten selbstbezogenen Informationen und von der subjektiven Bedeutung der Erfahrungsbereiche ab. Diese Konzeption des Selbst als komplexes und multidimensionales System ist für pädagogische Folgerungen richtungsweisend: Durch die schulische Lernumwelt gelangen Schüler zu permanenten Leistungsrückmeldungen und Vergleichsmöglichkeiten in Lern- und Leistungsbereichen. Diese können Voraussetzungen für die Entwicklung und Ausgestaltung neuer, fachspezifischer Komponenten des Selbstkonzepts bereitstellen.

Ein Ausgangspunkt zur Persönlichkeitsstärkung bildet zunächst die Interaktion des Lernenden mit seiner Umwelt, wobei hier die Lehrkraft sowie die Mitschüler von Interesse sind. Aus diesen Interaktionen erhält der Schüler einerseits direkte Rückmeldungen von der Lehrkraft und über Leistungsvergleiche auch Informationen von den Mitschülern. Die Vermittlung systemischer Denkweisen und Haltungen kann dem Schüler bei der Verarbeitung von Rückmeldungen anderer helfen, diese nicht selbstwertschädigend, sondern vielmehr konstruktiv in sein Selbstbild zu integrieren. Andererseits muss der Schüler lernen, sich in Bezug auf die Erreichung von fremd- und selbstgesetzten Lernzielen selbst zu beurteilen. Dieser Schritt vom lehrergeprägten Feedback hin zur selbstgesteuerten Beurteilung ist sehr bedeutend für den Aufbau seines Selbstkonzepts, seiner Selbstwirksamkeitserwartungen und seinem persönlichen Kompetenzerleben.

Wichtig ist des Weiteren, dass sich der Lehrer der hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts bewusst ist, weil der Einfluss auf die Entwicklung des allgemeinen Selbstbilds vorwiegend vom bereichsspezifischen Selbstkonzept ausgeht. Allgemeine Ermunterungen wie z. B. „Du bist ein guter Schüler, deshalb solltest du etwas positiver über dich denken“ bringen kaum Wirkungen. Viel wichtiger ist es, konkrete Lernsituationen im Fachunterricht herbeizuführen, in denen der Schüler seine Stär-

ken zeigen und Lernerfolge erzielen kann, denn auf diese Weise nimmt er seine Kompetenzen wahr, fühlt sich selbstbestimmter und autonomer, was allmählich auch zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beitragen kann. Dies ist insofern auch von Bedeutung, weil das aktuelle Selbstkonzept des Schülers seine weiteren Interaktionen in Bezug auf seine Lern- und Leistungshandlungen lenkt. Dazu kann die Lehrkraft einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn sie den Schüler bei der Festlegung konkreter und erreichbarer Lern- und Leistungsziele unterstützt und ihm vor allem hilft, an sich selbst herausfordernde, aber dennoch realistische Erwartungen zu stellen. In diesem Zusammenhang hat auch eine realistische Leistungserwartung des Lehrers großen Einfluss auf das Anstrengungsverhalten und die Lernmotivation des Schülers.

Dieser vom Lehrer positiv beeinflussbare Prozess zur Stärkung des Selbstkonzepts setzt eine systemische Grundhaltung sowie ausreichendes Einfühlungsvermögen und Verständnis in Bezug auf den Schüler voraus. Rogers (³1979) fordert Empathie, Echtheit und bindungslose positive Akzeptanz des Lernenden. Dubs (1995:369ff.) fügt diesen Dimensionen noch Berechenbarkeit, Lernfähigkeit, Respekt und Sorge um den Lernenden hinzu, Fähigkeiten, die eine humanistische Lehrerpersönlichkeit kennzeichnen sollen. Durch ein derartiges Verhalten kann der Schüler die Überzeugung gewinnen, dass er in seinen Kompetenz- und Autonomiebestrebungen – und damit auch in seiner Persönlichkeitsentwicklung – von seinem Lehrer unterstützt wird.

Erfassen des aktuellen Selbstkonzepts

Im Allgemeinen sollte der Lehrer das aktuelle Selbstkonzept seiner Schüler genauer kennen, um sie zielgerichtet in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Dabei kann eine fragende Haltung helfen, sich gewisse Dynamiken bewusst zu machen: Wie reagieren Schüler mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, wenn sie mit Leistungsansprüchen konfrontiert werden? Was spielt sich wahrscheinlich in ihrem Inneren ab und worin zeigt sich das? Was soll ich als Lehrer darüber wissen?

Derartige Informationen lassen sich durch Beobachtung sowie durch bewusst wahrgenommenes Verhalten in Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktionen gewinnen. Es können dazu auch Fragebögen zum Selbstkonzept eingesetzt oder Lern-

tagebücher geführt werden, in denen die Schüler ihre Lernerfahrungen niederschreiben und Selbstbeurteilungen vornehmen. Dabei trägt das Erkennen persönlicher Lernfortschritte, das Beobachten eigener Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lern- und Leistungsverhalten zur Stärkung des schulischen Selbstkonzepts bei.

Bewusstseins-schaffung beim Schüler

Wie aufgezeigt wurde, steht der Jugendliche in Bezug auf sein Selbstkonzept in einem Entwicklungsprozess, der durch die Zunahme von differenzierten Selbstbeschreibungen gekennzeichnet ist. Allerdings sind dem Jugendlichen oft die Funktionen des Selbstkonzepts, insbesondere seine handlungsleitende Wirkung, nicht bewusst.

Lehrer können im Unterricht versuchen, Bewusstsein für die Dynamik der schulischen Fähigkeitsselbstkonzepte zu schaffen, indem sie an Beispielen aufzeigen, welche positiven oder negativen Kreisläufe ein bestimmtes Selbstkonzept auslösen kann. Bedeutsam ist hier, dass die Schüler erkennen, wie viel sie selbst zum Aufbau eines realistischen, positiven Selbstkonzepts beitragen können. Dazu ist es hilfreich zu lernen, sich und die eigenen Fortschritte aber auch Misserfolge adäquat einzuschätzen, sich mit den eigenen Stärken und Schwächen zu akzeptieren und auch andere Menschen mit ihren Eigenarten anzuerkennen.

Folgende Hilfen zur realistischen Selbsteinschätzung sind denkbar:

- Die Durchführung fachbezogener Rollenspiele, die auch Aspekte des Selbstkonzepts ansprechen, und eine anschließende Analyse verschiedener Beobachtungen können der Relativierung von persönlichen Sichtweisen dienen und den eigenen Handlungsspielraum für zukünftige Handlungen erweitern helfen.
- Zu Beobachtungen zum Selbstkonzept kann der Schüler auch durch Hinweise angeregt werden, die sich aus seinen schriftlichen Arbeiten zu spezifischen Schreibimpulsen ergeben.

- Die bewusste Betrachtung und Reflexion des fachspezifischen Lern- und Leistungsverhaltens des Schülers kann zum Ausgangspunkt einer bewussten Ressourcenorientierung werden.
- Eine Befragung des Schülers, wie er seine Fähigkeiten in Bezug auf die Fremdsprache einschätzt, kann zur Reflexion bisheriger Lernerfahrungen im konkreten Fach und zu einer Analyse führen, wie gut er bisher Lernziele erreicht hat. Ein Schüler, der hier eher eine negative Bilanz zieht, sollte u. a. durch leichtere Aufgaben und gegebenenfalls durch individuelle Betreuung unterstützt werden, sein Selbstbild mittelfristig zu verändern. Die Lernmotivation ist ansonsten weiterhin niedrig, und das ist wiederum eine schlechte Basis für Erfolgserlebnisse.
- Reflexionen bezüglich der schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen, die das Vertrauen in die eigene Anstrengung zum Erreichen wichtiger Lernziele widerspiegeln, können Ursachenzuschreibungen verändern helfen. So kann z. B. mangelnde Begabung bis zu einem gewissen Grad durch intensivere bzw. qualitativere Unterstützung kompensiert werden und Ohnmachtsgefühle reduzieren.
- Im persönlichen Gespräch nimmt der Schüler Selbstbeurteilungen vor, die vom Lehrer unterstützt und in ressourcen- und lösungsorientierter Weise analysiert werden.

Fortlaufender Prozess der Stärkung des Selbstkonzepts

Da die Selbstkonzeptentwicklung ein kontinuierlicher Prozess ist, gilt es, den Unterricht so zu gestalten, dass der Schüler regelmäßig Gelegenheit hat, sich mit seinem vielschichtigen und dynamischen schulischen Selbstkonzept zu befassen. Das Setzen persönlicher, erreichbarer, eher kurzfristiger Lernziele kognitiver und emotionaler Art in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen kann helfen, den Entwicklungsprozess zu fokussieren und die schulischen Herausforderungen als Wachstumschancen zu interpretieren. In diesem Zusammenhang könnte es auch möglich sein, die oft negativ behafteten Begriffe wie *Problem* bzw. *Fehler* „umzudeuten“ und ihnen im Lernprozess eine sinnstiftende Größe zuzuschreiben: Innerhalb des Spannungsfeldes zwischen bereits vorhandenen Kenntnissen und den neuen Informationen kann das Problem als das unmittelbare Handlungsmotiv gesehen werden, wobei der Prozess

der Problembearbeitung unabhängig vom Prüfungsziel bereits sinnstiftend sein kann. Wenn aber Probleme und Fehler als Misserfolge im Lernprozess oder als persönliche Defizite in der perfekten Beherrschung der Fremdsprache gewertet werden und der Fremdsprachenlerner lieber schweigt oder möglichst wenig schreibt, verliert die Triebfeder der Aufgaben- und Problembewältigung ihre Kraft.

Das Ziel von Maßnahmen zur Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts besteht in der Unterstützung des Schülers, Lern- und Leistungserfolge zu erleben. Denn Erfolgserlebnisse beim Lernen stärken in der Regel das Fähigkeitsselbstbild des Schülers und bewirken größeres Interesse, höhere Motivation und ein vermehrtes Gefühl der Selbstwirksamkeit. Das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit macht den Schüler auch offener für das Lernen mit anderen und stellt somit eine gute Ausgangsbasis für kooperatives Lernen dar.

8. Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht

Im Zentrum des „Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (Europarat 2001) steht die Beschreibung der vom Fremdsprachenlerner zu erreichenden Kompetenzen. Dabei bilden Ziele und Inhalte im Bereich der kommunikativen Sprachkompetenzen des Lernenden, d. h. seine linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz, den Schwerpunkt. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle kommunikativer Aufgaben beim Fremdsprachenlernen eingehend untersucht. Damit wird deutlich, dass der dabei gewählte Ansatz handlungsorientiert ist, d. h. der Lernende wird vor allem als sozial Handelnder betrachtet, der in spezifischen Situationen kommunikative Aufgaben bewältigen muss (ebd.:21). Nicht beleuchtet wird hingegen, wie der Lerner diese kommunikative Kompetenz erreichen kann. Ganz im Gegenteil: Es wird explizit erklärt, dass der „Referenzrahmen“ auf eine spezielle Grundlage zur „Erklärung des Sprachenlernens“ verzichtet: „Die Rolle, die ihm [dem „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“] zusteht, ist die, alle an Sprachlern- und -lehrprozessen als Partner Beteiligten zu ermutigen, ihre eigene theoretische Basis und ihre methodische Praxis so explizit und transparent wie möglich darzulegen.“ (ebd.:29) Die Beschreibungen der kommunikativen Kompetenz des Lernalters auf sechs Lernniveaus (von A1 bis C2) werden fast ausschließlich als Bildungsstandards gesehen und haben einen wahren Prüfungsboom ausgelöst, bei dem es um das Abprüfen eines Niveaus in allen Fertigkeitsbereichen geht. Mit dieser Fokussierung auf das Leistungsziel gerät die Bedeutung des Lernprozesses aus dem Blickwinkel: Zentrale didaktische und fachdidaktische Fragen, wie z. B. die mit der kommunikativen Kompetenz einhergehende kooperative Kompetenz bzw. die Bedeutung des kooperativen Lernens im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts, sind nicht Gegenstand der Diskussion.

Auch im „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ (Bausch et al. ⁴2003) wird aus fachdidaktischer Sicht weniger die Bedeutung kooperativer Unterrichtshandlungen analysiert. Vielmehr werden die Sozialformen, d. h. die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit, wie z. B. Gruppenunterricht und Partnerarbeit (Schwerdtfeger ⁴2003b) bzw. Einzelunterricht und Kleingruppenunterricht (Abendroth-Timmer ⁴2003), und die damit verbundenen methodischen Aspekte beleuchtet.

Bereits im Rahmen der aktuellen Methodendiskussion (vgl. Kapitel 1) wurde angesprochen, dass man sich als Fremdsprachenlehrer weder mit der Bedeutung des kooperativen Lernens noch mit Fragen des effektiven Einsatzes von Partner-, Kleingruppen- oder Gruppenarbeit im Unterricht auseinandersetzen muss: Das approbierte Schulbuch zwingt nicht nur die Themenauswahl und die damit einhergehende stringente Grammatikprogression auf, es schreibt auch die entsprechenden Sozialformen vor, mittels derer die kommunikativen Übungen durchgeführt werden sollten. Funktioniert der Einsatz von Partner- und Gruppenarbeiten, so werden diese Formen auch weiterhin im Unterricht eingesetzt. Scheitern sie – was sehr oft der Fall ist, da selten die theoretischen Begründungen mitbedacht werden und in der Umsetzung keine Beachtung finden – so werden sie immer seltener eingesetzt. Schließlich wird nach vielfältigen Rationalisierungen („Nicht geeignet im Fachunterricht!“, „Nur in der Volksschule!“, „Ja, aber die Disziplin!“, etc.) mit lehrerzentrierten und -kontrollierten Formen der Lernorganisation weitergearbeitet.

Geschätzt wird, dass der Schüler nur etwa 7 % des schulischen Unterrichts mit Mitschülern in Gruppen lernt, die meiste Unterrichtszeit findet im Frontalunterricht statt (vgl. Schwerdtfeger ⁴2003a:248). Mit dieser Reduktion des Unterrichtsgeschehens auf das individuelle Lernen wird die soziale Perspektive im Unterricht ausgeklammert, ein Aspekt, ohne den das Lernen und Praktizieren einer fremden Sprache nicht möglich ist.

Auch aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist das Lernen einer Fremdsprache ohne kooperative Einbettung ins Unterrichtsgeschehen nicht umfassend möglich: Wissenserwerb beruht zwar auf selbstorganisatorischen, individuellen Prozessen, aber erst im kooperativen Lernen werden die eigenen Erkenntnisse und Erfahrungen mit anderen Menschen rückgekoppelt und sozial vernetzt: „[...] los grupos son como trampolines, pistas de entrenamiento para el aprendizaje autónomo y continuo.“ (Dörnyei / Malderez 2000:186) Diese Rückkoppelung und soziale Vernetzung mit anderen Menschen geschieht meist – und im Fremdsprachenunterricht vorrangig – mittels kommunikativer Akte, die eine Realisierung von Ko-Konstruktionen ermöglichen und quasi als Sprungbrett für die persönliche Entwicklung gesehen werden können.

In diesem Kapitel wird also die Bedeutung kooperativen Lernens im Unterrichtsgeschehen aus individueller und sozialer Perspektive näher beleuchtet (Kapitel 8.1.)

und die Frage gestellt, wie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kooperatives Lernen effektiv gestaltet und kommunikative Situationen möglichst konstruktiv organisiert werden können (Kapitel 8.2.). Vor diesem Hintergrund werden schließlich Maßnahmen zur Förderung gewinnbringender kooperativer bzw. kommunikativer Unterrichtshandlungen im Fremdsprachenunterricht entwickelt (Kapitel 8.3.).

8.1. Theoretische Aspekte kooperativen Lernens

Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass im didaktischen bzw. fachdidaktischen Diskurs *kooperatives Lernen* zu einem Sammelbegriff geworden ist, der eine Vielfalt von Methoden einschließt, mit einem Partner oder in der Kleingruppe zu arbeiten. Dass diese methodenorientierte Sicht kooperativer Lernformen eine sehr enge ist und viele Bereiche ausblendet, wird angesichts der Beschreibung Crandalls (2000) deutlich. Auf die nun folgenden ganz allgemeinen Charakteristika kooperativen Lernens wird im Zuge der weiteren Ausführungen immer wieder Bezug genommen:

En su base, el aprendizaje cooperativo requiere interacción social y negociación de significados entre miembros de grupos heterogéneos implicados en tareas en cuya realización todos los componentes del grupo tienen algo que contribuir y algo que aprender de los otros miembros. El aprendizaje cooperativo supone más que una simple actividad de grupo reducido. En una tarea cooperativa bien estructurada hay un auténtico vacío de información, pues requiere que los alumnos escuchen y contribuyan al desarrollo de una actividad oral, escrita o de otro carácter que represente los esfuerzos, el conocimiento y las perspectivas del grupo. (ebd.:243)

Diese Beschreibung kooperativen Lernens lässt zwei Komponenten der Erfahrung in den Vordergrund treten:

- Einerseits können die Schüler in dreierlei Hinsicht ein „reichhaltigeres Ergebnis“ (Pagé 1993:11) erzielen. Das Ergebnis einer Gruppe gestaltet sich reichhaltiger, weil die Beiträge vieler quantitativ reicher ausfallen. Diese sind auch oft qualitativ reichhaltiger, wenn jeder Schüler seine persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringt. Schließlich können gerade Diskurse auch beim Einzelnen zu Umstrukturierungen individueller Gesichtspunkte führen.
- Andererseits wird beim kooperativen Lernen auch die Interdependenz der Gruppenmitglieder bei der Verfolgung eines gemeinsamen Ziels erlebt. Diese Erfahrung lässt den Einzelnen bewusst werden, dass es Situationen gibt, in denen die persönlichen Interessen an die anderer Menschen geknüpft sind, und zwar so, dass ein gemeinsames Ziel gleichzeitig die eigenen Interessen und jene der anderen befriedigen kann.

Beim kooperativen Lernen haben die Schüler also die Möglichkeit, zu höheren Denkprozessen zu gelangen und, indem sie sich auf ein gemeinsames Ziel einlassen, sozial-produktives Verhalten zu erfahren.

Während dieses komplexen Vorgangs der verbalen und nonverbalen Interaktion können sich die Gruppenmitglieder zwar bei ungünstigen Rahmenbedingungen gegenseitig behindern, bei effektivem Einsatz kooperativer Lernformen können sie sich beim Lernen aber auch gegenseitig unterstützen und voneinander lernen. In diesem Zusammenhang zeigen Studien, die den Einsatz kooperativer Lernformen im Fremdsprachenunterricht untersuchen, u. a. folgende positive Wirkungen: „la reducción de la ansiedad [...], el aumento de la motivación, la facilitación del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje en general y hacia el aprendizaje de idiomas en concreto, el fomento de la autoestima, así como el apoyo de los distintos estilos de aprendizaje [...]“ (Crandall 2000:244) Durch kooperative Lernformen könnten also kognitives, emotionales und soziales Lernen produktiv miteinander verbunden werden: „[...] el aprendizaje basado en el grupo reducido [...] proporciona al alumno la posibilidad de desarrollar una gama de destrezas cognitivas, metacognitivas y sociales, así como lingüísticas mientras interactúa y negocia en el aula.“ (ebd.:243)

Damit nun kooperative Lernarrangements vermehrt im Fremdsprachenunterricht effektiv eingesetzt und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen beim Einsatz von kooperativen Unterrichtssituationen berücksichtigt werden können, ist es notwendig, die Bedeutung gemeinsamer Wissenskonstruktionen zu erkennen. Dies bedingt eine Analyse der Prozesse, die zwischen den Ausgangsbedingungen der Kooperation und dem Ergebnis, d. h. der Veränderung individueller Wissensstrukturen, stehen.

Gemeinsame Wissenskonstruktion

Diskutiert werden derzeit unterschiedliche Ansätze, die eine Vielfalt an theoretischen Zugängen zur gemeinsamen Wissenskonstruktion bieten (vgl. Fischer 2002). Wird die Gestaltung kooperativer Lernsituationen fokussiert, so zählen die konstruktivistischen Ansätze zu den einflussreichsten Positionen, weil sie die Prozesse der individuellen Konstruktionen und die der sozialen Interaktion zueinander in Beziehung setzen (ebd.:120, 131).

Wie bereits ausführlich beschrieben stellen die Fremdsprachenkenntnisse des Schülers aus konstruktivistischer Sicht nicht bloß ein Abbild des Inputs dar, der ihm im Fremdsprachenunterricht angeboten wird. Vielmehr sind sie das Resultat „endogener Konstruktionen“ (Meixner / Müller 2001:19), d. h. der Schüler konstruiert, ausgehend von seinem sehr individuellen Vor- und Weltwissen, seinem deklarativen und prozeduralen Sprachwissen, fremdsprachliche Strukturen. Der Fremdsprachenerwerb ist in diesem Sinne von außen nicht determinierbar, weil er grundsätzlich auf eigenständigen und selbstorganisatorischen Prozessen basiert. Allerdings sind diese Prozesse über die sprachliche Kommunikation rückgekoppelt mit den individuellen Konstruktionen anderer. Das Lernen einer (Fremd-)Sprache hat daher eine autonom-individualistische und gleichzeitig aber auch eine kooperativ-soziale Dimension, mittels derer der Schüler seine Wissenskonstruktionen im Sprachgebrauch mit anderen abgleicht. Somit kann durch die soziale Interaktion der individuelle Konstruktionsprozess bis zu einem gewissen Grad gefördert werden.

Zur Erweiterung der kooperativ-soziale Dimension im Hinblick auf kooperative Unterrichtssituationen dienen Ansätze der „kollektiven Informationsverarbeitung“ (Fischer 2002:127). Diese Ansätze fokussieren jene Wissenskonstruktionen, die die Gruppe gemeinsam leistet. Als Medium für den Informationsfluss innerhalb der Gruppe wird dabei der Diskurs verwendet: Im Diskurs wird aus den individuellen Wissensressourcen der Teilnehmer quasi „geteiltes Wissen“ (ebd.), bei dem man davon ausgehen kann, dass dieses mehr als die Summe des Wissens der Beteiligten ist. Es wird vielmehr als Ergebnis der Interaktion innerhalb der Gruppe gesehen. Unklar bleibt dabei, was der Einzelne zum Gruppenprozess beiträgt, wie sich die Gruppenmitglieder im Prozess wechselseitig beeinflussen, inwieweit sie voneinander profitieren und inwieweit sie nach der Kooperation tatsächlich über „geteiltes Wissen“ in Bezug auf den Lerngegenstand verfügen.

Werden in Gruppen kontroverse Themen diskutiert, so wird es sinnvoll, die Ebene des Diskurses explizit ins Blickfeld zu rücken, ein Gebiet, das im linguistischen, sprachpsychologischen und sozialwissenschaftlichen Bereich schon lange Gegenstand der Forschung ist. Innerhalb dieser Perspektive des „argumentativen Diskur-

ses“ (ebd.:125) werden zwei Positionen unterschieden. Zum einen wird die argumentative Kompetenz als generelle Voraussetzung für gemeinsame Wissenskonstruktionen gesehen. Diese mehr oder weniger gut ausgebildete Kompetenz kann als Indikator hinsichtlich der Qualität des sogenannten geteilten Wissens gelten.

Zum anderen wird die argumentative Kompetenz als Ziel der gemeinsamen Wissenskonstruktion beim kooperativen Lernen betrachtet. Dieses Ziel steht meist in Zusammenhang mit der Förderung sozialer Kompetenzen, die erforderlich erscheinen, um die Entwicklung von gesellschaftlich handlungsfähigen Jugendlichen zu fördern.

Soziales Lernen und interkulturelles Lernen

Für Metzeltin (²1997) ist die Zusammenarbeit eine „der treibenden Notwendigkeiten und Triebkräfte der menschlichen Gesellschaft“ (ebd.:118). Wenn wir überleben wollen, so müssen wir also den Anderen trotz seiner Andersartigkeit und Verschiedenheit respektieren und mit ihm kooperieren. Huber (1993) macht deutlich, weshalb kooperatives Lernen auch ein pädagogisches Anliegen sein muss:

Der Mensch, jeder Mensch, ist nicht nur ein Individuum, ein unteilbarer Einzelner, sondern auch ein *homo socialis*, ein in verschiedenen Gruppierungen lebender, wirkender und Verantwortung habender Mensch. Ich-Du-und-Wir sind eben nicht auseinanderzureißen, sondern machen die Choreographie des Menschen aus, sind die potentiellen Seinsweisen seiner Existenz. (ebd.:5)

Für Reich (³2006) ist soziales Lernen sogar ausschlaggebend für Lernleistungen insgesamt: Erst über das soziale Lernen werden z. B.

Offenheit, Pluralität, der Umgang mit Konsens und Dissens, die Möglichkeit unterschiedlicher Verständigungsgemeinschaften in einer Verständigungsgesellschaft, die Beanspruchung von Freiheit und die Gewährung von gegenseitiger Hilfe oder Solidarität mit Schwachen erst begreifbar und als sinnvoll erlebbar [...]. (ebd.:203)

Öffnet man die Grenzen der Sichtweisen auf die eigene Kultur und erweitert diese um landes- und kulturkundliche Informationen in Bezug auf das Land der Zielsprache, so kann sich durch derartige Vergleiche eine mehr oder weniger ausgeprägte

interkulturelle Sensibilität herausbilden. Das Erkennen von Normen, Werten und gesellschaftlichen Vereinbarungen eines anderen Landes kann wiederum das Überdenken der eigenen kulturellen Werte und Normen auslösen, d. h. interkulturelles Lernen schließt Rückwirkungen auf die eigenen Positionen, Haltungen und Beurteilungen mit ein. Diese Selbstreflexion kann zu einem neuen, differenzierten Verständnis der eigenen Kultur und zur Relativierung bzw. zur Hinterfragung der eigenen Weltansicht durch die Erweiterung um andere Weltansichten führen. Das Bewusstsein um die Relativität der eigenen Kultur kann bewirken, dass fremde Verhaltensnormen zugelassen, ausgehalten und akzeptiert werden, ohne diese zu sanktionieren. Normalerweise ist Toleranz das Ergebnis dieser Akzeptanz anderer kultureller Konventionen.

Eine Schlüsselstelle im Prozess des sozialen und interkulturellen Lernens ist die Fähigkeit, zwischen einer Selbstbeobachterperspektive, in der das Individuum auf sich und seine Bedürfnisse schaut, und einer Fremdbeobachterperspektive zu unterscheiden, in der das Individuum versucht, quasi aus den Augen des Anderen zu schauen. So wird es uns durch die Begegnung mit dem Anderen bzw. dem Fremden erst möglich, uns selbst zu erkennen und wir „werden fähig, uns selbst zu situieren“ (Metzeltin ²1997:9).

Eine weitere wesentliche Grundlage ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Dialog. Verständnisvolle Kommunikation ist eine Kunst, die den sozialen Zusammenhalt begünstigt und demokratisches Handeln fördert. Der Erwerb von Kompetenzen für das Führen von bewusst gestalteten Dialogen, für argumentative Diskurse bzw. für konstruktive menschliche Kommunikation im Allgemeinen wird allerdings als äußerst komplexer Prozess gesehen.

Gelungene Kommunikation

Im Bewusstsein der großen Bedeutung der Fähigkeit zum konstruktiven Dialog in kooperativen Lernarrangements, aber auch im Hinblick auf die sozialen und interkulturellen Kompetenzen des Schülers und seiner Persönlichkeitsentwicklung ist es notwendig, sich mit der Komplexität des Kommunikationsprozesses auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass im Fremdsprachenunterricht die Zielsprache ja sowohl Lerngegenstand als auch Kommunikationsmittel ist,

also zu der Vielschichtigkeit muttersprachlicher Kommunikate noch eine weitere Dimension, jene des Fremdsprachenerwerbsprozesses, hinzukommt.

Im Kapitel 4.2. wurde der Versuch unternommen, eine kognitiv-konstruktivistische Theorie des Fremdsprachenerwerbs zu formulieren und die komplexen Produktionsprozesse beim Sprechen und Schreiben bzw. die Dekodierungsprozesse beim Hören und Lesen darzustellen. Durch diese Darstellung wird deutlich, dass es für die Teilnahme an Konversationen im Fremdsprachenunterricht bis zu einem gewissen Grad notwendig ist, die Bedeutung der sprachlichen Zeichen zu kennen, und ihre Kombinations- und Kommunikationsregeln zu beachten, d. h. über ausreichendes Wissen in den Bereichen Syntax, Semantik und Pragmatik zu verfügen. Im Bereich der interkulturellen Kommunikation treten hier bereits die ersten Schwierigkeiten und Missverständnisse auf: Zahlreiche pragmalinguistische und interkulturelle Studien weisen auf die selbst im europäischen Raum bedeutenden Unterschiede im Gesprächsverhalten hin und zeigen „que existe un elevado potencial de conflicto y un foco de malentendidos en la comunicación intercultural debido a normas de interacción y comunicación divergentes“ (Siebold 2008:42). Die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens zielt daher auf das Üben der Fähigkeit zur aktiven Gestaltung der Kommunikationsprozesse unter Einbeziehung der kulturspezifischen Variation in Bezug auf Kommunikationsregeln, Wertvorstellungen, etc.

Allerdings kann es trotz ausreichender Kenntnisse im linguistischen bzw. pragmalinguistischen Bereich zu Missverständnissen bzw. zu Unverständnis kommen. Dabei ist es wichtig zu erfahren, welche situativen Elemente im konkreten Prozess sprachlichen Handelns zwischen den Interaktanten wirksam werden. Auf die Frage nach der kommunikativen Relevanz situativer Faktoren findet man sehr unterschiedliche Antworten. Im Folgenden wird versucht, den aus sprachwissenschaftlicher Sicht situativen Rahmen einer konkreten kommunikativen Handlung auf einen psychologischen Raum auszudehnen, um die komplexe interne Strukturierung von Kommunikation beschreibbar zu machen.

In einer Konversation sind es in der Regel Sender und Empfänger, bei denen wechselseitig Produktions- und Verarbeitungsprozesse ablaufen, wobei davon auszugehen ist, dass das Kommunikat des Senders den Empfänger in seiner darauffolgenden Antwort beeinflusst. Diese wirkt auf den Sender zurück und beeinflusst ihn wiederum in seiner Reaktion (vgl. Edmondson / House ⁴2003:242). Manche dieser

Beeinflussungen werden von den Interaktanten im Laufe der Konversation bewusst wahrgenommen, viele bleiben aber aus verschiedenen Gründen verborgen, erschweren damit ein ausreichendes Verständnis des Gesprächsteilnehmers und führen zu Missverständnissen oder Konflikten. Nach Watzlawick (¹¹2007) besitzen alle Verhaltensweisen in einer interpersonalen Situation Mitteilungscharakter. Sein erstes Axiom lautet deshalb auch: „Man kann nicht *nicht* kommunizieren.“ (ebd.:53) Mit diesem Grundgedanken möchte Watzlawick auf die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation hinweisen: Der sog. Inhaltsaspekt erweist sich vor allem als explizit ausgedrückte Information. Gleichzeitig enthält jede Mitteilung noch einen weiteren Aspekt, der viel weniger augenfällig, aber ebenso bedeutsam ist, nämlich einen Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte: „Sie [die Mitteilung] definiert also, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, und ist in diesem Sinn seine persönliche Stellungnahme zum anderen. Wir finden somit in jeder Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.“ (ebd.) In dem von Schulz von Thun (1992) unter kommunikationspsychologischen Gesichtspunkten entworfenen Konzept setzt sich die kommunikative Nachricht aus vier Teilbotschaften zusammen, dem Sachaspekt, dem Appell, der Selbstkundgabe und der Beziehung (ebd.:19ff.). Die beiden letzteren werden allerdings selten bewusst und ausdrücklich definiert, deuten aber oft darauf hin, wie die mitgeteilte Information aufzufassen ist.

Auf den Ebenen der Selbstkundgabe bzw. der Beziehung wird ein zentrales Motiv kommunikativen Austauschs sichtbar: Menschen suchen und benötigen zwischenmenschliche Kommunikation aufgrund der Notwendigkeit gegenseitiger sozialer Bestätigung. Die soziale Rückmeldung dient ihrerseits der Aufrechterhaltung und Entwicklung der eigenen Identität, dem Selbstwert, etc. Diese fundamentale Beziehungsorientierung, die Watzlawick als Austausch von Selbstdefinitionen (¹¹2007:83) bezeichnet, macht zwischenmenschliche Kommunikation äußerst ambivalent und schafft ein nicht unbeträchtliches Konfliktpotential. Die wechselseitige Abhängigkeit von sozialer Bestätigung kann Gefühle der Solidarität und Sympathie schaffen. Gleichzeitig erzeugt sie bei den Interaktanten aber oft auch den Wunsch nach positiver Beeinflussung der Rückmeldung und kann somit von der prinzipiell vorausgesetzten Gleichrangigkeit der Gesprächsteilnehmer zu asymmetrischen Dominanzverhältnissen und zu gestörter Kommunikation führen. Watzlawick bezeichnet die „Entwertung“ (ebd.:85ff.), d. h. die Nichtbeachtung der Selbstdefinitionen des Gegen-

übers, als die gravierendste Form einer Zurückweisung im kommunikativen Handeln. Diese kann vom Betroffenen wiederum vorweggenommen werden und sich als Vorsicht bzw. sogar als „soziale Angst“ (Schwäbisch / Siems 1992:37ff.) manifestieren und sein Kommunikationsverhalten bezüglich indirekter Äußerungen oder Vermeidung beeinflussen. Angesichts dieses höchst komplexen Geflechts von beiderseitigen Verhaltensmotiven und -erwartungen wird klar, dass „kranke (d. h. konfliktreiche) Beziehungen u. a. durch wechselseitiges Ringen um ihre [Selbst-]Definitionen gekennzeichnet sind, wobei der Inhaltsaspekt fast völlig an Bedeutung verliert“ (Watzlawick ¹¹2007:55). Je spontaner und gesünder die Beziehung zwischen den Kommunikationsteilnehmern ist, desto weniger Energie geht durch einen ständigen Aushandlungsvorgang verloren: Die Definition der Beziehung tritt damit in den Hintergrund (ebd.). Für diese Art gelungener Kommunikation ist es also notwendig, dass sich die Gesprächsteilnehmer einen weitgehend konfliktfreien zwischenpersönlichen Raum schaffen, in dem ein positives emotionales Beziehungsverständnis sowie ein ausreichendes Vertrauensverhältnis sowohl die Voraussetzung als auch dessen Ziel bilden.

In Anbetracht der verschiedenen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse beim Jugendlichen und der damit einhergehenden sozialen Bedürfnisse werden die für eine gelungene Kommunikation notwendigen Voraussetzungen bzw. Ziele doppelt bedeutsam.

Vertrauen und soziale Verbundenheit

In der Pubertät emigriert der Jugendliche nach und nach aus der Welt der Eltern und immigriert in die Welt der Gleichaltrigen. Für die Entwicklung des Selbstkonzepts spielt die Gleichaltrigengruppe eine entscheidende Rolle: „So verändert sich das Selbst nicht nur in grüblerischer Einsamkeit, sondern es wird im sozialen Kontext, insbesondere mit Gleichaltrigen, ausgehandelt und definiert [...]. Der Jugendliche ist dabei nicht passiv, sondern aktiver Mit-Konstrukteur seines Selbst.“ (Fend 1994:202)

In diesem Zusammenhang spielt für den heranwachsenden Schüler das Erleben sozialer Zugehörigkeit zu einer Gruppe, wie z. B. seiner Schulklasse, eine große Rolle. Der Jugendliche zeigt weniger soziale Ängste und ist leistungsbereiter und motivier-

ter in einer vertrauten Gruppe, in die er integriert ist und in der er sich von seinen Mitschülern respektiert und akzeptiert fühlt:

[...] si la salle de classe est organisée comme un groupe social où les relations interindividuelles permettent de créer une ambiance de confiance dans laquelle chacun trouve sa place, il se peut que l'apprenant ose prendre la parole et se tromper pour essayer de communiquer convenablement en langue étrangère. (Spanghero-Gaillard 2008:22f.)

Dabei spielt ein Klima eine Rolle, in dem Fehlversuche nicht als Versagen, sondern als notwendige Schritte auf dem Weg zu Kompetenz angesehen werden.

Unter ungünstigen Umständen, d. h. in einem wenig vertrauensvollen Unterrichtsklima, in dem beispielsweise ein selbstwertschädigender Umgangston herrscht, wird das Bedürfnis nach Selbsterhöhung und positiver Selbstbewertung, das in der Jugend sehr ausgeprägt sein kann, nicht befriedigt. Das Selbstkonzept des Schülers kann so in eine Krise geraten:

Das Leistungsverhalten (die Anstrengungsbereitschaft), die Leistungsergebnisse (Noten) und die Art ihrer Verarbeitung haben im komplexen Interaktionsfeld der Schulklasse jeweils eine markante soziale Bedeutung. Je nach der Normstruktur der Schulklasse kann Schulerfolg zu sozialer Achtung oder sozialer Ächtung führen. (Fend 1997:339)

Leistungsunterschiede implizieren also auch immer soziale Hierarchien, gegen die aber häufig mit inhumanen verbalen und nonverbalen Mitteln unter den Schülern gekämpft wird. Daraus resultieren nicht selten Leidensgeschichten des sozialen Ausstoßens, die lebenslange Spuren im Seelenleben hinterlassen können.

Eine Didaktik des schulischen Unterrichts im zweiten Lebensjahrzehnt hat deshalb die Verflechtungen der Leistungsorientierung, der Entwicklung des Selbst und der sozialen Beziehungsformen zu analysieren und im Fachunterricht zu berücksichtigen:

In dieser Dreiheit kommt jener Teil [...] zum Vorschein, den es im Schülerdasein zu beachten gilt, also die Verflochtenheit von Leistung, Selbst und Sozialität, oder von Leistungskompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Daraus entsteht eine je individuelle Konfiguration der Bewältigung von Schule. (Fend 1997:342)

D. h. inhaltliches Lernen ist ohne kommunikative und kooperative Kompetenzen nicht möglich. Wenn Lehrende kognitive Lernprozesse als fachliche, methodische, persönliche und soziale Kompetenzsteigerung erfolgreich organisieren wollen, dann sind

insbesondere soziale und emotionale Verhaltensweisen erforderlich, die wir vorrangig bei Persönlichkeiten mit hohem Selbstwert und gleichzeitig einer hohen sozialen und solidarischen Einstellung finden (vgl. Reich ³2006:220).

8.2. Qualitätsmerkmale für den Einsatz kooperativer Lernformen

Im schulischen Fremdsprachenunterricht findet Lernen, ob alleine oder in der Kleingruppe, innerhalb des Klassenverbandes statt. Diese Gruppe ermöglicht ihren Mitgliedern unweigerlich Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationserfahrungen, das Erleben von Zugehörigkeit und die Auseinandersetzung mit Toleranz und Solidarität. Nicht zuletzt bietet die Gruppe dem einzelnen Schüler somit Raum für die Entwicklung seiner Persönlichkeit bzw. seines sozialen Selbstbewusstseins. Die großen Lernchancen in Beziehungen zu den Mitschülern dürfen allerdings nicht zur Meinung verleiten, all diese Beziehungen seien nur gut und entwicklungsförderlich und alle Erfahrungen seien positiv. Dem ist nicht (immer) so: Viele destruktive Beziehungen werden zu Leidensgeschichten und beeinträchtigen junge Menschen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten.

Wie sich nun dieser persönliche Erfahrungsraum für den Schüler gestaltet, wie weit er ist und welche Entwicklungsprozesse in Gang gebracht werden, hängt wesentlich von der Gestaltung des Lernsettings und der Kultur des Umgangs mit Schulleistungen ab. Die positiven Effekte kooperativer Lernformen werden zwar theoretisch von den Fachdidaktikern anerkannt, jedoch werden die günstigen Auswirkungen beim Schüler durch die Selektionsaufgabe sowie die Fremdbeurteilung von Seiten des Lehrers untergraben. Geht man davon aus, dass die Interdependenz der Mitschüler das definierende Merkmal einer Gruppe ist, die im Allgemeinen durch ein gemeinsames Ziel hergestellt und erlebt werden kann, so wird die Gruppendynamik wesentlich von der zur Zielerreichung ausgewählten Vorgangsweise beeinflusst. Damit ist kooperatives Lernen als spezifische Form der Kollaboration anzusehen: In Kollaborationssituationen zeigt der einzelne Schüler Engagement für gemeinsames Lernen. Der kooperativ arbeitende Schüler hingegen leistet einen Teil einer umfassenderen Aufgabe selbstständig, um schließlich die neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten für die Zielerreichung in die Gruppe einzubringen (vgl. Huber 2006:262f.).

Neber (³2006:355) unterscheidet in Bezug auf kooperative Lernformen zwei Arten der zielbezogenen Interdependenz:

- Kooperative soziale Situationen sind durch eine positive Interdependenz gekennzeichnet, d. h. alle Gruppenmitglieder können das Ziel erreichen.
- Kompetitive soziale Situationen hingegen zeichnen sich durch negative Interdependenz aus, d. h. nicht alle Mitglieder der Gruppe können das Ziel erreichen bzw. einzelne Schüler erreichen das Ziel nur auf Kosten anderer.

Schulisches Lernen findet vorwiegend unter kompetitiven Bedingungen, d. h. unter negativer Interdependenz, statt. Dies forciert unerwünschte soziale Vergleichsprozesse, die zu negativen Konsequenzen für die Lernmotivation und die Selbstauffassung des Schülers beitragen: Ein „besserer“ Schüler kann zur Selbstüberschätzung seiner Fähigkeiten tendieren, während ein „schlechterer“ seine Noten eher auf seine eigene Unfähigkeit zurückführen wird. Auch das prosoziale Verhalten, wie z. B. Hilfe zu geben als auch anzunehmen, wird durch kompetitive Bedingungen stark reduziert.

In kooperativen Lernumgebungen hingegen nimmt die Bereitschaft zu prosozialem Verhalten zu: Soziale Fertigkeiten werden gefördert und das authentische Erleben von sozialer Akzeptanz und Unterstützung unter den Mitschülern wird ermöglicht. Auch das kognitive Niveau ist in kooperativen Gruppen höher. Dieser Effekt ist darauf zurückzuführen, dass Kooperation die Anstrengung und Leistungsbereitschaft beim einzelnen Schüler fördert, die wiederum zu Leistungsverbesserungen führt (vgl. van Oudenhoven 1993:182). Diese motivationalen Entwicklungserklärungen dürften mit (sozio-)kognitiven Erklärungen einher gehen, wonach es dem Schüler durch den Gruppenprozess und die damit verbundenen elaborierteren Strategien ermöglicht wird, eine qualitativ höhere Leistung zu erzielen. Auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts lässt sich durch eine positive Interdependenz unter den Lernern ein höheres Lernniveau erreichen. Crandall (2000) führt diese Lernsteigerung auf zahlreiche Möglichkeiten zurück, die kooperative Lernformen im Fremdsprachenunterricht bieten:

- Mayores oportunidades para que los alumnos escuchen y produzcan lenguaje
- Aumento de la gama de actuaciones de habla o de funciones de la lengua
- Oportunidades para que los alumnos desarrollen la comprensión intercultural, el respeto y la amistad así como las destrezas sociales positivas para respetar las opiniones alternativas y lograr el consenso
- Una enseñanza más centrada en el alumno y más dirigida por él mismo

- Aumento de las oportunidades que tiene el alumno de desarrollar el lenguaje académico por medio de tareas ricas en contenido
- Mayores oportunidades para que los alumnos desarrollen destrezas complejas de pensamiento crítico
- Mayor apoyo para que los alumnos de idiomas pasen de la interdependencia a la independencia (ebd.:252ff.)

Als Ausgangsbasis für eine konstruktive Nutzung der durch kooperative Lernarrangements ermöglichten Gelegenheiten zum vermehrten Sprechen, zum interkulturellen Verständnis, zum kritischen Denken, etc. gilt auch hier die positive Interdependenz. Diese wirkt sich in den meisten Fällen äußerst günstig auf das Klassenklima und in weiterer Folge auf die Stärkung lernförderlicher bzw. die Reduktion lernhemmender Emotionen des Schülers aus. So kann beispielsweise die Lern- und Leistungsangst, insbesondere die Sprechangst vor der ganzen Klasse, durch Gruppenarbeiten reduziert werden: Indem der Schüler zuerst in kleineren Gruppen die Zeit und die Möglichkeit hat, seinen Beitrag zu gestalten, zu diskutieren und zu verändern, fühlt er sich einer abschließenden Präsentation im Plenum den Anforderungen eher gewachsen. Parallel zur Reduktion von Lern- und Leistungsangst kann beim Schüler auch ein Ansteigen des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts, des Vertrauens in seine fremdsprachlichen Fähigkeiten und seines Selbstwerts beobachtet werden. Wie Crandall (2000) so betonen auch konstruktivistisch orientierte Didaktiker immer wieder die Bedeutung der Schulklasse als Lerngemeinschaft und den Stellenwert der Arbeit in der Lerngruppe (sei es im Dialog im Klassenganzen oder in Gruppen), was auf die Wichtigkeit des Affektiven und Sozialen hinweist.

Übereinstimmend wird also die positive Interdependenz als notwendige Basiskomponente kooperativer Lernformen betrachtet. Diese kann auf unterschiedliche Weise und mit jeweils anderen Konsequenzen erreicht werden. Maßgeblich ist im Wesentlichen die Art der gewünschten Interaktion, aus der sich in der Folge auch die weiteren Bedingungen im Rahmen der Strukturierung der jeweiligen Interaktionsform ergeben. Angesichts der Frage, welche Inhalte kooperativ gelernt werden sollen, weist Dubs (1995:307) auf das Bestehen von Uneinigkeit hin. Van Oudenhoven (1993) bezieht sich auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Komplexität einer Gruppenaufgabe und den dabei entstehenden Kooperationseffekten:

Wenn die zu lernenden Fertigkeiten einfach und die Aufgaben nicht zu herausfordernd sind, scheint es besser, auf kooperatives Lernen zu verzichten [...]. Schwierigere Aufgaben motivieren mehr zur Zusammenarbeit. Wenn die Aufgabe komplexe Fertigkeiten fordert, kann die Interaktion zwischen Peers zu höheren Denkprozessen verhelfen. Sind die von der Aufgabe geforderten Fertigkeiten extrem komplex, dürfte die Interaktion zwischen Mitschülern nicht mehr ausreichen, stattdessen ist wahrscheinlich die Unterstützung durch einen Experten, z. B. durch den Lehrer, viel hilfreicher. (ebd.:189)

Beispielsweise besteht ein großer Unterschied zwischen Interaktionsformen, die eher Routineaufgaben des Lerners begünstigen, und solchen, die für Ziele wie Verstehen oder Hypothesenbildung nötig sind. Bei Routineaufgaben – sie werden auch als Denkprozesse auf niedrigerem Niveau (vgl. Cohen 1993:46) bezeichnet – sollten Schüler einander so helfen, dass sie sich z. B. das Lernen, Memorieren und Wiedergeben von Vokabeln erleichtern. Bei dieser Art von kooperativem Lernen dürfte es eher zu Gruppenproblemen kommen, da es sich bei genauerer Betrachtung um sog. kollaboratives Arbeiten handelt, bei der die Notwendigkeit der Zusammenarbeit für den Schüler nicht authentisch erlebbar wird. Hingegen erscheint bei Denkprozessen auf höherer Ebene eine kooperative Bearbeitung sinnvoller (vgl. Dubs 1995:307): Die erwünschte Interaktion besteht dabei eher in einem Prozess, in dem Ideen, Hypothesen und Strategien untereinander ausgetauscht werden. Bei der Bearbeitung solcher nicht-routinisierbarer, entdeckungsorientierter Aufgaben wird der einzelne Schüler produktiver und die Gruppenmitglieder können authentischer interagieren, da der wechselseitige Austausch eine notwendige Bedingung für die Problemlösung ist. Cohen (1993:48) spricht in diesem Zusammenhang von einer echten „Ressourcen-Interdependenz“ bzw. „Ziel-Interdependenz“.

Standen bisher eher inhaltliche Fragen zur Erreichung positiver, authentischer Interdependenz in kooperativen Lernformen im Vordergrund, so sind auch Fragen bezüglich des sozialen Aspekts, der sich unweigerlich aus der Arbeit in Lerngruppen ergibt, zu klären:

Wie sollen beim kooperativen Lernen die Leistungsziele und die sozialen Ziele balanciert werden? Welche Faktoren müssen als spezifische soziale Bedingungen bedacht und bei der Gruppenorganisation berücksichtigt werden, damit Kommunikationsprozesse in Gruppenprozessen gelingen und Anerkennung, Wert-

schätzung und soziale Verbundenheit unter den Jugendlichen erfahren werden können?

Die Frage nach der Balance von fachspezifischen und sozialen Zielen in kooperativen Lernsettings bedarf von Seiten des Fachlehrers eventuell einer neuen Betrachtungsweise: Solange im Fremdsprachenunterricht die soziale Organisation des Lernens pragmatisch funktionalisiert wird, d. h. als ausschließliches Mittel zur Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz beim Schüler benutzt wird, werden soziale Voraussetzungen jenseits der Gruppenorganisation häufig nicht berücksichtigt. Diese dichotomische Sichtweise des Fachlehrers verursacht also Ungleichgewicht in der Vorbereitung und Strukturierung der jeweiligen Interaktion und führt schließlich zum Scheitern jeglichen Lernprozesses. So werden Beobachter kooperativer Lernsituationen immer wieder auch Zeugen absolut nicht kooperativer interpersonalen Prozesse zwischen unvorbereiteten Schülern. Wenn der Fachlehrer aber Operationen höherer Ordnung und konstruktive verbale Interaktion wünscht, so

muss die Fertigkeit der Schüler für Diskurse spezifisch entwickelt werden, entweder vor dem kooperativen Lernen oder durch direkte Unterstützung während der Gruppenprozesse. Außerdem muss man direktes Fertigkeitstraining oder besondere Motivierungen durchführen, damit die erwünschten Verhaltensweisen auftreten; denn interpersonale Fertigkeiten entwickeln sich nicht automatisch als Folge der Einrichtung kooperativer Gruppen. (Cohen 1993:47)

Für ein Gelingen kooperativer Lernformen im Fachunterricht müssen also auch verbale und soziale Prozesse bewusst gemacht und bei der Vorbereitung und beim Einsatz im Unterricht berücksichtigt werden. Auf diese Weise kann es gelingen, dem Jugendlichen nicht nur zu höheren Fremdsprachenkenntnissen, sondern auch zu kommunikativer sowie sozio-emotionaler Kompetenz und somit auch zu einem positiven Selbstkonzept zu verhelfen.

Auf die positive gegenseitige Abhängigkeit hinsichtlich des fachlichen Lernziels wurde bereits ausführlich hingewiesen. Diese schafft auf der sozialen Ebene gemeinsame Verantwortung für das Lernen in der Gruppe. Nimmt der Schüler wahr, dass er die eigenen Ziele am besten erreichen kann, wenn die anderen ebenfalls erfolgreich sind, kann sich soziale Verbundenheit eher entwickeln. Die Gruppenmitglieder sind motivierter, leistungsorientiertes Verhalten positiv zu werten und entwickeln Strategien, wie sie sich beim Lernen unterstützen können (vgl. Huber

2006:265). Gleichzeitig erkennt der einzelne Schüler beim Arbeiten am gemeinsamen Ziel eher seine offenen Fragen bzw. seinen Hilfebedarf und ist bei Partner- oder Kleingruppenarbeiten geneigter, nach Hilfe zu suchen und diese auch anzunehmen als in kompetitiven sozialen Situationen. Leistungsorientierte Schüler wollen bei Auftreten eines Problems, dieses schnellstmöglich beseitigen und fordern dazu „exekutive Hilfe“ (Schworm / Fischer 2006:290) ein, die lediglich zur Lösung der Aufgabe, nicht aber zu ihrer vollständigen Durchdringung von Seiten des Schülers führt. Ein wichtiger Ansatzpunkt wäre daher ein Training zur Suche von „instrumenteller Hilfe“ (ebd.:287), wie es eher lernzielorientierte Lernende praktizieren. Durch die Konzentration auf den Lernprozess ist ihre Hilfenutzung auf die Verbesserung des eigenen Verstehens ausgerichtet, das letztlich den Lernerfolg fördert.

Dennoch können trotz gemeinsamer Verantwortung für die Arbeit in der Gruppe bzw. erfolgreicher Hilfesuch- und -nutzungsstrategien negative Effekte beim einzelnen Schüler auftreten: Vor allem dann, wenn die Rückmeldung von Erfolg *ausschließlich* vom Gruppenprodukt abhängt, z. B. von der Qualität des Ergebnisposters, das vom Team gemeinsam gestaltet wurde. Unter solchen Bedingungen können einzelne Schüler auch Strategien des Wartens auf Hilfe bzw. umgekehrt der Konkurrenz und Besserwisserei und damit auch Dominanzstrategien entwickeln. Verbreitet und bekannt sind insbesondere das „Trittbrettfahren“ (Huber 2006:264) und der dadurch bedingte Motivationsverlust bei den engagierten Schülern. Negative Effekte rein kollektiver Aufgaben können auch Erwartungen der Kompetenz und Inkompetenz aktivieren, die auf Statusunterschiede beruhen: Beispielsweise interagieren innerhalb der Gruppe normalerweise jene Schüler häufiger und einflussreicher, die von ihren Mitschülern als leistungsfähiger oder beliebter wahrgenommen werden (vgl. Cohen 1993:51). Dies führt dazu, dass weniger anerkannte Schüler einerseits nicht ausreichend von der Gruppe profitieren und andererseits der Gruppe der Beitrag dieser Schüler fehlt. Die Dynamik zwischen Status und Fähigkeitszuschreibungen kann auch dazu führen, dass Schüler, die als statusniedrig angesehen werden, oft weniger mitarbeiten, da ihnen die anderen bzw. sie sich selbst weniger Kompetenz zutrauen. Daraus folgt, dass sie sich selbst und anderen während des kooperativen Lernens als weniger befähigt erscheinen.

Diesen selbstwertschädigenden Folgen der Gruppendynamik kann durch die Betonung der individuellen Verantwortlichkeit Einhalt geboten werden. Was für die Beloh-

nung der Gruppe zählen muss, sind auch die individuellen Lernerfolge bei der Arbeit am gemeinsamen Gruppenprozess bzw. -produkt (vgl. Huber 2006:265). Daher sind im Rahmen der Ablaufstrukturierung kooperativer Lernformen jeweils Phasen der individuellen Arbeit neben Phasen der Partner- und Gruppenarbeit vorgesehen (Huber 2004, 2007).

Und schließlich scheint es auch noch aus einem anderen Grund vorteilhaft, Phasen individuellen und kooperativen Lernens zu kombinieren: Jene kooperativen Lernformen, die auf entdeckendes und problemorientiertes Lernen abzielen, bedürfen eines größeren Spielraums zur Aufgabenbewältigung, denn es geht weniger um konvergentes Denken bzw. um das Nachvollziehen linearer Lösungsvorgänge. Demnach fühlen sich sog. „ungewissheitsorientierte“ oder „ambivalenztolerante Lerner“ (Huber 2006:266) in kooperativen Situationen wohler, da sie eher divergentes Denken bevorzugen und die Mehrdeutigkeit in der Lernumgebung als bewältigbare Herausforderung sehen. Gewissheitsorientierte Lerner hingegen halten sich eher an das Gewohnte und Vertraute und bringen sich daher im sozialen Austausch auch weniger ein bzw. fühlen sich inkompetenter. Bei der Gestaltung von kooperativen Lernumgebungen sollten daher unterschiedliche individuelle Strategien des Umgangs mit offener Konzeption berücksichtigt werden.

Auf die Gefahr destruktiver Kommunikation unter Jugendlichen bzw. die große Bedeutung konstruktiver verbaler Interaktion wurde bereits in 8.1. hingewiesen. Die für einen konstruktiven Umgang benötigten Kommunikationsstrategien kann der Schüler nicht automatisch durch die Zusammenarbeit mit anderen entwickeln. Kommunikative Strategien zur gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung müssen vielmehr im Rahmen der Vorbereitung kooperativer Lernformen bewusst gemacht, geübt und ihre Wirkung reflektiert werden. Des Weiteren soll der Schüler die Möglichkeit haben, die für die gemeinsame Konstruktion von Wissen wesentlichen epistemischen kommunikativen Aktivitäten (wie Fragen stellen, Erklären, Reflektieren, Diskutieren oder kritisches Argumentieren) zu analysieren, in konkreten Situationen zu üben und zu entwickeln. Angesichts der Komplexität muttersprachlicher Interaktion ist es sinnvoll und notwendig, im Fremdsprachenunterricht konkrete und möglichst „kleine“ Strategien, wie z. B. das aktive Zuhören und Wiedergeben des Wahrgenommenen, als ex-

plizite Lernziele zu fokussieren und zu trainieren, bevor sie im Rahmen komplexer Abläufe, wie z. B. in der Diskussion, benötigt werden.

Die nachfolgende Auflistung soll zeigen, welche spezifischen kommunikativen und sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten in kooperativen Lernprozessen u. a. bedeutsam sein können und entwickelt werden sollten. Um ein wirkungsvoller Lerner und Problemlöser zu werden, sind beim Lernen und Problemlösen auch sog. systemische Sichtweisen, wie z. B. Selbstbeobachtung und Selbstreflexion, wichtig. Nur so können Selbststeuerungskompetenzen erworben und sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen gefestigt werden. Nach Reusser (2001) ist es wenig sinnvoll, allgemeine Lern- und Denkstrategien zu vermitteln, vielmehr „[...] sind positive, zeitlich stabile und transferierbare Effekte am ehesten dann zu erwarten bzw. traten bei Studien auf, wo die reflexionsbezogene Vermittlung von Strategien langfristig in Kontexte des fachlichen Verstehens eingebettet wurde [...].“ (ebd.:125) Die Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sind also untrennbar miteinander verbunden.

Zusammenstellung kommunikativer und sozialer Fertigkeiten und Fähigkeiten in kooperativen Lernprozessen:

- Fertigkeiten und Fähigkeiten der konstruktiven Zusammenarbeit:
strukturiert zum Thema sprechen und Ideen beitragen,
aktives Zuhören,
Fragen im Zusammenhang mit dem Gedankengang stellen,
Fragen themenzentriert beantworten,
Einzelheiten strukturierend zusammenfassen,
unterschiedliche Aussagen, Auffassungen und Einstellungen als Diskussionsbereicherung wahrnehmen,
den anderen und ihren Ideen mit Respekt begegnen,
Hypothesen entwerfen und behandeln,
Schlussfolgerungen ziehen,
auf andere ausreichend eingehen,
authentisches Verhalten, d. h. verbales und nonverbales Verhalten in Einklang bringen,

gemeinsam mit Hilfsmitteln umgehen,
etc.

- Fertigkeiten und Fähigkeiten der Selbstbeobachtung:
Reaktion der Gruppenmitglieder auf das eigene Verhalten einschätzen und zweckmäßig reagieren,
überprüfen, ob man von den anderen verstanden wird,
hinterfragen, ob man zu einem positiven Gruppenklima beiträgt (Versachlichung des Gesprächs, Fortführen der Gedanken der anderen Gruppenmitglieder, Verstehen der Positionen der anderen Gruppenmitglieder),
prüfen, ob man zur Erreichung des Gruppenziels beiträgt,
reflektieren, ob man zum gegenseitigen Vertrauen beiträgt,
etc.
- Fertigkeiten und Fähigkeiten der Selbstbewertung:
Fortschritt der Gedanken und Arbeitsgänge im Hinblick auf das Ziel bewerten, Endergebnisse bewerten und allenfalls verbessern,
eigenes Verhalten und Handeln bewerten und Lernfortschritte bewusst machen,
etc.

Zusammenfassend wird anhand nachfolgender Skizze noch einmal aufgezeigt, welche Prozesse in kooperativen Lernformen beim Schüler angeregt und welche Kompetenzen in der Folge bei ausreichender Berücksichtigung der Eingangsbedingungen und effektivem Einsatz kooperativen Lernens elaboriert werden können.

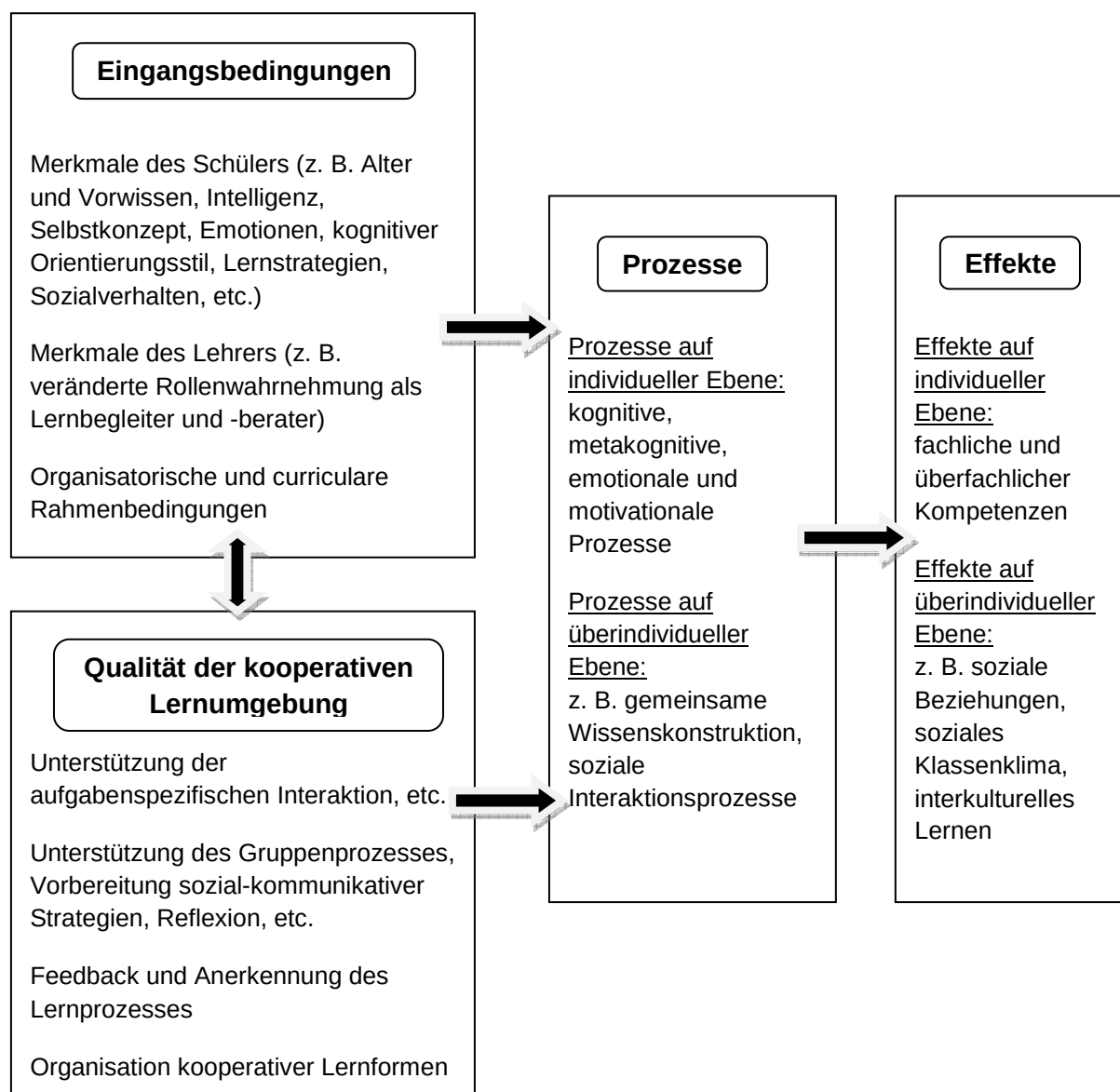


Abbildung 10: Modell zur Veranschaulichung der Prozesse und der Effektivität kooperativen Lernens im Fremdsprachenunterricht

8.3. Maßnahmen zur Förderung der Effektivität kooperativer Lernformen im Fremdsprachenunterricht

Wie bereits deutlich geworden ist, bieten kooperative Lernformen die Möglichkeit, fachliche und überfachliche Kompetenzen zu fördern, d. h. eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff anzuregen und gleichzeitig Strategien im Bereich des sozialen, kommunikativen, methodischen und selbststeuernden Lernens zu entwickeln und zu verfeinern. Allerdings hängt die Effektivität kooperativer Lernformen immer auch von der Lernumgebung ab, in der sie umgesetzt werden. Somit hat der Lehrende hier eine wichtige Schlüsselrolle, denn kooperative Lernformen sind anderen erst überlegen, wenn der Schüler in adäquater Weise darauf vorbereitet wird und der Lehrende geeignete Aktivitäten plant, mit dem Schüler die laufenden Prozesse beobachtet, reflektiert und weiterentwickelt. Folgende Maßnahmen zur Förderung der Effektivität kooperativen Lernens im Fremdsprachenunterricht sind denkbar:

Maßnahmen zur Unterstützung der aufgabenspezifischen Interaktionen

Durch die Unterstützung aufgabenspezifischer Interaktionen kann man erreichen, dass die Zusammenarbeit nicht nur auf einem oberflächlichem Niveau, sondern den Lernzielen angepasst stattfindet. Bei den verschiedenen Möglichkeiten der Unterstützung kommt es darauf an, die Art bzw. den Umfang der Unterstützung den Voraussetzungen des Schülers anzupassen und auf die Lernziele abzustimmen:

- Detaillierte Strukturierungen der Interaktion durch Rollenvorgaben oder sog. „Lernskripts“ (Huber 2007:47)
Erstere dienen dem Schüler zur Orientierung, worauf bei der Kooperation zu achten ist bzw. welche Position er inhaltlich beziehen soll. Letztere sind detailliertere, instruktionale Lernvorgaben, die ausführliche Anweisungen enthalten, welche Lernaktivitäten wann und von wem auszuführen sind.
- Spezifische Interaktionsvorgaben in Abstimmung auf die angestrebten Lernziele

Soll beispielsweise das Leseverständnis gefördert werden, so sind Interaktionsvorgaben wie z. B. das Stellen von Fragen, das Zusammenfassen von Textabschnitten, das Bilden von Hypothesen bezüglich des weiteren Handlungsverlaufs, etc. sinnvoll.

- Vor- und Nachbereitung der Interaktionsvorgaben

Die Aufgabenspezifische Interaktion kann durch das Training methodischer Kompetenzen vorbereitet werden. Die Vermittlung wichtiger Lernstrategien kann nach folgendem Muster erfolgen: Sensibilisierung für die Relevanz der jeweiligen Strategie, deklarative Vermittlung und Prozeduralisierung, Feinabstimmung und im günstigen Fall Automatisierung. Je höher oder komplexer eine Strategie ist, desto mehr bedarf sie der Übung in fachlich anspruchsvollen Kontexten.

In der Nachbereitungsphase sind es gerade systemische Denkweisen, wie z. B. die Reflexion der beobachteten Interaktionsprozesse, die zu Leistungssteigerungen führen können. Durch Reflexionsgespräche oder das Führen eines Lerntagebuchs wird der Schüler angeregt, seine Lernprozesse bewusst zu betrachten und nachzudenken, wie er beim Lernen vorgeht. Diese Reflexion des Lernprozesses durch den Schüler kann auch in die Leistungsbewertung eingehen und die Möglichkeit schaffen, neben Lernprodukten, die in der Regel im sozialen Vergleich bewertet werden, auch individuelle Lernfortschritte zu dokumentieren und zu berücksichtigen.

Maßnahmen zur Unterstützung von Gruppenprozessen

- Gruppenbildungsmaßnahmen sollen eine Basis für eine gute Zusammenarbeit legen und die soziale Kohäsion stärken.

Durch entsprechend eingesetzte Übungen kann der Schüler vor Beginn der aufgabenspezifischen Interaktion Gemeinsamkeiten mit Mitschülern entdecken, Vorurteile abbauen, Bewertungsängste durch ein vertrauensvolles Umfeld verringern und zu gegenseitiger Hilfeleistung und -nutzung angeregt werden.

- Unterstützung der sozial-kommunikativen Interaktion durch die Verteilung von Rollen oder spezifischeren „Kooperationsskripts“ (Ertl / Mandl 2006)
Ein Beispiel für eine entsprechende Rollenvorgabe für einen Schüler ist die des Ermutigers, der darauf achtet, dass auch weniger dominante Gruppenmitglieder ihre Beiträge einbringen können. Ein Skript zur Unterstützung sozial-kommunikativer Interaktion könnte den Gruppenmitgliedern vorschreiben, in Diskussionen die Argumente des Vorredners zu paraphrasieren, bevor der eigene Beitrag in die Gruppe eingebracht wird. So soll dafür gesorgt werden, dass die Diskussionsteilnehmer auf die Redebeiträge der anderen achten und die Argumente aufeinander beziehen.

- Eine sog. Aufgabenspezialisierung kann dazu beitragen, die sozialen Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern zu verbessern. Indem ein einzelner Schüler einen konkreten Teil einer Gruppenaufgabe zunächst im Einzelstudium bearbeitet und anschließend mit seinem Expertenwissen in die Gruppenarbeit geht, trägt er für seinen Teil der Aufgabe die Verantwortung und leistet damit einen wichtigen und identifizierbaren Beitrag zum Lernen in der Gruppe. Vorausgesetzt, der Schüler verfügt über die notwendigen Kompetenzen der Wissensaneignung, der Weitergabe und Vertiefung von Informationen, so fühlt er sich in der Regel tatsächlich als Experte, ist kompetenter, selbstbewusster und motivierter.

- Vor- und Nachbereitung der Gruppenprozesse
In sozialen Kompetenztrainings können sozial-kommunikative Fertigkeiten, wie z. B. das aktive Zuhören oder Paraphrasieren der Meinung des Gesprächspartners, bewusst gemacht und geübt werden.
Durch die gemeinsame Reflexion von Gruppenprozessen, bei der die Gruppenmitglieder ihre Zusammenarbeit evaluieren, kann beim einzelnen Schüler sowohl das Kompetenz- und Autonomieerleben als auch das Gefühl sozialer Verbundenheit positiv verstärkt werden.

Feedback und Anerkennung des Lernprozesses der Gruppe

- Lernen, konstruktiv Rückmeldung zu geben

Der Schüler soll die Möglichkeit bekommen, Mitschüler in Gruppenprozessen zu beobachten und das Geben konstruktiver Rückmeldungen zu lernen. Auch der Lehrer muss günstige Formen des Feedbacks beherrschen, damit er seine Beobachtungen den betreffenden Gruppen mitteilen und gemeinsam mit ihnen überlegen kann, wie die Gruppe an Kooperationsqualität gewinnt. Entscheidend ist ebenfalls, dass die Rückmeldung vom Schüler als Information aufgefasst wird, wie das eigene Lernen weiter verbessert werden kann. Der Schüler darf nicht unter Druck geraten, möglichst perfekte Leistungen zu zeigen, sondern er muss die Möglichkeit haben, sich weiter an den interessanten Aspekten der Aufgabe zu orientieren. Wird das Feedback hingegen als bewertend und kontrollierend aufgefasst, dann steht beim Schüler der Wille zu einer möglichst guten Leistung im Vordergrund. Grundsätzlich sind Rückmeldungen für den Schüler wünschenswert und wichtig, um Lernfortschritte erzielen zu können, denn diese beinhalten auch Informationen über Bereiche und Strategien, die er mehr oder weniger gut beherrscht. Für das Autonomie- und Kompetenzerleben des Schülers dürfte es wichtig sein, im Rahmen einer Selbstbeurteilung selbst entscheiden zu können, was er gegebenenfalls verändern möchte.

- Bewertung der Gruppenarbeit

Aus verschiedenen Gründen muss das Ergebnis der Gruppenarbeit nicht unbedingt mit einer Note durch den Lehrer bewertet werden. Zum einen ist das Vorstellen der Ergebnisse vor der gesamten Klasse in der Regel sehr effektiv. Die Schüler können üben, konstruktiv Feedback zu geben und sind – unter Zuhilfenahme von Bewertungsrastern – durchaus sachkundig in der Bewertung der eigenen Ergebnisse und jener der anderen Gruppen. Zum anderen bleibt das Lernergebnis quasi ein Nebenprodukt des viel bedeutsameren Gruppenlernprozesses.

Maßnahmen zur effektiven Organisation kooperativer Lernformen

- Planung der Abfolge der Sozialformen (Einzelarbeit, Partner- bzw. Gruppenarbeit, Arbeit im Plenum) und Maßnahmen zur Anregung der Lernprozesse
In diesem Zusammenhang müssen auch die teilweise recht unterschiedlichen Lerntempi der Schüler berücksichtigt werden.
- Die Gruppengröße hat einen wichtigen Einfluss auf die Effektivität des Lernens in kooperativen Kleingruppen: Die optimale Größe für kooperative Lernmethoden liegt zwischen zwei und vier Personen. Bei Aufgabenspezialisierungen gelten vier Mitglieder als günstig, bei Strukturierungen von Interaktionen hingegen nur zwei bis drei.
- Auch die Zusammensetzung der Gruppe hat Auswirkungen auf die Art und Weise des Verhaltens, Erlebens und Lernens der einzelnen Mitglieder. Bei Überlegungen, ob man Gruppen leistungsheterogen oder -homogen zusammensetzen sollte, ist immer das Fähigkeitsniveau der Lernenden mit zu berücksichtigen. Häufig ist zu beobachten, dass innerhalb einer Klasse befreundete Schüler auch bevorzugt gemeinsam in Lerngruppen arbeiten wollen. Dies führt unweigerlich – bedingt durch gemeinsame Interessen, ähnliche Wissensdomänen, etc. – häufig zu homogenen Gruppen. Sind bei bestimmten Aufgaben heterogene Gruppen günstiger, so eignen sich für diese Fälle Zufallszuteilungen, deren Einsatz gleichzeitig als Einstieg in die aufgabenspezifische Interaktion organisiert werden kann (vgl. Holzinger 2007:2).

Der Einsatz von Maßnahmen zur Steigerung der Effektivität kooperativer Lernformen kann zur Verstärkung der prosozialen Interaktionen unter verschiedenen Lernenden beitragen, Empathie sowie Freundschaften aufbauen und das Selbstvertrauen stärken. Wer von der ganzheitlichen Förderung des Jugendlichen spricht, der muss schulische Erfahrungen dahingehend analysieren, in welcher Weise sie zur Stärkung oder Verletzung des Selbstwerts, zur sozialen Verbundenheit oder Ausstoßung und zur disziplinierten Aufgabenbewältigung oder Aufgabenabwehr beitragen:

„Lernmotivation“ darf heute nicht mehr isoliert als Bereitschaft der Aufgabenbewältigung betrachtet werden. Sie ist vielmehr in ihrer Einbettung in die umfassendere Dynamik der Persönlichkeit zu sehen. Autonomiebedürfnisse, Sicherheits- und Kompetenzsehnsüchte sind dabei ebenso betroffen wie soziale Bindungs- und Zugehörigkeitswünsche. (Fend³2005:368)

B Mesoebene: Entwicklung eines systemisch-konstruktivistischen Modells für den Fremdsprachenunterricht

Standen auf der Makroebene die Entwicklung einer systemisch-konstruktivistischen Lerntheorie sowie die Herausarbeitung der für den Schüler bedeutenden pädagogisch-psychologischen Grundbedingungen für selbstwertförderliches und kooperatives Lernen im Zentrum, so werden diese lerntheoretischen Annahmen sowie die Charakteristika einer persönlichkeitsfördernden Lernumwelt richtungsweisend für den Entwurf eines didaktischen Modells für den Fremdsprachenunterricht, in dem der Schüler zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichtsgeschehens wird.

Im Kapitel 9 werden zunächst die relevantesten systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen zusammengefasst, die die Dringlichkeit eines Paradigmenwechsels unterstreichen und neue notwendige Formen des Fremdsprachenlernens und -lehrens thematisieren. Daran anschließend werden Leitprinzipien und sekundäre Unterrichtsmerkmale formuliert, die die Basis für eine systemisch-konstruktivistische Lernumgebung bilden werden. Zur Veranschaulichung des Modells wird – im Bewusstsein einer erforderlichen Verdichtung der komplexen Ausgangsbedingungen – der Versuch unternommen, die relevanten Komponenten skizzenhaft darzustellen.

Neue Leitprinzipien und der damit verbundene Paradigmenwechsel im schulischen Fremdsprachenunterricht bedingen auch eine umfassende Neuorganisation des gesamten fachdidaktischen Bereichs: Die systemisch-konstruktivistischen Prämissen für einen neuen Fremdsprachenunterricht erfordern sowohl von Seiten des Lehrers als auch von Seiten des Schülers ein Umdenken. Im Kapitel 10 wird versucht, die bedeutendsten Konsequenzen aus der Perspektive beider direkt am Unterrichtsgeschehen Beteiligten darzustellen: Zunächst wird das neue Rollenverständnis des Lehrers analysiert und festgestellt, dass die Förderfunktion des Lehrers und die dafür notwendige Beziehungsbasis zwischen Lehrer und Schüler besonders in den Vordergrund rücken. Der Schüler soll, dank der entwicklungsförderlichen Haltung des Lehrers sowie der nach den systemisch-konstruktivistischen Leitprinzipien gestalteten Lernumgebung, zur Übernahme von Verantwortung für sein Lernen angeregt werden: In allen Phasen des Lernens, angefangen von der Aneignung der Lern-

inhalte bis hin zur Evaluation, d. h. der Kontrolle und Bewertung der Lernergebnisse und der Lernprozesse, soll der Schüler lernen, nach und nach eine selbstständige, eigenverantwortliche Rolle zu übernehmen.

Im Kapitel 11 wird ein didaktisches Planungskonzept vorgestellt, dessen Realisierung einer Neugestaltung der Lernumgebung bedarf. Im Rahmen der Unterrichtsplanung muss der Lehrer vor allem eine lerntheoretisch fundierte Planungskompetenz entwickeln, in der er die jeweiligen Inhalte des Lehr- und Lernprozesses mit lernerbezogenen effektiven Handlungsfolgen verbindet, d. h. Unterrichtsplanung in einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist immer auch Handlungsplanung, um möglichst effektive Lernergebnisse bei jedem Schüler zu erzielen. Die konkrete Umsetzung der systemisch-konstruktivistischen Lernumgebung hängt allerdings von zahlreichen unterschiedlichen Faktoren ab und wird als eher offene Planungskonzeption aufgefasst.

Und schließlich bedingt ein neues didaktisches Planungskonzept auch die Entwicklung und den Einsatz veränderter Unterrichtsmethoden und -materialien: Es werden systemische Methoden beschrieben, die im Fremdsprachenunterricht bisher nur selten angewandt wurden, deren Einsatz aber – insbesondere im persönlichkeitsbildenden Bereich – lohnenswert scheint. Des Weiteren wird versucht, eine explorative Methode zu entwickeln, die für den schulischen Grammatikunterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache zu einer Ausgangsbasis für eine grundsätzliche Neuorientierung werden kann.

Auf der Basis dieses systemisch-konstruktivistischen Modells für den Fremdsprachenunterricht und der Beschreibung ausgewählter systemisch-konstruktivistischer Methoden bzw. der Entwicklung einer explorativen Methode für den Grammatikunterricht werden schließlich auf der Mikroebene (Teil C) für zwei Bereiche Unterrichtsbeispiele entworfen:

- Zum einen für den – bisher nicht zu den expliziten Lernzielen zählenden – persönlichkeitsbildenden Bereich, der die Basis jeder Art von Lernen bildet.
- Zum anderen für den Grammatikunterricht, deren Inhalte nach wie vor wenig schüleradäquat bzw. nur selten handlungs- und anwendungsorientiert ver-

mittelt werden und somit die Kluft zwischen Wissen und Handeln beim Schüler noch vergrößern.

9. Leitprinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Lernkultur

Im Folgenden werden die zentralen Grundsätze einer systemisch-konstruktivistisch orientierten Lern- und Spracherwerbstheorie zusammengefasst und ihre Implikationen für die Entwicklung von Leitprinzipien bzw. von sekundären Merkmalen für den schulischen Fremdsprachenunterricht formuliert:

- Aus konstruktivistischer Sicht ist Wissen niemals ein bloßes Abbild externer oder kommunikativ mitgeteilter Sachverhalte und Tatbestände, sondern vielmehr das Resultat endogener Konstruktionen, die auf den Erfahrungen des Schülers, seinem Vorwissen und seinen Interpretationen beruhen. Somit ist der Wissenserwerb weniger von außen determinierbar, weil er auf grundsätzlich eigenständigen, selbstorganisatorischen und unvorhersehbaren Prozessen basiert.

Konstruktivistisch organisierter Unterricht ist lernerorientiert: Als **essentielles Leitprinzip** des systemisch-konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts wird daher auch die **Lernerorientierung** gesehen. Diese Ausrichtung am Schüler bedeutet zunächst einmal die Individualisierung des fachlichen Lernens. Lernprozesse müssen in möglichst reiche Lernumgebungen eingebunden werden. Nur auf diese Weise wird gewährleistet, dass der Schüler mit seiner eigenen Lernbiographie seine subjektiven Erfahrungen an etwas anbinden kann. Dem Schüler soll auch die Möglichkeit eröffnet werden, Entscheidungen vermehrt selbstständig zu treffen, z. B. eine Auswahl aus einem Angebot an Übungen oder Texten. Neben der Erhöhung der Lernmotivation wird dabei der Schüler dafür sensibilisiert, dass er Wissensziele, Wissenswege und Wissensergebnisse eigenverantwortlich gestalten kann. Nur wenn der Lerner Eigenverantwortung für sein Lernen übernimmt und die Sinnhaftigkeit des Lernprozesses erkennt, findet ein tiefgreifender Verarbeitungsprozess statt. Zum selbstregulierten Lernen gehört aber auch die Unterstützung von Seiten des Lehrers. Dieser hat die Aufgabe, die Autonomie des Schülers bzw.

seine selbstregulativen Potentiale zu fördern, d. h. den Schüler zum selbstständigen Erarbeiten und Überprüfen fremdsprachlicher Lernziele anzuleiten und ihn zur Analyse von Lernstrategien und -techniken anzuregen. Im Rahmen des Konstruktionsprozesses des Schülers ist der Lehrer eher Anreger, Unterstützer und sanft Steuernder und viel weniger zentraler Lieferant und Kontrolleur des von ihm aufbereiteten Wissens.

Die Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens am Schüler ist allerdings nicht nur in fachlicher Hinsicht zu sehen: Auf der Makroebene (vgl. Teil A) konnten bereits die starken Verflechtungen zwischen emotionalem und kognitivem Lernen sowie die ungeheure Dynamik im Zusammenspiel von Fähigkeitsselbstkonzept und Lernleistung des jeweiligen Schülers gezeigt werden. Fachliches Lernen wird daher im Rahmen dieser neuen Unterrichtskonzeption immer verbunden sein mit der bewussten Arbeit an allgemeinen Kompetenzen, deren Inhalte die Persönlichkeitsbildung des Schülers fokussieren und in der vorliegenden Konzeption als explizite Lernziele in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden.

- Wissen ist zwar ein endogener Prozess, allerdings durch soziale Kommunikation mit den Wirklichkeitserzeugungen anderer Menschen rückgekoppelt und sozial vernetzt. Wissen hat daher neben der autonom-individualistischen auch eine kooperativ-soziale Dimension.

Aus diesem Grund ist es notwendig, dass Lernen auch in sozialen Gruppen erfolgt, die sich gemeinsam um die Lernziele bemühen, indem sie z. B. Informationen aktiv zusammentragen, diese vernetzen, diskutieren und zu einem Resultat verdichten. In systemisch-konstruktivistischer Sicht ist Lernen also nicht eingeeengt auf den Erwerb von Faktenwissen, das theoretisch und abstrakt bleibt. Es geht vielmehr um die Fokussierung des anwendungs- und handlungsorientierten Arbeitens. Als weiteres Leitprinzip des systemisch-konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts ergibt sich also die sog. **Handlungsorientierung**. Damit verbinden sich zahlreiche aktive und kreative Arbeitsformen wie z. B. das Lernen an Stationen, projektorientierte Formen, etc.

Neben der Prämisse, dass Wissen im Hinblick auf seine Anwendung erworben werden soll, stehen auch soziale und interkulturelle Dimensionen des Bildungsauftrags als explizite Lernziele im Blickpunkt. Soziales und interkulturelles Lernen sollen die Bereitschaft und Fähigkeit fördern, andersartige bzw. fremdkulturelle Wirklichkeitskonstruktionen nicht als Konfrontation, sondern vielmehr als Bereicherung zu verstehen. In kooperativen Lernformen kann für soziales Lernen sowie für den „enkulturierenden Charakter des Wissenserwerbs“ (Meixner / Müller 2001:21) eine gewisse Sensibilität erzeugt werden. Zudem kann beim Schüler Bewusstsein dahingehend geschaffen werden, dass sein (Welt-)Wissen lediglich Teilwirklichkeiten darstellt, in denen bestimmte gesellschaftliche und kulturelle Überzeugungen, Denkmuster und Verhaltensweisen gelten.

- Aus konstruktivistischer Sicht können Lernvorgänge als aktive Konstruktionsprozesse nur gelingen, wenn dem Schüler sein Lern- und Fremdspracherwerbsprozess bewusst ist.

Diese prozessbezogene Bewusstmachung ist in der konstruktivistischen Didaktik besonders bedeutsam, da sie grundsätzlich intendiert, dass der Schüler das Lernen lernt. Des Weiteren kann der Schüler angeleitet werden, seinen eigenen Fremdspracherwerbsprozess zu reflektieren, Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein zu entwickeln und in der Folge den Fremdsprachenlernprozess zu verbessern. Die Kenntnis von Lern- bzw. Sprachlernstrategien allein scheint aber noch keine höhere Lerneffizienz zu garantieren. Dieses bewusste Wissen ist für den Schüler zwar notwendig, es bedarf jedoch der Ergänzung durch praktische Anwendung und Übung.

Die Einnahme einer sog. Metaebene darf sich allerdings nicht auf den kognitiven Bereich beschränken. Ebenso notwendig für den Schüler ist es, emotionale und sozial-kommunikative Faktoren in Lern- und Prüfungssituationen zu reflektieren sowie den weitreichenden Einflüssen des (Fähigkeits-)Selbstkonzepts und ihren fördernden bzw. beeinträchtigenden Wirkmechanismen nachzugehen. Eine systemische Beobachtungs- und Denkweise kann beim Schüler Chancen eröffnen, Beziehungen und Inhalte in ihrem Zusammen-

wirken, in ihren Wechselwirkungen und Kontexten zu sehen. Auf diese Weise fällt es leichter, Ressourcen zu erkennen und Lösungen für Probleme zu finden.

Als weiteres Leitprinzip gilt demnach das sog. **Metalernen**, das nach Reich (2007) darauf abzielt, „ein selbst- und fremdreflexives Lernen des Lernens (Meta-Lernen) zu ermöglichen, das möglichst viele und unterschiedliche Perspektiven eröffnet (multiperspektivisch), unterschiedliche Zugänge erlaubt (multimodal), vielfältige Ergebnisse gestaltet und herstellt (multiproduktiv)“.

- In konstruktivistischer Sicht müssen Lern- und Spracherwerbsprozesse innerhalb situierter Kontexte stattfinden, die den Rahmen repräsentieren, in dem das zu erwerbende Wissen bzw. die Fremdsprachenkenntnisse eine Funktion im Hinblick auf bestimmte Kommunikationssituationen aufweisen. Solche Kontexte sollen auch im schulischen Fremdsprachenunterricht möglichst authentizitätsnah konzipiert sein.

Dem Schüler eine **authentische Lern- und Spracherfahrung** zu ermöglichen, bedeutet eine grundlegende Neukonzeption der dargebotenen Lernmaterialien. Denn aus der Sicht einer systemisch-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik wird dem Schüler gerade durch die Vorselektion aller Lerninhalte sowie der starren grammatischen und lexikalischen Progression die Möglichkeit genommen, sein Konstruktionsvermögen angemessen einzusetzen sowie Lern- bzw. Sprachlernkompetenzen zu entwickeln. Als zentraler Einstieg in den Sprachlernprozess eignet sich u. a. die Arbeit mit dem Text. Solch ein didaktischer Ansatz findet sich zwar auch in den Lehrbüchern der derzeitigen kommunikativen Didaktik. Diese arbeitet aber fast ausschließlich mit „künstlichen“ Texten, d. h. mit vorbearbeiteten Texten, bei denen die konstituierenden Merkmale und Funktionen „authentischer“ Texte verloren gehen. In Wahrheit spielt dieser „künstliche“ Text aber nur eine untergeordnete Rolle, denn es geht zunächst und vor allen anderen um die metalinguale Funktion bzw. den metalingualen Appel, der lauten könnte: „Lern durch mich! Lerne die Morphologie der gehäuft vorkommenden Tempora! Lerne die Stellung des attributiven Adjektivs!“ Für den Lehrer enthält die meta-

linguale Funktion den Appell: „Lehr durch mich! Erklär meine innerhalb der sprachlichen Progression fokussierten Phänome und deren Regelsysteme!“

Demgegenüber stellen authentische Texte ein geeignetes Medium für einen konstruktiven Fremdsprachenerwerbsprozess dar, weil diese – im Gegensatz zu den auf eine metalinguale Funktion reduzierten Lehrbuchtexten – aus der fremden Sprachgemeinschaft stammen, in der Regel die textlinguistischen Kriterien erfüllen, unterschiedliche Textfunktionen ausdrücken und auf diese Weise eine komplexe Spracherfahrung ermöglichen. Authentische Texte stellen nicht die grammatischen Einheiten in den Vordergrund, wie dies in didaktisierten Texten oft der Fall ist, sondern ermöglichen es dem Schüler eher, sie in ihrer indikatorischen Funktion, in ihrer dienenden Rolle, zu sehen und sie im Hinblick auf kommunikativ-funktionale und thematische Konzepte des Textes zu untersuchen.

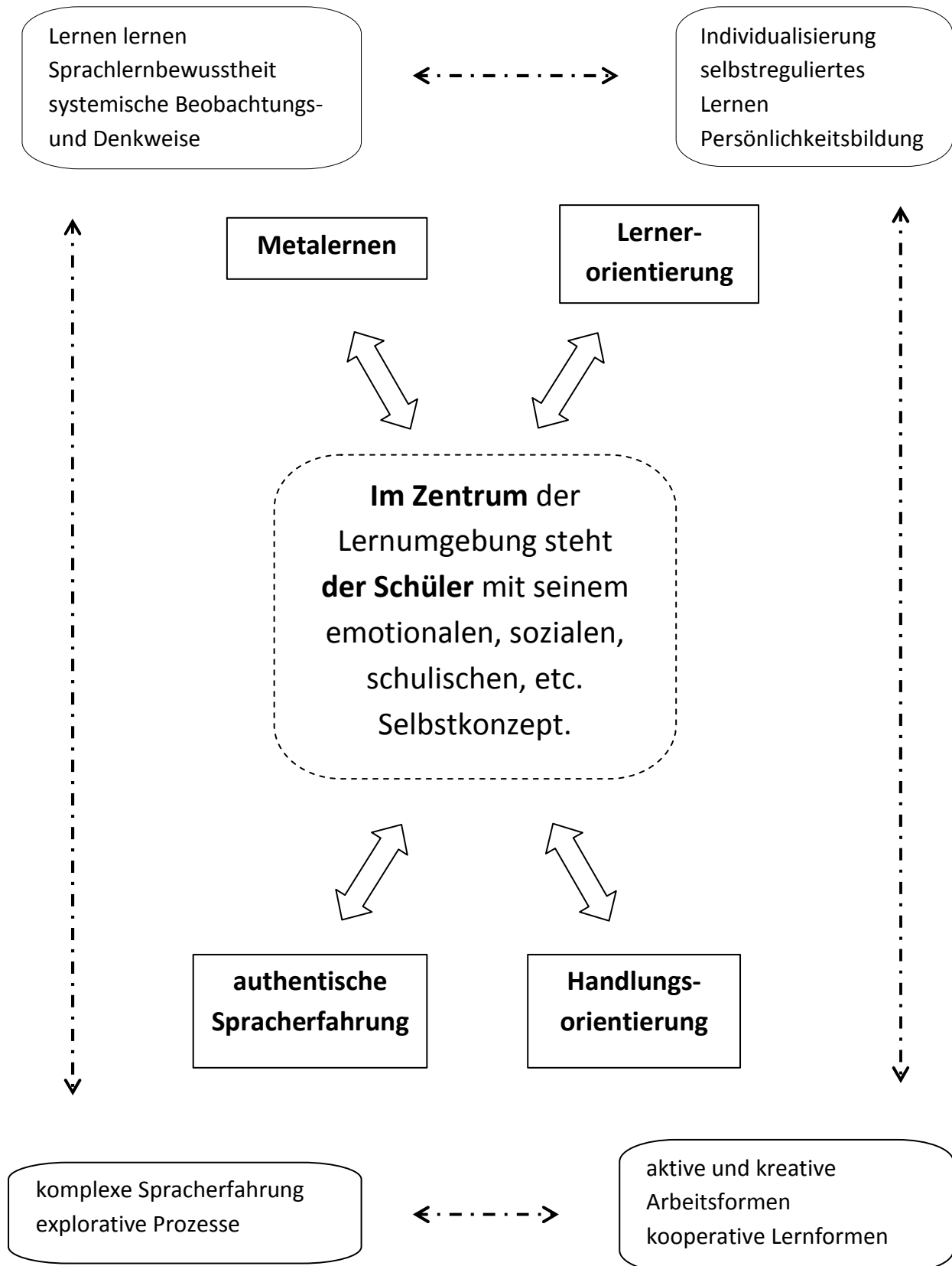
Authentisches Material ist nicht systematisch strukturiert. Vielmehr weist es für den Fremdsprachenerner nicht explizit Erklärtes, zu Hinterfragendes und Problemhaltiges auf. Dies kann einen Dialog zwischen dem fremdsprachigen Text und dem Schüler einleiten: Problemlösungsorientierte Fähigkeiten und explorative Prozesse können beim Schüler angeregt werden, in denen das Wahrnehmen und Analysieren von Unverstandenem und das Bilden bzw. Testen von Hypothesen entwickelt und geübt wird. Im Umgang mit derartigem Sprachmaterial kann sich der Schüler als „Sprach-Forscher“ verhalten, Informationsquellen eigenständig erschließen, diese in kooperativen Lernformen zusammentragen und für eine Ergebnisdiskussion im Plenum zu einem vorläufigen Lösungsansatz verdichten. Kooperation und Verantwortungsübernahme, kognitives und emotionales Lernen, divergentes Denken und kreatives Lernen, etc. sind in problemlösungsorientierten Lernumgebungen wichtige begleitende Lernziele.

So gesehen wohnt authentischen Texten, die authentisch bearbeitet und gelesen werden, auch die Möglichkeit eines wirklichen Wissens- und Kompetenzerwerbs inne.

Abschließend werden die entwickelten Unterrichtsprinzipien in einem Schema zusammengestellt. Im Zentrum dieser systemisch-konstruktivistischen Lernumgebung steht der Schüler mit seinen mehr oder weniger positiv ausgeprägten, spezifischen Selbstkonzepten, wie z. B. dem schulischen, dem emotionalen und dem sozialen Selbstbild. Des Weiteren werden die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Unterrichtsprinzipien sowie deren Realisierungsformen integriert, wobei die vier Leitprinzipien nicht immer in allen Unteraspekten klar voneinander getrennt werden können. Vielmehr entstehen bzw. stehen sie in einer wechselseitigen Abhängigkeit voneinander. Allerdings kann die Vielfalt aller Zusammenhänge, die zwischen den Aspekten bestehen, nicht ausreichend dargestellt werden, da die modellhafte Abbildung sonst ihre Übersichtlichkeit verlieren würde. So sollen die Verbindungslinien zwischen den einzelnen, kreisförmig angeordneten Leitprinzipien gleichzeitig auch auf inhaltliche Bezüge zu den restlichen Aspekten hindeuten.

Diese systemisch-konstruktivistische, quasi innere Lernumgebung ist eingebettet in eine äußere Lernumgebung und kann von dieser nicht getrennt gedacht werden: Zu vielschichtig sind die Einflüsse der den Schüler umgebenden Systeme, wie z. B. Familie, Peers, Lehrer, Schulklasse und Schule, Bildungssystem, Gesellschaft und Kultur, etc.

Abbildung 11: Modell der systemisch-konstruktivistischen Leitprinzipien



Im Teil A wurde im Rahmen der Darstellung der für den Fremdsprachenunterricht relevanten Lehrmethoden gezeigt, dass sich die konstruktivistisch orientierte Lerntheorie nicht antithetisch zur vorangegangenen kognitivistischen Konzeption entwickelte, sondern als Modifikation oder elaboriertere Fortsetzung des vorangegangenen Methodenparadigmas gesehen werden kann. Ähnlich wird die Erweiterung der konstruktivistischen Konzeption um systemische Sicht- und Handlungsweisen gesehen, die auf eine Fokussierung des persönlichkeitsbildenden Bereichs im Fachunterricht abzielen. In der nachfolgenden Übersicht werden die zentralen Ideen beider Theorien sowie deren Auswirkungen auf die Gestaltung der entsprechenden Lernumgebungen zusammengefasst. Es handelt sich dabei um eine idealtypische Einteilung, d. h. es sind prototypische Grundsätze, die nicht vollständig, sondern nur zu wesentlichen Teilen erfüllt sein müssen, damit ein konkreter Fremdsprachenunterricht entsprechend klassifiziert werden kann.

	Kognitivistische Lernumgebung	Systemisch-konstruktivistische Lernumgebung
Zentrale Idee	Ziel ist es, dem Schüler das fachliche Wissen so zu übermitteln, dass er über ein möglichst genaues Abbild verfügt.	Angenommen wird, dass der Schüler sein Wissen selbst konstruiert und damit die Übermittlung eines genauen Abbilds von Wissen nicht möglich ist.
Fokus	Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Instruktion optimiert werden kann, damit sich der Schüler diese Wissensinhalte zu Eigen machen kann.	Im Mittelpunkt steht die Annahme, dass Lernen ein aktiv-konstruktiver Prozess ist, der in einem bio-psycho-sozialen Kontext stattfindet. Diesen Prozess gilt es zu unterstützen.
Rolle des Schülers	Der Schüler hat eine eher passive, rezeptive Rolle.	Der Schüler wird aktiver Konstrukteur seines Lernprozesses und seiner Produkte. Dieser Konstruktionsprozess findet sowohl auf kognitiver, als auch

		auf emotionaler Ebene statt und fördert die Entwicklung von Selbstregulationsfertigkeiten und Sozialkompetenzen.
Rolle des Lehrers	Der Lehrer ist vor allem Wissensvermittler: Er präsentiert und erklärt Fachliches, leitet den Schüler an und überwacht seine Lernfortschritte.	Der Lehrer ist Lernberater: Er berät den Schüler in seinem Lernprozess und regt Sprach- bzw. Sprachlernbewusstheit an. Gleichzeitig unterstützt er durch seine systemische Haltung selbstreflexive, persönlichkeitsbildende Prozesse beim Schüler.
Evaluation des Lernerfolgs	Im Mittelpunkt der Beurteilung stehen Selektion und Diagnostik, d. h. die Überprüfung des Lernerfolgs und die Frage, ob der Input zum gewünschten Output geführt hat.	Der Prozess des fachlichen <i>und</i> persönlichkeitsbildenden Lernens steht im Mittelpunkt des Unterrichts. Dabei wird in Zielvereinbarungs- und Fördergesprächen Wert auf Reflexion und konstruktives Feedback gelegt, damit der Schüler sinnvolle Veränderungen initiieren kann.
Methodische Verfahren	Instruktionsorientierte Methoden, die der systematischen Wissensaufbereitung dienen.	Systemische und handlungsorientierte Methoden, die Leitprinzipien wie Lernerorientierung, Metaklernen, eine authentische Spracherfahrung, etc. implizieren.

Abbildung 12: Kognitivistische und systemisch-konstruktivistische Lernumgebungen

10. Verändertes Lehr- und Lernhandeln

Ein nach den Leitprinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Fremdsprachenlernkultur (Lerner- und Handlungsorientierung, authentische Lern- und Sprach Erfahrung, Metalernen) inhaltlich und organisatorisch konzipierter Unterricht verlangt zunächst vom Lehrer, in der Folge auch vom Schüler, die bewusste Einnahme einer neuen Rolle und der damit verbundenen Aufgaben, die sich vom traditionellen, an einem starren Vermittlungsmodell orientierten Unterricht teilweise beträchtlich unterscheiden. Wenn Sprachenlernen vor dem Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Theorie interpretiert wird, dann stellt dies eine Basis für alle weiterführenden didaktischen Überlegungen dar, die vor allem der Frage gewidmet sein müssen, wie der Lehrer die Lernprozesse des Schülers, insbesondere seine Sprachproduktions-, Rezeptions- und Interaktionsprozesse in der Art und Weise fördern kann, dass der Schüler Eigenverantwortung für sein Lernen übernimmt.

Die pädagogische Beziehung entwickeln

Um Veränderungen im Lernverhalten des Schülers zu bewirken, ist es aus systemischer Sicht zunächst notwendig, die Aufgaben des Lehrers neu zu definieren bzw. neu zu gewichten. Der Lehrer muss vor dem Hintergrund der dargestellten systemisch-konstruktivistischen Leitprinzipien für den Fremdsprachenunterricht eine ganze Reihe neuer, verschiedenartiger Rollen einnehmen:

- Der Lehrer wird zum Organisator des Geschehens im Klassenzimmer. Er legt mit den Schülern Inhalte und Arbeitsabläufe fest, stellt Arbeitsmaterialien bereit und handelt mit den Schülern Arbeits- und Lernpläne aus.
- Der Lehrer wird zum Unterstützer und Förderer von Lernprozessen, indem er den Unterricht projektorientiert gestaltet und dem Schüler Hilfestellung bei der Arbeit leistet, ihm quasi bei der Herausbildung des Konstruktionsvermögens hilft. Diese Unterstützung ist stärker auf jeden einzelnen Schüler konzentriert, sie ist damit weniger vorhersehbar und viel komplexer.

- Dabei tritt der Lehrer durchaus auch als Lehrender auf. Damit ist die Vermittlung von Wissen gemeint, das der Schüler für sein weitgehend eigenständiges, prozessorientiertes Arbeiten und seinen Verstehensprozess am geeignetsten aufgrund des „Mehr-Wissens“ des Lehrers gewinnen kann. Denn der Verstehensprozess des Schülers setzt immer auch die Verfügung über geeignetes Wissen voraus, das sich nicht immer aus der jeweiligen Unterrichtssituation ergibt bzw. durch eigenes Handeln in der Praxis nur begrenzt erworben werden kann. Die systematische Wissensvermittlung auf curricularer Grundlage hat dann Sinn, wenn sich der Lehrer der Tatsache gewahr ist, dass nicht angewandtes theoretisches Wissen vergessen wird, genauso wie das unmittelbar Praktische nicht zur Reflexion von Praxis befähigen kann, wenn es nicht theoretisch reflektiert wird.
- Die unterstützende Rolle des Lehrers umfasst auch die Anregung gemeinsamer bzw. individueller Reflexion auf allen Ebenen des Lernens – von der Aufgabenplanung über die Durchführung bis zur Evaluierung von Sprachlernprozessen bzw. Lernprozessen im Allgemeinen.

Es versteht sich von selbst, dass dem Lehrer in einem derartig gestalteten Klassenzimmer eine völlig andere Rolle zukommt als im traditionellen Unterricht. Der Lehrer ist Mitgestalter der Klassenzimmeraktivitäten, Berater des Schülers, Moderator und Wissensquelle zugleich. Er ist nicht die ständige Kontrollinstanz bzw. der allwissende Instruktor, der alle Fäden in der Hand hat und den Schüler nach einem streng vorgegebenen Plan lenkt. Vielmehr wird die Bedeutung der Förderfunktion des Lehrers besonders in den Vordergrund gerückt. Damit wird der Lehrer selbst als pädagogisch Handelnder bzw. seine Beziehung zum Schüler zur entscheidenden Lernumgebung schlechthin. Jeder Lehrer muss sich also vergegenwärtigen,

dass nicht nur die Räume und äußeren Bedingungen, nicht nur die Schüler mit ihren Voraussetzungen, nicht nur alles andere um sie herum eine Lernumgebung darstellt, sondern dass *er* zunächst die wichtigste Lernumgebung für seine Lerner ist. (Reich ³2006:17)

Auch Maturana (2002) stellt die Beziehungsebene und die Art der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer und Lerner im schulischen Unterricht in den Vordergrund:

Primär geht es nicht um die Vermittlung von Wissen, sondern viel umfassender um eine besondere, das eigene Ideal enthaltende Lebensform,

eine bestimmte Art des Miteinander, aus der heraus sich dann die jeweiligen Inhalte ergeben. (ebd.:135)

Wie kann nun diese „bestimmte Art des Miteinander“, in der Folge wird sie pädagogische Beziehung genannt, qualifiziert werden? Welche Voraussetzungen sind aus erziehungswissenschaftlicher Sicht notwendig, damit eine förderliche pädagogische Beziehung aufgebaut werden kann? Und gibt es schließlich gangbare Wege, die diesbezüglich Impulse für die didaktische Praxis geben können?

Zunächst muss jedoch eingeräumt werden, dass der Begriff der *pädagogischen Beziehung* noch keinen Grundbegriff pädagogischen Denkens darstellt; ein Grundbegriff, der allerdings auch und gerade für die systemische Haltung des Lehrers (vgl. Kapitel 5) die notwendige Basis bildet. Damit die Bedeutung des Beziehungsbegriffs auch in den einzelnen Fachdidaktiken wahrgenommen werden könnte, bräuchte es ein ganzes Bündel an Forschungen und Reflexionen bzw. müsste es im Grunde genommen eine eigene Denkrichtung innerhalb der Pädagogik geben. Was sich dennoch in den bisherigen pädagogischen Arbeiten findet, sind Ansätze, die den Begriff der *Beziehung* implizit, selten auch explizit, zum Zentralbegriff ihrer Argumentationen machen. Im Folgenden wird auf die Ansätze von Martin Buber, Janusz Korczak und Peter Brozio zurückgegriffen, um ihre jeweiligen pädagogischen Konzeptionen exemplarisch darzulegen.

Martin Buber (1878-1965) entwickelt seine Gedanken über Erziehung aus seiner Dialogischen Philosophie heraus, in der die Begriffe *Beziehung*, *Begegnung* und *Dialog* Grundbegriffe darstellen. In seiner 1925 verfassten Rede *Über das Erzieherische* (⁸1995) entwirft Buber das erzieherische Verhältnis ganz von der Begegnung des Erziehers mit dem Kind aus: Das „Prinzip der Erziehung [...] kann nur ein Grundverhältnis sein [...]“ (ebd.:30), eine „Zwiesprache“ (ebd.:28f.), die „Erfahrung der Gegenseite“ (ebd.:36). „Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches.“ (ebd.:40) Für Buber kann sich Erziehung also nur durch ein Gegenüber, d. h. nur durch die Begegnung einer Person mit einer anderen, ereignen. Wenn also Erziehung in Begegnung geschieht, so sind Erziehung und Beziehung bei Buber sehr

eng miteinander verbunden. Qualifiziert wird bei ihm diese Relation durch ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis:

Vertrauen, Vertrauen zur Welt, weil es diesen Menschen gibt – das ist das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses. Weil es diesen Menschen gibt [...]. (ebd.40)

Ohne die persönliche Beziehung und das auf Vertrauen basierende erzieherische Verhältnis gibt es nach Buber keine Erziehung. So konsequent personal wie hier dargestellt haben nur wenige Pädagogen Erziehung gedacht.

Des Weiteren vergleicht Buber die zwischenmenschliche Beziehung mit der pädagogischen Beziehung und betont, dass letztere keine Gegenseitigkeit impliziere. Die Erfahrung der Gegenseite in der Erziehung beruht also nicht auf Gegenseitigkeit. Im Gegenteil: Sie ist „völlig auf die Einseitigkeit hingewiesen [...]“ (ebd.:41). Wie lässt sich diese Sichtweise erklären? Der Erzieher verkörpert bei Buber Wissen, Tradition und Kultur. Das Kind ist in dieser Hinsicht (noch) erziehungsbedürftig in dem Sinne, als dass er mitmenschliche und sachliche Fähigkeiten, über die der Erzieher mehr oder weniger schon verfügt, erst erwerben wird. Wäre also vollkommene Gegenseitigkeit gegeben, so würde sich das erzieherische Verhältnis auflösen oder in Freundschaft verwandeln (ebd.:44). Demnach versteht Buber Erziehung einerseits radikal dialogisch, andererseits ebenso radikal asymmetrisch, denn das Gefälle zwischen Erzieher und Kind bleibt für ihn unveränderbar. Für Buber führt diese ungleiche Ausgangsposition der an der pädagogischen Beziehung Beteiligten allerdings nicht zu einer Festschreibung der Überlegenheitsrolle des Erziehers. Da Überlegenheit für Buber das Gegenteil von Beziehung und dialogischem Verhältnis ist, hat er Erziehung nie im Sinne einer Über- bzw. Unterlegenheit konzipiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Martin Buber seine Erziehung strikt personal, dialogisch und begegnungsorientiert gedacht hat und sich mit seiner Konzeption des erzieherischen Verhältnisses von den Reformpädagogen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts abgrenzt. Demnach eignen sich nach Buber zahlreiche unter den Reformpädagogen geläufige Wendungen wie z. B. „Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde [...]“ (ebd.:11ff.) oder die Bedeutung des Wachsenlassens nicht für eine Beschreibung der Erziehung.

Für den polnischen Arzt und Erzieher Janusz Korczak (1878-1942) rechtfertigt nichts eine Überlegenheit des Erwachsenen. Der Erzieher hat keine Vorrangstellung, er steht nicht über dem Kind wie bei Buber. Korczak tritt vielmehr für das Recht des Kindes auf Achtung, Liebe und Verständnis ein (vgl. Scheuerl 1992:318). Diese grundsätzliche Haltung des Respekts und der Achtung seitens des Erziehers dem jungen Menschen gegenüber bewirkt, dass Letzterer ebenfalls mit dem gleichen Respekt und der gleichen Achtung antwortet. Spürt das Kind, dass es angenommen ist, nimmt es den Erzieher ebenfalls an. Zugegebenermaßen handelt es sich hier um einen äußerst hohen Anspruch an das erzieherische Verhältnis. Auch Korczak selber weiß, dass kein Erzieher bzw. Lehrer diesem hohen Ziel - und damit allen Kindern vor allem in größeren Gruppen - gerecht werden kann. Es geht ihm letztlich um die prinzipielle Einstellung gegenüber dem Kind bzw. dem Jugendlichen, denn die grundsätzliche Achtung der Würde des Jüngeren entscheidet über die Qualität der pädagogischen Beziehung zu ihm (vgl. Boschki 2003:183).

Neu in Korczaks Ansatz ist die radikale Begründung der pädagogischen Beziehung durch die prinzipielle Gleichberechtigung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. Neu ist demnach auch die Qualität der Beziehung, die in wechselseitigem Vertrauen und Respekt begründet ist.

In die auf Buber und Korczak folgenden Erziehungstheorien taucht der Begriff der Beziehung zwar dort und da auf, als Erster hat jedoch Peter Brozio den Begriff der pädagogischen Beziehung systematisch entfaltet. In seiner Erziehungstheorie *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung* (1995) verweist er, ähnlich wie Buber und Korczak, auf das erzieherische Verhältnis als ein rein dialogisches: „Erziehung [ist] auf Beziehung angewiesen [...], denn außerhalb von zwischenmenschlichen Beziehungen kann es keine Erziehung geben.“ (Brozio, 1995:12) Als Ausgangspunkt für sein erzieherisches Verhältnis dienen die Bindungsfähigkeit des Kindes und seine Verwiesenheit auf die Beziehung zu seinen Eltern. Anknüpfungspunkte für die pädagogische Beziehung seitens des Erziehers könnten somit Achtung, Ehrfurcht und herrschaftsfreie Autorität sein (vgl. Boschki 2003:194). Im Mittelpunkt des erzieherischen Denkens und Handelns stehen für Brozio das Kind

und dessen Probleme, wobei es das Bemühen des Erziehers sein muss, das Kind in all seinen Problemen zu verstehen:

Dieses pädagogische Verstehen [...] geht von der personalen Situation des Heranwachsenden aus, die durch die Beziehungen zu seinen signifikanten Anderen bestimmt wird. An die personale Situation schließt die pädagogische an, in der die Probleme deutlich werden, die der Zögling macht und damit auch hat. (Brozio 1995:60)

Hier wird deutlich, dass es bei Brozios Begriff der pädagogischen Beziehung nicht um eine harmonisierende, verschleiernde Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler geht, sondern um eine Verstehensbeziehung. Dabei handelt es sich um einen zentralen Punkt der Qualifizierung der pädagogischen Beziehung: Der Schüler soll aus seiner je eigenen Situation heraus und in Anbetracht seiner persönlichen, entwicklungsbedingten und sozialen Konstitution verstanden und angenommen werden. Erst das Verstehen begründet die pädagogische Beziehung. Diese Verstehensbeziehung, die das Kind bzw. den Jugendlichen mit seinen Anliegen in den Mittelpunkt der Pädagogik stellt, erinnert an Korczak, der dem Akzeptieren der Wesensart des Kindes und der Achtung vor dem Kind oberste Priorität einräumte.

Zusammenfassend kann das Hauptanliegen einer Konzeption der pädagogischen Beziehung festgehalten werden: Nicht allein vom Lehrer oder den Vorgaben der Gesellschaft ist pädagogisches Denken und Handeln zu sehen, sondern vielmehr konsequent vom Schüler und seinen Beziehungskonstellationen bzw. -bedürfnissen aus. Das Kind und der Jugendliche rücken dabei in der Weise in den Mittelpunkt, dass für die Beziehungsgestaltung vor allem Wechselseitigkeit, Achtung und Vertrauen betont werden.

Vor dem Hintergrund der eben diskutierten Beiträge zum Beziehungsbegriff in der Pädagogik wird im Folgenden ein möglicher Weg beschrieben, der für eine förderliche pädagogische Beziehung sensibilisieren kann. Es ist hier nicht das Ansinnen, das Bild einer „guten“ Beziehung zu entwerfen, sondern vielmehr einen Rahmen zu skizzieren, in dem sich zwischen dem Lehrer und dem Schüler Beziehung entwickeln kann, in dem also ausreichend Platz für die pädagogische Beziehung ist. Dieses Platz machen bzw. Raum geben kann wiederum die Bildung einer Vertrauensbasis zwischen Lehrer und Schüler begünstigen, Vertrauen, das der Schüler für seine optimale Förderung braucht.

Grundvoraussetzung für eine förderliche pädagogische Beziehungsgestaltung von Seiten des Lehrers ist die Wahrnehmung des Schülers als Person. Dies impliziert auch konsequente Achtung und Respekt vor den identitätsstiftenden Merkmalen des Schülers. Im Erzeugen einer Gemeinschaftserfahrung, d. h. im gemeinsamen Handeln und Erleben und in der gemeinsamen Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem (dies kann beispielsweise eine bestimmte Thematik eines authentischen Textes, ein Unterrichtsthema, ein Projekt, eine Sprachreise, etc. sein) kann emotionale Resonanz erlebt werden. Dieses sich ein Stück weit Einschwingen können auf das, was der Andere fühlt, könnte eine Vorstufe von Empathie sein. Die Fähigkeit zur Empathie, zum einführenden Verstehen des Schülers gilt als konstituierende Variable für seine Identitätsentwicklung. Im Grunde genommen sollte das Verstehen des Anderen ein „universales Phänomen [sein], ein humaner Grundvollzug, dessen unauffälliges Wirken den Zusammenhalt menschlicher Individuen erst ermöglicht, von der Paarbeziehung bis zur Begegnung der Kulturen“ (Jung 2001:8).

Jedoch ist die Haltung des Verstehens keineswegs gleichzusetzen mit der totalen Akzeptanz jeglichen Verhaltens des Schülers. Vielmehr ist damit ein Bemühen um die Beachtung der Besonderheiten des Schülers, um eine neutrale, wertfreie Sicht auf die Persönlichkeit des Schülers und seiner Umwelt gemeint. Es versteht sich auch von selbst, dass hier zynische Entwertungen, Kränkungen und Beschämungen verbaler und nonverbaler Art vieles, wenn nicht alles, was bisher der Beziehungsgestaltung gegenüber dem Schüler förderlich war, zunichte macht.

Unverzichtbar in der pädagogischen Beziehung wird aber eine weitere Komponente, die quasi als Gegenspieler zum Verstehen wirkt: die notwendige Komponente der Führung. Für eine gelingende Beziehungsgestaltung und eine optimale Motivierung des Schülers bedarf es einer ausreichenden Balance zwischen verstehender Zuwendung und wohldosierter Führung. Bei der Führungskomponente ist nicht das Ausüben von Dominanz gemeint, es geht hier also nicht um Macht, um Sieg oder Niederlage. Es geht u.a. darum, für den Schüler einen adäquaten Raum anzubieten, innerhalb dessen er sich im Ausloten von Grenzen gegenüber anderen übt, die Grenzen der anderen erkennt und respektiert. In dieser Hinsicht beinhaltet der Führungsaspekt beispielsweise die Aufgabe des Lehrers, zu notwendigen sozialen Regeln und Werthaltungen oder zu erreichbaren Lern- und Leistungszielen zu stehen. Omer / von Schlippe sprechen in ihrer Konzeption *Autorität durch Beziehung*

(³2006) von der Gefahr des Heranwachsens einer präsenzlosen Generation (ebd.:20, 106ff.) - gemeint ist der Mangel an erzieherischer Präsenz - und betonen die Bedeutung des „Kämpfens um die Beziehung“ (ebd.:62) zum Kind bzw. Jugendlichen. Sie sehen dieses Ringen des Lehrers um eine vertrauensvolle Beziehung zum Schüler als notwendige Voraussetzung für das Akzeptieren der konstruktiven Führung des Lehrers bzw. seiner Autorität im Allgemeinen.

Die Ausgewogenheit zwischen dem urteilsfreien Verstehenwollen des Schülers, der bewussten Beziehungsgestaltung und der Wahrnehmung eines angemessenen Maßes an Führung kann in mehr oder weniger großem Ausmaß zu Vertrauen des Schülers in die Lehrer-Beziehung führen, Vertrauen, das als konstituierende Variable für jegliche Entwicklung angesehen wird und auf dessen Grundlage schulische Lernprozesse erst initiiert sind. Für Maturana (2002) reichte schon ein einziger Erwachsener, der dem Kind vollkommen vertraute: „Er ebnet ihm den Weg, sich selbst zu achten.“ (ebd.:138) Krampen und Hank (2004) weisen dabei darauf hin, dass das Erleben von Vertrauen zwar im Alltagsverständnis einen hohen Stellenwert hat, jedoch im wissenschaftlichen Diskurs wenig exploriert ist (ebd.:667).

Einen ersten, wichtigen empirischen Versuch, die Bedeutung des Vertrauens in der pädagogischen Beziehung herauszuarbeiten, liefert die pädagogisch-psychologische Studie von Schweer (1996). Allerdings wird der Begriff der pädagogischen Beziehung nicht weiter entwickelt. Stattdessen werden wahlweise die Termini *Interaktion* und *Beziehung* gebraucht, ohne sie gegenseitig abzugrenzen oder sie definitorisch aufeinander zu beziehen. Die Bedeutung der Studie liegt jedoch vor allem in der Bedingtheit von Beziehung und Vertrauen: Schweer qualifiziert die pädagogische Beziehung aufgrund sozialpsychologischer und philosophisch-pädagogischer Untersuchungen in entscheidender Weise, nämlich durch das Element des Vertrauens, das zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden unabdingbar dazu gehört.

Schließlich wird in diesem Zusammenhang auf die Erfahrung von Vertrauen als Schutz- und Resilienzfaktor der seelischen Gesundheit (Bauer ⁴2007 und 2007, Krampen / Hank 2004) hingewiesen. Gerade in Berufen, in denen das Beziehungsgeschehen eine herausragende Rolle spielt, lassen anhaltende Beziehungskomplikationen den Menschen krank werden. Schaarschmidt (²2005) konnte in seiner

aus einer umfangreichen Lehrerbefragung hervorgehenden Studie zur psychischen Gesundheit zeigen, dass der Lehrberuf ein Beziehungsberuf ist und somit belastende Beziehungsabläufe das Krankheitsrisiko, insbesondere das Burnout-Risiko, erhöhen. Hervorgerufen durch eine ausgeprägte Schonungstendenz kommt es neuerdings vermehrt dazu, dass viele Lehrer ihre Rolle neu definieren und sich nunmehr auf das Abarbeiten des Curriculums konzentrieren wollen – unter Missachtung des Beziehungsgeflechts: Sie ziehen sich auf eine Identität als Wissensvermittler zurück und sehen sich für Fragen der emotionalen, sozialen und selbstkonzeptförderlichen Implikationen im Unterrichtsgeschehen als nicht zuständig an. Jedoch wirkt ausschließlich eine gelingende Beziehungsgestaltung stabilisierend und entwicklungsfördernd, und dies sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer (Omer / von Schlippe ³2006, Schaarschmidt / Kieschke 2007). Um es mit den Worten von Hartmut von Hentig zu sagen, ist es gleichermaßen notwendig „die Menschen [zu] stärken, die Sachen [zu] klären“ (Hentig ⁵2004:183).

Den Beitrag zur Entwicklung der pädagogischen Beziehung resümierend kann gesagt werden, dass jegliche Erziehung auf zwischenmenschliche Beziehungen besonderer Art angewiesen ist, wenn sie die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, insbesondere seine Eigenverantwortung, sein selbstbestimmtes Lernen, ferner seine Emanzipation bzw. Partizipation in der Gesellschaft, etc. fördern will. Die Achtung und der Respekt vor der Andersartigkeit des Schülers verweist auf die wechselseitige Beziehung, dem ein symmetrisches, dialogisches Verhältnis zugrunde liegt. Beide, Lehrer und Schüler, stehen menschlich gesehen auf der gleichen Stufe, auch wenn der Lehrer einen Erfahrungs- und Wissensvorsprung hat. Die persönliche Zuwendung innerhalb der pädagogischen Beziehung vertiefen, gleichzeitig als Autoritätsperson Führung dort wahrnehmen, wo es notwendig ist, diese scheinbar schwierig in Einklang zu bringenden Erwartungen an den Lehrer werden also auch in Zukunft eine Herausforderung bleiben: Denn der Lehrer sollte „kontrollieren ohne Kontrolle, anhalten, ohne zu bremsen und beschützen ohne Unterstützung“ (Omer / von Schlippe ³2006:172). Den Schüler möglichst optimal zu unterstützen, damit er so weit in seinem Lernen gelangen kann, wie es eben in der jeweiligen Lernsituation und einer das eigenverantwortliche und selbstbestimmte Lernen fördernde Lernumgebung geht, darin besteht die didaktische Kunst.

Selbstständiges Lernen in Beziehung

Vom Übergang einer Sensibilisierung des Lehrers bezüglich einer konstruktiven pädagogischen Beziehung zur didaktischen Umsetzung braucht es eine Anschlussstelle: Diese kann in der Beziehungsgestaltung selbst, in der Kommunikation und Interaktion gesehen werden, denn Lehren und Lernen sind durch das Verhältnis zwischen dem Lehrer und dem Schüler bzw. den Schülern untereinander bestimmt. Mit den didaktischen Überlegungen rückt zusätzlich zur Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler ein Drittes in den Blick: die Themen und Inhalte, die zu vermitteln bzw. zu begreifen und zu verstehen sind. Die systemisch-konstruktivistische Didaktik ist also stets inhaltsorientiert und reduziert sich nicht auf reine Methodik. Gleichzeitig versucht sie, die Unterrichtshandlungen konsequent kommunikativ-interaktionistisch anzulegen, wobei dies nicht verengt auf die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler zu sehen ist, sondern in einem weiteren Sinne das gesamte soziale Geflecht des Schülers versteht. Auf diese Weise könnte eine Handlungsorientierung erfahren werden, die dazu beiträgt, eine humanere Gesellschaftsordnung zu schaffen.

Kritisch kann diesbezüglich die traditionelle Didaktik samt ihrer zugrunde liegenden Lerntheorie gesehen werden: Sie ist vor allem eine inhaltsorientierte Didaktik, die sich als Theorie der fachspezifischen Inhalte versteht und durch die Methodik als Vermittlungsmodus ergänzt wird. Diese Unterrichtstheorie ist eine inhalts- und methodenorientierte, die von einer wechselseitigen Abhängigkeit inhaltlicher und methodischer Fragen ausgeht. Dabei, so der Einwand von Kritikern, wird die soziale Dimension des Unterrichts unweigerlich auf ein Randphänomen zurückgedrängt bzw. bleibt im Verborgenen. Die soziale Dimension mit ihren sozialen Interaktionen gehört aber nicht nur in die sog. Klassenvorstandsstunden oder gar in eigens dafür geschaffene Unterrichtsfächer, sie ist vielmehr mitten im Unterrichtsgeschehen anzusiedeln: Unterricht an sich ist ein sozialer Prozess.

Im Rahmen der sog. kommunikativen Unterrichtstheorie wurde unter Rückgriff auf die Kommunikationstheorie Watzlawicks (¹¹2007) Unterricht als Prozess gesehen, in dem Inhalts- und Beziehungsaspekte gleichermaßen zum Tragen kommen. Die Leistung der kommunikativen Didaktik bestand auch darin, den Beziehungsaspekt

ins Bewusstsein der didaktischen Reflexion gehoben und die traditionelle Einbahnkommunikation des lehrerzentrierten Unterrichts hin zu einem wechselseitigen Verständnis aufgebrochen zu haben.

Ein Defizit auch neuerer Entwicklungen der kommunikativen Didaktik ist allerdings, dass sie an keiner Stelle auf einen bestimmten Theorie-Praxisentwurf eingeht, der dezidiert sowohl am Thema als auch an den Beziehungen der Mitglieder der Lerngruppe interessiert ist, gleichzeitig aber auch die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Lehr-Lernprozesses im Blick hat. Denn in letzter Instanz soll es um die Mündigwerdung des Jugendlichen gehen, ein Bildungsziel, das selbstverantwortliches Denken und Handeln zum Ziel hat. Demnach müsste es dem für eine konstruktive pädagogische Beziehung sensibilisierten Lehrer in einer systemisch-konstruktivistischen Lernumgebung möglich sein, den Schüler zu einer eigenständigen Beschäftigung mit den Inhalten heranzuführen, die Eigenaktivität, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit soweit zu fördern, dass sich der Lehrer mehr und mehr zurücknehmen kann, bis er überflüssig wird und mit der Vollendung der Schulpflicht bzw. mit dem Ablegen der Maturitätsprüfung der pädagogische Bezug endet. Vorausgesetzt, der Schüler ist bereit, seine traditionell eher fremdbestimmte Rolle zugunsten einer subjektbezogenen, eigenaktiven und selbstverantwortlichen Rolle abzulegen und in der neuen Unterrichtskonzeption einen ihm angemessenen Entfaltungs- und Entwicklungsspielraum wahrzunehmen. Es geht also in einem systemisch-konstruktivistisch konzipierten Unterricht um die Förderung von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit. Analog spricht Klafki von der „Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“, bei der es u. a. um „Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit“ (Klafki ⁵1996:19f.) geht.

Diese Forderung der Fähigkeit zum selbstbestimmten bzw. autonomen Lernen, die auch aus der allgemeinen schulpädagogischen Diskussion der letzten Jahre hervorgegangen ist, findet sich ebenfalls im Kontext der derzeitigen Suche nach einer neuen Lernkultur wieder:

Schulisches Lernen könne und dürfe nicht länger [...] statisches Lernen sein, also einem starren Vermittlungsmodell entsprechen, in dem es als plausibel angesehen wird, dass die Lehrperson vermeintlich überzeitlich

gültiges Wissen an die Schüler vermittelt, die ihrerseits das davon in Prüfungssituationen Verlangte wiedergeben. (Hofmann 2000:24)

In einer derartigen Lernumgebung bleibt der Schüler ein fremdorganisiertes Lernsystem, das auf den Input des Lehrsystems reagiert, aber in keiner Weise selbstständig Wissensinhalte und Lernprozesse organisieren kann, um sie mit seinem Vorwissen in Verbindung zu bringen.

Aus neuerer, (sprach-)lerntheoretischer Sicht ist vielmehr unverzichtbar, dass der Schüler u. a. Selbstlern- und Reflexionsfähigkeit lernt. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass der Aneignungsprozess des Fremdsprachenlernens selbst nicht länger als Mittel zum Zweck, sondern als bedeutende Fähigkeit bzw. Voraussetzung für lebenslanges (Fremdsprachen-)Lernen wahrgenommen wird. Dementsprechend, so das Fazit der aktuellen Lernkultur-Diskussion, müssten die oben angesprochenen statischen Haltungen durch dynamische ergänzt werden, zu denen u. a. Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung gehören, also Haltungen, die stärker intrinsisch motivierte Lernprozesse bedingen.

Ein Blick in den österreichischen Lehrplan der AHS-Oberstufe (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2004) zeigt, dass selbstständiges Lernen bereits fester Bestandteil der allgemein gehaltenen Einleitungsteile ist. Dort finden sich einige Hinweise darauf, die Lernangebote so zu gestalten, dass sie dem Schüler eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten ermöglichen:

Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln. (ebd.: 3)

Die Vermittlung von Lerntechniken ist eine unabdingbare Voraussetzung für selbsttätiges Erarbeiten von Kenntnissen und Fertigkeiten, dient aber auch dem Zweck, eine Basis für den lebensbegleitenden selbstständigen Bildungserwerb zu legen. (ebd.: 6)

Auch im *Lehrplan für die Lebende Fremdsprache* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2004) findet sich – ebenfalls auf sehr abstrakter Ebene – die Forderung nach der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten des Schülers:

Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdspracherwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähig-

keiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben.
(ebd.: 2)

Die Intention, der Schüler soll im Laufe seiner schulischen Ausbildung an Kompetenz gewinnen und selber für seine (Sprach-)Lernprozesse Verantwortung übernehmen, ist also in den Einleitungstexten zum Lehrplan deutlich verankert und betont die Forderung nach lebensbegleitendem selbstständigen Bildungserwerb. Kritisch anzumerken ist freilich, dass dieses Bestreben bereits im Rahmen der didaktischen Grundsätze bezüglich der Unterrichtsplanung keinerlei Berücksichtigung mehr findet bzw. in der praktischen Umsetzung scheitert. Derart formulierte Lehrziele werden aus vielerlei Hinsicht zu sinnentleerten Leerzielen: Zum einen fehlt es bei den in den Lehrplänen geforderten Schlüsselkompetenzen an konkreten Inhalten. Zum anderen bleibt die Einbettung in das soziale Beziehungsgeflecht innerhalb der Schulklasse unberücksichtigt. Darüberhinaus mangelt es innerhalb der Fachdidaktiken für Französisch und Spanisch als zweite lebende Fremdsprache an der notwendigen Rezeption der jeweiligen Inhalte unter bewusster Einbeziehung des sozialen Gefüges.

Um aber zu den sog. Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, etc. zu gelangen, muss sich der Jugendliche u. a. mit sich selber bzw. der ihn umgebenden Welt, mit Gesellschaft, Geschichte und Kultur, in die er hineingeboren wurde, auseinandersetzen. Lernen impliziert demnach immer einen dialogischen Vorgang zwischen Individuum und Kultur. In der hier entwickelten systemisch-konstruktivistischen Unterrichtskonzeption wird davon ausgegangen, dass der Jugendliche in der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und in der Beziehung zur Welt (Geschichte, Gegenwart, Zukunft) sein Selbstbild konstituiert: So gesehen repräsentieren Lernprozesse „ein Selbst- und ein Weltverhältnis“ (Boschki 2003:217) des Lernenden:

Bildung vollzieht sich inhaltlich als ‚culture creating‘ ..., als individuelle kreative Konstruktion einer Kultur und Lebensform, als ein Vorgang, der nur in Interaktion mit anderen, als gemeinsame ‚Ko-Konstruktion‘ gelingen kann. (Neumann 1999:257)

Damit werden Lernprozesse in erster Linie als kreative Eigenleistung des Schülers qualifiziert, die er in Beziehung mit sich selbst, mit anderen und mit anderem realisieren kann. Eine derartige Sichtweise von Lernprozessen zeigt dialogische Kon-

turen, wobei unter Dialog zweierlei zu verstehen ist: Einerseits die Auseinandersetzung und Entwicklung des Selbst, andererseits die Verwiesenheit auf das Eingebettetsein in ein soziales Beziehungsgeflecht sowie die damit einhergehenden Interaktionen. Dialog ist, was beispielsweise in der Beschäftigung mit Martin Buber gezeigt werden konnte, ein Synonym für Begegnung und Beziehung: Persönlichkeitsbildung und Identitätsbildung können demnach nur in Beziehung vonstatten gehen.

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz versucht strikt an der Stelle anzusetzen, wo die traditionellen bzw. kommunikationstheoretischen Didaktiken stets in Gefahr sind, einseitig zu werden, nämlich an der Balance zwischen Inhaltsdimensionen und Beziehungsdimensionen des Lerngeschehens. Entscheidend ist, dass die Gruppe auf ein Thema fokussiert bleibt: In Beziehung zum Thema entwickelt sich für den einzelnen Schüler im Kontext mit dem Lehrer bzw. den Mitschülern und der eigenen und fremden Kultur eine Art lebendigen Lernens, das dem Schüler die Beziehung zu sich selbst, zu den anderen und zur Welt näher erschließt.

Ein dialogisches Verständnis von Lernprozessen bzw. von Bildung im Allgemeinen könnte folgendermaßen zusammengefasst werden: Bildung ist Selbstbildung in Beziehung. Der Begriff Beziehung kann dabei, wie bereits erläutert, auf den drei Ebenen *Ich – Du/Wir – Welt* angesiedelt werden. Diese Strukturierung wird auch Ausgangspunkt für Didaktisierungsmöglichkeiten im Rahmen des Französisch- und Spanischunterrichts auf der Mikroebene (Teil C) sein:

- Beziehung zu sich selbst (vgl. Kapitel 12)
- Beziehung zu konkreten Menschen (vgl. Kapitel 13)
- Beziehung zur Welt (vgl. Kapitel 14)

Getragen wird das dialogische Verständnis der Lernprozesse vom Medium der Sprache, die im Fremdsprachenunterricht sowohl Inhalt als auch Ziel des Unterrichtsgeschehens ist. Dass sich Sprache für ein Lernen im Dialog bestens eignet, ergibt sich aus ihren grundlegenden Funktionen: Sprache ermöglicht sowohl eine kognitive als auch eine interaktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Gesellschaft bzw. mit der Welt im Allgemeinen. Sprache hat auch die Funktion der Selbstdarstellung des Menschen: Durch sein Reflexionsvermögen inszeniert er seine

Lebensgeschichte oft neu, sprechend und schreibend vergewissert er sich seiner Identität – gegenüber sich selbst und auch gegenüber anderen. Mit anderen Worten ermöglicht Sprache als Medium der Welterschließung dem Menschen, sich selbst bzw. seine Umwelt zu erkennen und sich mit ihr auseinanderzusetzen, denn

Sprache hat [...] einerseits eine erkenntnisleitende Funktion, die es dem Menschen ermöglicht, die Außen- und die Innenwelt zu erfassen, andererseits eine kommunikative Funktion, die es ihm ermöglicht, in der Welt zu agieren. (Metzeltin 2007:17)

Auch im Fremdsprachenunterricht kann eine bewusste Spracherfahrung bzw. -reflexion Räume zur Welt-, Gesellschafts- und Ich-Erschließung für heranwachsende Jugendliche öffnen.

11. Planungskonzept und methodische Prinzipien

Die Unterrichtsplanung in einer systemisch-konstruktivistischen Fachdidaktik geht von den in Kapitel 9 entwickelten Leitprinzipien aus und setzt die Einbeziehung ihrer beziehungstheoretischen, inhaltlichen und methodischen Implikationen voraus. Ziel ist es, individuellen Wissens- und Kompetenzerwerb im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen und möglichst effektive Lernergebnisse bei *allen* beteiligten Schülern zu erzielen.

Konstruktivistisch-lerntheoretische Vorüberlegungen

Der groben Planung vorausgehen sollen Überlegungen, durch die der Lehrer sowohl eine erkenntnistheoretische als auch eine lernpsychologisch fundierte Planungskompetenz entwickeln und dank derer er die jeweiligen Inhalte des Lehr- und Lernprozesses mit lernerbezogenen Handlungsschritten verbinden kann.

Die im Folgenden entwickelten 5 Schritte sollen dennoch keineswegs den Anschein erwecken, es gäbe nur diesen einen Weg zum authentischen Lernen aller Lerner. Sie sollen lediglich auf die Beachtung von Eck- und Grenzpunkten hinweisen, die es dem Schüler in der Regel erleichtern, seinen Lernprozess erfolgreich durchzuführen. Gleichzeitig sollen sie dem Umstand Rechnung tragen, dass unterschiedliche Lerner auf unterschiedlichen Wegen lernen können:

- Emotionale Reaktion hervorrufen: Der Einstieg in ein neues Thema geht in der Mehrzahl der Fälle leichter und effektiver, wenn der Schüler zunächst eine emotionale Reaktion zeigt, d. h. von seinen Interessen, Wünschen, Emotionen, etc. motiviert ist, sich auf das Thema einzulassen. Solch eine Schülerreaktion entsteht immer dann, wenn die Einführung eines Themas entweder Neugier oder Interesse weckt und/oder eine pädagogisch-emotionale Beziehung zum Lehrer besteht. Wird es hingegen versäumt, den Schüler emotional einzubinden, so sind die instruktiven Versuche des Lehrers bzw. Appelle wie „Das müssen alle so lernen!“ meist zum Scheitern verurteilt. Zumeist erkennt der Schüler dann auch nicht, weshalb er sich mit dem Vorge-

schlagenen beschäftigen soll. Je weniger Zeit für diesen Schritt eingeplant wird, desto größer kann die Gefahr werden, nur wenige Schüler ausreichend mit dem Sinn des Lerngebietes zu erreichen.

- Anbindung an vorhandenem Wissen ermöglichen: Jedes Thema besteht für den Schüler aus Bekanntem und Neuem. Ein gänzlich bekannter Stoff würde Langeweile provozieren, ein gänzlich neuer Stoff ohne jegliche Anbindung an vorhandenem Wissen oder sprachlichem Vermögen wäre nicht vermittelbar. Für den Fremdsprachendidaktiker gilt, durch gezielte Vorgehensweisen wie z. B. Brainstorming, etc. die beim Schüler vorhandenen Assoziationen in Bezug auf das jeweilige Thema, seine Vorinformationen, kurz sein enzyklopädisches Wissen, bewusst zu machen und so Anbindungen zwischen bekannt – unbekannt, vertraut – unvertraut, etc. zu erleichtern. Das vermittelt dem Schüler auch das Gefühl, dass Themen nicht willkürlich und ohne Berücksichtigung seiner bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten eingeführt werden und erleichtert ihm die Herstellung inhaltlicher und methodischer Zusammenhänge.
- Hypothesen bilden: In der traditionellen Didaktik ist das Bilden von Hypothesen sowie Überlegungen zu deren Verifizierung, das Suchen von Lösungswegen, das Erkennen von Zusammenhängen, etc. nicht erforderlich. Denn diese Prozesse werden sehr oft von dem in den Schulbüchern aufbereiteten Material vorgegeben, statt sie konstruktiv vom Schüler durchführen zu lassen oder auch gemeinsam mit dem Lehrer zu üben. In Abhängigkeit vom Thema ist es zwar nicht immer möglich oder sinnvoll, die Form der direkten Instruktion komplett zu überwinden, nach Möglichkeit soll aber die explorierende, hinterfragende Seite des Lernens aus mehrerer Hinsicht verstärkt werden: Zum einen führt derartiges Lernen nicht nur zu kurzfristigen Behaltensleistungen und sporadisch angesammeltem Wissen, sondern fördert gründliches und nachhaltiges Verstehen und Begreifen. Zum anderen übt der Schüler fachliche, methodische und soziale Kompetenzen zugleich, Kompetenzen, die für den Prozess lebenslangen Fremdsprachenlernens bzw. den Erwerb weiterer Fremdsprachen entscheidend sein können.

- Lösungen handlungsbezogen leisten: Lösungen beim Lernen von Fremdsprachen werden dann erfolgreich handlungsbezogen geleistet, wenn der Schüler seine Hypothesen auch tatsächlich verifizieren kann. Je weniger handlungsbezogene Möglichkeiten der Schüler hat, desto stärker sinken sein Interesse, seine Einsicht in den Sinn des Lernbereichs bzw. -gegenstands, und in der Folge nimmt auch die Behaltensleistung ab. Je mehr solcher Lösungen aber vom Schüler selbst konstruiert und reflektiert werden können und nicht instruktiv vorgegeben sind, desto höher ist die Chance, dass sie mit persönlicher Bedeutsamkeit verbunden werden. Lösungen werden aber in einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik meist weniger mit dem Beherrschen von Regeln gleichgesetzt. Vielmehr geht es um die Bedeutung der erprobten Lösungsverfahren und -prozeduren sowie deren Reflexion (vgl. Metalernen, Kapitel 9).
- Üben, üben, üben: Das neu erworbene Wissen, die neuen Einsichten in Zusammenhänge, etc. bedürfen schließlich des Übens zur Verankerung des Wissens, der kontinuierlichen Anwendung auf ähnliche weitere Aufgaben und Situationen, sowie des Transfers auf ähnliche oder ganz andere Zusammenhänge.

Aus der Sicht der systemisch-konstruktivistischen Didaktik braucht effektives, lernerorientiertes Lernen einen größeren zeitlichen Spielraum, Zeit, um die lerntheoretischen Vorüberlegungen möglichst oft im Unterrichtsablauf zu realisieren, Zeit, die der Schüler braucht, um den Lernstoff auch wirklich zu begreifen.

Planungskonzept

Die Planung von Lehr- und Lernprozessen in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik verändert sich auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen erheblich gegenüber traditionellen Modellen. Letztere schreiben dem Lehrer ein formales

Planungsmodell vor, anhand dessen er für jede Unterrichtseinheit möglichst detailliert alle themenbezogenen Lehr- und Lernziele formuliert – meist sind diese bereits durch das Schulbuch vorgegeben –, den Informationsinput vorbereitet, die Lernaufgabe sowie Übungen zur Vertiefung vorgibt und das Lernergebnis in Form von Lernzielkontrollen überwacht und auswertet. Mit solch einem Planungsmodell wird die Fachdidaktik zu einer Monokultur des Lernens.

Eine lebendige didaktische Kultur verlangt eher nach einem offenen didaktischen Planungskonzept und einer Betrachtung mehrerer Unterrichtseinheiten: Es geht u. a. um die Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeit des Schülers, wozu eine Vielzahl unterschiedlichster Methoden notwendig sind, um für unterschiedliche Verwendungen geeignete Formen des Lernens zu finden. Da also die jeweilige Methode (vgl. die Abschnitte 11.1. und 11.2.) entsprechende Ausgangssituationen und Abläufe bedingt, scheint es hier zunächst ausreichend, nur die wesentlichen Planungsschritte im Rahmen eines groben Planungskonzepts zu berücksichtigen:

- Vorbereitung: Der Lehrer erstellt einen Lehr-/Lernplan, stellt Material zusammen, macht dem Schüler Vorschläge, etc.
- Information: Vor dem Hintergrund der konstruktivistisch-lerntheoretischen Vorüberlegungen bindet der Lehrer den Schüler bei der Information über das Unterrichtsvorhaben aktiv ein.
- Realisierung: Es wird – in unterschiedlichen Sozialformen – etwas gelöst, erarbeitet, untersucht, etc.
- Präsentation: Das jeweilige Lernprodukt, wie z. B. eine Erkenntnis, ein Werk, ein Rollenspiel, wird dem Plenum vorgestellt. In der Regel schließt die Präsentation eine größere didaktische Einheit ab, bei der nicht nur das Ergebnis präsentiert, sondern auch der Lernprozess reflektiert wird.
- Evaluierung: Eine Auswertung aller im gesamten Lehr-/Lernhandeln realisierten Handlungen soll eine ausreichende Rückmeldung aller Beteiligten ermöglichen und der Reflexion von inhaltlichen, gegebenenfalls auch methodischen *und* beziehungsseitigen Unterrichtsprozessen einen fixen Platz einräumen.

Der Vorschlag dieser 5 Planungsschritte soll nicht zu einem Schematismus verleiten. Zwar sind bei vielen konstruktiven Lernprozessen fast immer alle Schritte zu rekonstruieren, dennoch soll die schematische Schrittfolge lediglich eine allgemeine Orientierungshilfe sein und ist nicht immer einzuhalten, sie kann der jeweiligen Methode entsprechend auch variieren. So kann z. B. die Präsentation einer Schülergruppe bereits die Vorbereitung für eine andere sein.

Im Rahmen der Planung systemisch-konstruktivistischer Unterrichtseinheiten ist entscheidend, dass sich Lehrer und Schüler über die jeweiligen Verantwortungs- und Arbeitsbereiche verständigen. Im Gegensatz zur traditionellen Didaktik, in der der Lehrer den Unterricht plant und der Schüler den Planungsschritten folgt, ist auszuhandeln, welche Rollen Lehrer und Schüler jeweils einnehmen und welche Aufgaben diese Rollen im Lauf des jeweiligen Lern- und Arbeitsprozesses bedeuten. Des Weiteren muss vereinbart werden, was von wem zu planen, zu realisieren, zu präsentieren und zu reflektieren ist. Schließlich ist noch zu klären, welche Ressourcen für die jeweiligen Aufgaben aufgebracht und eingesetzt werden können.

Planungsreflexion

Das hier vorgeschlagene, eher offene Planungskonzept sollte in jeder Unterrichtsphase immer wieder auf grundlegende systemisch-konstruktivistische Aspekte hin reflektiert werden. Im Folgenden werden einige Reflexionsperspektiven vorgeschlagen, die bei der Planung stets eingenommen werden können, um die planerische bzw. didaktische Arbeit kritisch zu hinterfragen. Die Reflexionsperspektiven geben also in kurzer und prägnanter Form wesentliche Grundaspekte der systemisch-konstruktivistischen Didaktik an, die bei einer kritischen Sicht auf die eigenen oder fremden Unterrichtsplanungen eingenommen werden können.

Kriterium	Erläuterung
Inhalte im Hinblick auf	Defensives Lernen kann durch Lernen aus Einsicht eingeschränkt bzw. in expansives Lernen überführt werden,

Beziehungen planen	und zwar dann, wenn die Inhalte, Methoden und deren Praxis nicht bloß durch die Autorität des Lehrers durchgesetzt werden, sondern transparent gemacht bzw. erläutert und für Neuerungen, Erweiterungen und Ideen von Seiten des Schülers offen gehalten werden.
Beziehungen im Hinblick auf Inhalte planen	Aus beziehungstheoretischer Sicht ist es notwendig, dass Schüler immer in Beziehung stehen, und möglichst viele Inhalte sollen einen Bezug aufweisen, der mit Beziehungen zusammenhängt. Denn viele Inhalte sind interessanter und nachvollziehbarer, wenn die in ihnen liegende Beziehungsseite nicht ausgeklammert oder minimiert wird, sondern selbst zum Gegenstand des Lernens gemacht werden kann.
Dialogisches/partizipatives Lernen	Ein zentrales Anliegen ist die Einbindung des Schülers in möglichst viele Unterrichtsphasen: So können beispielsweise Unterrichtssequenzen Lehrer und Schüler gemeinsam planen und kritisch überdenken, Unterrichtssituationen können vom Schüler bewusst beobachtet und reflektiert werden und auch in die Evaluation von Lernprozessen und -ergebnissen kann der Schüler aktiv einbezogen werden.
Umfassender Erfahrungsbefug bei den gewählten Inhalten/Beziehungen	Aus erkenntnistheoretischer Sicht soll der Konstruktion, d. h. dem Erfinden und Untersuchen, möglichst viel Zeit eingeräumt werden, denn eine engagierte, forschende Haltung und hohe Eigeninitiative sind für erfolgreiches und effektives Lernen sehr bedeutsam. Rekonstruktives Lernen kann zwar nicht zum Verschwinden gebracht werden, allerdings kann bei der Übernahme von vorhandenem Wissen durch kritischen Transfer das eigene Nachdenken gestärkt und gegen gedankenlose Übernahme geschützt werden.
Authentizität der kommunikativen Akte	Ein Schlüsselanliegen ist die Authentizität der Sprechhandlungen: So werden authentische Texte bevorzugt

bzw. des verwendeten Sprachmaterials	eingesetzt und die Verwendung künstlich produzierter sowie vereinfachter, jeglicher Idiomatismen und komplexerer Strukturen bereinigter Texte für Fremdsprachener lerner weitgehend eingeschränkt.
Reflexiver Erfahrungsbezug	Schaffung von Möglichkeiten des sog. Metalernens (vgl. Kapitel 9), d. h. der Reflexion gemachter Erfahrungen in Bezug auf die Inhalts-, die Methoden- und die Beziehungsebene.
Anschlussfähigkeit an Vorkenntnisse des Schülers	Gibt es hinreichenden Anschluss an die Vorkenntnisse, Voreinstellungen und Vorerfahrungen des Schülers?
Geeigneter Methodeinsatz	Durch vielfältigen, an den Inhalten und Beziehungen ausgerichteten Methodeinsatz kann dem Schüler eine hinreichende Abwechslung von Zugangsweisen an Konstruktionen geboten, können Rekonstruktionen geeignet präsentiert und Reflexionen adäquat durchgeführt werden.
Lerner- und Förderungsbezogenheit der eingesetzten Methoden	Wird die Methodenauswahl ausreichend auf den Schüler und seinen Förderbedarf abgestimmt? Werden unterschiedliche Lernwege und Lernprodukte ermöglicht bzw. finden die verschiedenen Lernstile und Lerntypen ausreichend Berücksichtigung? Kann – ausgehend vom einzelnen Schüler und seiner eigenen Lernerbiographie – gezeigt werden, dass es zu einem Lernzuwachs gekommen ist?
Erweiterung der Beziehungsfähigkeit	Wird die Beziehungsfähigkeit des Schülers gefördert? Ist eine Zunahme an gegenseitigem Verständnis und Toleranz nachvollziehbar? Werden diesbezüglich kommunikative Kompetenzen geübt?
Erweiterung der Reflexionsfähigkeit	Wird die Reflexionsfähigkeit geübt? Erlaubt das Lernarrangement Metaperspektiven auf Inhalte, Methoden und

flexionsfähigkeit	Beziehungen? Können systemische Verfahren den Methodenhorizont erweitern?
Erhöhung des Selbstwerts	Wird durch die innere Lernumgebung das Selbstkonzept des Schülers gefördert und der Selbstwert hinreichend erhöht? Wird insbesondere der schwächere Schüler durch das jeweilige Lernsetting spezifisch genug gefördert?
Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen	Wird Sprache als Werkzeug der Erkenntnisgewinnung, als Medium der Selbst- und Welterschließung entdeckt? Werden rezeptive, produktive und interaktive sprachliche Fertigkeiten gleichermaßen gefördert? Werden Einsichten in die Zusammenhänge von Syntax, Semantik und Pragmatik sinnstiftend und bedeutungshaltig vermittelt?
Erweiterung der Kompetenzen zum selbstständigen Fremdsprachenlernen	Befähigt die Methodenlernkompetenz den Schüler zu selbstständigen und eigeninitiierten Fremdsprachenlernprozessen? Verfügt der Schüler über allgemeine, systematische Einsichten in die Bau- und Funktionsweise der jeweiligen Fremdsprache, um sie auch für das Lernen weiterer Fremdsprachen nutzbar zu machen?

Abbildung 13: Perspektiven auf die Planungsreflexion

Methodenwahl

Methoden sind mehr oder weniger offene Verfahren des Lehrens und Lernens, die mehr oder weniger adäquat sind, aber nie in gleichem Maße für alle passend sein können. Daher ist es besonders wichtig, mit dem Schüler über eine mögliche, sinnvolle oder unter Umständen auch nicht hinreichende Adäquatheit der jeweiligen Methode zu sprechen und eine ausreichende Vielfalt an Lernwegen zuzulassen.

Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht und seiner sog. „Wühltischdidaktik“ (vgl. Kapitel 1) wie sie beispielsweise Klippert (¹³2002, ⁹2002, ⁶2002) propagiert, geht der systemisch-konstruktivistisch orientierte Didaktiker bewusster mit der Frage nach dem Verhältnis von Inhalten und Methoden um: Die Auswahl von Methoden wird hier keineswegs als relativ beliebig angesehen, sondern vielmehr mit der grundsätzlichen Frage verbunden, welche Lernmethode für welche Inhalte und Beziehungen eher passt und wie die systemische Kompetenz des Schülers erweitert werden kann.

In den folgenden Abschnitten werden Verfahren für zwei unterschiedliche Lern- und Erfahrungsbereiche im Fremdsprachenunterricht thematisiert, bevor auf der Mikroebene (Teil C) Möglichkeiten der didaktischen Realisierung gezeigt werden:

Im Abschnitt 11.1. stehen Verfahren für das Lernen in Beziehung(en) im Mittelpunkt. Es werden systemische Methoden erläutert, die Sprache als Medium der bewussten Auseinandersetzung des Schülers mit sich selbst und seiner Umwelt thematisieren und auf diese Weise die eher inhaltsorientierten Verfahren der konstruktivistischen Didaktik erweitern und bereichern sollen.

Im Abschnitt 11.2. wird mit der Entwicklung einer explorativen Methode versucht, dem Schüler im Grammatikunterricht tiefgehendere Einsichten in das Sprachsystem der jeweiligen Fremdsprache zu ermöglichen. Gleichzeitig wird auch inhaltlich gesehen eine Neuorientierung der Didaktisierungsmöglichkeiten im Bereich des Grammatikunterrichts vorgeschlagen: Die von vielen Schülern empfundene Nutzlosigkeit des vielfach auswendig gelernten Regelwissens soll durch die Zugrundelegung eines textlinguistischen Ansatzes eine Neuausrichtung erfahren, die bei den Schülern zu mehr Sinnhaftigkeit und Bedeutungshaltigkeit der einem Text zugrunde liegenden grammatischen Phänomene beitragen.

11.1. Systemische Methoden

Ausgangspunkt der in diesem Abschnitt beschriebenen systemischen Methoden ist die sog. systemische Denkweise des Lehrers (vgl. Kapitel 5), deren Besonderheiten hier nur mehr ganz kurz skizziert werden.

Die Basis aller systemischen Methoden bildet die systemische Grundhaltung des Lehrers dem einzelnen Schüler gegenüber. Zu dieser Haltung gehört, dass bei einem bestimmten, mehr oder weniger regelmäßigen Verhalten eines Schülers, dieses nicht als seine Eigenschaft aufgefasst wird, sondern lediglich als ein Verhalten, das unter bestimmten Bedingungen stattfindet. Demnach kann sich ein bestimmtes Verhalten auch ändern, wenn die Kontexte in geeigneter Weise verändert werden. So können bestimmte Handlungsorientierungen (vgl. Kapitel 5) von Seiten des Lehrers beim Schüler autonome Veränderungsprozesse im Rahmen seiner Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen anregen, wie z. B. eine respektvolle und vertrauensvolle Beziehung, eine kooperative und dialogische Haltung, der Versuch einer wertneutralen Reflexion von Beobachtungen, aktives Fragenstellen statt passives Beobachten und schließlich eine ressourcen- und lösungsorientierte Einstellung dem Schüler gegenüber.

Eng verbunden mit der systemischen Haltung des Lehrers ist das sog. dialogische Verständnis von Lernprozessen (vgl. Kapitel 10). Dabei wird davon ausgegangen, dass der Schüler in der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und in der Beziehung zur Welt sein Selbstbild konstituiert. Getragen wird dieses dialogische Verständnis der Lernprozesse vom Medium der Muttersprache sowie der Fremdsprache: Mit Hilfe der Sprache ist es dem Schüler möglich, sich selbst und seine Umwelt zu erkennen und sich mit ihr auseinander zu setzen. In Anlehnung an Buber ist das Leben ein Sprechen, ein Erzählen, eine Geschichte, das Leben ist ein Sich-Einlassen auf den Dialog. Demzufolge ist es notwendig, dass wir unser Leben aussprechen, dass uns jemand (von Angesicht zu Angesicht) zuhört und dass wir jemandem anderen zuhören.

Im Folgenden wird nun versucht, systemische Methoden für den Fremdsprachenunterricht so zu adaptieren, dass Entwicklungs- und Veränderungsprozesse beim Schüler initiiert bzw. mitgestaltet werden können, wohlwissend dass es immer wieder

ungewöhnliche, oft auch emotional überraschende Wege braucht, um ein Heraus-treten aus Routinen zu beschleunigen und um Bewegung in Systeme zu bringen.

Systemisches Fragen

Fragen zu stellen ist nicht nur eine Art der Informationsgewinnung, vielmehr stellt es immer auch eine Möglichkeit dar, gewisse Einstellungen, Haltungen und Sichtweisen über sich und andere zu reflektieren, zu verwerfen oder neu zu schaffen. Gemäß dem kommunikationstheoretischen Axiom Watzlawicks (¹¹2007:53), wonach man „nicht *nicht* kommunizieren“ könne (vgl. Kapitel 8), ist es unmöglich, Fragen zu stellen, ohne bei den Befragten eigene Ideen anzustoßen. Ein genauer Blick auf die Methode des systemischen Fragens zeigt auch, dass sich gerade dort, wo in Gruppen bzw. im Klassenverband gearbeitet wird, die Wirkung der Fragen sich insofern erweitert, als dass neue Sichtweisen nicht nur für jenen entstehen, dem die Frage gestellt wurde, sondern auch für die Zuhörer bzw. Beobachter des Gesprächs.

Eine besondere Rolle unter den systemischen Fragen spielt das sog. zirkuläre Fragen. Dabei wird davon ausgegangen, dass in einem sozialen System das jeweils gezeigte Verhalten einer Person immer auch als kommunikatives Angebot an den Beteiligten bzw. Beobachter verstanden werden kann:

Verhaltensweisen, Symptome, aber auch die unterschiedlichen Formen von Gefühlsausdruck sind nicht nur als im Menschen ablaufende Ereignisse zu sehen, sondern sie haben immer auch eine Funktion in den wechselseitigen Beziehungsdefinitionen. (von Schlippe / Schweitzer¹⁰2007:138)

Es kann also mitunter aufschlussreicher sein, dieser kommunikativen Bedeutung bei den Beteiligten nachzugehen und sie sichtbar zu machen, als die betreffende Person zu ihrer Einstellung zu befragen. Demnach stehen beim zirkulären Fragen die am jeweiligen sozialen System beteiligten Personen im Zentrum. Gefragt wird primär nach ihren Beobachtungen, Erwartungen und Reaktionen, die durch das kommunikative Angebot der betreffenden Person ausgelöst werden. Auf diese Weise wird es möglich, bestimmte „Verhaltensweisen [...] in Beziehungskontexte zu stellen“ (ebd.:142). Somit hat jedes Verhalten innerhalb eines Systems einen bestimmten

Sinn. Dieser wird erst in Bezug auf die wechselseitigen Beziehungsmuster innerhalb des Systems verstehbar. Jede zirkuläre Frage ist gleichzeitig auch als Angebot zu sehen, eine Außenperspektive auf das eigene soziale System einzunehmen und damit neue Sichtweisen in einen Beziehungskontext einzuführen. Diese Außenperspektive auf das eigene System wird dadurch ermöglicht, eine im Beziehungssystem involvierte Person zu befragen oder aber – bei deren Abwesenheit – eine hypothetische Person einzuführen: „Wenn deine Mutter jetzt hier wäre, was würde sie zu den Vorkommnissen sagen?“

In der systemisch-therapeutischen Praxis haben sich verschiedene Fragetechniken herausgebildet. Die im Folgenden dargestellte Auswahl an systemischen Frageformen (vgl. von Schlippe / Schweitzer ¹⁰2007) lassen sich auch gut auf den Fremdsprachenunterricht übertragen, wobei allerdings betont werden muss, dass diese dann vor allem einer Perspektivenerweiterung bzw. kommunikativen Zwecken dienen sollten.

- Fragen nach Unterschieden:

Bestimmte Phänomene können leichter beschrieben werden, indem man sie von anderen abgrenzt und abklärt, welche beobachtbaren Merkmale sie von anderen unterscheidet. Dabei ist es besonders wichtig, zwischen dem Beschreiben, dem Erklären und dem Bewerten von Phänomenen zu differenzieren. So wird der Schüler erfahren, dass es zunächst schwierig ist, zu beschreiben anstatt zu interpretieren bzw. zu bewerten. Des Weiteren wird er angehalten, seine bisherigen Interaktions- und Kommunikationsmuster vor diesem Hintergrund zu reflektieren und gegebenenfalls angeregt, neue Handlungsmuster auszubilden.

- Fragen nach Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktionen:

In der systemischen Therapie wird davon ausgegangen, dass es keine eindeutige Wirklichkeit gibt, sondern lediglich jene Wirklichkeitskonstruktionen der verschiedenen, am jeweiligen System beteiligten Beobachter. Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion dienen demnach dazu, den aktuellen Kontext der Beteiligten zu beschreiben und ihre aktuellen Beziehungsmuster deutlich und in der Folge veränderbar zu machen. Der Austausch über die Wirklichkeiten anderer reduziert eine gewisse Absolutheit der jeweils eigenen Wirklichkeit.

Darüber hinaus können Fragen zu Möglichkeitskonstruktionen neue Ideen für die Beteiligten in das Blickfeld rücken.

Die Methode des Umdeutens, das sog. Reframing (engl. *frame* für dt. *Rahmen*), kann im schulischen Sprachunterricht gut zu einer Perspektivenveränderung eingesetzt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass durch den jeweiligen Kontext und den (Kommunikations-)Rahmen ausgesagt wird, wie ein entsprechender kommunikativer Akt oder eine Handlung zu verstehen ist. Bei der Methode des Umdeutens wird einer Handlung dadurch ein anderer Sinn gegeben, dass sie in einen anderen Rahmen gestellt wird, welcher die Bedeutung bzw. Interpretation der Handlung verändern kann. Es geht also darum, dem Rahmen, in dem der Schüler ein Ereignis oder Problem wahrnimmt, einen anderen Rahmen gegenüberzustellen. Oder anders formuliert: „Welcher Kontext wäre denkbar, unter dem das Problem sinnvoll wäre, ja, vielleicht sogar die beste Lösung darstellen würde?“ (von Schlippe / Schweitzer ¹⁰2007:179)

Durch solche Fragen könnten festgefahrene Positionen aufgeweicht und das Denken in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen abgelöst werden von einer prozesshaften, zirkulären, systemischen Sicht der Dinge.

Skulpturen

Eine besonders interessante und erlebnisintensive Methode im systemischen Arbeitsfeld ist die Technik der Skulptur. Dabei geht es darum, die Beziehungen der am System beteiligten Personen als Skulptur darzustellen. Jeder Beteiligte kann sein Bild vom System als eine Art Momentaufnahme plastisch entwickeln. Dabei erfahren die anderen Beteiligten, dass es je unterschiedliche Beobachtungen und Blickweisen ein- und desselben Systems gibt. Unter vorläufigem Verzicht auf Verbales werden vor allem Mimik und Gestik, Komponenten wie räumliche Abstände als Symbol für Nähe und Distanz sowie Oben-Unten-Anordnungen als Symbol für hierarchische Strukturierungen benutzt, um Kommunikations- und Beziehungsmuster analog zu zeigen. Auf diese Weise wird ein ganzheitlicher Zugang zum jeweiligen komplexen System auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht, der oft schneller zu den wesentlichen Themen führt, da durch die bildhafte Darstellung Rationalisierungen, bewertende und abwertende Äußerungen, Vorurteile, etc. durch die Beteiligten ausbleiben. Die symbolische Repräsentation der Beziehungen als Momentaufnahme wird also meist von allen Betroffenen sehr schnell verstanden und kann wiederum Ausgangspunkt für weitere, alternative Skulpturen, Wunschskulpturen oder sogar verlebendigte, bestimmte Verhaltenssequenzen in Szene setzende Skulpturen sein. Auch können Skulpturen den Ausgangspunkt für zirkuläre Fragen, Fragen nach Unterschieden, nach Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktionen sowie für die Methode des Umdeutens bilden.

Im schulischen Unterricht eignet sich die Skulpturenarbeit nicht nur dafür, Aspekte der Beziehungskommunikation zu thematisieren: Skulpturen sind prinzipiell auch geeignet, inhaltliche Zusammenhänge aus der Perspektive von Beziehungen zu erleben. Auf diese Weise können beispielsweise Skulpturen zu historischen oder (kultur-)vergleichenden Sachverhalten gestellt werden, deren verdichteter Ausdruck zu einem tiefgehenderen Verständnis führt und Gesprächsanlässe bewirkt, die eine Perspektivenvielfalt zulassen.

Durch die Skulpturenarbeit kann also den Beteiligten eines Systems spielerisch eine systemische Sichtweise nähergebracht werden, insbesondere eine gewisse Zirkularität von Verhalten in sozialen Systemen, unterschiedliche Perspektiven der Beteiligten sowie eine Umdeutung von Schwierigkeiten oder Symptomen.

Rollenspiele

Für den Schüler bedeutet das Einnehmen einer bestimmten Rolle zunächst eine spielerische Auseinandersetzung mit relevanten Themen und Lebenssituationen. Dennoch muss der Ernstcharakter des Rollenspiels beim Schüler bewusst gehalten werden, denn bei genauerer Analyse geht es dabei vor allem darum, alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und verschiedene Beobachterpositionen bzw. Perspektiven einzunehmen: Der Schüler ist dabei nicht nur Akteur, dem seine eigene oder eine geforderte Rolle bewusst wird, sondern auch Teil der (Rollenspiel-)Gruppe, was eine gewisse Verantwortung gegenüber sich selbst sowie den anderen impliziert, und schließlich ist er immer auch Beobachter des Geschehens. Dadurch können Selbst- und Fremdbeobachtungsfähigkeiten geschult, Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Offenheit und Empathie gefördert und Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten entwickelt werden. Das Rollenspiel eignet sich insbesondere für den Fremdsprachenunterricht, denn es werden Emotion und Kognition gleichermaßen gefördert, auch kann dadurch die Sprachtätigkeit der Beteiligten gefestigt und erheblich erweitert werden.

Da die Methode des Rollenspiels aber eine äußerst komplexe Form des Lernens darstellt, muss es ernsthaft vorbereitet, durchgeführt und reflektiert werden. In der Regel lässt sich das Rollenspiel in fünf aufeinanderfolgende Phasen unterteilen:

- Die Aufwärmphase

Vor längeren Rollenspielen ist es von Vorteil, bestimmte Übungen zu Beginn der Einheit einzuplanen, die die Beteiligten darauf vorbereiten, sich in andere Rollen hineinzusetzen (vgl. Tselikas 1999). Wenn sich die Gruppe noch nicht ausreichend kennt ist es notwendig, Übungen bereitzustellen, die auf die Schaffung einer ausreichenden Vertrauensbasis unter den Beteiligten abzielen.

- Die Erarbeitungsphase

Diese Phase ist vor allem im Fremdsprachenunterricht sehr bedeutsam, denn hier werden zunächst die verschiedenen Rollen in Bezug auf ein konkretes Thema, eine bestimmte Situation, etc. in Kleingruppen sowohl mündlich als auch schriftlich erarbeitet. Gerade aus linguistischer Sicht braucht es – je nach Lernniveau bzw. Lernziel – ausreichend Zeit, die sprachlich adäquaten

Möglichkeiten in Bezug auf eine konkrete Situation aufzuzeigen, um diese auch angemessen in Szene setzen zu können. Inwieweit die einzelnen Rollen und deren Handlungen durch sog. Rollen- oder Ereigniskarten definiert werden, hängt von den Inhalten und Zielen des Rollenspiels sowie vom Vorwissen der beteiligten Schüler ab.

- Die Spielphase

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik, den verschiedenen Sprechakten und ihren sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten, werden die in den jeweiligen Gruppen erarbeiteten Dialoge in Szene gesetzt. Um die Spannung und die Motivation zu erhöhen ist es auch denkbar, die Erarbeitungen einer anderen Gruppe darzustellen.

In der Inszenierungsphase sind unterschiedlich Abläufe möglich: Die Gruppen präsentieren nacheinander ihre Szenen und werden von den übrigen Mitschülern beobachtet. Je nach Alter und Niveau der Klasse ist auch vorstellbar, dass einzelne Mitglieder der verschiedenen Gruppen parallel spielen und dabei von den restlichen Mitgliedern ihrer Gruppen beobachtet werden. Auch sind im Anschluss an die Inszenierungen der Ausgangssituation Variationen, wie z. B. Rollentausch, Rollenrotation, etc. möglich.

Beim Rollenspiel ist die Gefahr des Ausgeliefertseins an die Gruppenmitglieder groß. Gerade in der Präsentationsphase wie auch in der späteren Reflexions- und Feedbackphase können moralisierendes, abwertendes Verhalten und bloßstellende Bemerkungen von Seiten der Mitschüler die Vorteile dieser Methode schnell zunichte machen. Daher ist ein kooperatives und konstruktiv-kommunikatives Verhalten innerhalb der Gruppen bzw. in der Klasse äußerst wichtig. Grundvoraussetzung dafür ist ein respektvoller Umgang im Bewusstsein einer Perspektivenvielfalt durch die Andersartigkeit der anderen.

- Die Entrollungsphase

In dieser Phase werden die Rollenspieler aus ihren Rollen entlassen. Erst dann kann eine gewisse Distanz zum erlebten Spiel eingenommen werden, die eine reflektierende Ebene erlaubt. Auch muss dem Schüler bewusst

gemacht werden, dass eine eindeutige Trennung zwischen der gespielten Rolle und seiner Person wichtig ist, damit eine von Seiten der Mitschüler aufkommende Kritik an einem bestimmten Rollenverhalten nicht zur Kritik an der Person verstanden wird oder die im Rollenspiel auftretenden Konflikte nicht in den Alltag übertragen werden.

- Die Reflexionsphase

In dieser Phase wird der Lernprozess aus der Rückschau betrachtet und anhand von Diskussionen und Kommentaren reflektiert. Dabei kann der Fokus der Reflexion unterschiedlich gesetzt werden: Es können entweder inhaltliche Aspekte eingehender analysiert werden und/oder Beziehungsaspekte. Ziel der Reflexionen kann sowohl der einzelne Akteur mit seinen Selbst- und Fremdbeobachtungen sein, als auch der externe Beobachter. Eine derartige Auseinandersetzung mit der Ausgangssituation kann zum Erproben alternativer Handlungsverläufe bzw. differenzierter Lösungsmöglichkeiten führen, die gegebenenfalls auch auf reale Anwendungsbedingungen projiziert werden können.

Um auch in der Reflexionsphase abwertendes, ausgrenzendes Verhalten zwischen den Schülern zu vermeiden, ist es ratsam, diese mit einer konstruktiven Art und Weise des Gebens von Rückmeldungen vertraut zu machen (vgl. Feedback-Methode).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Fremdsprachenunterricht mittels Rollenspiel eine Brücke gespannt werden kann zwischen Sprache und Handeln, d. h. die Aktivierung und Erweiterung der Sprachkompetenz des Schülers kann auf diese Weise überführt werden in eine situationsbezogene Aktivierung und Erweiterung seiner Sprachhandlungskompetenz, indem er zum Probehandeln aufgefordert ist und dadurch Bedingungen und Möglichkeiten der sprachlichen Realisierung im Tun entdeckt.

Beziehungstheoretisch verfügt das Rollenspiel über das Potenzial,

Menschen die behindernden Aspekte ihres Lebens sehen und erleben zu lassen und diese zu transformieren. Durch das Erschaffen einer Fiktion, durch das Hineintreten in fiktive Charaktere, lernen wir [...] über Erfahrungen zu kommunizieren, die uns ansonsten verschlossen bleiben würden. (Jennings 1992, zitiert in Grossmann ²2003:145)

Weitere systemische Techniken schriftlich-narrativer Art

Die Schrift ist ein sekundäres sprachliches Medium, das die gesprochene Sprache gewissermaßen festhält. Durch das Festhalten des flüchtigen Lautes kann dieser gebannt, aufbewahrt, betrachtet und auch bearbeitet werden. Das Schreiben verlangt nun vom Autor zweierlei: Einerseits muss er die lautliche bzw. gedankliche Seite der Sprache in eine schriftliche überführen. Hinzu kommt, dass der Autor beim schriftlichen Sprachgebrauch die Äußerungen aus der jeweiligen Situation, aus Raum und Zeit, löst und daher beim Schreiben erst schaffen muss, was in der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht direkt erfahrbar ist und unbesprochen bleiben kann. Beim Schreiben steht der Autor der Situation distanzierter und unabhängiger gegenüber und kann dadurch auch willentlicher und freier an sie herangehen. Das Schreiben ermöglicht eine bewusstere Formulierung der Äußerung, es stellt einen entschleunigten Prozess dar, das eine adäquate bzw. ästhetische Sprachgestaltung eher ermöglicht. Dadurch tritt nicht nur der Prozess des Äußerns selbst stärker ins Bewusstsein, es ermöglicht auch eine tiefgehendere Auseinandersetzung mit der eigenen Innen- und Außenwelt (vgl. Kapitel 10). Das Schreiben ermöglicht also dem Schüler, sich selbst bzw. seine Umwelt bewusster zu erkennen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Das Führen eines Tagebuchs

Auch im Zeitalter von E-Mail, SMS und anderen flüchtigen Schriftformen hat das Tagebuch noch immer Tradition. Es ist eine Form des schriftlichen Nachdenkens, das viele Zwecke erfüllen kann. Für manche dient es dazu, Beobachtungen, Erfahrungen und Ideen festzuhalten, zu archivieren bzw. über sie zu reflektieren. Für andere bildet sich durch das Niederschreiben eine gewisse Distanz zu den erlebten Erfahrungen und Gefühlen. Gleichzeitig richtet sich die Niederschrift gegen das Vergessen und setzt Erinnerungsspuren, die später wieder aufgenommen und reflektiert werden können. So gesehen stellt das Tagebuch für viele ein Instrument zur Analyse persönlicher Entwicklungs- und Lernprozesse dar.

Insbesondere dem Jugendlichen kann das Führen eines Tagebuchs helfen, die Erforschung des aktuellen und individuellen Seins bewusst voranzutreiben, um sich sein Denken und Handeln explizit vor Augen zu führen und zu rechtfertigen, um

emotionale Entlastung zu finden, um also in einen Dialog mit sich selbst zu treten. Das Tagebuch wird gewissermaßen zum persönlichen Vertrauten bzw. Gesprächspartner, der gerade bei verunsichernden Prozessen der Persönlichkeitsbildung beim Jugendlichen überaus bedeutsam werden kann. Durch das tägliche Schreiben kann er seinen Gefühlen freien Lauf lassen, seine Gedanken besser kennen lernen und eine ehrliche Auseinandersetzung mit sich selbst gewinnen. Das Tagebuch könnte dem Jugendlichen also helfen, Aggressionen aufzufangen, Ängste zu bewältigen, seine Identität und sein Selbstvertrauen zu stärken und ein kohärentes Selbstbild zu konstruieren: Vor diesem Hintergrund kann das Führen eines Tagebuchs geradezu einen entwicklungspsychologischen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen leisten.

Für den schulischen Unterricht kann die Methode des Tagebuchschreibens dann gut genutzt werden, wenn es nicht um gänzlich Privates und sehr Intimes geht. Es muss also für den Schüler von vornherein klar sein, dass es nicht primär um die Erforschung sehr persönlicher Gefühle geht, sondern allenfalls um Bereiche, die er ohne Sorge preisgeben kann, wie z. B. alltägliche Gewohnheiten oder biographische Momente des eigenen Lern- und Entwicklungsweges.

Somit ist im Vorfeld immer mit dem Schüler abzuklären, worauf der Fokus beim Verfassen des Tagebuchs gerichtet werden soll. Aus den verschiedenen Fokussierungen können sich ganz unterschiedliche Formen von Tagebüchern ergeben: Lesetagebuch, Reisetagebuch, Projekttagbuch, Zeitmanagement-Tagebuch, Naturtagebuch, etc.

Das Verfassen von (persönlichen) Briefen

Das Schreiben eines Briefes vollzieht sich nicht von Angesicht zu Angesicht. Die Reaktionen des adressierten Zuhörers können also bestenfalls antizipiert werden und damit nur in einer hypothetischen Vorwegnahme das beeinflussen, was der Autor erzählt. Im mündlichen Dialog hingegen rechnet der Sprecher die Rezeption des Erzählten seitens des Zuhörers ein, und dieses Einrechnen beeinflusst das weitere Erzählen. Der Sprecher passt also sein Erzählen der erlebten Beziehung zum Zuhörer an, indem er auf verbale und nonverbale Zeichen des Gesprächspartners unterschiedlichst reagieren kann, z. B. mit Einschränkung, Relativierung,

Pointierung, etc. dessen, was er erzählt. Somit wird das Gesagte in Alltagsdialogen (ständig) modifiziert, um beim Gesprächspartner ein hohes Maß an Verstehen – in seltenen Fällen um eine Verstörung bzw. ein Missverstehen – herzustellen. Beim Verfassen eines Briefes kann also der Adressat nicht direkt beeinflussen, auch kann er bei Verständigungsschwierigkeiten nicht unmittelbar nachfragen und somit den Erzählfluss des Autors nicht unterbrechen. Das Schreiben von Briefen, wie auch das Verfassen von geplanter Rede im Allgemeinen, bedarf zunächst eines Innehaltens zum Zwecke der Planung und Organisation der Redeabsichten, sowie der bewussten Auswahl sprachlicher Mittel.

Der Schüler kann den Brief an sich selbst adressieren, er kann sich im Brief an andere wenden, z. B. an Mitschüler, Freunde, reale oder fiktive fremdsprachige Brieffreunde, Geschwister, Eltern oder an diverse Organisationen. Übermitteln kann der Schüler seinen Brief, indem er ihn tatsächlich verschickt, persönlich überreicht, vorträgt oder lediglich symbolisch versendet bzw. aufbewahrt.

Je nach Thema bzw. Schreibintention kann das Verfassen von Briefen im schulischen Fremdsprachenunterricht verschiedene Funktionen erfüllen: Neben dem Fokus auf die Adäquatheit der verwendeten sprachlichen Mittel kann der Schüler in Briefen u. a. auch Ursachen und Bedingungen von verschiedenen Problemen fokussieren, er kann Möglichkeiten und Strategien der Problemaufrechterhaltung erkunden oder auf Ressourcen verweisen, mögliche Schritte der Veränderung vergleichen und abwägen bzw. Lösungen thematisieren. Das Mitteilen einer persönlichen Erfahrung in einem geschützten Rahmen kann dem Schüler auch die Möglichkeit eröffnen, das Erlebnis – vor allem bei Problemhaftem – nicht mehr alleine tragen zu müssen bzw. zu tabuisieren, sondern es in Bewältigbares zu transformieren. Ähnlich wie im Rollenspiel kann sich der Schüler auch im Brief üben, verschiedene Perspektiven einzunehmen, indem er zu einer dialektischen Struktur angehalten wird. Eine Perspektivenerweiterung in Bezug auf bestimmte Themen ist auch denkbar, indem mehrere Briefe von verschiedenen, vorher definierten Blickwinkeln aus geschrieben werden. Ratgeberbriefe oder Leserbriefe, die der Schüler an andere bzw. an sich selbst adressiert und anschließend kommentiert, können eine ähnliche Multiperspektivität bewirken. Des Weiteren können Briefe eine performative Funktion übernehmen, wenn die mit der sprachlichen Äußerung beschriebene Handlung

zugleich auch vollzogen wird, wie dies beispielsweise in Abschieds-, Aussöhnungs- oder Entschuldigungsbriefen der Fall ist.

Und schließlich kommt dem Brief noch eine weitere wesentliche Funktion zu, und zwar jene des Wahrgenommenwerdens und der Verbundenheit. Einen Brief von jemandem zu bekommen, wird zumeist als Ausdruck des Ernstgenommenwerdens gewertet, als Zeichen dafür, dass der Empfänger für den Absender präsent ist, dass er an den Fragen des anderen, an seiner Suche und seinen Bemühungen in besonderer Weise interessiert ist.

Die Schwierigkeiten, die sich vor allem im Fremdsprachenunterricht beim Verfassen von Texten mit erkenntnisleitender Funktion ergeben, liegen darin, dass der Schüler erfahrungsgemäß die Konzentration auf eine korrekte Morphosyntax überbetont und dabei die ursprünglichen Redeintentionen bzw. andere sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten aus den Augen verliert. Im nachfolgenden Kapitel zum Thema „Ein textlinguistischer Ansatz im explorativen Grammatikunterricht“ (vgl. Kapitel 11.2.) werden diese scheinbar widersprüchlichen Anforderungen ausführlicher diskutiert.

Neben dem Tagebuch und dem Brief lassen sich auch andere Textsorten wählen, denen ebenfalls eine erkenntnisleitende Funktion inhärent sein kann und die den Schüler dahingehend als Beobachter herausfordern, als dass sie Fragen folgender Art aufwerfen: Wie sehe ich das Gelesene? Was kann das für mich bedeuten? Wie geht es mir dabei?

Wann immer also der Leser einen fixen Beobachterstandpunkt einnimmt und sich in seiner Perspektive gefangen fühlt, ist gerade aufgrund des oft hohen metaphorischen Charakters bzw. der verdichteten Sprache die Lektüre und Analyse von Märchen und Fabeln, Gedichten, Erzählungen und Kurzgeschichten denkbar. Aber dies allein bliebe doch zu rekonstruktiv. Deshalb ist auch hier der freie Ausdruck wichtig, erzählerische Kompetenz beim Schüler zu fördern.

Kreative Schreibaufträge, wie beispielsweise jene, ein Flugblatt, eine Protestschrift oder dramatisierende Dialoge anzufertigen, um z. B. seinen Widerstand gegen ein Problem oder eine einschränkende Überzeugung auszudrücken, können dem

Schüler helfen, Gedanken und Erfahrungen zu kommunizieren und zu analysieren, die ihm ansonsten verschlossen blieben. Schließlich könnte der Schüler anhand konkreter Schreibaufträge die Gelegenheit bekommen, seine Lebensgeschichte zu verschriftlichen und dabei Kapitel oder Teile umzuschreiben, neu zu gestalten oder zu vervollständigen. Dabei wäre es möglich, dass dem Schüler durch das Schreiben die Autorenschaft seines eigenen Lebens bewusst wird.

Rückmeldungen geben und annehmen

Der Einsatz dieser Methode wäre im Grunde immer dann notwendig, wenn Menschen aufeinander treffen, in Gruppen arbeiten und anschließend die jeweils stattfindenden Prozesse rückmelden. Im schulischen Unterricht wird die Methode des Feedbacks aus unterschiedlichsten Gründen nur selten eingesetzt bzw. lediglich dann, wenn es bereits zu Störungen innerhalb der Gruppe kommt. Ein regelmäßiger Abschluss von Gruppenprozessen mittels Feedback könnte die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers sowie die Entwicklung der Gruppe bzw. Klasse fördern und zu neuen Perspektiven und Handlungsimpulsen anregen. Darüberhinaus hätte die konsequente Anwendung des Feedbacks – neben anderen inhalts- und methoden-reflektierenden bzw. beziehungsbezogenen Methoden – auch prophylaktischen Charakter, da es helfen könnte, ein angemessenes Arbeits- und Kommunikationsklima aufzubauen. Allerdings ist die Methode des Feedbacks eher prozesshaft zu betrachten, die ausreichend Zeit und Übung braucht. Außerdem erfordert sie vom einzelnen Schüler einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den anderen sowie ausreichendes Vertrauen in seine Mitschüler. Erschwerend kommt hinzu, dass der Jugendliche im Laufe seiner Sozialisation verlernt hat, über Beobachtungen nicht bewertend, sondern beschreibend zu berichten bzw. Beobachtungen und Rückmeldungen überhaupt auszusprechen.

Damit nun die Methode des Feedbacks gelingt, d. h. die Rückmeldung des Schülers in angemessener Weise beim Mitschüler ankommt, von diesem angenommen werden kann und positive Wirkungen zeigt, ist das Beachten und Üben gewisser Grundsätze nötig:

- Der Feedback-Geber muss sich bewusst machen, dass es bei den Rückmeldungen nicht um die Bewertung der Persönlichkeit des anderen geht, sondern lediglich um eine Beschreibung der Wirkung der Verhaltensweisen des anderen. Da diese Wahrnehmungen stets die Perspektive des Feedback-Gebers spiegelt, ist sie bloß eine Perspektive unter anderen. Des Weiteren sollten Rückmeldungen weder Abstraktes noch Allgemeines beinhalten. Vielmehr sollten die Betrachtungen möglichst klar und konkret formuliert werden.

- Für den Empfänger der Rückmeldung ist es zunächst wichtig, dass er dem Geber aufmerksam zuhört und gegebenenfalls Fragen zur Klärung von inhaltlichen Unklarheiten stellt. Falls der Schüler weiß, dass es sich dabei um eine persönliche Beobachtung des Mitschülers handelt, braucht er nicht zu kontern oder sein Verhalten zu rechtfertigen, d. h. er braucht keine Verteidigungs- oder Abwehrhaltung einzunehmen. Schließlich kann sich der Feedback-Nehmer überlegen, was er mit dem Gehörten tun will und dem Feedback-Geber mitteilen, ob er – angeregt durch die Perspektive des anderen – etwas ändern möchte. Grundsätzlich sollten also Rückmeldungen dem Feedback-Nehmer helfen, sich selbst und seine Wirkung auf andere zu verstehen. Auf diese Weise könnten Rückmeldungen auch zu einem überraschenden und klärenden Perspektivenwechsel verhelfen.

Wesentlich bleibt, dass diese Grundregeln von den am Feedback Beteiligten auch tatsächlich eingehalten werden, was einer gewissen Übung bedarf. Die Methode des Feedbacks bringt also zwar erst bei konsequentem Einsatz positive Ergebnisse, umso weitreichender sind dann aber die förderlichen Auswirkungen auf die Fähigkeit der Eigen- und Fremdwahrnehmung, auf die Kommunikationsfähigkeit, auf einen respektvollen Umgang, auf Vertrauen, Offenheit und den Mut, seine Meinung zu äußern.

Mit Hilfe von systemischen Methoden wäre es nun im schulischen Fremdsprachenunterricht möglich, Prozesse nicht nur auf den inhaltlichen und methodischen Bereich zu beschränken. Vielmehr könnte der Schüler – angeregt durch die systemische Denkweise und Haltung seines Lehrers – ein dialogisches Verständnis von Lernprozessen entwickeln und gleichzeitig die große Bedeutung des Mediums Sprache erkennen, die ihm eine kognitive und interaktive Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht.

Auf der Mikroebene (Teil C) wird versucht, konkrete Beispiele für den Einsatz systemischer Methoden im Französisch- und Spanischunterricht zu entwerfen. Dabei werden neben den vorgestellten systemischen Methoden auch kleinere systemische Techniken verwendet. Sie sollen helfen, die Arbeit auf der linguistischen und inhaltlichen Ebene mit jener auf der Beziehungsebene zusammenzuführen und auf diese Weise dem Schüler ein umfassendes Lernspektrum ermöglichen, ihn quasi in seinem Selbstbezug (vgl. Kapitel 12), in der Begegnung mit seinen Mitmenschen (vgl. Kapitel 13) und in seiner Welterschließung (vgl. Kapitel 14) unterstützen und vorantreiben.

11.2. Ein textlinguistischer Ansatz im explorativen Grammatikunterricht

Bevor die Grundzüge einer bereits lange überfälligen Neuorientierung des Grammatikunterrichts der zweiten lebenden Fremdsprache in den österreichischen Schulen dargestellt werden, ist es zunächst notwendig, den traditionellen Grammatikunterricht in seinen wesentlichen Eigenschaften zu charakterisieren. Zwei Fragen bilden dabei den Ausgangspunkt der Beschreibung:

Warum wird der Grammatikunterricht von den meisten Schülern als nutzlos, abstrakt oder gar als abgehoben wahrgenommen?

Warum können Schüler und Lehrer die im Grammatikunterricht bevorzugten und äußerst unterschiedlichen Zugriffsweisen auf die Fremdsprache mit ihrer jeweiligen Spracherfahrung häufig nicht in Deckung bringen?

Der traditionelle Grammatikunterricht und seine Charakteristika

Charakteristisch für den traditionellen Grammatikunterricht ist die deduktive Vermittlung von Begriffen zur Beschreibung formaler sprachlicher Eigenschaften. Zugrunde liegt in der Regel eine am Lateinischen orientierte Grammatik, wobei es vorwiegend um eine Zuordnung von sprachlichen Strukturen zu Bezeichnungen geht. Aufgabe des Schülers ist lediglich die Identifizierung und Klassifizierung der vom Lehrer und vom Lehrplan (bzw. vom Schulbuch als sog. heimlicher Lehrplan) definierten grammatischen Termini. Darüberhinaus wird der traditionelle Grammatikunterricht ausschließlich zur Sprachnormierung genutzt und thematisiert somit vorwiegend das normative Sprachsystem, d. h. er ist überwiegend präskriptiv. Gleichzeitig ist er handlungsentlastend, d. h. er ist nicht an den Verstehensprozessen des Schülers interessiert, sondern auf das Lernergebnis, wie z. B. auf das abrufbare Regelwissen, fokussiert. Als vorrangiges Ziel des traditionellen Grammatikunterrichts gilt die Vermittlung eines festgelegten Wissens über den Bau der Fremdsprache. In Bezug auf die lehrplanmäßige Entfaltung der Grammatik geht der traditionelle Grammatikunterricht den Weg vom Einfachen zum Zusammengesetzten, also vom Morphem bzw. Lexem zum Satz. Das jeweilige Sprachsystem wird nur äußerst selten

in einem transphrastischen Rahmen gesehen und damit kaum textlinguistisch thematisiert.

Den traditionellen Grammatikunterricht kritisch betrachtet kann man sagen, dass die deduktive Vermittlung des der Fremdsprachennorm zugrunde liegenden Regelsystems lediglich zu Demonstrationszwecken dient, dessen Bedeutung bzw. Funktion in Bezug auf das konkrete sprachliche Handeln allerdings nicht thematisiert wird. Diese Trennung von Form und Inhalt mit einseitiger Orientierung am normativen System erlaubt es dem Schüler nicht, dessen Zweck zu erkennen oder dessen Funktion zu verstehen. Die normative Orientierung des traditionellen Grammatikunterrichts führt somit zu einer Aufspaltung der Spracherfahrung des Schülers: Einerseits erfährt er den offiziellen Sprachgebrauch, der im traditionellen Grammatikunterricht unter formalen Gesichtspunkten gelehrt wird. Andererseits empfindet er seinen eigenen, inoffiziellen Sprachgebrauch – abseits des normativen Grammatikunterrichts – als keine echte Fremdsprache. D. h. diese Art der expliziten Kenntnis von grammatischen Formen verbessert nicht automatisch die rezeptive und produktive Sprachbeherrschung. Bezüglich der sprachlichen Kompetenz könnten explizite Grammatikkenntnisse dann sehr förderlich sein, wenn sie Syntax und Semantik bzw. Pragmatik miteinschließen, denn das Verstehen von Sprechhandlungen erfolgt in erster Linie über die Bedeutungen sprachlicher Zeichen in Äußerungskontexten. Auch aus diesem Grund verfehlt die im traditionellen Grammatikunterricht vorherrschende Dekontextualisierung des Sprachsystems sowie dessen Zerstückelung in ihre kleinsten Elementarteilchen die Forderung nach der Einbindung grammatischer Phänomene in den Kontext komplexer Sprachverwendungsprozesse. Denn oft entfalten sie ihre Bedeutungen erst durch den Ko- und Kontext:

S'il s'agit de grammaire, il suffit de prononcer le mot „analyse logique“ pour caractériser la méthode isolante; cette dissection à outrance de l'organisme syntaxique est en opposition radicale avec la manière dont l'enfant et l'adulte saisissent les réalités grammaticales; tandis que l'esprit s'attache aux grandes masses, pour descendre graduellement au détail, l'école, par un bond téméraire, renverse l'ordre et part des éléments. (Bally 2004:55)

Non, décidément, isoler, c'est commencer par le mauvais bout. (ebd.:2004:56)

Die sog. kommunikative Wende und die in den 1980er Jahren entwickelte kommunikative Methode im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 2.3.) bringen letztlich auch keine inhaltliche Veränderung des Grammatikunterrichts. Ausgangspunkt ist zwar die Kommunikation, insbesondere die Interaktion bzw. die Fokussierung auf den illokutiven Akt. Damit werden zunehmend Faktoren des Sprachgebrauchs und der Sprechakttheorie thematisiert und die mit den unterschiedlichen Sprechhandlungen zusammenhängenden Wortfelder relativ gut erarbeitet, während Morphologie und Syntax der kommunikativen Akte, insbesondere in Verbindung mit der Semantik, einen sehr geringen funktionalen Stellenwert haben. Morphologie und Syntax bleiben weitgehend formal und häufig auf ein bloßes Benennungswissen reduziert, ihre Funktionen selbst bleiben oft unklar und verlieren sich zwischen syntaktischer und semantischer Funktion: Das zum approbierten und an österreichischen Schulen häufig eingesetzte Schulbuch *Encuentros* (2004) gehörende grammatische Beiheft erklärt beispielsweise *el artículo determinado* ohne auf dessen anaphorischen Charakter zu verweisen, *la morfología del imperativo* ohne auf die Bedeutung als Modus einzugehen. *El pretérito indefinido* wird zunächst morphologisch erklärt, der anschließende Hinweis auf die richtige Verwendung beschränkt sich auf die Verbindung mit einem abgeschlossenen Zeitabschnitt in der Vergangenheit. So ist auch zu erklären, dass die Aufsatzthemen wenig oder gar nicht mit den Inhalten des Grammatikunterrichts zusammenhängen. Dieser Weg bleibt wenig befriedigend, denn letztlich geht es nicht um die semantische Analyse der den Sprechhandlungen zugrunde liegenden Syntax, sondern lediglich um die Darstellung der vielfältigen Möglichkeiten, Sprechakte zu verbalisieren. Dieses Wissen kann vom Schüler allerdings auf andere Sprechhandlungen mangels seines semantischen Verständnisses nicht übertragen werden.

Somit vermittelt auch der an der kommunikativen Didaktik orientierte Lehrer die Grammatik auf traditionelle Art. Er versteht Grammatik als ein dem Sprachgebrauch zugrunde liegendes und an der Sprachnorm orientiertes Regelsystem, das es in ihren Formen – ausgehend von der kleinsten bedeutungstragenden Einheit und unabhängig von deren Bedeutungen im Text – zu lehren gilt:

Ce qui manque le plus à nos apprentis grammairiens, ce que la plupart de nos manuels leur laissent presque complètement ignorer, ce sont les réalités grammaticales, c'est-à-dire la nature des rapports qui se nouent dans l'esprit parallèlement à l'énoncé des combinaisons grammaticales.

Pour eux, la grammaire n'est pas une manière de penser, et tant qu'elle n'est pas cela, tout le reste est vain. (Bally 2004:79)

Spätestens hier muss die Frage gestellt werden, warum sich der Fremdsprachenlehrer von der problematischen Spirale des formal-grammatischen Unterrichts nicht lösen kann:

Schulischer Grammatikunterricht ist nach wie vor ein Problem – und das Problem beschränkt sich nicht auf die Schulzeit: Grammatikunterrichtsgeschädigte Schüler werden Lehrerstudenten, studieren Grammatik, geprägt von ihrer schulischen Sozialisation, und unterrichten, beladen mit dieser Hypothek, als Lehrer Grammatik: ein Teufelskreis. Er muss durchbrochen werden [...]. (Boettcher 1994:170 zitiert nach Klotz 1996:34)

Ansatzpunkte zur Durchbrechung dieses Teufelskreises gäbe es in der Schule, im Studium, in der Lehrerausbildung. Didaktik und Linguistik sind hier unmittelbar gefordert.

Wie sieht nun die Zugriffsweise des Schülers auf Sprache aus?

Die Spracherfahrung des Schülers ist in überwiegendem Maße eine handlungspraktische: Der Schüler erfährt die Fremdsprache vor dem Hintergrund seiner Erst- bzw. Muttersprache im Sprachgebrauch, da sprachliche Äußerungen grundsätzlich ko- und kontextualisiert bzw. in kommunikative Handlungssituationen eingebettet in Erscheinung treten. Für ein Globalverstehen bzw. eine gelungene Rezeption von Gehörtem und Gelesenem (vgl. Kapitel 4.2.) ist für den L2-Lerner zunächst die Erfassung des kommunikativ-funktionalen Aspekts bzw. des jeweiligen Themas ausschlaggebend. Treten in diesem Prozess Verständnisschwierigkeiten auf, dann wäre es u.a. notwendig, strukturelle Aspekte auf grammatischer Ebene zu analysieren, und zwar nicht nur auf morphologischer Ebene, sondern auch in der Weise, dass der Schüler die den grammatischen Formen zugrunde liegenden Aufgaben und Funktionen im Rahmen des Textganzen und dessen Konsistenz erkennen und begreifen kann.

In Bezug auf die Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) bedient sich der L2-Lerner in der Planungsphase zunächst der Muttersprache (vgl. Kapitel 4.2.). Ausgehend von den vorformulierten Strukturen findet der eigentliche fremdsprachliche

Produktionsprozess statt, dessen Fokus aufgrund des oft rein morphologisch ausgerichteten Grammatikunterrichts lediglich auf einer Aneinanderreihung von grammatisch korrekten Sätzen liegt, welche nur selten einen gewissen Zusammenhalt über die Satzgrenze hinaus aufweisen. Gleichzeitig wird bei einem derartigen Vorgehen der mentale muttersprachliche Formulierungsprozess beim Übertragen in die Fremdsprache auch inhaltlich reduziert, was eine ausreichende thematische Entfaltung verhindert. Demnach ist dem L2-Lerner auch im Bereich der Sprachproduktion die Funktion der konsistenzverleihenden Aufgabe der Grammatik oft nicht bewusst. Vielmehr ist der Schüler – geprägt vom traditionellen Grammatikunterricht – fokussiert auf die Sprachnorm, den wohlgeformten Satz, deren Regeln er zwar lernt, diese aber aufgrund der inhalts- und funktionsleeren Vermittlung weder begreifen noch selbstständig in sprachlichen Äußerungen anwenden kann.

Der Fremdsprachenunterricht sollte aber sowohl die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten des Schülers fördern als auch die dafür notwendige Morphosyntax nicht überbetonen bzw. aus den Augen verlieren und damit zwei auf den ersten Blick eher unvereinbaren Ansprüchen gerecht werden:

L'apprentissage de la parole doit satisfaire à deux exigences contradictoires: s'exprimer librement, s'exprimer correctement; affranchissement d'une part, contrainte de l'autre: il n'est pas facile de concilier deux tâches aussi dissemblables; mais ce n'est pas impossible. (Bally 2004:35)

Neuausrichtung des Grammatikunterrichts

Bestehen nun in den beschriebenen, gänzlich unterschiedlichen Zugriffsweisen auf Sprache seitens des Lehrers bzw. des Schülers unüberbrückbare Differenzen oder gibt es operationalisierbare Wege der Vereinbarkeit? Wie könnte eine sinnvolle Neuausrichtung des Grammatikunterrichts auf methodischer, beziehungstheoretischer und inhaltlicher Ebene aussehen?

Bevor diese Fragen thematisiert werden, wird vorab noch auf den grundsätzlich praktischen Wert des expliziten grammatischen Wissens hingewiesen, eine Sichtweise, die unter Fremdsprachendidaktikern keineswegs unumstritten ist - wie der anhaltende Streit über den Sinn des Grammatikunterrichts in der Fremdsprache zeigt. Eine exemplarische Auswahl einiger, mitunter provokant anmutender Beitragstitel soll die Diskrepanz der kontroversiell diskutierten Standpunkte veranschaulichen: „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“ (Raabe 2007), „Die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts: ‚Wie hältst du es mit der Grammatik?‘“ (Bleyhl 1995), „J'accuse! Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen der französischen Sprache.“ (Bleyhl 1999), „Faut-il mettre ‚un bonnet rouge‘ à la grammaire française?“ (Jaussaud 1989), „Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja, bitte!“ (Freudenstein 2000). Die zwei unvereinbaren Extrempositionen, die vom Grammatikunterricht als Zeitverschwendung bis zur Grammatik als Königsweg schlechthin reichen, drückt González Nieto (2001:288) folgendermaßen aus: „la gramática no pinta nada en la enseñanza“ bzw. „los conocimientos gramaticales son imprescindibles“.

Im Rahmen einer Neuorientierung des schulischen Grammatikunterrichts wird aus mehreren Gründen davon ausgegangen, dass explizite Grammatikkenntnisse alle Menschen brauchen: Alle, die Sprache produktiv oder rezeptiv benutzen (müssen), um ihrer Arbeit nachzugehen, bzw. alle, die Texte verfassen und verstehen müssen, brauchen Grammatikkenntnisse, wenn sie Sprache als Medium kommunikativer Akte nicht nur erfüllen, sondern explizit kennenlernen wollen. Explizite grammatische Kenntnisse in der Muttersprache befähigen auch bzw. sind Voraussetzung für das nicht-intuitive Erlernen einer Fremdsprache. Insbesondere nach der Pubertät, wenn die Fähigkeit rapide sinkt, eine andere Sprache auf intuitive Weise zu erlernen und das Bedürfnis steigt, sich die Differenz zwischen Muttersprache und Fremdsprache bewusst zu machen, ist explizites grammatisches Wissen unverzichtbar:

Ohne eine gefestigte grammatische Begrifflichkeit ist es unmöglich, Analogien und Differenzen zwischen den Ordnungsstrukturen einer Fremdsprache und einer Muttersprache zu erkennen. Was an grammatischen Phänomenen begrifflich nicht erfasst werden kann, bleibt verborgen oder ist nur sprachgefühlsmäßig wahrzunehmen, da die *Benennbarkeit* eine wichtige Voraussetzung für die *Unterscheidbarkeit* sprachlicher Phänomene ist. (Köller 1988:387)

Schließlich muss noch betont werden, dass es sich im Folgenden um eine Konzeption für den schulischen Grammatikunterricht handelt, bei dem es nicht um eine vollständige Beschreibung des jeweiligen Sprachsystems geht, sondern um Möglichkeiten selektiver Beschreibung im Hinblick auf eine ausreichende Altersadäquatheit. Dies soll keineswegs gleichgesetzt werden mit einer Simplifizierung linguistisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse, um sie so leichter „verdaulich“ zu machen. Vielmehr geht es um Verfahren, die dem Schüler im Alter von 12 bis 18 Jahren Einsichten in Bau *und* Funktion der Fremdsprache ermöglichen, und zwar auf eine Art, die einerseits einen höheren Grad an Bewusstsein bewirkt und andererseits direkte Umsetzungsmöglichkeiten in das eigene Sprachhandeln erlauben.

Die didaktischen Prinzipien, die für die Organisation eines derartigen Grammatikunterrichts eine konstitutive Funktion haben sollten, gehen von den in Kapitel 9 entwickelten Leitprinzipien eines systemisch-konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts aus und werden nachfolgend weiter ausdifferenziert.

Grammatische Inhalte dürfen nicht als fertige Produkte vermittelt werden, sondern müssen dem Schüler im Kontext der Prozesse erfahrbar gemacht werden, in denen sie Gestalt gewonnen haben:

Or, aucun moyen ne peut rendre plus sensibles les faits grammaticaux que de les faire saillir et de les expliciter là où ils ne sont pas exprimés par des mots proprement dits. Un fait de syntaxe que l'écolier aura trouvé tout seul aura plus de chance de rester gravé dans sa mémoire et de lui servir pour d'autres occasions que s'il l'a rencontré tout formé et dûment expliqué dans son livre de classe. (Bally 2004:73)

Es geht also nicht darum, sprachliche Phänomene deduktiv vom Schüler in ein vorgegebenes Raster einordnen zu lassen, sondern darum, dass jeder Schüler dieses Raster selbst in seinem Gehirn konstruiert. Es geht um eine individuelle Grammatik, die der Lernende sich selbst erarbeitet und daher verstehen und behalten kann. D. h. im Grammatikunterricht kann das grammatische Wissen nicht so vermittelt werden, wie es nach einem langen Forschungsprozess abschließend systematisiert worden ist, sondern so, dass der Schüler nachvollziehen kann, wie bzw. warum es sich allmählich herausgebildet hat. Dabei wird zwar mehr Zeit als im traditionellen Grammatikunterricht benötigt, weil auch Umwege mitzugehen sind, aber zugleich kann es zu einem tiefergehenden Begreifen des jeweiligen grammatischen Phänomens kommen, weil zu frühe Abstraktionen verhindert werden:

Ein neuer Grammatikunterricht muss gerade darauf achten, dass grammatische Begriffe nicht zum Selbstzweck werden oder als Manifestationen eines unbezweifelbaren Basiswissens angesehen werden. Stattdessen muss angestrebt werden, grammatische Begriffe immer wieder zu Gegenständen von reflexiven Denkanstrengungen zu machen. (Köller 1988:410)

Auf diese Weise könnte vermieden werden, dass der Schüler mit der umfangreichen grammatischen Begriffsterminologie überschüttet wird, die sich in einer über zweitausendjährigen Forschungstradition herausgebildet hat.

Bevor der Schüler mit den Antworten konfrontiert wird, erscheint es zunächst viel bedeutender, dass er einmal die Fragen versteht bzw. zu stellen versucht, die zur Bildung grammatischer Begriffe und Theorien geführt haben. Diese Fähigkeit, Spracherfahrungen einer Reflexion zugänglich zu machen, stellt sich jedoch nicht von selbst ein. Allerdings wird – ausgehend von den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Piagets (vgl. Kapitel 3.1.) – angenommen, dass der Schüler in der Phase des formalen Denkens (etwa ab dem 11. Lebensjahr) über die Möglichkeit der Reflexionsfähigkeit verfügt. Zur Ausbildung reflexiver Denkanstrengungen müssten allerdings neue Wege bezüglich der Unterrichtsverfahren eingeschlagen werden, neue Verfahren, die dem Schüler u.a. auch Gelegenheit zum Nachdenken geben, denn „in der Schule gibt es kaum Gelegenheiten, sich selber ein Problem zu wählen und seine Lösung selbst zu versuchen“ (von Glasersfeld 1997:318).

Explorative Prozesse im Grammatikunterricht könnten helfen, formales und reflexives Denken auszubilden. Ein derartiges Vorgehen hätte gleichzeitig auch eine wissen-

schaftspropädeutische Funktion, da explorative grammatische Analysen dem Schüler in beispielhafter Weise zeigen, wie theoretische grammatische Begriffe zustande kommen können (vgl. Köller 1988:405). Ein auf diese Weise angeeignetes Wissen wäre dann kein „totes“ oder „träges“ grammatisches Wissen, Lernen wäre dann nicht nur auf den Erwerb deklarativen Wissens bezogen, sondern würde auch die Entwicklung prozeduralen Wissens einschließen und die Möglichkeit zur Ausbildung von effektiven Techniken zur Auseinandersetzung mit grammatischen Frage- und Problemstellungen sowie den Erwerb von Problemlösefähigkeiten einschließen.

Die Einnahme einer fragenden, hinterfragenden und in Frage stellenden Haltung bezüglich des Phänomens Muttersprache bzw. Fremdsprache kann den Schüler angesichts der Komplexität von Sprache auch neugierig machen und in Staunen versetzen, eine Haltung die aus lern- und erkenntnistheoretischer Sicht sehr förderlich für den Lern- und Verstehensprozess des Schülers sein kann:

Das Staunen über die Existenz und Lebenskraft grammatischer Zeichen setzt eine philosophische und reflexive Denkstruktur voraus, die *nichts* als selbstverständlich und frageunbedürftig hinnimmt und die zu allem Gegebenen Alternativen entwickeln kann. (Köller 1988:84)

Jedoch stellt sich beim Schüler ein Hinterfragen von und ein Staunen über sprachliche Phänomene nicht von selber ein, denn zunächst erscheinen grammatische Formen wie alle Kulturformen gleichsam als gegebene Tatsachen, die man so hinzunehmen hat, wie sie sind. Gleichzeitig verfügt der Schüler über ein intuitives grammatisches Wissen in seiner Muttersprache und nimmt deshalb das Phänomen Grammatik als Lerngegenstand gar nicht wahr bzw. nicht kontrastiv genug wahr, um im Fremdsprachenunterricht darauf aufbauen zu können. Deshalb muss zunächst versucht werden,

grammatischen Formen den Status der *Selbstverständlichkeit* zu nehmen und sie als Wahrnehmungsgegenstände so zu verfremden und zu isolieren, dass sie als Erkenntnisgegenstände in den *Fragehorizont* des Schülers geraten. (Köller 1988:413)

Indem also in mehr oder weniger dosierter Weise eine sprachliche Verwirrung beim Schüler provoziert wird, werden emotionale und kognitive Kräfte im Schüler aktiviert, wieder Ordnung und Sinn im wahrgenommenen Chaos zu stiften bzw. den Fragehorizont zu öffnen.

Die sprachliche Verwirrung bzw. bewusste Reflexion sprachlicher Phänomene kann also auch zeigen, dass das Selbstverständliche gar nicht so selbstverständlich ist, wie es zunächst erscheint, sondern als Ergebnis von kulturellen Arbeitsprozessen betrachtet werden kann und damit auch als ein Stück Selbstinterpretation des Menschen. Eine derartige Zugangsweise auf sprachliche Phänomene könnte dem Schüler auch die relativ universale Geltungskraft von elementaren grammatischen Begriffen verdeutlichen, die in einer Sprache entwickelt werden müssen, um die sozialen und kulturellen Anforderungen zu bewältigen, denen sich der Mensch gegenübergestellt sieht. Dem Schüler könnte beispielsweise bewusst werden, dass es in allen Sprachen fundamentale sprachliche Ausdrucksformen für die Phänomene *Temporalität*, *Kausalität*, *Pronominalität*, etc. gibt, aber keineswegs idente Systeme der sprachlichen Realisierung dieser grammatischen Grundkategorien. Diese Einsicht in grundlegende Fragestellungen der grammatischen Universalien könnte ein übergeordnetes Strukturbewusstsein von grammatischen Phänomenen beim Schüler schaffen, das ihm auch systematischere Zugänge zu anderen Sprachen erleichtern würde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Interesse im explorativen Grammatikunterricht in erster Linie auf schülerseitigen Erkenntnissen bezüglich sprachlicher Strukturmuster *und* deren Funktionen liegt. Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens ist auch hier der selbsttätige Schüler, der möglichst handlungsorientiert grammatische Phänomene hinterfragt und beschreibt, ev. Hypothesen aufstellt und versucht, diese zu verifizieren. Schließlich könnten aus vorwiegend defensiv Lernenden motivierte, expansiv Lernende werden, die „nicht mehr als reflexive Subjekte missachtet“ (Holzkamp 1995:561) werden.

Die grammatischen Phänomene müssen den Schüler aber auch persönlich ergreifen, d. h. kognitiv und emotional tangieren, und in der Folge zu neugierigen und staunenden Reaktionen führen, um einen inneren Handlungsimperativ auszulösen. Aus beziehungstheoretischer Sicht kann eine derartige Motivation auch durch Interaktionsprozesse in Kleingruppen, dem sog. Lernen in Beziehung, bzw. einer ausreichenden pädagogisch-emotionalen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler initiiert werden (vgl. Kapitel 8 und 10).

Neben den methodischen und beziehungstheoretischen Fragen der Vermittlung grammatischen Wissens ist linguistisch und didaktisch interessant, welches grammatische Wissen der Schüler eigentlich braucht. Die Skepsis gegenüber dem Bildungswert eines rein morphologisch und normativ ausgerichteten Grammatikunterrichts sitzt bekanntermaßen tief und droht nach wie vor, in reinen Übungsmechanismen zu erstarren oder aber explizites Grammatikwissen mehr oder weniger aus dem Fremdsprachenunterricht zu verbannen.

Ein textlinguistischer Ansatz

Inhaltlich betrachtet ist im Grammatikunterricht eine veränderte Herangehensweise notwendig, die den Text zum gemeinsamen Ausgangs- und Bezugspunkt macht:

Die Texte einer Sprache stehen [...] nicht am Ende oder gar weit jenseits der Grammatik, sondern *an ihrem Anfang*. [...] Man hat mit den größten Einheiten anzufangen und erkennt erst aus der Struktur der Ganzheit die kleineren Teile. Nun, die höchsten Einheiten sind nicht Sätze oder Perioden, sondern Sprechsituationen und Texte mit ihren literarischen Gattungsgesetzen. Mit ihnen fängt also die Grammatik an. (Weinrich²1971:308)

Demnach sollte Sprache vornehmlich im Zusammenhang betrachtet werden, d. h. die Morpheme und Syntagmen nicht nur im Satzverband, sondern auch innerhalb eines Textsegments bzw. im Gesamttext. Es geht also neben der Semantik des Morphems bzw. Lexems und der Proposition letztlich um die Semantik eines Textes:

Aus der Ausweitung des Gegenstandsfeldes der Grammatik von der Satz- auf die Textebene ergeben sich ganz neue Problembereiche und Tatbestände für die Erfassung grammatischer Ordnungsstrukturen, was die Textlinguistik eindrucksvoll dokumentiert. (Köller 1988:51)

Die Textlinguistik bildet sich ab Mitte der 1960er Jahre heraus, als die strukturalistische Sprachwissenschaft davon ausgeht, dass es sich bei einem Text um eine Strukturebene des Sprachsystems handelt, wie man es zuvor nur von einem Wort oder einem Satz angenommen hat. Dies führt zu einer Suche nach sprachsystematischen Gesetzmäßigkeiten, die die Bildung von Texten steuern.

Ausgangspunkt der Textlinguistik ist also der Text (von lat. TEXTUS, Gewebe, Geflecht), der schriftlich oder mündlich realisiert werden kann. In seiner zeitlich-linearen Abfolge verfügt ein Text über bestimmte Merkmale: Er ist durch eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen erkennbar, dessen Anfang und Ende häufig durch Grenzsignale besonders markiert ist. Des Weiteren besteht ein Text aus mehreren definierbaren Teilen, in denen das Thema bzw. die Themen entwickelt werden und schließlich ist ein Text stets in einen Kontext eingebettet ist:

Exteriormente un texto está limitado por los momentos en que el emisor empieza y acaba la comunicación. Un texto de cierta extensión consta normalmente de párrafos, éstos de frases (o períodos o enunciados),

las frases de sintagmas, los sintagmas de palabras o monemas y éstos de fonemas. (Metzeltin 2009:18)

Todo comunicado surge en una determinada situación comunicacional. [...] los factores que constituyen esta situación – o sea, el contexto – condicionan la configuración del comunicado. Pero la estructura de una frase en un texto está condicionada también por las frases que le preceden y le siguen, lo que se llama su cotexto. (ebd.:19)

Texte sind in Ausdruck *und* Inhalt strukturiert. Demnach werden im Rahmen einer textlinguistischen Analyse die einzelnen Sätze der Oberflächenstruktur eines Textes nicht getrennt von den Texttiefenstrukturen, der Semantik eines Textes, untersucht. Der Fokus liegt also in der Analyse der „sinnvollen Verknüpfung sprachlicher Zeichen“ (Weinrich ²2003:17), die einen kommunikativen Akt erst zu einem zusammenhängenden Gebilde machen:

Le texte [...] est pour la linguistique textuelle la donnée première. C'en est le point de départ dans sa démarche analytique et le point d'arrivée de toute synthèse finale, puisque la linguistique textuelle veut rendre apte à utiliser la langue dans des textes. Il s'ensuit qu'un objectif prioritaire de la description linguistique est de saisir la TEXTUALITÉ d'un texte. (Weinrich 1989:24f.)

Unter dem Begriff der Textualität eines Textes versteht Weinrich (ebd.) „la cohérence particulière qui fait qu'un texte est un texte“. Über diese „cohérence particulière“ hat Condillac schon im 18. Jahrhundert in seinen *Cours d'études* gemeint:

Il faut que dans un discours les idées principales soient liées entr'elles par une gradation sensible, et par les accessoires qu'on donne à chacune; et le tissu se forme, lorsque toutes les phrases construites par rapport à ce qui précède et à ce qui suit, tiennent les unes aux autres par les idées où l'on apperçoit une plus grande liaison. (Condillac 2002:175)

De Beaugrande / Dressler (1981) schlagen sieben Kriterien vor, anhand derer die Textualität eines Textes beschrieben werden kann: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität. Diese Kriterien werden zwar von zahlreichen Textlinguisten rezipiert (so z. B. von Vater ³2001), sind aber nicht ausreichend operationalisierbar, um nicht nur die konstitutiven Elemente eines Textes zu definieren, sondern auch die Beziehungen der Elemente untereinander zu beschreiben.

Metzeltin (2007:171) geht bei der Beschreibung der Zusammenhanghaftigkeit eines Textes von einer gewissen, unterschiedliche Grade aufweisenden Textkohäsion aus. Dabei unterscheidet er nicht zwischen den Verknüpfungen auf der Ausdrucksebene, Kohäsion genannt, und den Verknüpfungen auf der Inhaltsebene, Kohärenz genannt, wie das bei de Beaugrande / Dressler (1981) der Fall ist. Operationalisierbarer erscheint vielmehr, die kohäsionsstiftenden Mittel eines Textes in der Reproduktion, der Phorik und der Zentripetalisierung zu orten (vgl. Metzeltin 2007:172), Mittel also, die beide Ebenen – sowohl die Ausdrucks- als auch die Inhaltsebene – betreffen: „Ein Wort in einem Text kann z. B. zugleich phonetisch, morphologisch, syntaktisch, lexikalisch und semantisch auf eine ganze Reihe verschiedener anderer Elemente im selben Text verweisen.“ (ebd.) Für die Reproduktion, um also ein bereits erwähntes Element wieder aufzunehmen, wird im Allgemeinen die Wiederholung bestimmter Formen (wie z. B. von phonemischen Merkmalen, von bestimmten Rhythmen, von Lexemen bzw. Gruppen von Lexemen) verwendet (ebd.:173). Im Bereich der Phorik handelt es sich um konsistenzstiftende Mittel, deren Nichtbeachtung bzw. Vermeidung zum Eindruck der Inkonsistenz eines Textes führt. Zu den Mitteln der Textphorik zählt Metzeltin (ebd.:174) beispielsweise den Gebrauch anaphorischer und kataphorischer Pro-Formen, die Kombination von gemeinsam auftretenden Begriffen oder die chronologische oder logische Anordnung der Propositionen. Von Zentripetalisierung spricht Metzeltin, „wenn ein oder mehrere Elemente in Funktion eines anderen stehen, das als koordinierter Kern funktioniert“ (ebd.:175). Zentripetale Mittel sind z. B. Konkordanz und Rektion, Einheit von Handlung, Ort und Zeit, größere Ausdehnung eines Textoids, d. h. einer Bündelung von Propositionen eine Beschreibung oder Argumentation betreffend.

Brinker unterscheidet zwar in seiner *Linguistischen Textanalyse* (⁴1997) zunächst zwischen den Analysekatégorien der sog. Textfunktion einerseits, d. h. der kommunikativen Absicht eines Textes, (in Anlehnung an Searles Illokutionsklassen der Sprechakttheorie) und des Themas andererseits, d. h. der Themenentfaltung (auf thematischer Ebene) und der grammatischen Kohärenz (auf grammatischer Ebene). Gleichzeitig weist er darauf hin, dass die einzelnen Beschreibungsebenen und -aspekte nicht voneinander zu isolieren seien. Vielmehr bestünden zwischen der Textfunktion, dem thematischen Aufbau und der sprachlich-grammatischen Strukturierung eines Textes äußerst komplexe Beziehungen (ebd.:147). In diesem Zusammenhang hebt Brinker die „dienende“ Rolle der grammatischen Einheiten und

Strukturen hervor, die in ihrer „indikatorischen Funktion“ gesehen werden müssten, d. h. „sie sind im Hinblick auf die kommunikativ-funktionalen und thematischen Konzepte des Textes zu untersuchen“ (ebd.:147f.). Auf diese grammatische Verknüpfungsstruktur als Trägerstruktur für die kommunikativ-funktionalen bzw. thematischen Zusammenhänge des Textes verweist bereits Weinrich (1976). Er versteht die grammatischen Zeichen bzw. Morpheme als implizite Imperative bzw. als „Orientierungssignale“ oder „Verkehrszeichen“, die der Sprecher regelmäßig setzen müsse, damit sich der Hörer beim Verstehen nicht im komplexen Geflecht der sprachlichen Zeichen verirre (ebd.:78).

Mit Hilfe eines textlinguistischen Ansatzes im Unterricht wäre es nun möglich, den Fremdsprachlerner dazu anzuregen, die grammatischen Inhalte als Erschließungswerkzeuge für die Analyse des kommunikativ-funktionalen Aspekts sowie der thematischen Ebene des jeweiligen Textes zu benutzen. Demnach könnte der Schüler auf viel fruchtbarere Weise das Phänomen Grammatik erfahren, wenn er die mit den grammatischen Regeln verbundenen semantischen und kommunikativen Funktionen erkennt und sie für seine Sprachrezeptions- und Produktionsprozesse nutzbar machen kann. Diese Vorgehensweise, sprachliche Phänomene bei der Initiierung der Sprachbetrachtung funktional einzubinden und anschließend als isolierte Phänomene weiterzuverarbeiten, müsste beim Schüler einen intensiveren Lerneffekt auf grammatischer Ebene und in weiterer Folge auch auf Textrezeption, Textanalyse und Textproduktion haben. Und zwar besonders dann, wenn es – ausgehend vom Text als Ganzem – gelingt, das Begreifen der grammatischen Phänomene in das Verstehen des gesamten Textes zurückzuführen:

Il arrive pourtant un moment où l'écolier doit prendre le scalpel et disséquer les membres de la proposition. L'idéal serait d'établir le pont entre le point de départ et le point d'arrivée. (Bally 2004:90)

Mit den Methoden der Textlinguistik ist es nun möglich, für die Formen und Strukturen der Grammatik klare, der jeweiligen Sprache adäquate Theorien zu entwerfen – mit dem Ziel der guten Verstehbarkeit und leichteren Erlernbarkeit. Auf der Mikroebene (Teil C) wird versucht, Didaktisierungsmöglichkeiten für den schulischen

Fremdsprachenunterricht zu entwickeln, die sich in drei verschiedenen Bereichen der Grammatik, dem Nominalbereich, dem Verbalbereich und der sog. Partikelforschung, ansiedeln:

- Im Kapitel 15 wird mit dem Schüler das semantische Feld von Beschreibungen, zunächst jener von Straßen-, Dorf- bzw. Stadtbeschreibungen erarbeitet. Dabei soll u. a. die Zuschreibung von Eigenschaften, insbesondere die Verwendung von Adjektiven und deren kohäsionsstiftende Bedeutung in deskriptiven Texten, bewusst werden.
- Im Kapitel 16 werden die textkonstitutiven Funktionen der Tempora, insbesondere jene der erzählten Welt in narrativen Texten (vgl. Weinrich ²1971) analysiert, sowie deren Möglichkeit der Reliefbildung erarbeitet.
- Im Kapitel 17 wird die modalisierende Funktion der Modalpartikel analysiert, mit der der Sprecher dem Hörer zu verstehen gibt, wie er das Gesagte verstanden haben will. Deutlich wird auch hier die Bedeutung des Textes als Ganzes, denn nur mit Hilfe des Kontexts bzw. Kotexts kann die jeweilige Bedeutung der einzelnen Modalpartikeln erforscht werden.

Die auf der Mikroebene entwickelten Vorschläge für die methodische, beziehungs-theoretische und inhaltliche Umsetzung der angestrebten didaktischen Ziele sind naturgemäß weniger als Rezepte für einzelne Unterrichtsstunden gedacht, sondern eher als Exempel für ein Konzept, welche die methodische Vielfalt anregen und den textlinguistischen Ansatz im Grammatikunterricht konkretisieren soll.

C Mikroebene: Lernen in Beziehung(en) – die Arbeit mit systemischen Methoden im Französisch- und Spanischunterricht

12. Der Schüler und seine Beziehung zu sich selbst

Übersicht

De niño

Objetivo: concienciarse sobre la niñez e infancia.

Des souvenirs personnels

Objectif: travailler la mémoire et réécrire le passé.

La boîte à souvenirs

Objectif: laisser resurgir des souvenirs.

Les émotions et les sentiments

Objectif: percevoir les émotions.

Avoir une peur bleue

Objectif: créer des stratégies efficaces pour réduire la peur.

Le sculpteur et la sculpture

Objectif: identifier la posture du corps, la mimique faciale et gestuelle.

Todas mis caras

Objetivo: reconocer nuestras caras y aprender a manejarlas.

Trabajo y ocio

Objetivo: reflexionar sobre recursos y estrategias.

Una aventura de Tom Sawyer

Objetivo: poner las cosas “bajo una nueva luz”.

¿Qué será de mí?

Objetivo: reflexionar sobre el futuro.

¿Qué camino hay que tomar?

Objetivo: buscar el propio camino.

De niño

Objetivo: concienciarse sobre la niñez e infancia.

- Redacta un autorretrato de cuando tenías 5 años con el fin de que tus compañeros de clase te conozcan mejor, para que revivas tu infancia y descubras algo nuevo de ti mismo.
- o ¿Cómo has cambiado? Busca una foto tuya de hace diez u once años y describe
 - tu aspecto físico,
 - tu carácter y
 - tu forma de vida en general (intereses, objetos que tenías, temas que te interesaban, etc.).
 - Cuando eras niño, ¿qué querías ser de mayor? ¿Por qué?

Algunos van a tener recuerdos imborrables, otros no. Si no tienes muchos recuerdos de tu infancia, pregunta a tus padres, tus abuelos, etc. para que te den más detalles.

Después de haber terminado tu redacción, vamos a crear una galería con todas las fotos y los trabajos realizados. A través de este paseo tendrás la posibilidad de presentar tu autorretrato a tus compañeros.

Al parecer, muchos habéis cambiado bastante; pero ¿dónde están los niños que fuisteis? Esta misma pregunta también se hace Pablo Neruda, poeta chileno, en su *Libro de las preguntas* (2004):

Dónde está el niño que yo fui,
sigue adentro de mí o se fue?

Éstos son los dos primeros versos del poema mencionado.

- o ¿Qué opinas tú? ¿Aún llevas dentro ese niño que fuiste o ya se ha ido (para siempre)? ¿Se te ocurren algunas ideas? Apúntalas a modo de respuesta.

A continuación puedes leer el poema entero de Neruda en el que el autor medita sobre el niño que fue:

Dónde está el niño que yo fui,
sigue adentro de mí o se fue?

Sabe que no lo quise nunca
y que tampoco me quería?

Por qué anduvimos tanto tiempo
creciendo para separarnos?

Por qué no morimos los dos
cuando mi infancia se murió?

Y si el alma se me cayó
por qué me sigue el esqueleto?

- o ¿Qué piensa el autor sobre el niño que fue? ¿Sigue estando dentro de él? ¿O se murió?
- o ¿Cuál es la conclusión del autor? ¿Dónde aparece expresada?

Des souvenirs personnels

Objectif: travailler la mémoire et réécrire le passé.

Par la suite tu vas lire un extrait de *Rapport sur moi* (2002) de Grégoire Bouillier, premier livre d'un écrivain français, dans lequel il évoque des souvenirs de son enfance.

Il existe une photo qui nous représente, mon père, mon frère et moi, marchant sur un chemin en forêt. Je dois avoir six ans. C'est un petit cliché noir et blanc, aux bords crénelés. Il s'en dégage une joie de novembre. Sans doute ma mère tient-elle l'appareil car elle n'apparaît pas sur la photo. Je n'ai aucun souvenir de cette promenade. C'est pourtant le plus beau souvenir d'enfance que je me sois fabriqué. Lorsque mon frère et moi faisons une bêtise et l'exaspérons, ma mère nous tape avec mon épée en plastique jaune de Zorro. Par bravade, nous rions sous les coups, nous soutenant l'un l'autre, ce qui rend ma mère folle de rage. Mais chaque fois elle se fatigue avant nous et, le poignet douloureux, finit par laisser tomber.

Quand elle est partie, je regarde de travers mon épée de Zorro, trouvant chaque fois déloyal qu'elle accepte de se retourner contre moi.

Il arrive que mon père en ait assez de nous entendre mon frère et moi chahuter dans notre chambre. Il crie alors à travers le mur: «Ça suffit ou sinon j'en prends un pour taper sur l'autre.» C'est sa formule. Étant le plus léger, je ne doute pas que c'est moi qui servirai de massue et je m'inquiète longtemps du moyen de faire le moins de mal possible à mon frère lorsque je m'abattrais sur lui. (Bouillier 2002:52)

- o À deux: De quoi est-il question dans les différentes parties de cet extrait?
 - o Les idées que l'auteur évoque dans ces trois paragraphes sont-elles cohérentes?
 - o Selon cet extrait peut-on dire que l'auteur garde un bon ou plutôt un mauvais souvenir de son enfance?
-
- Dans ton album de photos tu cherches une photo-souvenir que tu choisis pour son importance affective, c'est-à-dire que tu aimes bien ou pas du tout.
 - Maintenant tu fais une description précise de la photo: que représente-t-elle?
 - Décris la photo: est-elle en noir et blanc ou en couleur?
 - Parle des personnages,
 - de l'époque,
 - du lieu,
 - du décor et
 - de l'atmosphère.
 - Dans quelles circonstances a-t-elle été prise? Par qui?
 - Après avoir décrit la photo, tu laisses venir les souvenirs qui se présentent. Écris maintenant ces souvenirs, ces impressions; même s'ils semblent ne pas avoir de rapport direct avec ta photo choisie, même si, comme dans le fragment de Bouillier, ils contrastent avec cette photo.
 - Finalement vous pouvez présenter vos descriptions de vos photos ainsi que vos textes autobiographiques.

La boîte à souvenirs

Objectif: laisser resurgir des souvenirs.

Imagine que tu trouves par hasard une vieille boîte contenant plusieurs objets, dont ceux que tu vois ci-dessous.

- Essaie de nommer les objets sur les photos.



<http://ecl.ac-orleans-tours.fr/ec-st-exupery2-dreux/journal/J1/Journal1.htm>



<http://floscrap.over-blog.net/categorie-1241140.html>



<http://knar6.blogspot.fr/1032096/LA-PETITE-FILLE-DE-4-ANS-ET-DEMI/>



<http://www.linternaute.com/mer-voile/magazine/dossier/croyances-des-gens-de-mer/les-coquillages-os-des-marins.shtml>

- Puis choisis un de ces objets et invente une histoire qui explique pourquoi il est devenu important pour la personne qui a voulu le garder dans la boîte.

- À partir de tous les objets et photos représentés, fais un bref portrait de son propriétaire.

- o Quels objets personnels est-ce que tu aurais toi-même placés dans cette boîte à souvenirs?

- S'ils existent toujours, mets-les dans une boîte que tu apportes à la classe. Pour la présentation tu prépares un texte qui illustre l'importance que ces objets ont eu (ou ont toujours) pour toi.

Dans l'œuvre principale de Marcel Proust (1871-1922), *À la recherche du temps perdu*, l'auteur laisse aussi resurgir des souvenirs. Surtout dans *Du côté de chez Swann*, premier volume de l'œuvre, le narrateur parle de son enfance à Combray et de son univers affectif et culturel. Mais ici son enfance n'est pas ressuscitée volontairement comme nous l'avons fait en regardant des photos de notre enfance, en cherchant des souvenirs du passé, etc.

Dans *Du côté de chez Swann* on trouve une scène dans laquelle la mère de Marcel lui fait prendre un peu de thé pour se réchauffer. Par la suite tu vas lire deux fragments de ce célèbre passage de Proust où il retrace un fait psychologique essentiel:

Il y avait déjà bien des années que, de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et le drame de mon coucher, n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un

peu de thé. Je refusai d'abord et, je ne sais pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint-Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. (Proust 2009:44)

Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût, c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. (Proust 2009:46)

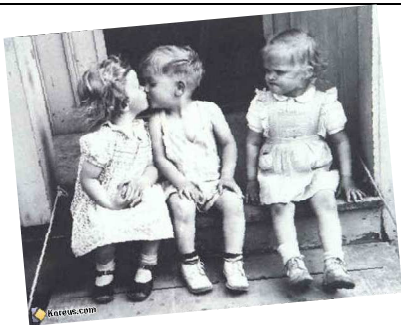
- o Comment le protagoniste remonte-il à l'enfance? Qu'est-ce qui permet la résurrection du passé?

Dès que le narrateur reconnaît le goût du morceau de madeleine trempé dans la tisane que lui donnait sa tante à Combray, une multitude de souvenirs qu'il garde en mémoire ressuscitent. Ce déclic permet à Marcel de se remémorer une partie de son enfance, du village de Combray ainsi que de ses habitants. Grâce à ses réminiscences, le narrateur est donc capable de revivre son passé ce qui déclenche en lui un processus qui l'incite à réfléchir sur le temps et la mort, sur la disparition des choses et sur la mort des êtres.

Les émotions et les sentiments

Objectif: percevoir les émotions.

- Regarde les personnes sur les photos ci-dessous. Comment vont-elles? Associe une émotion à chaque photo et explique les traits physiques, les expressions faciales, les gestes, etc. qui t'ont aidés à découvrir l'expression d'une émotion.



<http://media.koreus.com/200512/1image-enfant04.jpg>



<http://photo.parismatch.com/actu-match/sport/actu/>



www.linternaute.com/cinema/image_diaporama/



<http://www.visoterra.com/photos-benin/la-masion-de-la-joie.html>



www.routard.com/.../photos/publi/014/pt13589.jpg



<http://www.guards-formation.com/modules/news/article.php?storyid=150>

- Remplis la grille ci-dessous avec des expressions qui sont associées aux sentiments. Puis tu peux rajouter d'autres expressions utiles en consultant le dictionnaire.

l'émotion	quelques expressions
la jalousie	
la honte	
la peur	
la tristesse	
la joie	
la colère	

- À deux vous choisissez une photo et vous rédigez un petit dialogue pour la situation dans laquelle se trouvent les personnes en utilisant une ou plusieurs expressions de la grille.

- Finalement vous découpez les fiches ci-dessous et vous les mettez sur une pile. À tour de rôle vous piochez et vous essayez de terminer le début des phrases en expliquant les situations dans lesquelles vous vous sentez de telle ou telle manière:

<i>Je suis triste quand ...</i>	<i>Je suis heureux/ heureuse quand ...</i>	<i>Je suis furieux/ furieuse quand ...</i>
<i>Je suis content/ contente quand ...</i>	<i>Je suis fier/ fière quand ...</i>	<i>Je suis nerveux/ nerveuse quand ...</i>
<i>Je suis stressé/ stressée quand ...</i>	<i>Je suis jaloux/ jalouse quand ...</i>	<i>J'ai honte quand ...</i>

Avoir une peur bleue

Objectif: créer des stratégies efficaces pour réduire la peur.

Entre les définitions des émotions tirées du dictionnaire *Robert Micro* il faut retrouver la bonne définition du mot «peur».

n.f. Violent mécontentement accompagné d'agressivité.	n.f. Émotion agréable et profonde, sentiment exaltant.	n.f. Sentiment pénible d'infériorité ou d'humiliation devant autrui.
n.f. Émotion qui accompagne la prise de conscience d'un danger, d'une menace.	n.f. État affectif pénible et durable; envahissement de la conscience par une douleur morale ou par un malaise qui empêche de se réjouir du reste.	n.f. Sentiment mauvais qu'on éprouve en voyant un autre jouir d'un avantage qu'on possède pas ou qu'on désirerait posséder seul.

- o De quoi as-tu peur?
 - J'ai peur de ...
 - J'ai peur que ...

- Selon les expressions suivantes la peur peut se manifester dans beaucoup de parties du corps. Relies maintenant les expressions aux différentes parties.

être blanc comme un linge

avoir la gorge sèche

avoir la chair de poule

avoir la peur au ventre

faire froid dans le dos

glacer le sang

avoir les cheveux qui se dressent sur la tête

avoir des sueurs froides

avoir l'estomac noué



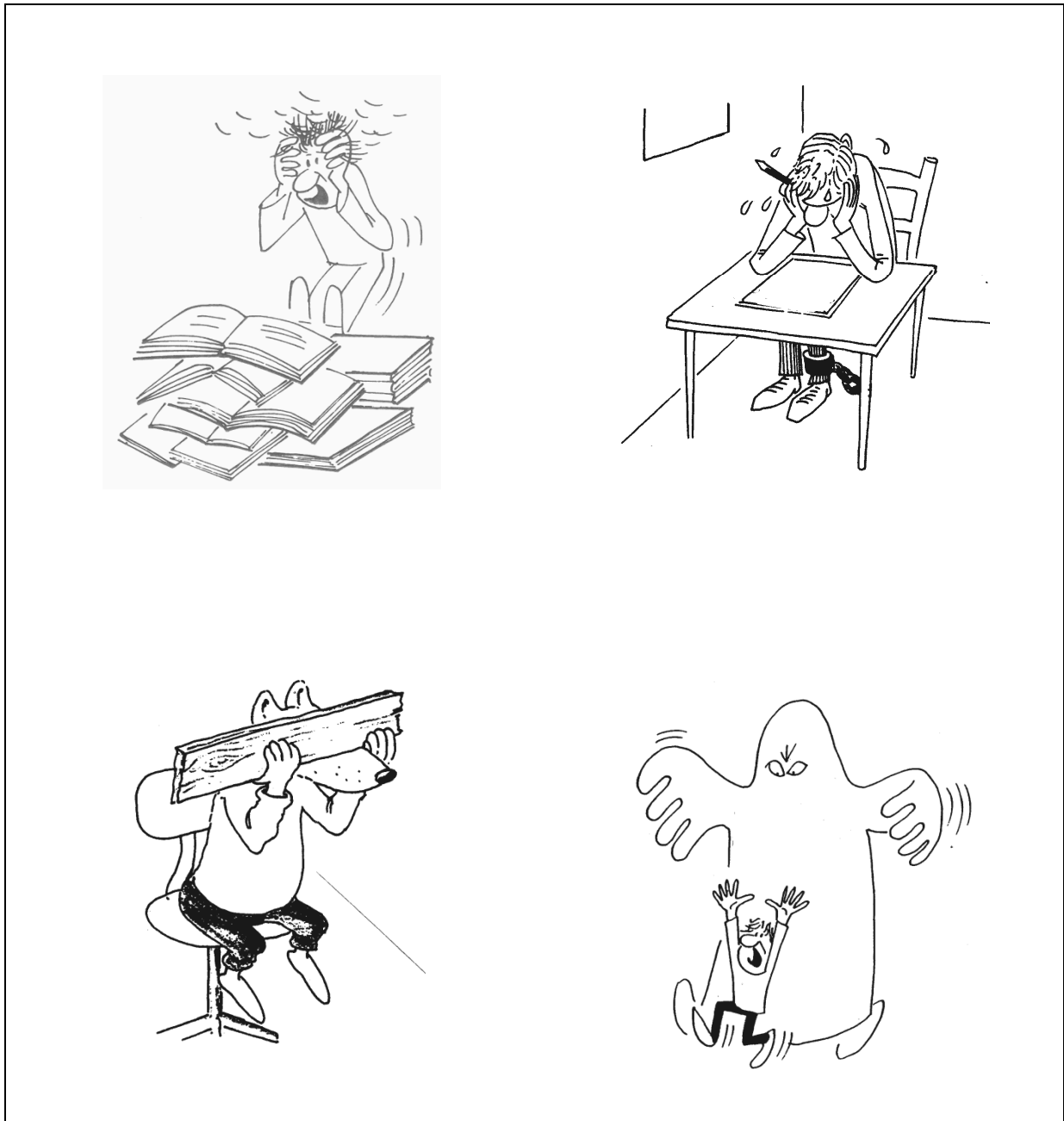
<http://mayeulmaurel.artblog.fr/r12967/Expressions/>

- o Comment la peur se manifeste-t-elle chez toi? Dans quelles parties du corps sens-tu la peur? Indique-les en les marquant par une flèche.
- Ensuite tu décris à ton copain les changements corporels provoqués par une situation qui te fait peur.



<http://farm3.static.flickr.com/>

- À deux, regardez les caricatures ci-dessous. Choisissez-en-une, décrivez-la et faites des hypothèses sur les problèmes qu'ils ont, sur les sentiments qu'ils ressentent et comment on pourrait résoudre la situation en question.



(Adapté du livre de Klippert ¹³2002:49-53)

- o Et toi, qu'est-ce que tu peux faire quand tu as une peur bleue d'un examen?
- Rédige une sorte de check-liste, c'est à dire une liste des choses à faire, qui t'aidera à minimiser la peur ou même à la dépasser.

Le sculpteur et sa sculpture

Objectif: identifier la posture du corps, la mimique faciale et gestuelle.

- En groupe de deux vous choisissez en concertation qui jouera le rôle du sculpteur et qui jouera celui de la sculpture. Ensuite le professeur distribue aux sculpteurs les photos des statues ci-dessous parmi lesquelles il faut en choisir une qui servira de modèle à copier.

À l'aide de son modèle le sculpteur donne à sa future créature, c'est-à-dire à son copain de classe, les ordres nécessaires pour obtenir la position exacte de la sculpture qu'il veut copier. Comme il ne peut faire aucun geste, il doit se contenter de parler. L'élève qui joue le rôle de la sculpture ne peut pas parler. Il doit se contenter de faire ce que le sculpteur lui dit.

- Finalement, toutes les sculptures seront présentées dans une exposition. Les sculpteurs seront les guides qui décriront leurs statues. Après ces descriptions les visiteurs (joués par les autres élèves du cours) essaient d'exprimer les sentiments des statues selon leur langage de corps. Puis ils demandent aux statues (qui commencent à revivre) ce qu'elles ressentent, ce qu'elles veulent exprimer, etc.

À la fin de la visite prenez une minute de votre temps et donnez un titre à chaque sculpture.



http://www.latribunedelart.com/Expositions/Expositions_2006/Carriere_Rodin_556.htm



<http://www.vivreplus.fr/matisse-et-rodin-jusquau-28-fevrier-au-musee-rodin-a-paris/>



<http://theia-sculpture.artblog.fr/239187/Oedipe-la-Revelation/>



<http://www.camilleclaudel.asso.fr/pageweb/aurore.html>



<http://www.camilleclaudel.asso.fr/pageweb/reveaucoindufeu.html>



<http://www.camilleclaudel.asso.fr/pageweb/femmeaccroupie.html>

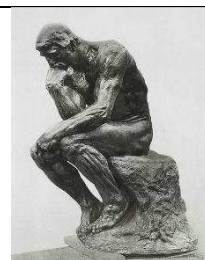


<http://www.camilleclaudel.asso.fr/pageweb/implorante.html>

- Vous voulez savoir les titres originaux des sculptures et connaître leurs sculpteurs? Prenez donc la liste d'en bas et reliez les titres aux sculptures. Essayez de trouver des informations sur les sculpteurs Camille Claudel et Auguste Renoir.

Femme accroupie

de Camille Claudel



L'aurore

de Camille Claudel



Mouvement de danse

d'Auguste Rodin



L'implorante

de Camille Claudel



Le penseur

d'Auguste Rodin



Le cri

d'Auguste Rodin



Rêve au coin du feu

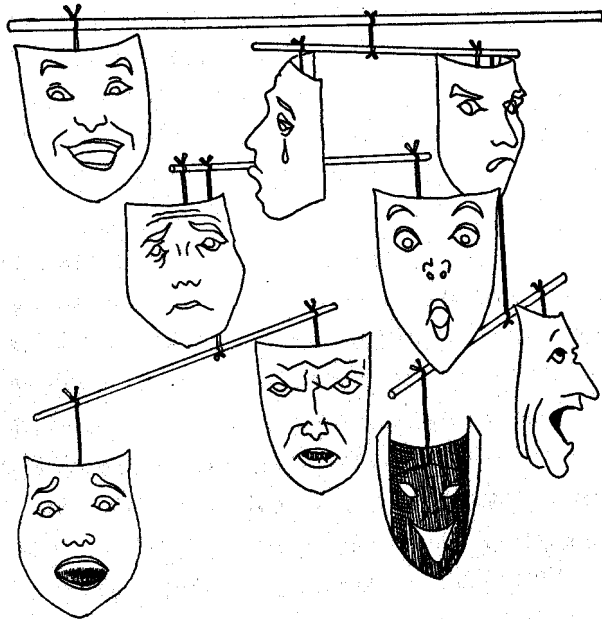
de Camille Claudel



Todas mis caras

Objetivo: reconocer nuestras caras y aprender a manejarlas.

- Contempla el dibujo de abajo y describe lo que ves.



(Satir 1988:95)

- o ¿Qué emociones expresan las máscaras?

Las máscaras están unidas unas a otras por hilos y palillos que forman en su conjunto un móvil. Ahora imagínate que tú también eres un móvil con todas las caras diferentes: con la de la alegría, la inteligencia, la cólera, el miedo, el poder, la audacia, etc. ¿Pero cómo funcionan estos juguetes? Seguro que de niño también tuviste uno con animalitos o muñequitos de colores brillantes. ¿Recuerdas lo que pasa cuando los tocas?

Podemos observar que las figuritas pierden el equilibrio. Después de cierto tiempo más o menos prolongado (dependiendo del material, del peso, de los diferentes tamaños, etc.) recuperan de nuevo su equilibrio natural y armonioso. De ahí la

comparación de nuestras diferentes caras con un móvil es una imagen muy ilustrativa: ponerlas en equilibrio significa vivir en armonía. La llave consiste en reconocer y aceptar que necesitamos todas nuestras diferentes caras para aprender mejor cómo manejarlas.

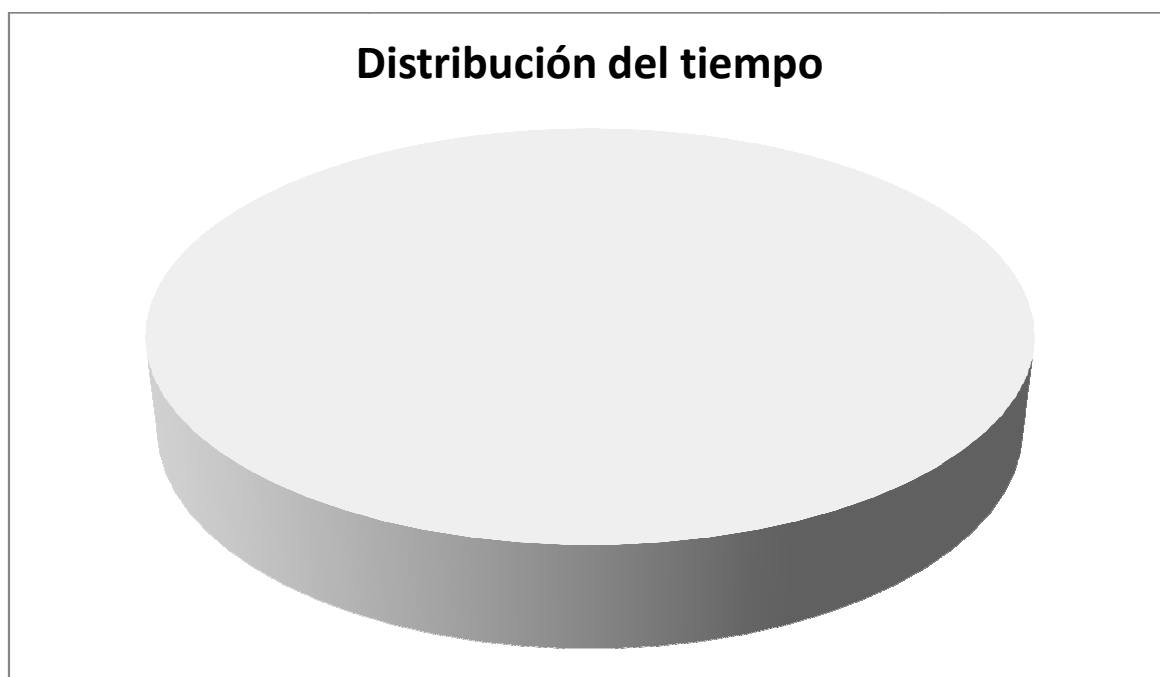
- A continuación tienes la posibilidad de darles la palabra a tus diferentes caras: Imagina que pasado mañana tienes tu último examen de matemáticas. Mientras estás estudiando te llama un amigo para quedar. Antes de tomar una decisión escribes un diálogo en el que dos de tus caras explican y razonan lo que querrían hacer. Finalmente eres tú quien decide qué vas a hacer.

Trabajo y ocio

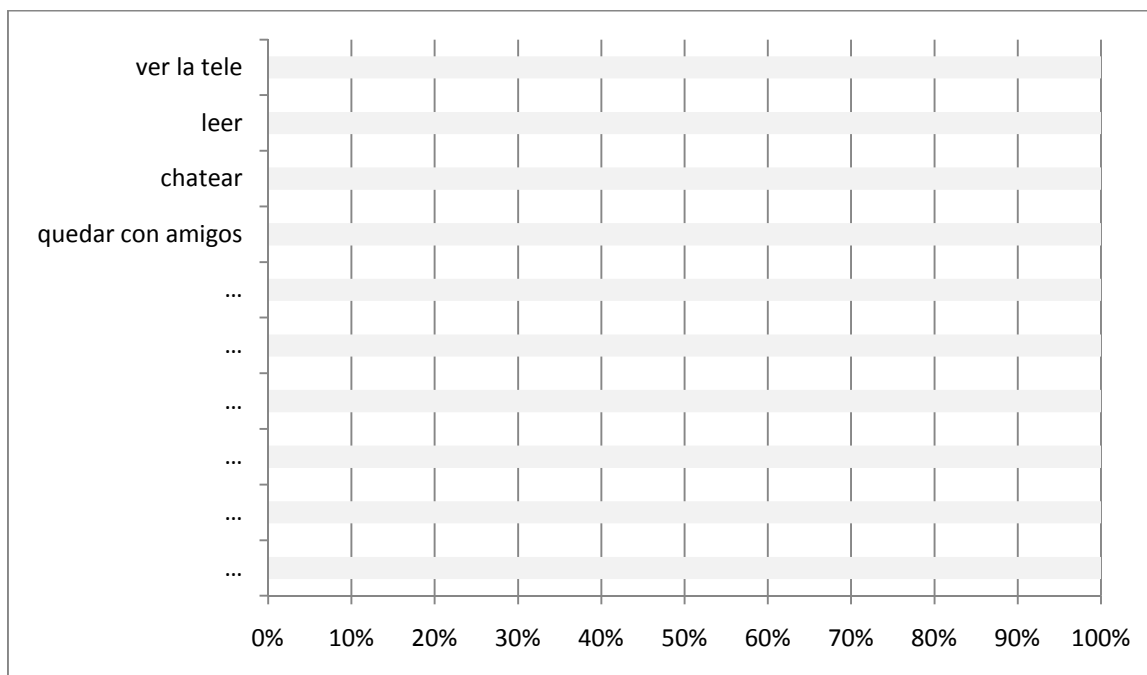
Objetivo: reflexionar sobre recursos y estrategias.

- Reflexiona sobre tu vida y sobre lo que haces a lo largo de una semana. Intenta calcular y distribuir el tiempo de tus actividades cotidianas e intégralas en el siguiente diagrama circular. Calcula cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades:

- estar en el colegio,
- hacer los deberes,
- disponer de tiempo libre,
- descansar y dormir (horas de sueño).



- Vas a ver con más detalle lo que haces en tu tiempo libre. A la izquierda puedes añadir más actividades. En las barras del diagrama puedes indicar cuánto tiempo dedicas a cada actividad.



- o ¿Qué te parece el empleo de tu tiempo? ¿Piensas que hay un equilibrio entre tu vida escolar y el tiempo de ocio o necesitas más descanso para tener menos estrés? ¿Qué sería ideal para ti?



- o Siempre hay temporadas en las que la vida escolar exige de ti mucha energía. ¿Realizas actividades que te proporcionan mayor motivación e interés en el ámbito escolar? ¿Tocas algún instrumento, practicas algún deporte, etc.?
- Piensa en aquellas actividades que te hacen sentir equilibrado y apúntalas.
- o Para disminuir el estrés escolar, ¿qué más podrías hacer? ¿Cómo podrían ayudarte tus profesores y compañeros de clase? ¿Y tus padres y hermanos?

Una aventura de Tom Sawyer

Objetivo: poner las cosas “bajo una nueva luz”.

Seguro que conocéis las aventuras de Tom Sawyer escritas por Mark Twain. A continuación vais a trabajar con un segmento en el que Tom pone las cosas “bajo una nueva luz”.

- Primero lee de forma individual la descripción de la situación así como el extracto del texto original. Intenta responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Quién hace qué?
 - ¿Cuándo y dónde?
 - ¿Por qué y cómo?
- Después comprobad en parejas si habéis entendido bien el texto.

Descripción de la situación: es un sábado por la tarde. Ninguno de los chicos del pueblo tiene que trabajar, excepto Tom Sawyer que tiene que blanquear una valla de 30 metros de longitud. Para él todos los trabajos son insoportables, sobre todo la idea de que todos los chicos se burlarán de él cuando pasen y vean que cumple su castigo. En aquel momento a Tom, desesperanzado, se le ocurre una idea, una gran idea, le viene la inspiración divina. Poco después se acerca Ben, un chico del que teme toda burla:

—¡Hola, viejo amigo! Tienes que trabajar, ¿eh?

—¡Ah, eres tú, Ben! No me había fijado en ti.

—Oye, voy a nadar. ¿No te gustaría poder nadar? Pero, naturalmente, preferirías trabajar, ¿verdad? Lo preferirías, naturalmente...

Tom contempló al muchacho un rato y dijo:

—¿A qué llamas tú trabajo?

—¿Por qué; no es eso trabajo?

Tom reemprendió su blanqueo y contestó despreocupado:

–Bueno, quizá lo sea y quizá no. Lo único que sé es que le agrada a Tom Sawyer.

–Bueno, vamos, ¡no vas a decir que te gusta!

La brocha seguía moviéndose.

–¿Gustarme? Bueno, no veo por qué no habría de gustarme. ¿Acaso tiene un chico todos los días la oportunidad de blanquear una valla?

Esto puso las cosas bajo una nueva luz. Ben dejó de comer la manzana a bocaditos. Tom pasaba elegantemente su brocha atrás y adelante, se retiraba para observar el efecto, añadía un toque acá y allá, volvía a criticar el efecto. Ben observaba cada movimiento y estaba cada vez más interesado, cada vez más absorto. De repente, dijo:

–Oye, Tom; déjame blanquear un poco.

Tom se lo pensó; estaba a punto de consentir, pero cambió de opinión:

–No, no; creo que no podrá ser, Ben. Mira, tía Polly es muy especial respecto a esta valla, justamente aquí, en la calle, ¿sabes? Pero si fuera la valla trasera no me importaría, ni a ella tampoco. Sí, es muy especial referente a esta valla; se tiene que hacer con mucho cuidado. Creo que hay un chico entre mil, o quizá dos mil, que pueda hacerlo de la manera que se ha de hacer.

–¡No! ¿Es así? ¡Oh, vamos! Déjame probar solamente, sólo probar un poco. Yo te dejaría, si estuviera en tu lugar, Tom.

–Ben, a mí me gustaría también, te lo aseguro, pero tía Polly... Bueno, Jim quería hacerlo, pero ella no quiso dejarle. Quería hacerlo ella misma, y no quiso dejar a Sid. Bueno, ¿no ves como estoy comprometido? Si tuvieras que poner en ejecución la valla y pasara algo...

–¡Narices! Tendré mucho cuidado. Déjame probar ahora. Oye: te daré el corazón de mi manzana.

–Bueno, aquí. No, Ben, no lo hagas ahora. ¡Tengo miedo...!

–Te la daré entera.

Tom entregó la brocha expresando repugnancia, pero con alegría en el corazón. (Twain 1970:20-21)

- Cuando hayáis terminado la comprensión de la lectura, interpretaréis a los dos jóvenes en un juego de rol: una persona desempeña el papel de Tom, la otra realiza el de Ben.

En el pleno de la clase discutiremos por qué Ben decide finalmente ayudar a Tom a pintar la valla. ¿Podemos aprender algo de Tom?

- o ¿Cómo se podrían expresar las siguientes ideas “bajo otra luz”? ¿Qué es lo que podríamos decir en vez de ...
 - ... despreciarse a sí mismo?
 - ... ser pasivo?
 - ... querer controlarlo todo?
 - ... ser rebelde?
 - ... ser insensible?
- De dos en dos pensad en una pequeña situación real o ficticia en la que os puedan surgir dificultades. Describid esta situación y redactad un diálogo con dichos personajes.
- o Al poner toda la situación o simplemente un aspecto “bajo otra luz”, ¿cómo podríais reescribir el diálogo anterior? Vuestro objetivo no será quedaros con las dificultades, sino cambiar de posición o bien de punto de vista para saber reaccionar positivamente y actuar constructivamente ante las situaciones cotidianas.

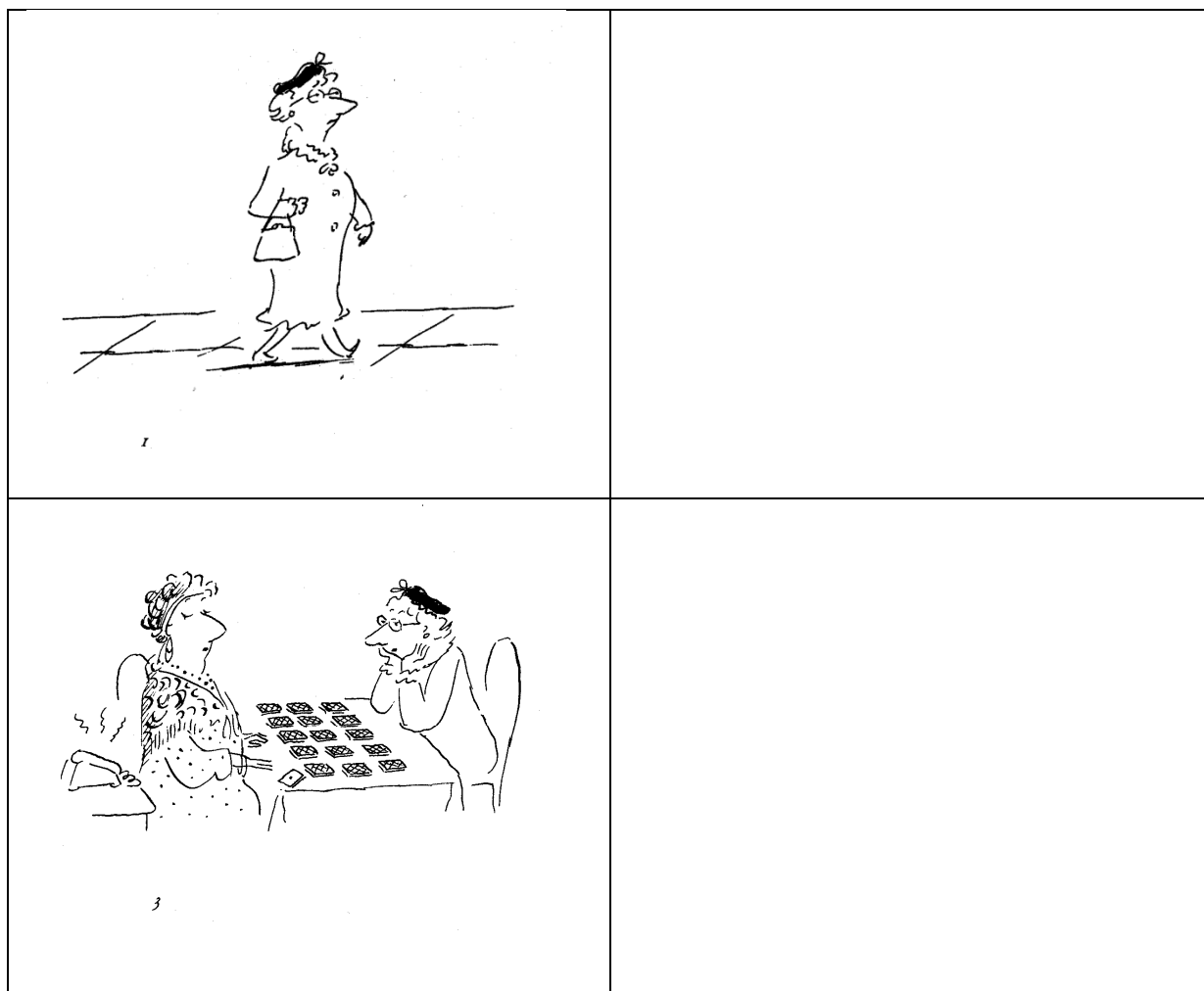
¿Qué será de mí?

Objetivo: reflexionar sobre el futuro.

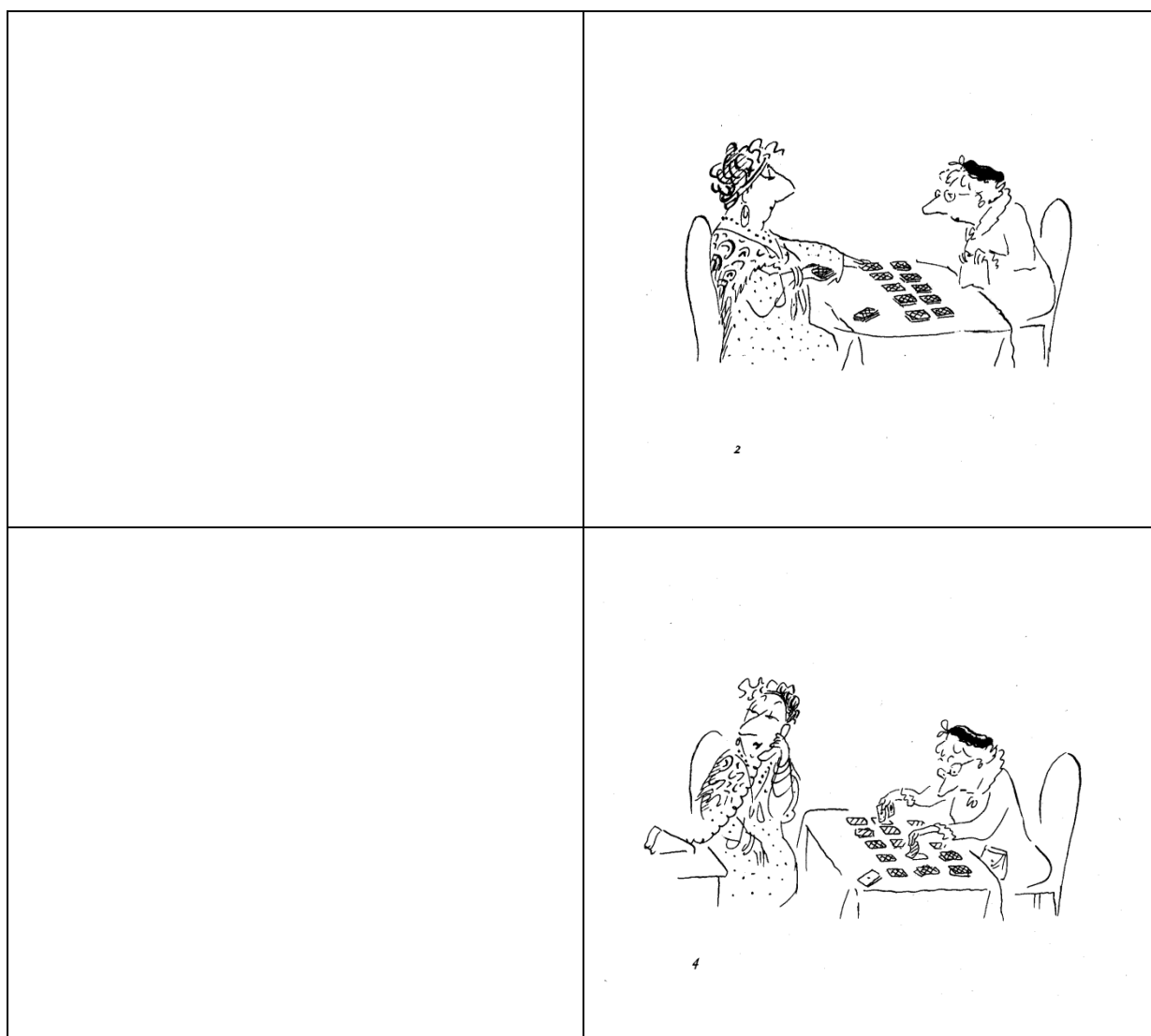
A continuación veréis una historieta realizada por Jean-Jacques Sempé (1995:12-13), dibujante de historietas francés.

- En grupos de dos recibiréis diferentes fichas de trabajo con las que dispondréis de diferente información. Por turnos tiene que describir cada uno de manera detallada las viñetas que puede ver para que el otro las pueda dibujar.

Primera ficha – alumno A



Primera ficha – alumno B



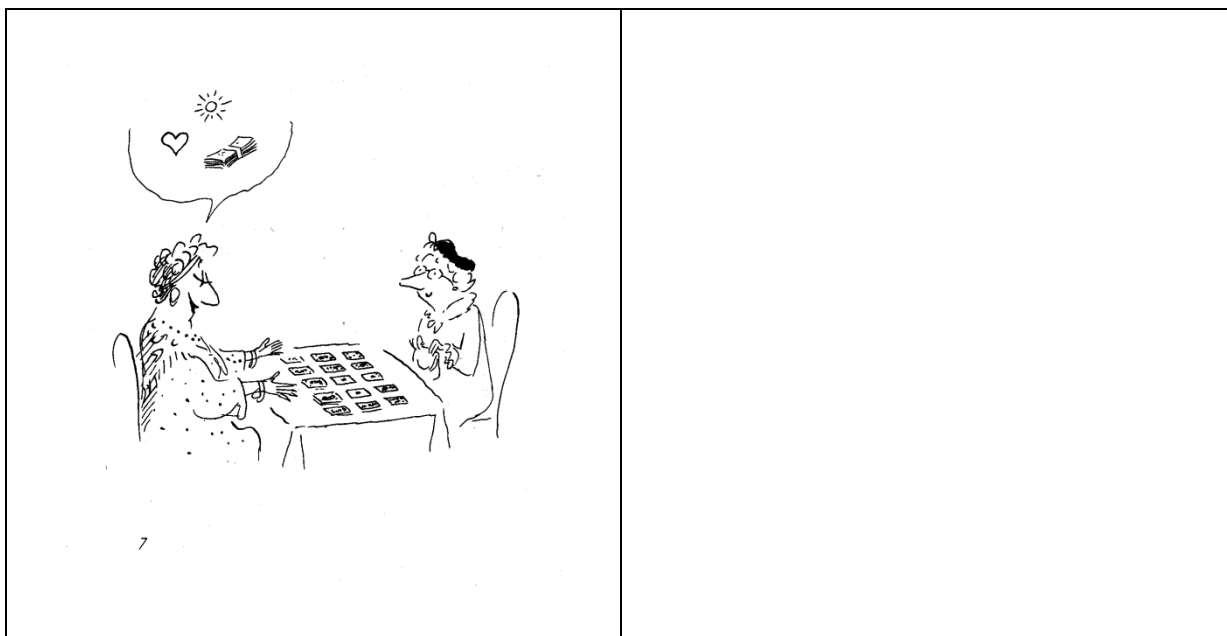
Seguna ficha – alumno A



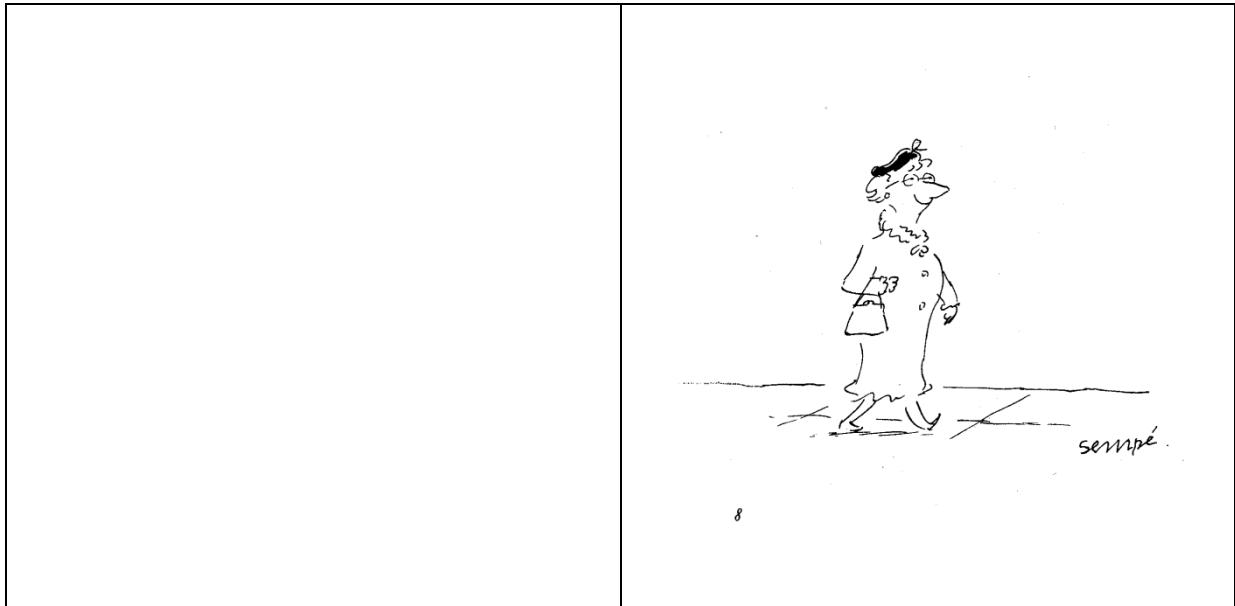
Seguna ficha – alumno B



Tercera ficha – alumno A



Tercera ficha – alumno B



(Sempé 1995:12-13)

- o ¿Qué piensas? ¿Somos capaces de cambiar nuestro futuro o nuestro destino? ¿De qué manera podemos influir en él? ¿Qué es lo que no está en nuestras manos?

- o ¿Cómo te ves tú en un futuro lejano? ¿Cómo y quién serás dentro de veinte años?
- Redacta una página de diario en la que hablas de ti cuando tengas unos 40 años.

¿Qué camino hay que tomar?

Objetivo: buscar el propio camino.

Ahora vamos a recitar una poesía de un poeta español, Antonio Machado (1875-1939). La poesía forma parte de una serie de poemas breves, en la mayoría de los casos son de carácter reflexivo y sentencioso, que Machado llama "Proverbios y cantares" (1917).

- A continuación lee con detenimiento la poesía XXIX y comenta con tu compañero las imágenes que surgen a lo largo de la lectura. En parejas rellenad los bocadillos con vuestras asociaciones acerca de los versos.

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

(Siebenmann / López 1985:108)

- o ¿Qué piensas tú? ¿El camino se hace al andar? ¿O hay que elegir entre los diversos caminos el propio camino? ¿Podemos o no volver atrás para empezar de nuevo?
- Finalmente intenta traducir el poema. Después de haber terminado la traducción compárala con la de Erna Brandenberger, publicada en “Spanische Lyrik des 20. Jahrhunderts“ (1985):

Wanderer, deine Spuren
sind der Weg, sonst nichts;
Wanderer, es gibt keinen Weg,
Weg entsteht im Gehen.
Im Gehen entsteht der Weg,
und schaust du zurück,
siehst du den Pfad, den du nie mehr betreten kannst.
Wanderer, es gibt keinen Weg,
nur eine Kielspur im Meer.
(Siebenmann / López 1985:109)

13. Der Schüler und seine Beziehung zu konkreten Menschen

Übersicht

Las puertas al mundo

Objetivo: agudizar conscientemente los cinco sentidos.

Quand deux âmes se rencontrent

Objectif: réfléchir sur l'importance de différentes valeurs dans notre vie.

Déjeuner sans paroles

Objectif: chercher à se rendre communicable aux autres.

El apoyo da fuerzas

Objetivo: intentar encariñarse con las preguntas.

Ser aceptados como somos

Objetivo: conocer a los compañeros para descubrir sus gustos y preferencias.

Las puertas al mundo

Objetivo: agudizar conscientemente los cinco sentidos.

Los cinco sentidos son nuestras puertas hacia el mundo exterior.

- o ¿Cómo se llaman los cinco sentidos?
- o ¿Cuáles son los órganos de los cinco sentidos?

A veces vemos sin observar, oímos sin escuchar, olemos sin percibir, probamos sin saborear y tocamos superficialmente.

- Para aprender a abrir conscientemente nuestras puertas sensoriales hagamos el siguiente ejercicio: vamos a un lugar público (una estación, un café, una plaza) y durante unos 20 minutos apuntad cada dos minutos lo que vuestros sentidos (la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto) perciben a vuestro alrededor en ese mismo momento.

Al volver a clase, podéis trabajar con los diccionarios para completar o rectificar los apuntes. Finalmente podéis presentarles a vuestros compañeros lo que habéis percibido: si hay personas u objetos que aparecen varias veces, sonidos muy ruidosos, olores seductores o espantosos, etc.

Cuando entramos en contacto con gente es necesario usar sabiamente los sentidos. Además es importante reflexionar sobre todo lo que podemos hacer con los ojos, los oídos, la nariz, la lengua, la piel y las manos porque la gesticulación y la mímica forman parte de nuestra comunicación no verbal.

- o ¿Qué somos capaces de hacer con los ojos, los oídos, la nariz y la lengua?
- Hagamos una lista.
- o ¿Qué es lo que podemos hacer con nuestras manos?

- En parejas cread una lista con todas las actividades que podemos realizar con las manos. Después buscad imágenes o fotos que muestran las manos en acción.

Finalmente haremos un gran colage en el pleno de la clase que ilustrará el gran abanico de comportamientos que ofrecen las manos.

A continuación podéis admirar dos obras de un escultor francés, Auguste Rodin (1840-1917), uno de los más grandes artistas plásticos. ¿Qué títulos elegiríais para las dos esulturas y por qué?



<http://www.nikones.com/foroxs/las-manos-de-rodin-vt2222.html>



<http://www.forumfr.com/news170092-auguste-rodin.html>

La primera escultura lleva el nombre de “Les mains d’amants”, la segunda se llama “La cathédrale”.

- o ¿Estos títulos sugieren otras consideraciones plausibles en la interpretación de las esculturas?

Se dice que las manos revelan lo humano, que la vida está inscrita en las manos. Éstas son testigos de la vida de una persona y protagonistas de todas las actividades del día.

- Saca una foto de un par de manos y obsérvalas con detenimiento.
- o ¿Qué nos cuentan?

En uno de los textos de su último libro *Vivir adrede* (2007) Mario Benedetti (1920-2009), escritor y poeta uruguayo, trata también el tema de las manos como protagonistas de nuestras actividades diarias:

- o ¿Para qué sirven las manos según Benedetti?
- o ¿Cómo agrupa las ideas en los cinco apartados?

Manos

Las manos sirven para tocar, para rezar, para estrujar y acariciar, para excitar y acoger, para encender y para apagar. Hay quienes leen las manos (adviento que en ese tipo de lectura soy analfabeto) para anunciar el futuro. Las manos tienen un índice que señala y un meñique especialista en escarbar las orejas; falangetas y huesos metacarpianos, dedo anular para los anillos y puños para noquear o tirar la toalla.

Las manos tienen uñas para arañar y dedos para el piano, el violín, el arpa y la guitarra. Las manos son especialistas en el prólogo

erótico; en los aledaños del ombligo y las masculinas en particular en los pezones. También en los epílogos sexuales para lo cual pueden elegir las zonas más propensas.

Hay manos para todo y manos para nada. Para el gatillo y para el sable. Hay algunas que provocan dolor: digamos las del dentista y las del cirujano. Pero está la mano santa de los curanderos, y los infelices a los que sorprenden con las manos en la masa.

Para los delincuentes las manos pueden ser sus cómplices, pero también su perdición; por algo incluyen las implacables huellas digitales.

Querido lector: cuando a usted le ordenen ¡manos arriba! No sea perezoso, levántelas sin tardanza. Sólo después pregunte para qué.

(Benedetti 2007:116)

Quand deux âmes se rencontrent

Objectif: réfléchir sur l'importance de différentes valeurs dans notre vie.

- o Qu'est-ce qui est censé être le plus important dans notre vie? En tandem interrogez-vous sur cette question primordiale.
- Ensuite vous recevez huit fiches sur lesquelles vous trouvez différentes valeurs dont il faut discuter l'importance. La discussion devrait aboutir à une hiérarchisation des valeurs. Pour présenter et commenter vos résultats en plénum, nommez un porte-parole.
- o Y-a-t-il beaucoup de différences entre votre hiérarchie et celle de vos copains?

la liberté

la richesse

la famille

la beauté

la santé

l'amitié

la paix

la tolérance

Pour Michel de Montaigne (1533-1592), connu pour ses *Essais*, l'amitié est une des valeurs les plus importantes. Voici un extrait du livre *De l'amitié* en français du 16ème siècle.

- o Êtes-vous capables de lire et comprendre cet extrait? Y-a-t-il beaucoup de différences entre le français du 16ème siècle et le français moderne?

Il n'est rien à quoy il semble que nature nous aye plus acheminé qu'à la société. Et dict Aristote que les bons legislatures ont eu plus de soin de l'amitié que de la justice. Or le dernier point de sa perfection, est cetuy-cy. Car, en general, toutes celles que la volupté ou le profit, le besoin public ou privé forge et nourrit, en sont d'autant moins belles et genereuses, et d'autant moins amitez, qu'elles meslent autre cause et but et fruit en l'amitié, qu'elle mesme.

Ny ces quatre especes antienes: naturelle, sociale, hospitaliere, veneriene, particulièrement n'y conviennent, ny conjointement.
(Montaigne 1926:11)

- Pour mieux comparer le français du 16ème siècle avec celui de nos jours vous trouvez par la suite le même extrait en français moderne:

Il n'est rien vers quoi la nature nous ait plus portés, semble-t-il, que la vie en société, et Aristote dit que les bons législateurs se sont plus souciés de l'amitié que de la justice. Et c'est bien par l'amitié, en effet, que la vie en société atteint sa perfection. Car en général, les relations qui sont bâties sur le plaisir ou le profit, celles que le besoin, public ou privé, provoque et entretient, sont d'autant moins belles et nobles, sont d'autant plus éloignées de l'amitié véritable, qu'elles mélangent avec celle-ci d'autres causes, d'autres buts, et d'autres fruits qu'elle-même. Et aucune de ces quatre sortes anciennes d'amitié: ordinaire, de condition sociale, d'hospitalité, ou amitié amoureuse, ne lui correspondent vraiment, même si on les prend ensemble. (Montaigne 1595, traduit en français moderne par Guy de Pernon 2008:260-261)

- o Comment la vie en société atteint-elle sa perfection selon Montaigne?
- o Montaigne fait la différence entre plusieurs sortes d'amitié. Desquelles parle-t-il et comment les juge-t-il?

Dans le deuxième extrait Montaigne souligne qu'on parle souvent d'amitié là où il n'y a que des relations superficielles et légères. Mais les qualités de la vraie amitié résident dans un autre lien. Là encore étudiez d'abord la version du 16ème siècle:

Au demeurant, ce que nous appellons ordinairement amis et amitez, ce ne sont qu'accointances et familiaritez nouées par quelque occasion ou commodité, par le moyen de laquelle nos ames s'entretiennent. En l'amitié dequoy je parle, elles se meslent et condfondent l'une en l'autre, d'un melange si universel, qu'elles effacent et ne retrouvent plus la couture qui les a jointes. Si on me presse de dire pouquoy je l'aymois, je sens que cela ne se peut

exprimer, qu'en respondant: Par ce que c'estoit luy; parce que c'estoit moy. (Montaigne 1926:16)

- Comparez-la maintenant avec celle du français moderne:

Au demeurant, ce que nous appelons d'ordinaire «amis» et «amitiés», ce ne sont que des relations familières nouées par quelque circonstance ou par utilité, et par lesquelles nos âmes sont liées. Dans l'amitié dont je parle, elles s'unissent et se confondent de façon si complète qu'elles effacent et font disparaître la couture qui les a jointes. Si on insiste pour me faire dire pourquoi je l'aimais, je sens que cela ne peut s'exprimer qu'en répondant: «Parce que c'était lui, parce que c'était moi.» (Montaigne 1595, traduit en français moderne par Guy de Pernon 2008:265-266)

- o Quelle est la différence entre la camaraderie et la vraie amitié selon Montaigne? Quelle comparaison fait-il pour mieux s'expliquer? Quelles images évoque-t-il dans ses lignes?
- Dans les deux dernières phrases Montaigne parle de son meilleur ami sans le nommer par son nom. Essayez de savoir de qui il parle.
- o Comment explique-t-il cet état d'âme qu'il ressent envers «lui».
- o «Parce que c'était lui, parce que c'était moi.» Comment tradiriez-vous la réponse de Montaigne?
- Discutez en tandem:
 - o Qu'est-ce que l'amitié pour vous?
 - o Quand avez-vous besoin de votre ami?
 - o Être le meilleur ami de quelqu'un, que cela signifie-t-il pour vous? Que faites-vous pour être un vrai ami avec qui on peut aller jusqu'au bout du monde?

- En ce qui concerne ton meilleur ami: Pense à un vrai ami et essaie d'élaborer une sorte d'acrostiche avec son prénom comme point de départ. Ensuite tu peux associer chaque lettre de son prénom à des expressions (des comparaisons, des substantifs, des verbes, des adjectifs, etc.) afin de le caractériser.

À titre d'exemple vous trouvez un acrostiche que Montaigne aurait élaboré pour rendre hommage à son ami:

Écrivain

Trouve sa passion: la philologie antique

Il rédige 29 sonnets amoureux

Est l'auteur d'un discours sur la liberté et l'égalité

Nâit une amitié indicible

N'abandonne pas encore les vivants!

Espère!

- À l'aide des idées de ton acrostiche rédige un texte sur ton ami. Complète ton portrait par un symbole ou une image qui te vient à l'esprit quand tu penses à lui.
- Finalement chacun va créer un petit poster qu'on va accrocher dans la salle de classe: tu peux y mettre l'acrostiche, le portrait et le symbole choisi.
- Prenez du temps pour lire et regarder, émerveillé, les portraits de vos copains.

Déjeuner sans paroles

Objectif: chercher à se rendre communicable aux autres.

Par la suite vous allez faire la connaissance d'un poète français très populaire dans le monde francophone: Jacques Prévert (1900-1977).

- Essayez de vous informer sur sa vie et son œuvre.
- Ensuite vous échangez vos informations en groupes de trois personnes.

Le poème qui suit est tiré de son premier recueil de poèmes publié pour la première fois en 1945.

- Lisez-le et expliquez le vocabulaire inconnu à l'aide d'un dictionnaire.

DÉJEUNER DU MATIN

Il a mis le café

Dans la tasse

Il a mis le lait

Dans la tasse de café

Il a mis le sucre

Dans le café au lait

Avec la petite cuiller

Il a tourné

Il a bu le café au lait

Et il a reposé la tasse

Sans me parler

Il a allumé

Une cigarette

Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder
Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis
Son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder
Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré.

(Prévert 1993:148-149)

- Selon les scènes évoquées par ce poème créez des collages et présentez-les à vos copains. Sachez que Prévert, lui aussi, aimait faire des collages.

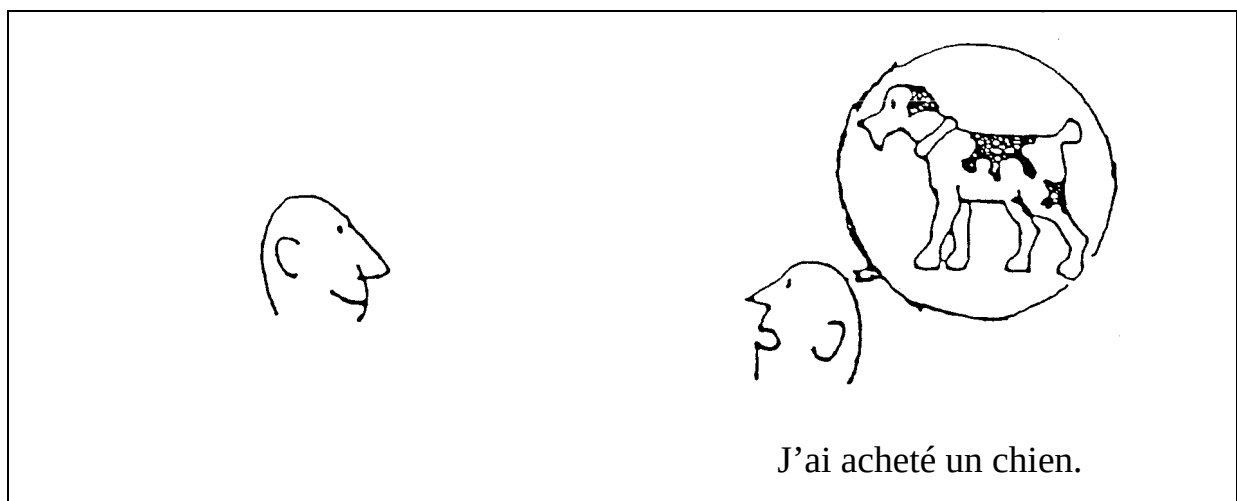
- En groupe de trois interprétez les personnages du poème dans un jeu de rôle. Les questions suivantes peuvent vous aider à préparer votre présentation:

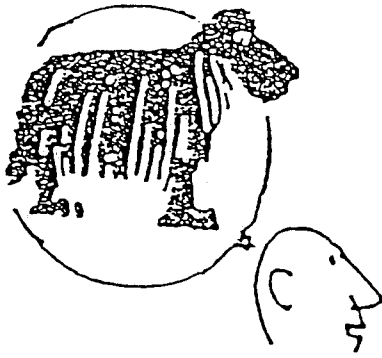
- o Comment présenter la scène? D'une manière réaliste, abstraite, etc.?
 - o Avez-vous besoin d'objets, d'accessoires, de costumes, de décors, etc.? Lesquels?
 - o Pensez aussi au locuteur et à sa manière de parler, de réciter (débit lent ou rapide, rythme, intensité de la voix, etc.)?
- Finalement chaque groupe jouera la scène préparée devant un autre groupe.
- À discuter après la présentation:
- o Que ressentez-vous quand vous quittez l'autre sans rien dire?
 - o Comment vous sentez-vous quand l'autre s'en va sans mot dire?
 - o En tant que locuteur, est-il possible d'identifier les émotions des deux personnages et de les ressentir?

Grâce à l'incarnation des personnages du poème on ressent encore plus profondément un sentiment pénible qui peut même provoquer un certain malaise: le poème de Prévert nous fait découvrir l'incommunicabilité entre les êtres.

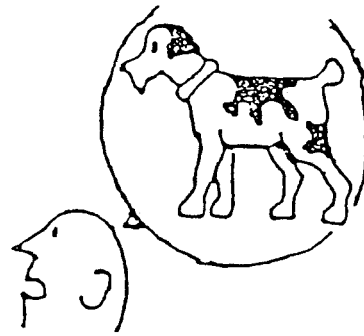
Même s'il n'y a pas de divergence d'opinions il est souvent très difficile dans nos dialogues quotidiens que l'interlocuteur comprenne ce qu'on veut dire.

- Pour montrer cette difficulté lisez la BD suivante:

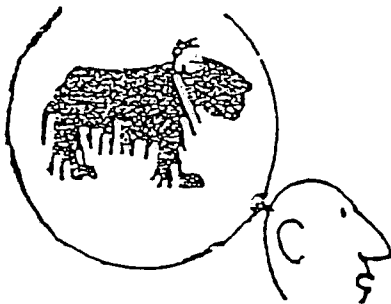




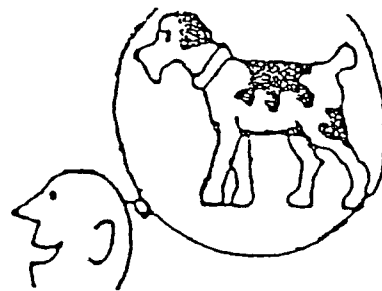
Ah, bon? C'est un grand chien?



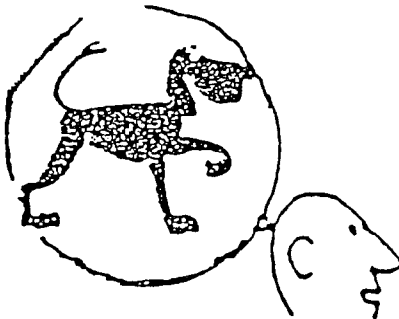
Non, pas tellement.



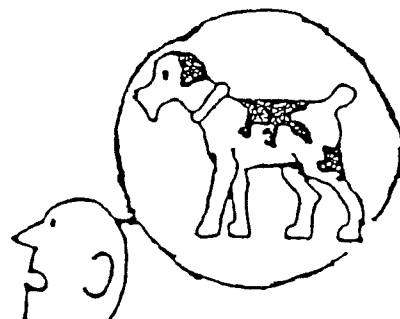
C'est un chien à poil long?



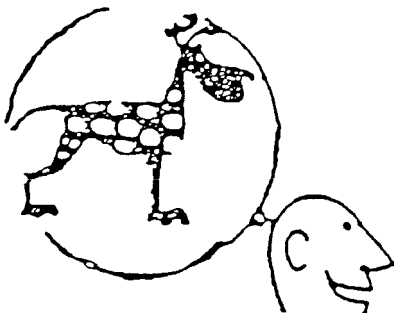
Non, il est à poil ras.



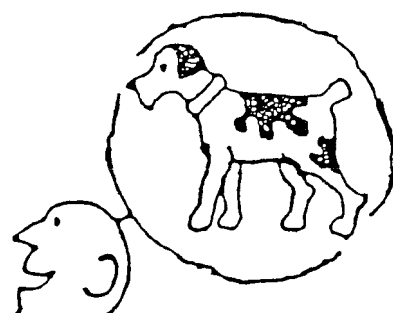
De quelle couleur?



Il est tacheté blanc et noir.



Quel joli chien, n'est-ce pas?



Oui, oui. Tout à fait.

- o Mais pourquoi est-il important de chercher à se rendre communicable?
- o Qu'est-ce la communication constructive?
- o Comment apprendre à communiquer constructivement?
- Débattez sur ces questions et dressez une liste avec quelques règles de base qui vous permettent de communiquer de façon constructive. On terminera en plénum par hiérarchiser les règles.

- Réécrivez maintenant la scène décrite par Prévert entre l'homme et son interlocuteur
 - en leur donnant la parole,
 - en respectant les règles de base pour communiquer et
 - en cherchant peut-être une fin différente de l'original.

- Chaque groupe jouera sa nouvelle scène devant un autre groupe. Les trois spectateurs doivent observer attentivement les acteurs.
- Ensuite vous parlerez de vos observations aux acteurs. Les questions suivantes peuvent vous aider à faire un rapport en allemand:

Beobachtungsbogen

- Was für eine Situation liegt vor?
- Wer nimmt welche Rollen ein?
- Gibt es ein klares Anliegen? Wer spricht es aus? Wer reagiert?
- Wie verhalten sich die Akteure (destruktiv, lösungsorientiert, etc.)?
- Wie wirken die Akteure aufeinander ein (eskalierend, deeskalierend, etc.)
- Was ist das Ergebnis auf der Inhaltsebene bzw. auf der Beziehungsebene?
- Bleibt etwas offen?

- Finalement vous leur donnerez un feed-back en allemand concernant leur interprétation personnelle. Donner du feed-back représente une habileté complexe et requiert que vous respectiez quelques règles:

Persönliche, konstruktive Rückmeldungen geben

- Versuche, das im Rollenspiel gezeigte Verhalten des anderen zu beschreiben. Es geht also nicht um eine Charakterstudie, sondern um sein konkretes Verhalten.
- Formuliere deine Rückmeldungen subjektiv. Du teilst ja deine eigenen Beobachtungen und Eindrücke mit.
- Rückmeldungen dürfen auch positiv bzw. nicht ausschließlich negativ sein.

Voici quelques conseils pour ceux qui reçoivent le feed-back:

Rückmeldungen entgegennehmen

- Versuche, aufmerksam zuzuhören.
- Lass den anderen ausreden.
- Du musst dich nicht rechtfertigen oder verteidigen. Um aber zu verstehen, was der andere meint, kannst du Verständnisfragen stellen.
- Reflexion über die erhaltenen Rückmeldungen: Was bewirken sie bei dir? Ein Beibehalten, Verändern, Abschwächen oder Verstärken deiner Denk- und Verhaltensweisen?

El apoyo da fuerzas

Objetivo: intentar encariñarse con las preguntas.

A veces pensamos que todo funciona a las mil maravillas. Pero un instante después nos damos cuenta de que no siempre las cosas salen a la perfección.

- o ¿Qué haces cuando te topas con un problema o cuando fracasas?
- Analiza tus estrategias para solucionar conflictos o problemas y explica a tu amigo cómo reaccionas y qué haces normalmente en las siguientes situaciones:
 - conflictos con tus compañeros de clase,
 - problemas con tus profesores,
 - asignaturas pendientes,
 - conflictos con tus padres,
 - problemas con tus hermanos.

En el pleno de la clase veremos los tipos de estrategias a las que soléis recurrir para superar los conflictos.

- Ahora imagínate que un amigo tuyo tiene un problema y se dirige a ti. ¿Qué haces para apoyarle y darle ánimo? Explícaselo a tu compañero.

Después veremos las medidas de apoyo que soléis prestar a vuestros amigos.

En el libro *Románticos.com* (2002) de Pertierra y Galán los protagonistas son dos jóvenes, Brontë y Merlín, que también se ayudan mutuamente. Los dos se conocen en un chat. En principio no saben nada el uno del otro, ni siquiera sus verdaderos nombres. Pero poco a poco y a través de la correspondencia electrónica descubren que tienen casi la misma edad: Brontë tiene 16 años y Merlín 17. Además tienen otra cosa en común: a ambos les gusta alguien, pero no son correspondidos. Deciden ayudarse mutuamente buscando estrategias para conquistar a la persona que los ignora.

A continuación hay dos cartas:

La primera carta es de Brontë (Pertierra / Galán 2002:72-75) quien está con el ánimo por los suelos; pues está enamorada de Lucas. Para atraer su atención le escribe mensajes anónimos. Pero al fin Brontë se da cuenta de que Lucas no tiene el mismo cariño que ella. Por si no fuera poco, vuelve a surgir otro problema que se manifiesta con gran intensidad.

- Les toca a los chicos leer esta carta y ponerse en el lugar de Merlín. Procurad buscar las palabras adecuadas y dar apoyo a una Brontë desesperada.

La segunda carta es de Merlín (Pertierra / Galán 2002:122-128). Está enamorado de Sara. Merlín ya ha logrado trabar conversación con ella y la ha invitado a cenar. Todo marcha como la seda. Además quiere regalarle su reloj de arena, un objeto que tiene muchísimo valor para él; pues lo recibió de un profesor suyo que intentó evitar que Merlín cayera en el alcoholismo. El regalo iba acompañado de una pequeña nota:

Puedes darle la vuelta a todo si te lo propones, incluso al tiempo. Puedes girar este reloj para que el latido de la arena renazca y la vida empezará de nuevo. Ahora te queda un largo camino que recorrer, pero ya no estás solo: te tienes a ti mismo. Y algún día aparecerá alguien más con quien habitar en la arena del tiempo. No es un presagio, sino una promesa: esa persona te espera sin buscarte, y cuando la encuentres te doy permiso para que le regales este reloj que simboliza tu victoria. Tu gran victoria. (Pertierra / Galán 2002:113-114)

Cuando Sara invita a Merlín a su fiesta, éste se siente como en el séptimo cielo. Pero ¿cómo terminará dicha fiesta?

- A las chicas les toca ponerse en el lugar de Brontë y, después de haber leído la carta de Merlín, contestarle dándole ánimo y fuerza para seguir adelante.

que Lucas es un chico bastante asustado ahora mismo porque hay alguien que ha entrevisto una faceta de su personalidad que nadie conoce, y eso desconcierta mucho. No todo el mundo acepta de buen grado que entre alguien en su vida, que se la altere y saque a la luz una parte esencial de su personalidad que ni siquiera él mismo conocía. Así que tienes que atacar fuerte ese flanco de sus defensas. ¿Por qué no le mandas otra carta, aún más apasionada que la anterior? O, mejor aún, ¿por qué no le haces un regalo? Sí, eso le haría sentir vértigo. ¿Qué tal una piedra con su nombre escrito y que huela a tu perfume favorito? ¿Qué tal uno de tus cabellos? ¿Qué tal un papel en el que hayas depositado un beso de carmín?

MERLÍN

Merlín:

Hoy estoy muy triste, muy triste. Me ha ocurrido algo horrible, algo que me ha hecho despertar, que ha destrozado de un manotazo

zo todos mis sueños, mi ilusión y mi esperanza. Y ¿sabes que es lo más gracioso de todo? Que no es la primera vez que me ocurre. Nunca aprenderé, seguiré construyendo mis castillos en el aire tan inestables como una pluma, tan fugaces como una ráfaga de viento... Y ya estoy cansada, ¿sabes?, más que cansada; estoy harta.

Esta mañana, durante el recreo, fui al servicio. Como el de chicas estaba tan lleno y en el de chicos no había nadie, pues ni corta ni perezosa me metí allí. Cuando estaba a punto de abrir el pestillo para salir, oigo de repente cómo entran unos cuantos tíos armando un escándalo impresionante. Yo me quedé quietecita, con la puerta cerrada, claro: era un corte que me descubrieran... El caso es que las voces me resultaban muy familiares, especialmente una. Hablaban todos a la vez, casi no les entendía, pero de pronto oí algo que no se me olvidará mientras viva. Sus palabras se me quedaron grabadas, se me clavaron en el alma con tanta fuerza que pensé que el corazón se me rompía en mil pedazos:

—¿Quién será la gilipollas que me ha mandado esa horterada de carta? Joder, hay que ser una cursi de mierda.

Merlín, en ese mismo instante quise morir. El que hablaba era Lucas, acompañado por las carcajadas de sus amigos. Te puedo asegurar que pocas veces en mi vida me he sentido tan mal, fue humillante y vergonzoso. Cada vez que lo recuerdo me entran ganas de vomitar, ¿Cómo se puede ser tan ruin? Dime, Merlín, ¿cómo puede existir gente con tal falta de sensibilidad? Me equivoqué totalmente con Lucas, debí hacer caso a los comentarios que circulaban por los pasillos. Pero yo, erre que erre con mis fantasías y sueños baratos, pensé que él era diferente, un ser único y excepcional, merecedor de un amor tan sincero y eterno como el que yo le ofrecía, como el que estaba dispuesta a darle. Y pensarás que soy una exagerada, que no es para tanto. Pero no te puedes imaginar lo mal que me siento ahora. Es una mezcla explosiva de rabia, impotencia y amor, pero también odio y desprecio y desesperación y desconfianza hacia todo lo que me rodea, e incompreensión por parte del resto del mundo... ¡Esto es horrible! Ahora ya nada tiene sentido y, encima, vas tú y me traicionas de nuevo. Te dejé muy claro la última vez que no volveras a sacar el tema de la comida. Me dijiste que no se

repetiría y mentiste, me engañaste. Pues para tu información en estos dos días he adelgazado otro kilo más, y ¿sabes qué te digo?, que seguiré adelgazando hasta que yo me encuentre a gusto y me vea guapa, y ni tú ni mis padres conseguiréis que cambie de parecer. En el fondo eres como ellos, ¿te das cuenta? Otro sueño hecho trizas. Creí que tú podrías ser ese amigo del alma que siempre deseé tener, incluso esta mañana, cuando me ocurrió todo lo de Lucas (Dios, cómo me duele pronunciar su nombre), pensé que quizá me había equivocado de chico, que quizá ese hombre maravilloso con el que tanto soñaba lo tenía tan cerca de mí que ni me había dado cuenta, que quizá... ¡Qué más da ya! Ahora sé que no, que una vez más estaba equivocada. No importa, soy una chica fuerte, todo el mundo me lo dice, saldré de ésta, aunque siento cómo las fuerzas se me agotan, siento cómo cada vez me cuesta más respirar y siento cómo ya no me quedan ganas de luchar. Ya no.

BRONTË

Brontë:

Si tampoco te importo a ti, entonces es que ya no importo a nadie. Bien, estoy acostumbrado, así es que no me amargaré por eso. No sé por qué te pones así conmigo. Quizá me lo merezco. Quizá me he ganado a pulso la indiferencia de todos, incluida la de la persona a la que adjudiqué un papel especial en mi vida. ¡Qué más da! Ya me resbala todo. Desde ayer, me resbala todo lo que puedan decirme cualquiera, incluso tú. Pobre Merlín. Su bola de cristal ha estallado en mil pedazos, su varieta mágica se ha quedado sin poderes, sus conjuros han sido anulados. ¡Merlín, qué infeliz! El muy cretino iba a la fiesta de Sara en Luanco con una ilusión que no había sentido por nada ni por nadie en toda su vida. Imagínate al patético chaval, con sus zapatos nuevos y ropa de bautizo, recién pasado por la peluquería y con su relojito de arena en un bolsillo para contarle a Sara la historia que a ti te emocionó. Continuemos. Imagínate al monigote fingiendo ser lo que no es, impaciente y nervioso en un autocar que le conducía al matadero de sueños sin él saberlo. ¿Sigues leyendo o ya te has aburrido de leer las tonterías de alguien que no te importa un

rábano? Bueno, yo sigo. Gran chalé. Cabrían diez pisos como el mío. Lujo por todas partes. En el salón, grandes vistas del mar. Una pasadita. Los padres de Sara son apestosamente ricos. Mi padre necesita un año para ganar lo que ellos se gastan en jardinería. Allí estaba Sara, hermosa como nunca con su camiseta negra ajustada y sus pantalones blancos, que pueden pasar por una segunda piel, con un moreno de nieve en el que se desvanece un lunar donde yo había plantado no pocas esperanzas. Tan sonriente como siempre. Cariñosa como nunca. Dos besos, qué guapo estás, ¿ropa nueva?, ven, que te enseñe un poco la casa. Y allí fui yo, encadenado a su brazo, saludando a los amigos que conocía del instituto y también a los que no conocía. Pobre incauto: creí que sus miradas eran de envidia. Joder, lo creí durante casi toda la fiesta. Cuando Sara me abandonó a mi suerte, me quedé solo y agobiado en una esquina del salón, con la vista clavada en un televisor gigante en el que se convulsionaba un grupo de heavy metal, mi diestra empuñando un vaso de ron con cocacola. Un pulpo en un garaje, ¿recuerdas? Un pulpo imbécil, añadido ahora.

—¿Te aburres? —me preguntó Sara sentán-

dose a mi lado con una sonrisa dulce, su cabello derramado sobre una mejilla. Tan bella. Tan dolorosamente bella.

—Ya no —respondí.

—Gracias. Eres un encanto. No como esa banda de descerebrados.

Abarcó con un gesto de la mano la fauna de adolescentes que bailaban y bebían y ligaban desperdigados por dentro y fuera de la casa.

—¿Por qué son tus amigos? —pregunté. Se encogió de hombros.

—No sé, me divierten con sus chorradas. Ya sé que no es un motivo muy... sólido, pero no se me ocurre otro.

—Ya.

No supe qué decir y bebí un sorbo del brebaje. Dime con quién andas..., pensé, pero corté el flujo de ese pensamiento porque me dio miedo la conclusión.

—Te he traído algo —dije.

—¿Un regalín? No tenías que haberte molestado.

—No es nada. Bueno, sí, para mí es mucho, pero no tiene valor material. Sólo sentimental.

Metí la mano en mi cazadora y apreté el reloj de arena.

—Eh, eh, eh, mira quién está aquí... —las palabras encharcadas en alcohol de un intruso interrumpieron mi acto de rendición incondicional con Sara.

—Por favor, Pelayo, déjanos en paz —pidió ella, pero el amigo descerebrado estaba demasiado ebrio para satisfacerla.

Se sentó entre los dos y pasó un brazo sobre mis hombros.

—Hola —me dijo con voz muy suave—. Yo soy Pelayo. Ex novio de Sara. ¿Te ha hablado de mí?

—No —respondí con gesto de fastidio.

—No. Sara nunca habla de sus ex novios. Tiene tantos que confunde los novios, ¿verdad, cuquina?

—Por favor, Pelayo, deja de hacer el ridículo. Y no me llames cuquina, ¿vale?

—Hmmm, vaya por dios, no me decías eso cuando te besaba, ¿te acuerdas? Te ponía a cien que te susurrara «cuquina» mientras...

Me volví ligeramente y crucifiqué a Pelayo con la mirada.

—Ya vale, colega.

Pelayo me echó una ojeada desdeñosa y luego soltó una risita de hiena.

—Vaya, un chico duro. ¿Qué, vas de Rambo?

—Pelayo... —rogó Sara.

El ex se volvió hacia ella y le puso un dedo en los labios.

—Tranqui, cuquina. Que a mí este payaso no me chulea.

Me puse en pie. Pelayo dejó colgar la mandíbula para subrayar el desprecio que quería escupirme.

—¿Qué, te vas a cambiar de pañales?

Me incliné, le cogí por las solapas de su chaqueta de punto Lacoste y le icé sin esfuerzo hasta colocar su cara pegada a la mía.

—¿Y si te cambio los tuyos, mamón? Su rostro enrojeció de ira.

—Suéltame ahora mismo o...

—¿O?

—Porfi, déjale...

La súplica de Sara me arrebató la fuerza de los brazos. Abrí las manos y Pelayo se desmoronó sobre el sofá. Quería pagar cara su humillación, y vaya si lo consiguió.

—Tenías razón, Sara. El paleta, como tú le llamas, nos ha traído la diversión.

La miré sin perder la calma. Sabía que ella lo desmentiría. Pero Sara estaba encogida en una esquina del sofá, con las manos sobre los muslos, y parecía tan desconcertada que ni siquiera intentó negar las palabras

de Pelayo. Se limitó a mirarme con ojos nerviosos, casi... casi asustados.

—Venga, cuquina, dile a este payaso cómo le llamas y cómo te has descojonado de él delante de nosotros.

Sara miró a Pelayo con rabia. Pero no le desmintió. Bueno, al menos tenía la suficiente dignidad para no mentir. Supongo que se puede llamar así, dignidad. Retrocedí unos pasos, hasta que la mesa de madera de roble que ocupaba el salón me detuvo. Sara se atrevió por fin a sostenerme la mirada.

—Gracias por invitarme a tu fiesta —dije, y crucé el salón hacia la puerta de entrada.

—Adiós, payaso, ¿te llamo un taxi?

La voz de Pelayo me atravesó la tranquilidad perpleja que me anestesíaba. Apreté el reloj de arena con todas mis fuerzas, lo saqué del bolsillo, me volví y lo lancé con toda mi energía contra Pelayo. Blanco. El tamaño de aquel objeto que albergaba mis sueños y mi libertad y mi victoria (lo siento, don Alfonso, lo siento) no era muy grande y eso le salvó la vida o, al menos, le libró de un golpe brutal. Aún así, la fuerza del impacto en la frente del enemigo rompió la madera y el cristal. Pelayo chilló como un

cerdo a punto de ser degollado y cayó de rodillas con la diestra clavada en la herida, pequeña pero muy aparatosa de la que manaba un hilillo de sangre. No me interesaba él, sino Sara. Qué hacía Sara. Sara se había puesto en pie, se había acercado a su ex para inspeccionar la herida y se había girado hacia mí con los ojos desorbitados.

—¡Fuera de mi casa, anormal! ¡Fueraaaaa! No necesitaba más. Salí del chalé; de conquistador a payaso, de payaso a monstruo, de monstruo a fugitivo. Aquí se acaba Merlín, amiga Brontë. Ya no me queda magia. Por no quedar, no me quedas ni tú, a quien ya ni importo. A la mierda todo. A la mierda todos. Y yo el primero. Adiós.

Querido Merlín:

Sí me importas, ¿vale? Sí me importas y mucho, muchísimo. Siento haberme puesto así, fue una chiquillada, perdóname, Merlín, por favor. Lo reconozco, fueron celos, no me preguntes por qué, sólo sé que me hervía la sangre cada vez que hablabas de Sara. En cierto modo la envidiaba, ¿sabes?, por-

que yo no he despertado nunca ese tipo de sentimientos en nadie. ¿Me perdonarás algún día? Dime que sí, anda porfi, te necesito, no puedes abandonarme ahora, no por favor, ahora no, eres lo único que tengo, la única persona en quien puedo confiar ciegamente, ya sabes, mi alma gemela. ¿Quién me entiende mejor que tú? Nadie, ¿Quién es capaz de hacerme sonreír e incluso reír a carcajadas cuando todo parece estar en mi contra? Tú, Merlín, sólo tú. Olvídate de la estúpida de Sara para siempre, no te merece, tú no te mereces a alguien tan superficial y cínica como ella. ¿Que habías puesto todas tus ilusiones y esperanzas en ella? De acuerdo. ¿Que pensar que ella sería la definitiva te hacía tremendamente feliz? Vale. ¿Que nunca en tu vida te habías sentido tan vivo y lleno de energía? Bien, pero míralo de este modo, por lo menos algo has sacado en claro. ¿Que en estos momentos no sabes lo que quieres? Estupendo, pero al menos sí sabes lo que no quieres. No es justo que por una imbecil como ella te pongas así. ¿Qué me dijiste cuando me pasó a mí lo de Lucas? ¿Qué me dijiste cuando creí que el mundo se me venía encima, eh? ¿Te acuerdas? Pues

Rainer Maria Rilke (1875-1926), uno de los poetas más importantes en alemán y de la literatura universal, también solía escribir cartas a sus compañeros de camino. Entre sus muchas obras destacan las *Cartas a un joven poeta* que Rilke escribió entre 1903 y 1908 a un joven poeta desconocido, Franz Xaver Kappus. El joven había decidido enviar sus ensayos poéticos a Rilke y solicitar su opinión acerca de ellos. Las cartas de Rilke no sólo tratan de sus opiniones sobre la creación artística, sino que también plasman sus ideas sobre la vida.

- A continuación podéis leer un segmento de la cuarta carta de Rilke escrita en 1903. Para comprobar si lo habéis entendido bien tenéis también el mismo segmento en versión original.
- o ¿Qué le recomienda al joven?
- o ¿Con qué compara las preguntas que buscan respuestas?
- o ¿Qué es lo que entiendes por el consejo de «vivir sus preguntas»?

Por ser usted tan joven, estimado señor, y por hallarse tan lejos aún de todo comienzo, yo querría rogarle, como mejor sepa hacerlo, que tenga paciencia frente a todo cuanto en su corazón no esté todavía resuelto. Y procure encariñarse con las preguntas mismas, como si fuesen habitaciones cerradas o libros escritos en un idioma muy extraño. No busque de momento las respuestas que necesita. No le pueden ser dadas, porque usted no sabría vivirlas aún - y se trata precisamente de vivirlo todo. Viva usted ahora sus preguntas. Tal vez, sin advertirlo siquiera, llegue así a internarse poco a poco en la respuesta anhelada y, en algún día lejano, se encuentre con que ya la está viviendo también. (Rilke 1929)

Sie sind so jung, so vor allem Anfang, und ich möchte Sie, so gut ich es kann, bitten, lieber Herr, Geduld zu haben gegen alles Ungelöste in Ihrem Herzen und zu versuchen, *die Fragen selbst* liebzuhaben wie verschlossene Stuben und wie Bücher, die in einer sehr fremden Sprache geschrieben sind. Forschen Sie jetzt nicht nach den Antworten, die Ihnen nicht gegeben werden können, weil Sie sie nicht leben könnten. Und es handelt sich darum, alles zu leben. *Leben* sie jetzt die Fragen. Vielleicht leben Sie dann allmählich, ohne es zu merken, eines fernen Tages in die Antwort hinein. (Rilke 2005:21)

Si las cartas os interesan, podéis consultar la página web

<http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/rilke.htm>.

Ser aceptados como somos

Objetivo: conocer a los compañeros para descubrir sus gustos y preferencias.

La finalidad de las siguientes preguntas es conocer mejor a vuestros compañeros, saber más de sus gustos y preferencias y desencadenar un debate para así poder reflexionar sobre vuestro comportamiento.

o ¿Tocas un instrumento?

Los que tocan un instrumento se ponen a un lado de la clase para entrevistarse en parejas: ¿Qué instrumentos tocas? ¿Desde cuándo tocas estos instrumentos? ¿Cuántas veces a la semana tocas y con quién? ¿Tienes canciones o melodías preferidas? ¿Te habría gustado aprender otro instrumento?

Los demás se ponen al otro lado para preguntarse: ¿Qué sueles hacer tú en tu tiempo libre? ¿Te habría gustado aprender un instrumento?

o ¿Te gusta leer?

Se ponen a un lado y se entrevistan los alumnos a los que les gusta leer: ¿Cuándo sueles leer? ¿Cuántas horas diarias sueles leer? ¿Lees para divertirte o para informarte? ¿Qué prefieres leer? ¿Compras tus libros o prefieres ir a la biblioteca? ¿Hablas con alguien sobre lo que has leído? ¿Qué libro estás leyendo ahora? ¿De qué trata? ¿Tienes un autor preferido?

Y los alumnos a los que no les gusta leer: ¿Siempre ha sido así? ¿De niño tus padres solían contarte o leerte cuentos de hadas? ¿A tus padres les gusta leer? ¿Y a tus hermanos? ¿Qué prefieres hacer tú?

- o ¿Practicas algún deporte?

Los que practican deporte se preguntan en grupos de dos: ¿Qué tipo de deporte practicas? ¿Cuántas veces a la semana haces deporte? ¿Cuáles son tus motivos?

Los alumnos que no practican ningún deporte: ¿Qué sueles hacer tú cuando tus padres, tus hermanos o tus amigos practican algún deporte?

- o ¿Qué estación del año prefieres?

Los alumnos que prefieren el invierno, la primavera, el verano y el otoño se ponen juntos en los cuatro rincones de la clase para entrevistarse mutuamente: ¿Por qué es tu estación favorita? ¿Qué sueles hacer?

- o ¿Dónde vives?

Los alumnos que viven en las ciudades de Freistadt o Pregarten se ponen a un lado: ¿Dónde vives? ¿Puedes describir tu barrio o tu calle en la que vives? ¿Qué puedes hacer allí? ¿Te gusta vivir en la ciudad? ¿Te gustaría vivir en una ciudad más grande o preferirías vivir en un pueblo pequeño?

Los que viven en los alrededores: ¿Dónde vives? ¿Puedes describir tu pueblo en el que vives? ¿Qué puedes hacer allí? ¿Te gusta vivir en el campo? ¿Te gustaría vivir en una ciudad?

- En grupos de cuatro reflexionad sobre vuestro comportamiento hacia los demás:
 - o ¿Habláis sólo con los compañeros que os caen bien? ¿Qué hacen los compañeros que os caen mejor que otros?

- o ¿Cómo os comportáis con los demás? ¿Los conocéis bien? ¿Os interesáis por ellos? ¿Reflexionáis sobre vuestra forma de hablar con ellos?
- o ¿Han contribuido las situaciones anteriores a entrar en contacto con compañeros que no conocéis muy bien? ¿Han contribuido a descubrir cosas que tenéis en común con los demás?
- o ¿Os parecéis más de lo que os pensabais? ¿Qué creéis?

14. Der Schüler und seine Beziehung zur Gesellschaft bzw. zur Welt

Übersicht

On ne choisit pas ses parents

Objectif: être conscient du hasard de notre lieu de naissance.

Une photo à déchiffrer

Objectif: décrire sans jugements ni préjugés.

Sur la télévision

Objectif: aiguïser son esprit critique.

Questions de survie

Objectif: apprendre à adopter des perspectives différentes.

Un monde de différences

Objectif: comprendre que nous sommes tous des autres face aux autres.

L'écho des armes

Objectif: réfléchir sur le choix de sa future profession.

On ne choisit pas ses parents

Objectif: être conscient du hasard de notre lieu de naissance.

Par la suite on va écouter une chanson de Maxime Le Forestier.

- Tout d'abord concentrez-vous sur la musique. Vous l'aimez? Parlez du rythme, de la mélodie, des voix des chanteurs, des instruments que vous entendez etc.
- Maintenant lisez les paroles de la chanson:

Né quelque part

On choisit pas ses parents, on choisit pas sa famille
On choisit pas non plus les trottoirs de Manille
De Paris ou d'Alger
Pour apprendre à marcher

Être né quelque part
Être né quelque part
Pour celui qui est né, c'est toujours un hasard
Nom nqwando yes gwag hwahasa
Nom nqwando yes gwag hwahasa

Y'a des oiseaux de basse-cour et des oiseaux de passage
Ils savent où sont leurs nids, qu'ils rentrent de voyage
Ou qu'ils restent chez eux
Ils savent où sont leurs œufs

Être né quelque part
Être né quelque part
C'est partir quand on veut, revenir quand on part
Nom nqwando yes gwag hwahasa
Nom nqwando yes gwag hwahasa

Est-ce que les gens naissent égaux en droits
À l'endroit où ils naissent
Nom nqwando yes gwag hwahasa
Est-ce que les gens naissent égaux en droits

À l'endroit où ils naissent
Que les gens naissent pareils ou pas
Abantwara bayagxuma becashelana bexoxa

On choisit pas ses parents, on choisit pas sa famille
On choisit pas non plus les trottoirs de Manille
De Paris ou d'Alger
Pour apprendre à marcher

Je suis né quelque part
Je suis né quelque part
Laissez-moi ce repère, ou je perds la mémoire
Nom nqwando yes gwag hwahasa

Est-ce que les gens naissent égaux en droits
À l'endroit où ils naissent
Que les gens naissent pareils ou pas

Buka naba bexoshana
Nom nqwando yes gwag hwahasa

(http://www.paroles-musique.com/paroles-Maxime_Le_Forestier-Ne_Quelque_Part-lyrics,p14902)

- o Et vous, quand et où êtes-vous nés? Et vos parents? Entre les membres de vos familles, y-a-t-il quelqu'un qui n'est pas né en Autriche?
- o Quel est le thème principal de la chanson?
- o Comment comprenez-vous la phrase suivante: «On ne choisit pas ses parents.» Quelle attitude devrait impliquer cette phrase pour nous, les Européens?

Une photo à déchiffrer

Objectif: décrire sans jugements ni préjugés.

L'image que vous trouvez en bas est la photocopie d'une affiche de Scotland Yard.

- À deux essayez de décrire ce que vous voyez.



(Hartkemeyer et al. ⁴2006:88-89)

En réalité, il n'y a pas seulement un agent de police sur la photo. En fait, tous les deux travaillent pour Scotland Yard et poursuivent une troisième personne qu'on ne peut pas voir. Scotland Yard a publié cette photo lors d'une campagne publicitaire afin de gagner surtout les gens de couleur comme futurs agents. Au dessus de la photo on pouvait lire les deux questions suivantes: «Un autre exemple des préjugés policières? Ou un autre exemple des vôtres?»

- o Et vous, qui est-ce que vous voyez? Un agent de police anglais qui poursuit un criminel? Ou plutôt un agent qui court après un innocent?

Cet exemple nous montre comment nos observations influencent notre interprétation, nos jugements ainsi que notre attitude envers la situation en question. Si on pouvait voir la troisième personne, on pourrait faire d'autres hypothèses sur la scène. Les faits qu'on choisit, qu'on laisse à part ou qu'on rajoute ont une énorme importance pour notre interprétation d'un événement et ses circonstances ainsi que pour nos futures réactions. Le problème, c'est que l'on ne se rend pas toujours compte de nos jugements qui sont les résultats de nos opinions, de nos suppositions et de nos interprétations.

- Dans les journaux cherchez d'autres photos (dynamiques) que vous essayez de décrire sans jugements ni préjugés.

Sur la télévision

Objectif: aiguïser son esprit critique.

- Faites des groupes de 3 personnes. Ensuite interrogez-vous et débâtez sur les questions suivantes:
 - o Comment vous informez-vous?
 - o À quel média faites-vous confiance?
 - o Vous informez-vous dans la presse, par la radio, par la télé, sur internet?
 - o La télé dit-elle toujours la vérité?
 - o La télé est-elle toujours neutre?
 - o Croyez-vous à l'objectivité?
 - o Qu'est-ce qui vous fait douter de la fiabilité d'une information?
- Nommez un porte-parole par groupe qui prendra des notes et qui fera, après votre débat, un bref rapport en plénum.

Par la suite vous trouverez deux extraits de la transcription de deux cours télévisés du Collège de France diffusés en 1996. Ces deux émissions, intitulées «Sur la télévision», ont constitué pour Pierre Bourdieu la seule occasion de livrer à la télévision sa pensée sur la télévision. La transcription, c'est-à-dire le livre éponyme, présente donc, sous une forme assez claire et synthétique, ses acquis de la recherche sur la télévision.

- Avant de commencer à lire le premier extrait,
 - une personne s'informe sur la biographie de Bourdieu,
 - la deuxième personne sur ses principales œuvres et
 - la troisième personne sur le livre «Sur la télévision».
- Finalement vous échangez les informations trouvées dans votre groupe.

- Ensuite lisez le fragment ci-dessous et, en groupe de trois, essayez de traduire le texte en allemand pour être sûrs de l'avoir bien compris.

Les journalistes ont des «lunettes» particulières à partir desquelles ils voient certaines choses et pas d'autres; et voient d'une certaine manière les choses qu'ils voient. Ils opèrent une sélection et une construction de ce qui est sélectionné.

Le principe de sélection, c'est la recherche du sensationnel, du spectaculaire. La télévision appelle à la *dramatisation*, au double sens: elle met en scène, en images, un événement et elle en exagère l'importance, la gravité, et le caractère dramatique, tragique. Pour les banlieues, ce qui intéressera ce sont les émeutes. C'est déjà un grand mot ... (On fait le même travail sur les mots. Avec des mots ordinaires, on n'«épate pas le bourgeois», ni le «peuple». Il faut des mots extraordinaires. En fait, paradoxalement, le monde de l'image est dominé par les mots. La photo n'est rien sans la légende qui dit ce qu'il faut lire – *legendum* –, c'est-à-dire, bien souvent, des légendes, qui font voir n'importe quoi. Nommer, on le sait, c'est faire voir, c'est créer, porter à l'existence. Et les mots peuvent faire des ravages: islam, islamique, islamiste – le foulard est-il islamique ou islamiste? Et s'il s'agissait simplement d'un fichu, *sans plus*? Il m'arrive d'avoir envie de reprendre *chaque mot* des présentateurs qui parlent souvent à la légère, sans avoir la moindre idée de la difficulté et de la gravité de ce qu'il évoquent et des responsabilités qu'ils encourent en les évoquant, devant des milliers de téléspectateurs, sans les comprendre et sans comprendre qu'ils ne les comprennent pas. Parce que ces mots font des choses, créent des fantasmes, des peurs, des phobies ou, simplement, des représentations fausses.) (Bourdieu 1996:18-19)

- Après avoir traduit le texte, vous pouvez vérifier votre traduction avec celle de Achim Russer parue en 1998. Y-a-t-il des expressions que vous auriez traduites autrement?

Die Journalisten tragen eine spezielle «Brille», mit der sie bestimmte Dinge sehen, andere nicht, und mit der sie die Dinge, die sie sehen, auf bestimmte Weise sehen. Sie treffen eine Auswahl, und aus dem, was sie ausgewählt haben, errichten sie ein Konstrukt.

Das Auswahlprinzip ist die Suche nach dem Sensationellen, dem Spektakulären. Das Fernsehen verlangt die *Dramatisierung*, und zwar im doppelten Sinn: es setzt ein Ereignis in Bilder um, und es übertreibt seine Bedeutung, seinen Stellenwert, seinen dramatischen, tragischen Charakter. An den Vorstädten sind die Aufruhrszenen von Interesse. Aufruhr: welch vielsagendes Wort ... (Mit den Worten geschieht dasselbe. Mit Alltagswörtern verblüfft man weder den «Bourgeois» noch das «Volk». Die Wörter müssen schon etwas Besonderes haben. Paradoxerweise wird das Fernsehen im Grunde vom Wort dominiert. Das Photo ist nichts ohne seine Legende, die sagt, was man zu lesen hat – *legendum* –, das heißt aber oft genug: Legenden, die Unsinn schwafeln. Benennen heißt bekanntlich sichtbar machen, schaffen, ins Leben rufen. Und Benennungen können unheilvolle Verwirrung stiften: Islam, islamisch, islamistisch – ist der Schleier nun islamisch oder islamistisch? Und wenn es sich einfach um ein Tuch handelte, *mehr nicht*? Manchmal habe ich Lust, jedes Wort der Sprecher in Frage zu stellen, so oft reden sie leichtfertig daher, ohne sich im mindesten über Problematik und Bedeutung ihrer Formulierungen im klaren zu sein und über die Verantwortung, die sie übernehmen, wenn sie sich vor Tausenden von Zuschauern äußern, ohne zu verstehen, was sie sagen, und ohne zu verstehen, dass sie es

nicht verstehen. Denn solche Wörter bringen etwas hervor, schaffen Phantasmen, Ängste, Phobien oder schlicht falsche Vorstellungen.) (Bourdieu 1998:25-26)

- o À votre avis, les journalistes portent-ils des «lunettes» particulières à partir desquelles ils voient d'une certaine manière?
- o Pensez-vous que nommer, c'est créer, porter à l'existence?

- Voici le deuxième extrait. Pour être sûrs d'avoir bien compris traduisez-le en allemand et comparez votre traduction avec celle d'en bas. Y-a-t-il des mots, des expressions, etc. qui posent problème?

Le champ politique lui-même a une certaine autonomie. Par exemple, le parlement est une espèce d'arène à l'intérieur de laquelle vont se régler, par le langage et par le vote, selon certaines règles, un certain nombre de disputes entre des gens qui sont censés exprimer des intérêts divergents ou même antagonistes. La télévision va produire dans ce champ des effets analogues à ceux qu'elle produit dans les autres champs, et en particulier dans le champ juridique: elle va mettre en question les droits de l'autonomie. Pour le montrer, je raconterai rapidement une histoire qui est rapportée dans le même numéro d'*Actes de la recherche en sciences sociales* consacré à l'emprise du journalisme, l'affaire de la petite Karine. C'est une gamine du sud de la France qui a été assassinée. Le petit journal du coin rapporte les faits, les protestations indignées du papa, du frère du papa, qui organise une petite manifestation locale, reprise par un petit journal, et puis un autre. On dit: «c'est affreux, un enfant! Il faut rétablir la peine de mort!» Les hommes politiques à base locale s'en mêlent, les gens

proches du Front National sont particulièrement excités. Un journaliste de Toulouse un peu plus conscient essaie de mettre en garde: «Attention, c'est un lynchage, il faut réfléchir». Les associations d'avocats s'en mêlent à leur tour et dénoncent la tentation de la justice directe ... La pression monte; et, au bout du compte, l'incarcération à perpétuité est rétablie. Dans ce film accéléré, on voit comment à travers les médias agissant comme instrument d'information mobilisatrice, une forme perverse de la démocratie directe peut se mettre en place qui fait disparaître la distance à l'égard de l'urgence, de la pression des passions collectives, pas nécessairement démocratiques, qui est normalement assurée par la logique relativement autonome du champ politique. On voit se reconstituer une logique de la vengeance contre laquelle toute la logique juridique, et même politique, s'est constituée. Il arrive aussi que les journalistes, faute de garder la distance nécessaire à la réflexion, jouent le rôle du pompier incendiaire. Ils peuvent contribuer à créer l'événement, en montant en épingle un fait divers (un assassinat d'un jeune français par un autre jeune tout aussi français mais «d'origine africaine») pour ensuite dénoncer ceux qui viennent mettre de l'huile sur le feu qu'ils avaient eux-mêmes allumé, c'est-à-dire le FN, qui, évidemment, exploite ou tente d'exploiter «l'émotion suscitée par l'événement», comme disent les journaux mêmes qui l'ont créé en le mettant à la une, en le rabâchant au début de tous les journaux télévisés, etc.; et qui peuvent s'assurer ensuite un profit de vertu, de belle âme humaniste, en dénonçant à grands cris et en condamnant sentencieusement l'intervention raciste de celui qu'ils ont contribué à faire et à qui ils continuent à offrir ses plus beaux instruments de manipulation. (Bourdieu 1996:73-74)

Et voilà la traduction de Achim Russer (1998):

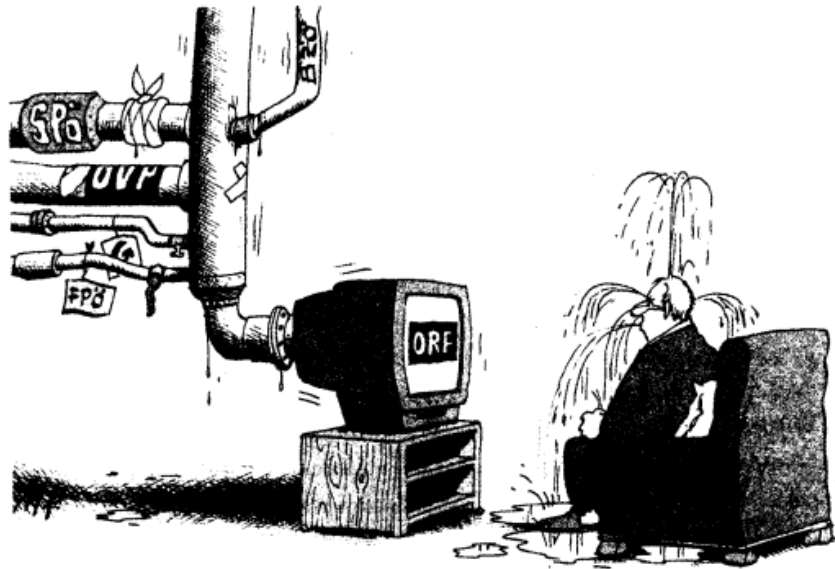
Das politische Feld selbst hat eine gewisse Autonomie. Das Parlament etwa ist eine Art Arena, in der eine Reihe von Streitfällen zwischen Leuten mit divergierenden aber auch antagonistischen Interessen durch Aussprache und Abstimmung nach bestimmten Regeln ausgetragen werden soll. Das Fernsehen produziert hier analoge Effekte wie in jedem anderen Feld, insbesondere dem der Rechtsprechung: Es stellt das Recht auf Autonomie in Frage. Um das zu zeigen, werde ich rasch eine Geschichte erzählen, die in der schon erwähnten Nummer der *Actes de la recherche en sciences sociales* berichtet wurde: die Affäre der kleinen Karine, eines Mädchens aus Südfrankreich, das ermordet wurde. Das Lokalblatt gibt die Tatsachen wieder, berichtet über die empörten Proteste des Vaters, des Bruders des Vaters, der eine kleine Demonstration im Ort organisiert, die von einer kleinen Zeitung aufgegriffen wird, dann von einer weiteren. Stimmen werden laut: »Wie gräßlich, ein Kind! Die Todesstrafe muß wieder her!« Politiker aus dem Wahlbezirk mischen sich ein, besonders aktiv sind die Parteigänger des *Front National*. Ein etwas gewissenhafterer Journalist aus Toulouse versucht zu warnen: »Vorsicht, das läuft auf Lynchen hinaus, nichts überhasten!« Anwaltsvereine mischen sich ihrerseits ein und warnen vor der Versuchung, zur Selbstjustiz zu greifen... Der Druck steigt, und am Ende steht die Wiedereinführung der lebenslangen Haftstrafe. In diesem Zeitraffer wird sichtbar, wie über Medien, die als Instrument mobilisierender Information agieren, eine perverse Form direkter Demokratie um sich greifen kann. Sie schafft die Distanz zum Zeitdruck, zum Druck kollektiver, nicht unbedingt demokratischer Leidenschaften ab, den die relativ autonome Logik des politischen Feldes normalerweise garantiert. Es zeigt sich, wie eine Logik der

Rache wiederersteht, gegen die die gesamte juristische und auch die politische Logik aufgebaut worden sind. So werden aus Journalisten, die die zum Nachdenken notwendige Distanz nicht wahren, Brandstifter. Sie können zur Schaffung eines Ereignisses beitragen, indem sie eine »Vermischte Meldung« aufbauschen (die Ermordung eines jungen Franzosen durch einen anderen, der aber »afrikanischer Herkunft« ist), um anschließend die anzuklagen, die Öl in das von ihnen selbst entzündete Feuer gießen, die Parteigänger des *Front National* nämlich, die die »durch den Vorfall geweckte Emotion« ausschachten oder auszuschachten versuchen – einen Vorfall, den die Journalisten selbst geschaffen haben, indem sie ihn auf die erste Seite setzten, ihn zu Beginn der Fernsehnachrichten wiederkäuten, um sich als schöne humanistische Seelen anschließend noch einen Tugendpreis dafür zu sichern, daß sie lauthals moralisierend die rassistische Intervention einer Partei verurteilen, die sie überhaupt erst zu dem gemacht haben, was sie ist, und der sie immer wieder ihre schönsten Manipulationsinstrumente zur Verfügung stellen. (Bourdieu 1998:90-92)

- o Quel est le thème principal du deuxième extrait?
- o À votre avis, la télévision est-elle un instrument de manipulation? Pensez-vous qu'elle met en question les droits de l'autonomie dans le champ politique, voire juridique?

Par la suite vous trouverez une caricature parue dans le dernier livre de Ritterband (2010), correspondant suisse de la NZZ, intitulé »Dem Österreichischen auf der Spur«.

- À trois décrivez ce que vous voyez.
- Essayez d'y trouver un titre convenable.



(Ritterband 2010:229)

Nous savons tous que dans toutes les caricatures, il doit y avoir un grain de vérité.

- o D'après vous, en quoi consiste-t-il?

Le titre original de la caricature est «Parteieneinfluss».

- o Selon vous, est-il possible de regarder la télé sans être manipulé?

Beaucoup de gens savent qu'il y a des manipulations délibérées de l'opinion, en politique, mais aussi dans d'autres champs, comme la publicité. Dans ce domaine chacun est plus ou moins conscient de ces manipulations, mais sommes-nous bien armés pour les décoder?

- o L'école vous apprend à décoder l'information? Les professeurs vous forment-ils à savoir utiliser les médias et à savoir analyser les messages d'information?

Questions de survie

Objectif: apprendre à adopter des perspectives différentes.

- Avant de regarder de près les rituels matinaux et les exigences quotidiennes des jeunes africains, c'est à chacun d'entre vous de réfléchir sur les questions suivantes:
 - o A quelle heure te lèves-tu le matin? Qui te réveille normalement?
 - o Que prends-tu au petit déjeuner? Est-il sain et équilibré?
 - o Qui prépare ton petit déjeuner?
 - o Prends-tu le petit déjeuner (et le dîner) avec ta famille?
 - o Quel est ton style de vêtements préféré? Quels sont tes marques de vêtements favorites?
 - o Que fais-tu dans la semaine? Et le week-end, que fais-tu normalement?

Par la suite, tu trouveras un extrait du livre *Ébène – Aventures africaines* écrit par Ryszard Kapuściński. Pendant des années, ce grand reporter sillonne le continent noir, habite les quartiers des Africains et s'intéresse surtout aux gens. *Ébène* représente donc un chef-d'œuvre bouleversant qui fait sentir l'Afrique de très près.

- Après la lecture individuelle du fragment ci-dessous, mettez-vous à deux et réfléchissez sur les aspects suivants:
 - o Où est situé le village d'Abdallah Wallo? Décrivez le paysage.
 - o L'auteur parle d'un village heureux. Pourquoi?
 - o À quelle heure se lèvent les jeunes filles du village?
 - o Quel est leur tâche?
 - o Comment les filles transportent-elles l'eau?
 - o Que font-elles en rentrant au village?
 - o Comment sont-elles habillées?
 - o Qui réveille les enfants du village? Une fois réveillés, que font-ils?
 - o Que prennent les enfants au petit déjeuner?
 - o Que font-ils le reste de la journée? Quel est le rôle de l'aîné?

Une journée au village d'Abdallah Wallo

Dans le village d'Abdallah Wallo, les jeunes filles sont les premières à se lever. Dès l'aube, elles vont chercher de l'eau. C'est un village heureux, car l'eau est proche. Il suffit de descendre un talus escarpé et sablonneux pour arriver au fleuve, le Sénégal. Sa rive septentrionale est située en Mauritanie, sa rive méridionale dans un pays qui porte le même nom, le Sénégal. Nous sommes à la limite du Sahara et d'une large zone de savane aride, semi-désertique et brûlante: le Sahel. À quelques centaines de kilomètres en direction du sud vers l'équateur, la savane cède la place à un espace humide et palustre, la forêt tropicale.

Une fois descendues au fleuve, les jeunes filles remplissent d'eau de hauts baquets en métal et des seaux en plastique qu'elles se posent ensuite mutuellement sur la tête. Puis elles escaladent le talus friable tout en causant et rentrent au village. Le soleil se lève et ses rayons scintillent à la surface des récipients. L'eau tremble, tanguet et miroite comme de l'argenterie.

Elles regagnent maintenant leur maison, leur cour. Avant de gagner le fleuve, elles se sont habillées avec soin et minutie, toujours de la même façon: une robe en percale brodée, ample, qui descend jusqu'au sol et leur recouvre soigneusement tout le corps. Comme c'est un village islamique, rien dans le vêtement de la femme ne doit trahir un désir de séduction.

La résonance des récipients posés à terre et le clapotis de l'eau font l'effet de la cloche dans une petite église campagnarde: ils réveillent tout le monde. Des cases, car ici il n'y a que des cases, sortent des nuées d'enfants. Les gamins, il y en a ici en pagaille, comme si le village était un immense jardin d'enfants. À peine ont-ils franchi le

seuil qu'ils font leur pipi du matin, instinctivement, n'importe où, à droite et à gauche, insouciantes et joyeux, ou endormis et bougons. Soulagés, ils se précipitent sur les seaux et les baquets pour boire. Au passage, les fillettes, et seulement elles, se débarbouillent le visage. Cela ne viendrait pas à l'esprit des garçons. Puis les enfants cherchent des yeux un petit déjeuner. C'est du moins ce que je me dis, mais en réalité la notion de petit déjeuner ici n'existe pas. Si l'un des gamins a de quoi manger, il mange. Cela peut être un morceau de pain ou de biscuit, un bout de manioc ou de banane. Jamais il ne mangera sa portion tout seul, car les enfants partagent tout. Généralement l'aîné du groupe s'efforce de faire un partage équitable, même si chacun ne récupère que des miettes. Le reste de la journée ne sera plus qu'une quête permanente de nourriture. Car ces enfants sont constamment affamés. À tout moment, à chaque instant, ils engloutissent tout ce qu'on leur donne et se remettent aussitôt à chercher des yeux l'occasion suivante. (Kapuściński 2002:243-244)

- o Imaginons que vous soyez responsables d'une organisation humanitaire qui met à disposition une aide de quelques millions d'euros à la restructuration du village d'Abdallah Wallo. Quels seraient vos projets que vous jugeriez urgents de réaliser?
- En plénum faites part de vos idées et donnez vos avis sur les différents projets envisagés.
- o Les jeunes du village d'Abdallah Wallo envisageraient-ils les mêmes projets? Qu'en pensez-vous?
- o Supposons qu'on prenne les mesures nécessaires pour investir dans l'adduction d'eau potable. Y aurait-il une nouvelle tâche pour les jeunes filles?

Un monde de différences

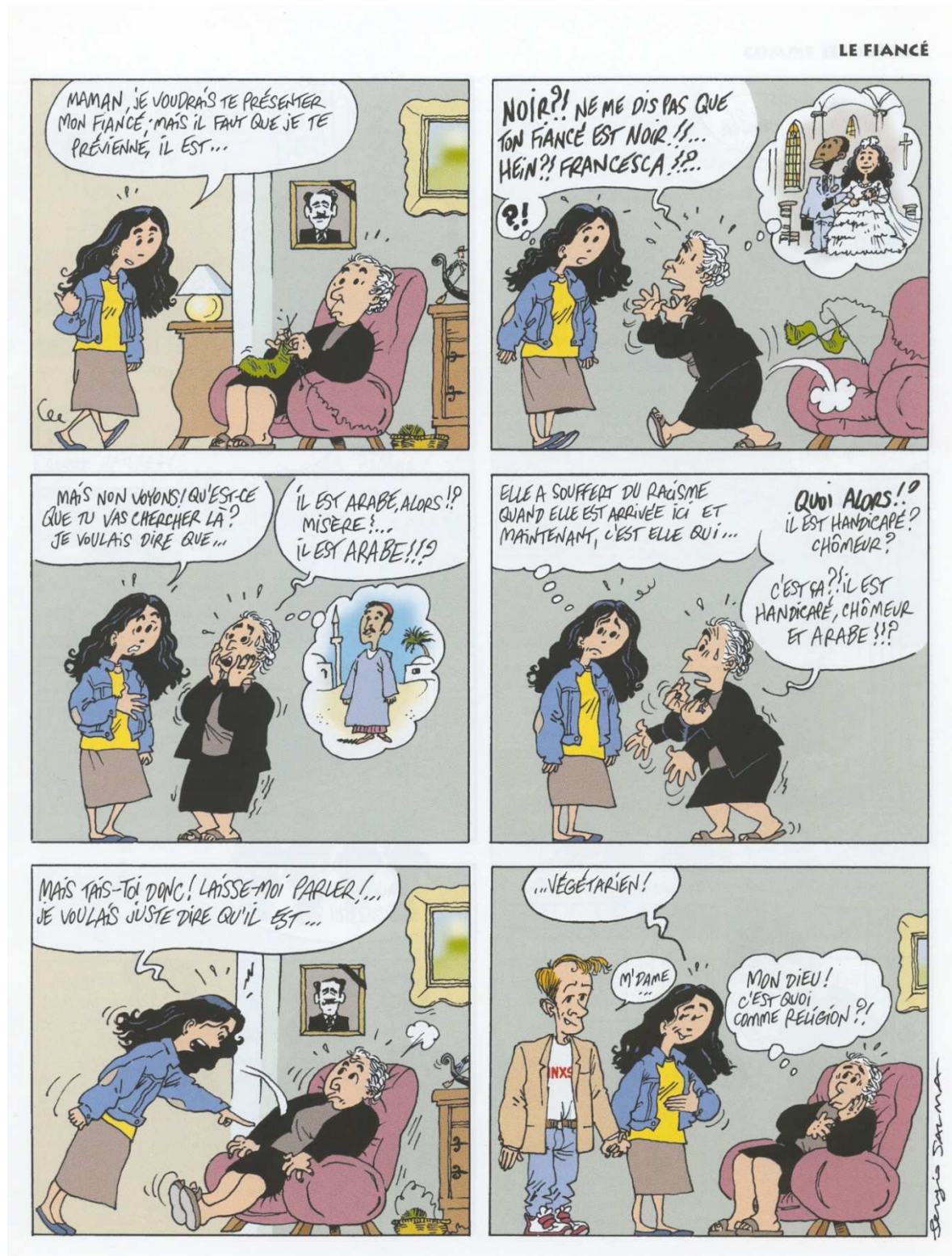
Objectif: comprendre que nous sommes tous des autres face aux autres.

- o Être différent: que cela signifie-t-il pour vous? Interrogez-vous et débattiez en groupes de deux personnes.
- Prenez des notes et nommez un porte-parole par groupe qui fera un rapport en plénum.

- Dans les groupes, le premier élève travaillera avec la bande dessinée intitulée «Le fiancé» (fiche A) et le deuxième avec «Préjugés» (fiche B). Lisez votre BD et décrivez-la à l'autre en répondant aux questions suivantes:
 - o Comment comprend-on l'expression «être différent»?
 - o Que se passe-t-il avec ceux qui sont différents? Comment sont-ils traités?
 - o Qui les traitent de telle manière?

Avec des «si» ...:

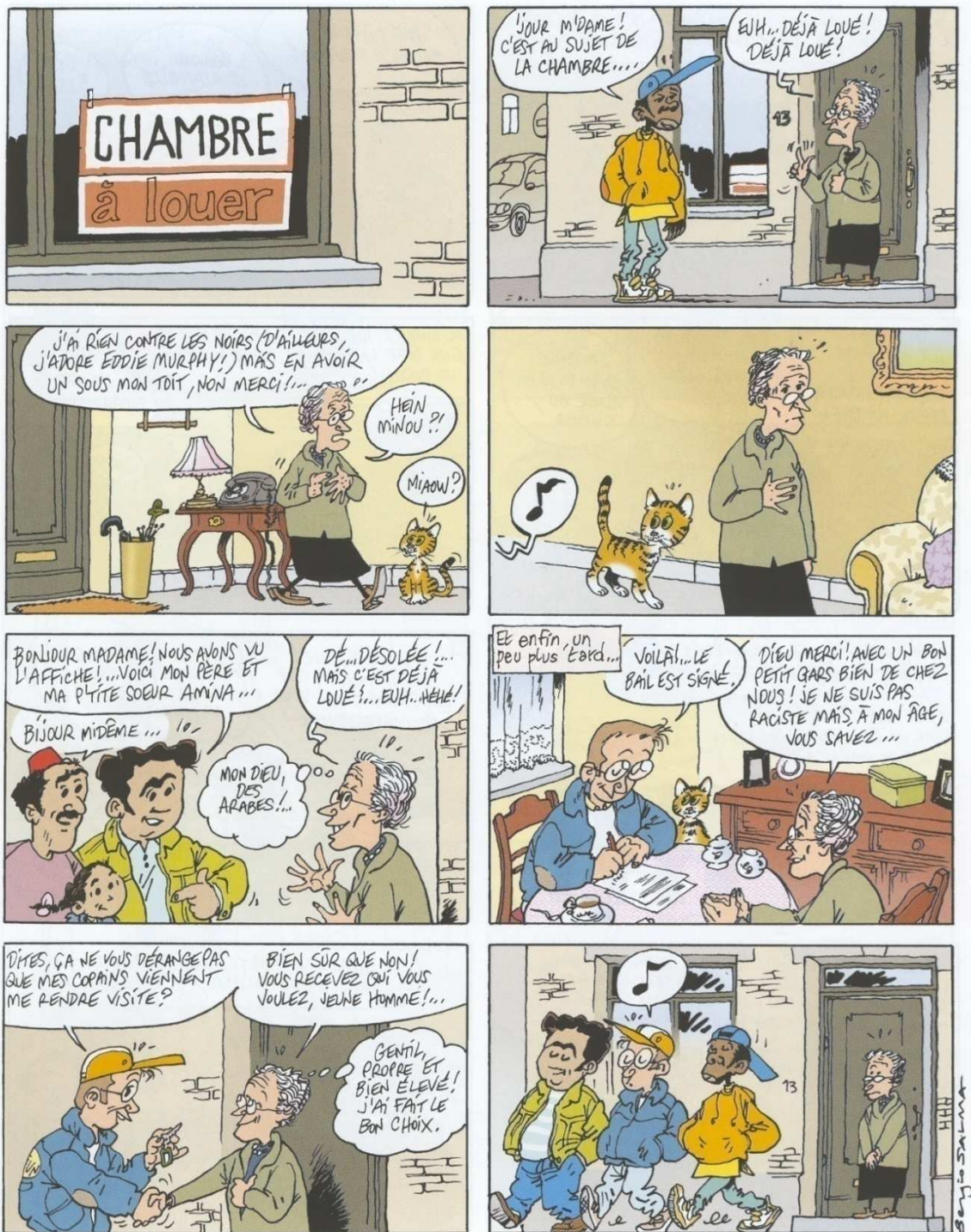
- o Si la jeune fille vivait dans un village africain, sa mère aurait-elle les mêmes préjugés?
- o Si le propriétaire de la maison était un homme de couleur, la scène se déroulerait-elle autrement?



(Comission européenne 1998:11)

Fiche B

PRÉJUGÉS



(Comission européenne 1998:14)

Dans son livre *Le racisme expliqué à ma fille* (1999) Tahar Ben Jelloun se met à expliquer cette notion complexe en répondant aux questions que sa fille lui pose. Avant de connaître le début de son livre, c'est à vous d'abord de discuter les questions suivantes:

- o Qu'est-ce que le racisme?
- o Les enfants naissent-ils racistes?
- o Peut-on devenir raciste? Comment?

- o Comment explique Tahar Ben Jelloun ce phénomène répandu? Propose t-il une attitude ou un comportement pour ne pas devenir raciste?

-Dis, Papa, c'est quoi le racisme?

-Le racisme est un comportement assez répandu, commun à toutes les sociétés, devenu, hélas!, banal dans certains pays parce qu'il arrive qu'on ne s'en rende pas compte. Il consiste à se méfier, et même à mépriser, des personnes ayant des caractéristiques physiques et culturelles différentes des nôtres.

-Quand tu dis «commun», tu veux dire normal?

-Non. Ce n'est pas parce qu'un comportement est courant qu'il est normal. En général, l'homme a tendance à se méfier de quelqu'un de différent de lui, un étranger par exemple; c'est un comportement aussi ancien que l'être humain; il est universel. Cela touche tout le monde.

-Si ça touche toute le monde, je pourrais être raciste!

-D'abord, la nature spontanée des enfants n'est pas raciste. Un enfant ne naît pas raciste. Si ses parents ou ses proches n'ont pas mis dans sa tête des idées racistes, il n'y a pas de raison pour qu'il le devienne. Si, par exemple, on te fait croire que ceux qui ont la peau blanche sont supérieurs à ceux qui ont la peau noire, si tu prends au sérieux cette affirmation, tu pourrais avoir un comportement raciste à l'égard des Noirs.

-C'est quoi être supérieur?

-C'est, par exemple, croire, du fait qu'on a la peau blanche, qu'on est plus intelligent que quelqu'un dont la peau est d'une autre couleur, noire ou jaune. Autrement dit, les traits physiques du corps humain, qui nous différencient les uns des autres, n'impliquent aucune inégalité.

-Tu crois que je pourrais devenir raciste?

-Le devenir, c'est possible; tout dépend de l'éducation que tu auras reçue. Il vaut mieux le savoir et s'empêcher de l'être, autrement dit accepter l'idée que tout enfant ou tout adulte est capable, un jour, d'avoir un sentiment et un comportement de rejet à l'égard de quelqu'un qui ne lui a rien fait mais qui est différent de lui. (Ben Jelloun 1999:4-5)

- o À ton avis, peut-on empêcher d'avoir un comportement de rejet à l'égard de quelqu'un qui est différent?
- o Comment se comporter face à ceux qui sont différents, c'est à dire face aux autres? Quelle attitude adopter à leur égard?

Pour Kapuściński (2009:40), c'est cette différence qui est une richesse.

- o En quoi pourrait résider cette richesse? Comment pourrait-elle se manifester?

Beaucoup ont toujours peur des autres. Mais le climat du monde dépendra de la qualité de nos rapports aux autres. La rencontre avec un autre nouveau sera donc un véritable défi de notre temps. Pour Kapuściński (2009:84)

le dialogue est [...] au centre de la réflexion de l'homme. Le but de ce dialogue doit être la compréhension mutuelle, et le but de cette compréhension un rapprochement mutuel, ces deux derniers s'obtenant par la connaissance. Quel est le préliminaire de ce processus, de cette équation? C'est la volonté de connaître, le désir de s'adresser à l'Autre, d'aller à sa rencontre, d'entamer la conversation avec lui.

Pour connaître les autres, il faut donc se mettre en route sachant que nous sommes tous des autres face aux autres.

L'écho des armes

Objectif: réfléchir sur le choix de sa future profession.

L'écho des armes (2008) est un recueil de nouvelles de Yann Mens. Dans les neuf nouvelles, la guerre est partout, de Sarajevo à Paris, de Freetown à Bagdad. L'auteur décrit parfaitement la haine, la peur, les séparations ainsi que la vie qui suit son cours malgré les armes. Le lecteur ne sait pas toujours qui sont les victimes et qui sont les bourreaux car les frontières entre eux sont très très fines.

Par la suite vous allez lire une de ces nouvelles nommée *Scalp*.

- Travaillez en tandem et notez toutes les images et associations qui vous viennent à l'esprit quand vous prononcez le mot *scalp*.
- Lisez le texte du début (page 39) jusqu'à la page 62. Ne regardez pas encore le dernier chapitre! Pendant la lecture le premier apprenant notera tout ce qu'il apprend sur Ali. Le deuxième travaillera sur Pierre. Échangez ensuite les informations dans les tandems et ensuite rédigez les deux portraits.
- o Considérant le titre de la nouvelle ainsi que le cours des choses, comment la nouvelle se terminera-t-elle?
- En plénum essayez de décrire la situation politique en Irak autour de l'an 2000.
- Finalement lisez le dernier chapitre. En tandem expliquez ce qui se passe et décrivez les réactions de Zaynab, de Julien et de Pierre.
- o En lisant la fin de la nouvelle *Scalp*, c'est un certain malaise que nous éprouvons. Pourquoi? Est-ce une histoire fictive? Qu'en pensez-vous?

La première scène remonte aux années 80 du dernier siècle. Plusieurs jeunes hommes, parmi eux Ali et Pierre, fêtent leurs diplômes et parlent de leurs futurs projets. Vous aussi, vous allez terminer le lycée bientôt. Alors ça sera à vous de chercher du travail dans une certaine branche ou de commencer des études.

- o Avez-vous déjà *réfléchi* aux parcours professionnels qui vous intéressent ou aux métiers que vous souhaiteriez exercer dans le *futur*?
- o Qu'est-ce que vous aimeriez faire?
- o Qu'est-ce qui sera important dans votre vie (professionnelle/privée)?

Scalp

*Paris, Café des Amphis, 6^e arrondissement,
juillet 1979*

- Qu'est-ce que je vous sers, jeunes gens ?
- Cognac pour tout le monde !
- Et cinq cognacs pour ces messieurs, ça marche !
- Attendez. Moi, je vais prendre un Coca, s'il vous plaît.
- Oh Ali, ne sois pas rabat-joie... On fête notre diplôme. Tu vas trinquer avec nous tout de même ? En France, un ingénieur diplômé, ça ne refuse pas un bon verre.
- Diplômé ou pas, je reste musulman et irakien.
Je ne bois pas d'alcool, trancha le jeune moustachu, le visage fermé.

Le serveur repartit chercher la commande avec une moue dubitative. À la table des étudiants, un silence gêné s'installa. Ce fut Pierre qui le rompit en changeant de sujet :

— Dis donc Ali, à propos de ton pays, vous avez changé de président ces jours-ci ? J'ai entendu ça à la radio. Comment il s'appelle le nouveau déjà ?

— Saddam Hussein. Mais ça ne change pas grand-chose. Il était vice-président. Et de fait, c'était lui qui dirigeait le pays depuis pas mal de temps déjà. Le chef de l'État ne comprait plus vraiment. D'ailleurs, c'est Saddam qui était venu rencontrer à Paris votre Premier ministre, Jacques Chirac, il y a quatre ans, je crois.

— Et il boit de l'alcool, lui ? demanda David avec ironie.

— Ta gueule, lança Pierre. Fous la paix à Ali. Il fait ce qu'il veut. On ne te demande pas si tu manges casher ou pas, si ?

— Moi, manger casher ? Tu es fou ! Bon quand je vais chez mes grands-parents, je n'ai pas le choix. Mais le reste du temps, mon cher, j'adore que le sang dégouline le long de mes babines lorsque je dévore une côte de bœuf.

Ses grognements et ses mimiques de vampire détrent dirent l'atmosphère.

Le serveur arriva avec les consommations et déposa le Coca devant Ali comme s'il s'agissait d'une boisson douteuse. Les cinq garçons trinquèrent à leur diplôme tout neuf en maudissant quelques profs au passage.

— Tu repars bientôt en Irak ? demanda François en chauffant doucement le verre de cognac dans le creux de sa main.

— Je rentre dans quinze jours, répondit Ali qui avait retrouvé le sourire. Et j'intègre l'armée début septembre.

— Tu n'as pas changé d'avis ? interrogea Pierre qui n'avait jamais compris le choix de son camarade de promotion.

— Je viens d'une famille très pauvre de la campagne. Je n'ai eu la chance de venir étudier en France, et de vous connaître, que grâce à une bourse de mon gouvernement. Il me paraît normal de servir mon pays pour le remercier.

— C'est un sentiment qui t'honore, observa David en levant son cognac en direction d'Ali. Et vous les gars, vous allez chercher du boulot dans quelle branche ?

– L'industrie aérienne, répondirent en chœur François et Olivier qui parlaient de moteurs, de Mach et de trains d'atterrissage à longueur de journée.

Ali se tourna vers Pierre.

– Et toi ? Tu es le major de la promo. Les entreprises doivent faire la danse du ventre autour de toi, non ?

Les autres s'esclaffèrent. Le garçon rougit et se passa la main dans les cheveux.

– J'ai reçu une offre intéressante. D'une grosse boîte d'armement. Mais j'hésite un peu... Il faut que je réfléchisse.

*Paris, 5^e arrondissement,
mars 1983*

Pierre déposa les lourdes valises sur le palier et fouilla les poches de son imperméable.

– Qu'est-ce que tu as mis dans tes bagages, Ali ? Ils pèsent des tonnes... Une heure pour revenir d'Orly, tu te rends compte ? C'est vraiment l'enfer, ces emballages. Vous avez les mêmes à Bagdad ?

Il finit par dénicher les clés de son appartement.

– Entre. Cette maison est la tienne. Tu ne peux pas savoir comme je suis content de te voir. Ça fait déjà quatre ans qu'on est sortis de l'école, tu te rends compte ?

Et se parler au téléphone, ce n'est vraiment pas pareil.

– Moi aussi, je suis content de pouvoir renifler à nouveau l'air pollué de Paris. Même pour quelques jours.

– L'appartement va te sembler vide. Mais à cette heure-ci de la matinée, ma femme travaille et Julien est à la crèche. Tu les verras ce soir. J'espère que tu as des photos de ta fille parce que, je te préviens, Sophie va te les réclamer. Et si tu ne les sors pas immédiatement, tu seras privé de dîner.

– Je ne m'en sépare jamais. Elles sont dans ma valise.

– Comment s'appelle-t-elle déjà ?

– Zaynab.

– C'est joli. Viens, on va prendre un café et tu me raconteras ce que tu viens faire à Paris. Si ce n'est pas un secret militaire, bien sûr, ajouta Pierre.

– Tu es un spécialiste des missiles dorénavant. Les gens qui travaillent dans l'armement sont habitués à tenir leur langue, non ?

Pierre approuva. Il conduisit Ali vers sa chambre et prépara un brunch gargantuesque. En entrant dans la salle à manger, l'Irakien lui tendit un paquet de clichés.

— Voici ma petite famille.

Pierre se pencha sur la première photo.

— C'est ta femme ? Tu n'as pas à te plaindre, petit veinard.

— Tu sais, je ne l'ai pas vraiment choisie...

Pierre releva la tête. Ali avait l'air un peu embarrassé.

— Ce sont nos familles qui ont arrangé le mariage. Mais tu as raison, j'ai beaucoup de chance. Regarde la fille que Khalida m'a faite.

Pierre prit la photo que son ami lui tendait comme s'il s'agissait d'un objet des plus précieux.

— Elle a les yeux de sa mère, ta princesse. En revanche, dans sa mine sérieuse, il y a quelque chose de toi, monsieur l'officier supérieur.

Lorsqu'ils eurent englouti l'énorme brunch, Pierre se tourna vers son ami.

— Alors cette mission discrète ? Ça consiste en quoi ? C'est lié à votre guerre contre l'Iran, je suppose ?

— Oui, depuis le début, la France nous a beaucoup aidés, comme tu le sais.

— Pourtant, c'est vous qui l'avez commencée, cette guerre ? Saddam Hussein a bien attaqué l'Iran, non ?

Ali jeta un regard vers la fenêtre.

— Oui... Sans doute... Mais je suis officier. Je n'ai pas à commenter les décisions de mes supérieurs.

— Je comprends très bien. C'était juste une question, Ali. Donc, tu me disais que la France vous aide.

— Oui, ton gouvernement estime que l'Irak est un allié essentiel contre la République islamique d'Iran. Paris nous a fourni des avions.

— Ceux que nos copains Français et Olivier fabriquent.

— Tout juste. Et des pilotes irakiens sont venus se former ici. Mais en ce moment, notre armée est en difficulté. Il nous faut d'autres appareils. En principe, votre président, François Mitterrand, est d'accord. Mais en pratique, ça traîne. Je fais partie d'une délégation qui vient essayer d'accélérer les livraisons.

Il s'arrêta soudain, comme s'il en avait trop dit.

— Et toi, les missiles, ça marche ?

Les yeux de Pierre s'éclairèrent autant que ceux d'Ali lorsqu'il regardait les photos de son bébé.

— C'est passionnant. Je travaille sur les missiles dotés de nouveaux systèmes de guidage. Je passe mes journées à faire des calculs qui impressionneraient nos vieux professeurs, mon pote. Tu reprendras un peu de café si j'en refais ?

*Hôtel Sheraton, Amman (Jordanie),
décembre 1990*

Pierre fouilla des yeux la foule qui se pressait dans le hall de l'hôtel.

— Ali ! Je suis là.

Son ami lui fit un signe de la main, puis se faufila entre deux grooms qui croulaient sous le poids d'énormes valises derrière une riche dame très enveloppée.

— Bienvenue dans le monde arabe, Pierre ! Quand je pense qu'il t'a fallu toutes ces années pour venir jusqu'ici... As-tu fait bon voyage au moins, monsieur le casanier ?

— Et toi, Ali ?

— Bagdad n'est pas bien loin d'ici, tu sais. Et je n'allais pas manquer pareille occasion de te voir. Dis-moi, combien de temps avons-nous ? Tu repars pour l'Arabie Saoudite si j'ai bien compris ?

— Nous avons le temps de dîner. Mais guère plus. Tu veux essayer le restaurant de l'hôtel ?

L'Irakien le prit par le bras.

— Allons ailleurs. Nous serons plus tranquilles pour parler.

Le Français se laissa guider jusqu'à un taxi. Il observa que durant le trajet, son ami ne répondait à ses questions que par de vagues monosyllabes. Lorsque la voiture les déposa sur le trottoir et qu'Ali proposa de faire quelques pas dans la rue avant d'aller dîner, il risqua une remarque :

— Je te trouve bien silencieux. Ce sont les menaces de guerre qui t'inquiètent ? Il y a de quoi, remarque. Ton président est fou, ou quoi ? Cette guerre interminable contre l'Iran a pris fin il y a deux ans. Une guerre qui n'a servi à rien, vous n'avez conquis aucun territoire. Et voilà qu'il ne trouve rien de mieux que d'envahir le Koweït. Un pays tout entier ! Il croyait s'en tirer comme ça ? Si votre armée ne débarrasse pas le terrain, les États-Unis

vont la chasser. Et la France sera de la partie. Nous allons être en guerre toi et moi, Ali.

L'Irakien lui posa la main sur le bras.

— Pas nous, Pierre. Nos pays peut-être, mais pas nous.

— Excuse-moi. Ça m'arrache le cœur de devoir te parler comme ça. Mais vraiment, je ne vous comprends pas.

Ali baissa le visage.

— Moi non plus, je ne suis pas sûr de comprendre. Mais je suis militaire. Et colonel, maintenant. Mon président a décidé. Je dois obéir.

— Parle-moi franchement. C'est un tyran, ce type. On lit des horreurs dans les journaux sur les crimes que ses sbires commettent. Les tortures, les massacres... Ils ont gazé des milliers de pauvres gens dans ce village du Nord, par exemple. Comment s'appelle-t-il déjà ?

— Halabja, murmura l'officier dont la voix était devenue à peine audible.

— C'est ça. Quelle abomination ! Ne me dis pas que tu approuves de pareils actes. Je te connais.

L'Irakien jeta un regard derrière lui. Pierre le regarda avec étonnement.

— De quoi as-tu peur ?

— C'est la force de l'habitude. En Irak, les gens de la sécurité de Saddam Hussein sont partout. Nous devons veiller sans cesse à ce que nous disons.

— Quoi, même toi ? Un colonel ?

— Bien sûr.

Il baissa la voix.

— Je n'approuve aucune de ces atrocités, tu le sais bien. Mais je te rappelle qu'il n'y a rien de nouveau là-dedans. Ton gouvernement sait tout cela depuis longtemps. Ça ne l'a pas empêché de soutenir Saddam Hussein, pour contrer l'Iran. Et de lui vendre des armes. Tu es bien placé pour le savoir. Aujourd'hui, vous changez simplement de client. Tu ne vas pas en Arabie Saoudite pour vendre des jouets, je suppose ?

Pierre se tut. Les deux amis marchèrent un long moment en silence dans les rues d'Amman où la nuit était tombée dans une cacophonie de klaxons. Puis Ali sortit une petite enveloppe de sa poche.

— Ce sont les photos de Zaynab. Si tu ne rentres pas avec, Sophie risque de te claquer la porte au nez. Rappelle-toi qu'il ne faut pas contrarier une femme enceinte. C'est pour quand ?

– Février, répondit Pierre en sortant délicatement le premier cliché.

Il l'examina avec soin et prit son air le plus solennel.

– Mon colonel, le cas empire. Bien qu'elle n'ait que sept ans, le regard de cette demoiselle indique qu'elle n'a aucune aptitude pour la discipline qui est pourtant la force des armées. Je conseille de la révoquer sur l'heure, sinon elle va vous donner du fil à retordre.

– C'est déjà fait, rassure-toi. Cette créature diabolique me mène à la baguette. Au point que Khalida me gronde chaque jour parce que je lui passe tout. Mais comment veux-tu que je résiste à ces yeux-là... ? Et ton Julien ?

– Il se porte comme un charme. En outre, il a de grandes ambitions. Depuis qu'il t'a vu en grand uniforme d'apparat sur la cassette vidéo que tu nous as envoyée l'an dernier, monsieur veut être colonel, figure-toi. Et dans l'armée irakienne, s'il vous plaît !

Ali se rembrunit.

– En ce moment, je ne le lui conseille pas...

Pierre l'entraîna dans un restaurant qui répandait dans toute la rue des effluves d'épices et de viande grillée.

– Viens, allons dîner pour oublier la politique. Avec

un peu de chance, ton président retrouvera la raison et évacuera rapidement le Koweït.

*Paris, 16^e arrondissement,
mars 1991*

– *Hello, my name is Pierre Marcadet. May I speak to colonel Ali al-Husseini ?*

– *Hold on, please.*

– Pierre ? C'est toi ?

Le téléphone grésilla. Pendant dix secondes, la ligne parut coupée, puis la voix de l'officier irakien revint.

– Pierre ? Tu es toujours là ?

– Ali, tu es vivant, grâce au ciel ! Je n'avais plus de nouvelles depuis la fin de la guerre. Je savais que tu étais parti sur la frontière, près du Koweït. Mais je n'arrivais pas à joindre Khalida.

– Elle était partie avec Zaynab en province dans sa famille pendant les opérations militaires.

– Heureusement, les combats n'ont pas duré longtemps.

L'Irakien ne répondit pas. Pierre se rendit compte qu'il avait gaffé. L'armée de Saddam Hussein avait été défaite en quelques jours par les troupes occidentales. Son ami était humilié et son téléphone était sûrement sur écoute. Il chercha une parole neutre.

- Nous sommes en paix maintenant.
- Nous l'avons toujours été, toi et moi, répondit sobrement Ali.
- Bien sûr, bien sûr...
- Et le bébé, il est né? reprit le colonel, avec enthousiasme.
- C'est une fille, elle s'appelle Muriel. Elle ne me ressemble pas du tout à ce qu'on dit.
- Dieu t'a gâté, mon ami. Et elle aussi!

*Paris, 7^e arrondissement,
décembre 1997*

Le glissement d'une paire de patins sur le parquet résonna dans tout l'appartement.

- Maman, papa est rentré!

- Ne crie pas comme ça, Muriel, je ne suis pas sourde. Et enlève ces patins, je te l'ai dit mille fois. Je ne veux pas de ça dans la maison.

Pierre entra dans le séjour et embrassa sa femme qui se débattait avec deux télécommandes face à une télévision rétive. Les patins firent une embardée à quelques millimètres d'un vase délicat posé sur un guéridon.

- Qu'est-ce que tu m'as rapporté de Londres, papa?
- C'est une façon d'accueillir un père fourbu qui rentre d'un voyage de travail exténuant, ça?

Sans attendre la moindre autorisation, Muriel se jeta sur la valise, composa le code de sécurité qui en principe était confidentiel et commença à vider le contenu sur le parquet.

- Stop, jeune fille! On n'étale pas mon intimité dans le salon.

Il l'écarta doucement, glissa la main sous des chemises froissées et tendit un petit paquet à la demoiselle.

- C'était bien votre commande?

Muriel regarda l'emballage, vérifia le nom du magasin sur l'étiquette, puis sortit délicatement du papier de soie un béret écossais à carreaux rouges et verts.

– Ouah, il est super ! Aucune de mes copines n'en a un pareil.

– C'était le principal but de l'opération, non ? persifla sa mère.

Déjà les patins filaient à toute allure vers la glace du vestibule pour un réglage de béré.

Sophie aida son mari à remettre dans la valise tout ce que Muriel avait répandu sur le parquet.

– Ton voyage s'est bien passé ?

– Comme sur des roulettes. Le missile de croisière que nous avons mis au point avec les Anglais est vraiment un petit bijou. Le Scalp est très supérieur à tous ses concurrents sur le marché international. Nos patrons sont ravis.

Pierre tendit l'oreille vers le couloir.

– Je n'entends pas le doux martèlement des musiques de mon fils. Julien n'est pas là ?

– Il est enfermé dans sa chambre avec la lettre que Zaynab nous a envoyée.

– La fille d'Ali nous a écrit ? Mais en quelle langue ?

– En français, monsieur. Elle a commencé à prendre des cours à la rentrée. Et elle a catégoriquement refusé l'aide de son père pour nous écrire.

– Et ça donne quoi ?

Muriel sourit.

– Zaynab a fait un bel effort, mais je dois avouer que je n'ai pas compris grand-chose. Elle a une orthographe et une syntaxe encore approximatives. Tous les espoirs sont permis cependant, car ton fils est penché sur le document depuis trois heures maintenant. Nous ne devrions pas tarder à avoir une traduction officielle en français. À condition que monsieur ne s'attarde pas sur la photo qui était glissée dans l'enveloppe...

Pierre se leva.

– Je vais voir où il en est.

– C'est ça. Et profites-en pour dire à Champollion que le dîner est prêt.

*Bagdad, ministère de la Défense,
mai 2002*

– Bonjour madame, pourrais-je parler à Pierre Marcadet de la part du général Ali al-Husseini ?

– Ne quittez pas, général.

— Ali, c'est toi ? Quelle surprise, mon ami ! Quel bon vent t'amène ?

— Un vent de requête. Écoute, je suis un peu embarrassé... Il faut que je te demande un service.

— Embarrassé ? Avec moi ? Cela fait presque trente ans que nous nous connaissons, mon général. Demande-moi ce que tu veux.

— Voilà, c'est au sujet de Zaynab.

— Ta princesse a des soucis ?

— Pas vraiment... Elle est à l'université. Et elle veut devenir professeur de français.

— À en juger par les lettres qu'elle nous écrit, elle est douée. Je ne te cache pas que les premières nous ont donné un peu de fil à retordre, mais elle a fait des progrès impressionnants. J'aimerais que Julien écrive aussi bien l'arabe que ta fille écrit le français. Mais il a déjà du mal avec l'anglais, alors...

— Ici, je ne suis pas sûr que toutes les conditions soient réunies pour que Zaynab fasse de bonnes études, si tu vois ce que je veux dire.

Avec les années, Pierre avait appris à décoder les insinuations d'Ali dont le téléphone était sur écoute.

« Si tu vois ce que je veux dire » signifiait « ne m'en demande pas plus, crois-moi sur parole ».

— Je comprends, dit Pierre.

— Je voulais donc te demander si... reprit Ali, si tu accepterais de l'accueillir chez toi quelque temps pour qu'elle fasse des études en France. Au moins le temps qu'elle s'habitue à la vie chez vous et que je trouve une autre solution pour la loger. Elle n'a jamais vécu à l'étranger. Et une jeune fille seule...

— Nous l'accueillerons avec grand plaisir, Ali. Et tout le temps qu'il faudra. L'appartement est grand. Les enfants seront ravis. Muriel, surtout. Elle aime bien son frère. Mais avoir une grande sœur, c'est tout de même autre chose.

— Avant de me donner une réponse, il faudrait peut-être que tu consultes Sophie.

— Je vais consulter mon supérieur hiérarchique, plaisanta Pierre. Ne t'inquiète pas, les choses seront faites dans les règles. Mais je connais déjà sa réponse.

— Merci, Pierre. Du fond du cœur.

— Pas de ça entre nous, mon général.

*Paris, 7^e arrondissement,
janvier 2003*

Le téléphone à la main, Pierre traversa l'apparement et frappa à la chambre du fond.

— Zaynab ! C'est ta mère.

En peignant et la tête enturbannée dans une serviette-éponge, la jeune fille entrouvrit la porte. Pierre lui tendit le combiné.

— C'est Khalida. La communication n'est pas très bonne, tends l'oreille.

Le visage inquiet, Zaynab saisit l'appareil et prononça une longue série de phrases en arabe que Pierre ne comprit pas. Mais il perçut sans mal le tremblement de la voix de la jeune fille.

Il repartit vers la cuisine où Muriel finissait son petit déjeuner.

— Papa, tu crois vraiment que les Américains attaqueront l'Irak ? demanda l'adolescente en vidant sa tasse de thé.

Son père se passa la main dans les cheveux.

— J'en ai bien peur, ma fille. Je ne vois pas ce qui pourrait les arrêter désormais.

— La France ne va pas les aider ? On ne va pas faire la guerre au pays de Zaynab, quand même ?

— Non. Ce n'est pas facile de résister aux pressions des États-Unis. Mais la France ne veut pas de cette guerre.

Muriel lui fit une bise sonore sur la joue, et attrapa son sac à dos pour filer au collège. Sa mère vint la remplacer sur le tabouret de la cuisine.

— Ali n'a rien pu me dire au téléphone en juin dernier, reprit Pierre, mais il a voulu mettre sa fille à l'abri chez nous.

— Et lui, pourquoi ne quitte-t-il pas l'Irak ? Il ne soutient pas cette brute de Saddam Hussein tout de même ?

— Ali, partir ? C'est un soldat, Sophie. Il estime avoir une dette éternelle vis-à-vis de son pays qui lui a permis de devenir ce qu'il est. Il restera quoi qu'il arrive.

— J'ai essayé de parler de tout cela à Zaynab, reprit Sophie en rangeant les tasses dans l'évier. Mais elle refuse. Il n'y a qu'une personne avec qui elle accepte d'en discuter.

— Muriel ? demanda Pierre.

– Mon pauvre savant, tu es vraiment perdu dans tes calculs. Tu ne vois rien de ce qui se passe dans ta propre maison.

– Et que se passe-t-il sous mon toit, madame Sherlock ?

– Il se passe que la seule personne à qui Zaynab fasse des confidences est ton fils Julien.

– Julien ? Mais qu'est-ce qu'il connaît à la politique moyen-orientale ?

– Comment te dire ? Je ne suis pas sûre qu'en ce moment, Zaynab soit à la recherche d'un géopoliticien. Plutôt d'une épaule réconfortante, si tu vois ce que je veux dire.

– Tu veux dire que Julien et Zaynab...

Le visage de Pierre s'éclaira d'un sourire béat qui fit éclater de rire sa femme.

*Paris, 7^e arrondissement,
mars 2003*

Le salon était plongé dans une demi-obscurité. Seule la lumière de la télévision éclairait les visages.

Une gigantesque colonne de fumée apparut sur l'écran tandis que la voix du journaliste commentait les images :

« L'offensive des troupes américaines et britanniques se poursuit pour briser la résistance des forces irakiennes. Aujourd'hui, les appareils de la Royal Air Force ont détruit un bunker qui abritait une partie des chefs militaires de l'armée de Saddam Hussein, parmi lesquels le général Ali al-Husseini. »

Zaynab hurla, mais son cri ne parvint pas à couvrir la suite du commentaire.

« Les avions britanniques ont utilisé pour la première fois le nouveau missile Storm Shadow coproduit avec une firme d'armement de notre pays. La version française du Storm Shadow s'appelle le Scalp. »

Pierre s'approcha en silence de l'écran comme s'il cherchait à apercevoir Ali dans les gravats du bunker.

Il ne vit pas la haine sur le visage de Julien qui le fixait depuis que Zaynab s'était effondrée entre ses bras.

C Mikroebene: Forschendes Lernen - ein textlinguistischer Ansatz im Grammatikunterricht

15. Aus dem Nominalbereich: die Adjektive in deskriptiven Texten



Índice

Paso 1

Objetivo: Imaginarse una calle sancarleña.

Paso 2

Objetivo: Contar a un compañero el contenido de las cartas de Gabriel y de Kenia.

Paso 3

Objetivo: Elaborar el campo semántico para la descripción de una calle.

Paso 4

Objetivo: Die Kongruenz zwischen Substantiv und Eigenschaftswort erkennen und verstehen.

Paso 5

Objetivo: Den richtigen Gebrauch der Kongruenz beachten lernen.

Paso 6

Objetivo: Die unterschiedliche Stellung der Adjektive begreifen und Verkürzungen mancher Adjektive beachten.

Paso 7

Objetivo: Eigenschaften vergleichen.

Paso 8

Objetivo: Erkennen, dass Eigenschaften nicht nur durch die Wortklasse der Eigenschaftswörter ausgedrückt werden können.

Paso 9

Objetivo: Erkennen typischer Merkmale von Beschreibungen.

Paso 10

Objetivo: Describir la calle en la que vives.

Paso 11

Objetivo: Reflexionar sobre las experiencias vividas en la clase de español.

Paso 1 Ficha ABCD

Objetivo: Imaginarse una calle sancarleña.

A continuación vais a leer las cartas que redactaron algunos niños y jóvenes sancarleños, de Nicaragua, y que enviaron al festival de escritura «La calle en la que yo vivo», convocado por la ciudad de Núremberg, Alemania, ciudad hermana de San Carlos.

La idea inicial era que los alumnos sancarleños expusieran sus opiniones acerca de la calle en la que viven. Con las cartas, la alcaldesa de San Carlos comprendió que tenían un reto difícil en el mejoramiento vial del pueblo.

- Antes de la lectura de la primera carta poneos en grupos de cuatro: Primero cada uno tiene que coger un trozo de una foto que representa a un grupo de niños de San Carlos. Para formar los grupos buscad a los tres compañeros con los trozos de la misma foto. Sentaos juntos e intentad responder a las siguientes preguntas:
 - o ¿Dónde está ubicada Nicaragua? ¿Y la ciudad de San Carlos? Buscadlas en un mapa mundial.
 - o ¿Conocéis a alguien de América Latina? ¿Sabéis algo sobre este continente?
 - o Los alumnos de San Carlos tenían que describir las calles en las que viven. ¿Qué creéis que se puede encontrar en ellas?
 - o ¿Cómo os imagináis las calles de Nicaragua? ¿Cómo os imagináis el ambiente en esas calles? Caracterizadlas.
 - o ¿Qué creéis que les gusta hacer a los niños y jóvenes en las calles?

- Poneos con otro grupo e intercambiad vuestras ideas:

Empiezan los dos de cada grupo que tengan la letra A en el dorso del trozo de la foto.

La segunda pregunta la presentan los dos con la letra B.

La tercera pregunta la presentan los dos con la letra C.

Finalmente, la cuarta y la quinta pregunta las presentan los dos con la letra D.

Paso 2 Ficha A/B

Objetivo: Contar a tu compañero el contenido de la carta de Gabriel.

A continuación aparece la carta enviada por Gabriel.

- Léela con detenimiento.

Hola señoras y señores:

La calle donde yo habito se llama «Calle Nuevo Mundo». Mi casa es la número 1597. El significado de la palabra «Nuevo Mundo» no lo sé claramente, pero tengo por entendido, he oído que significa superación para las personas más pobres a razón de la economía, y poder alcanzar la superación, para poder vivir la vida con una mejor seguridad. Bueno, y si mi calle no tuviera nombre, la verdad no sabría qué nombre ponerle. Pero pensándolo bien me gustaría ponerle el nombre la «Calle de los Pedritos» y solamente en mi pensamiento, «Calle Granja».

Bueno, mi calle no es tan chica pero ni tan grande, es de una medida media, pero está ubicada en línea recta. Puedo decir que sí hay algo especial en la calle donde yo vivo porque si yo me fuera a vivir a otra calle, no tuviera la misma casa, no tuviera los mismos amigos, etc. En esta calle viven muchas personas como Doña Sonia mi vecina, Doña Ikaria, Don Bairón, Doña Edelmira, Doña Toña, Doña Lianed, mi tía Mercedes, mi tía Angelita entre otras personas muy simpáticas y amistosas.

Bueno, para mí todo en mi calle es familiar. Yo creo eso porque todas las calles de San Carlos no pueden ser todas iguales, pero por otro lado te digo que nada en mi calle me parece extraño.

Me gusta vivir en esta calle porque en ella estoy muy acostumbrado y además me gusta mucho ver a diario a todas las personas que me rodean y especialmente a mi familia, mi mamá. Me da mucha pena decir que nunca en mi vida volveré a ver a mi papá.

No preferiría vivir en otra calle porque no sería tan feliz como en mi calle Nuevo Mundo. Aparte de todo lo que les he contado sobre «La calle donde vivo» les quiero invitar para que vengan a San Carlos porque San Carlos es una ciudad llena del paraíso natural.

Les mando un cordial saludo.

Gabriel Antonio Herrero G.

(10 años, 4to grado, Calle Nuevo Mundo)



- Vuelve a leer la carta y ponle un título adecuado a cada apartado:

Apartado 1:

Apartado 2:

Apartado 3:

Apartado 4:

Apartado 5:

- Con la ayuda de estos títulos cuenta a tu compañero, que ha leído la carta de Kenia, cómo ve Gabriel su calle en la que vive.
- Después de haber presentado la carta de Gabriel, escucha atentamente a tu compañero que resume la carta de Kenia. Apunta aquí las ideas principales que evoca Kenia en su carta.

Paso 2 Ficha C/D

Objetivo: Contar a tu compañero el contenido de la carta de Kenia.

A continuación aparece la carta enviada por Kenia.

- Léela con detenimiento.

Hola queridos jóvenes,

yo voy a hablar sobre mi calle y mi ciudad. Bueno, a mi calle no la han construido y yo creo que ni se preocupan por ponerla. Mi calle se describe con el nombre de Punta Limón. Yo la considero muy bonita. Hay vecinos nuevos, ahora tengo amigos nuevos.

La gente mala que existía ya no está, se fue para otro lugar. Mi casa no ha cambiado, está igual como siempre. En mi calle todavía hay ganado. Hay muchos árboles y no la cambiaría por nada.

Bueno, mi país tiene como nombre Río San Juan (Nicaragua) y mi lugar San Carlos y mi calle Punta Limón. Es un lugar muy precioso, muy cultural, muy artístico. Es algo grande, hay una gran cantidad de habitantes.

Así como hay colegios privados también hay colegios públicos y hay preescolares. Hay un malecón, esquimerías, hay parques, restaurantes, bares, etc. El balneario Punta Limón: un lugar que visita casi todo el pueblo para época de Semana Santa. Es un lugar muy visitado por personas de lugares como ustedes de Núremberg de Alemania, etc.

Bueno, esto es todo. Espero que después vea cambiar muy pronto a mi calle y mi ciudad. Y que hay muchos parques y muchas cosas divertidas como para jugar y salir con nuestra familia.

Hasta pronto.

Kenia Sayonara P.O.

(2do grado, colegio Sagrado Corazón de Jesús)



- Vuelve a leer la carta y ponle un título adecuado a cada apartado:

Apartado 1:

Apartado 2:

Apartado 3:

Apartado 4:

Apartado 5:

- Ahora tu compañero va a presentarte la carta de Gabriel que ha leído. Escucha atentamente y apunta aquí las ideas principales que evoca Gabriel en su carta.
- Después de haber escuchado a tu compañero, cuéntale tú ahora cómo ve Kenia su calle en la que vive. Puedes utilizar los títulos de arriba.

Paso 3 Ficha A/B

Objetivo: Elaborar el campo semántico para la descripción de una calle.

- Elabora un mapa mental con todos los sustantivos que utilizan los alumnos sancarleños para describir la calle en la que viven.
- Busca y añade en dicho mapa todas las expresiones que califiquen o describan los sustantivos citados.

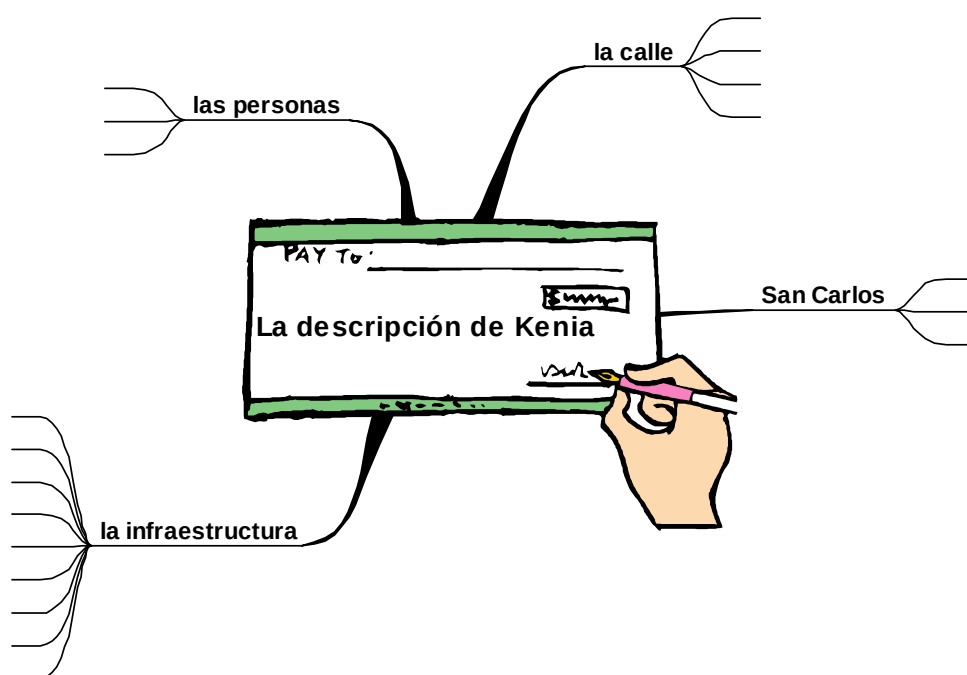


- Ponte con tu compañero (el que trabaja con la carta de Kenia) y comparad vuestras observaciones. Completa tu mapa mental y añade las ideas de tu compañero.
- De dos en dos buscad otras expresiones que sirvan para describir una calle, un barrio o un pueblo y con ellas completad vuestro mapa.

Paso 3 Ficha C/D

Objetivo: Elaborar el campo semántico para la descripción de una calle.

- Elabora un mapa mental con todos los sustantivos que utilizan los alumnos sancarleños para describir la calle en la que viven.
- Busca y añade en dicho mapa todas las expresiones que califiquen o describan los sustantivos citados.



- Ponte con tu compañero (el que trabaja con la carta de Gabriel) y comparad vuestras observaciones. Completa tu mapa mental y añade las ideas de tu compañero.
- De dos en dos buscad otras expresiones que sirvan para describir una calle, un barrio o un pueblo y con ellas completad vuestro mapa.

Paso 4 Ficha A/B und C/D

Objetivo: Die Kongruenz zwischen Substantiv und Eigenschaftswort erkennen und verstehen.

Wie wir gesehen haben, beschreiben wir eine Straße, ein Viertel oder ein Dorf, indem wir den Gegenständen oder Personen Eigenschaften oder Zustände zuschreiben. Im Spanischen, wie auch in den romanischen Sprachen im Allgemeinen, könnte man sich grundsätzlich bereits verständlich machen, wenn man die Substantive und die entsprechenden Eigenschaften in ihren Grundformen aneinanderreicht, wie z. B. *Menschen arm* oder *Ort sehr schön*. Für ein klareres Verständnis drückt man aber ihre formalen Beziehungen zueinander aus, und zwar durch die sogenannte **Kongruenz zwischen Substantiv und Eigenschaftswort, d. h. die formale Übereinstimmung bezüglich des Genus und des Numerus**. Demnach heißt es dann im Spanischen z. B. *personas pobres* oder *un lugar precioso*.

- o Und wie drücken wir im Deutschen die Verbindung zwischen Substantiv und Adjektiv aus? Stimmen hier auch Substantiv und Eigenschaftswort überein?
- Aquí aparece otra carta de una alumna nicaragüense. Después de haberla leído por primera vez, intenta resumirla con tu compañero.

Estimados amigos,

Bueno, en primer lugar los quiero saludar a todos y felicitarlos por su gran proyecto que llevan a cabo hoy en día y que los han llevado al gran éxito. Bueno, después de estos cortos saludos me dirijo a lo otro. Mi calle es muy angosta, tiene muchos baches y a un lado tiene adoquines, es puro lodo. Uno no puede caminar con unas buenas sandalias porque se pringa de lodo.

Mi calle no es tan bonita ni tan fea, los vecinos algunos son odiosos pero otros son buenos, son muy comunicativos y amables. Yo a veces miro mi calle bonita, cuando hace mucho sol, porque se seca muy rápido y se mira bonita. Cuando llueve la miro fea, porque es puro lodo. Los vecinos critican mucho la situación como está la calle. Pero yo que soy una señorita de 14 años comprendo la situación que pasa la calle y la gente cuando se enloda.

Me gustaría ver mi calle transformada, bonita, luminosa, con adoquines y con muchos vecinos alrededor de la calle. Cuando otras calles son bonitas yo me quedo viéndolas porque están en buenas condiciones. Yo paso por calles donde uno tiene que ir sólo por andenes. Hay una calle que es la Casa Cultural «La Tertulia» donde voy a practicar danzas. Se llama «Roberto Vallecillo», es muy bonito y se aprende a bailar.

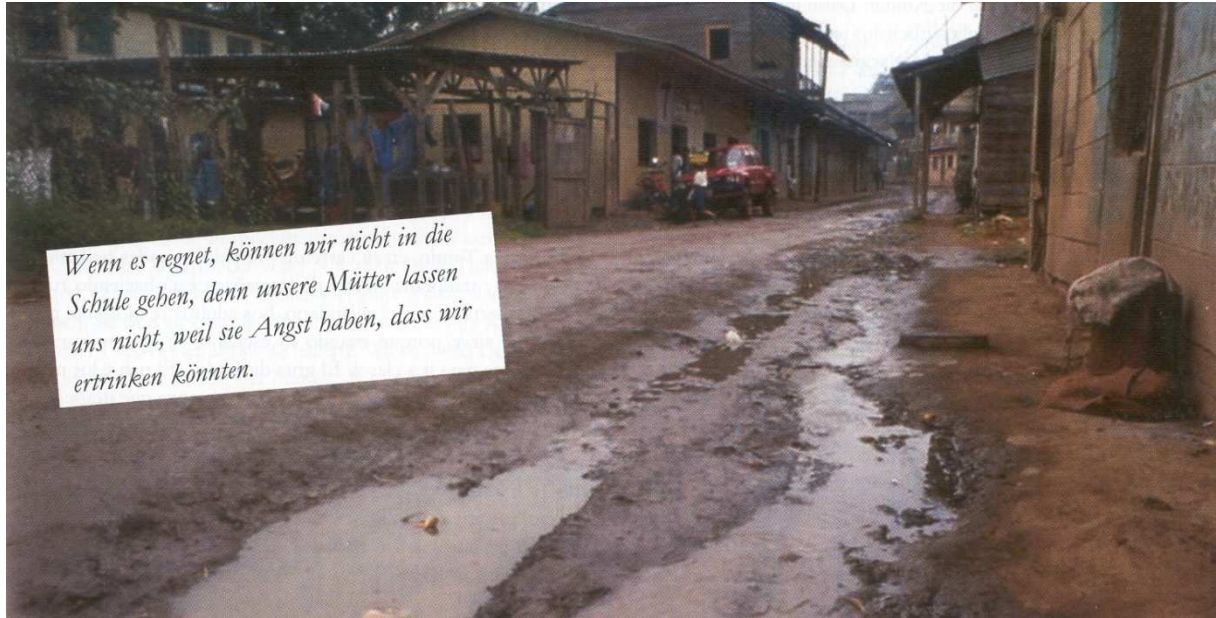
Para cambiar la plática, las calles en buen estado son muy bonitas si las cuidamos. Por eso todos como humanos tenemos derecho a cuidar nuestras calles para mirarlas bonitas y bien cuidadas. En mi calle hay una parada donde todas las personas esperan los buses que pasan. Hasta los estudiantes llegan a esperar la ruta urbana para llegar temprano al instituto.

Mi calle no ha recibido ningún nombre todavía. El nombre que me gustaría para mi calle es «La Calle de las Ilusiones Fantasiosas». Mi calle es recta pero muy pequeña y muy angosta. Por eso no pueden pasar dos buses. En mi calle viven los vecinos y familiares de otras personas que son conocidas popularmente, me parece familiar en mi calle que todos los vecinos son amistosos y muy buenos.

Hasta pronto, amigos y amigas.

Katerinne Gómez Vallecillo

(14 años, 6to grado)



- Vuelve a leer la carta y marca los sustantivos y sus adjetivos con cuatro colores diferentes:
 - las expresiones que van en singular y que son masculinas con un lápiz de color azul claro,
 - las expresiones que van en plural y que son masculinas con un lápiz de color azul oscuro,
 - las expresiones que van en singular y que son femeninas con un lápiz de color rojo claro y
 - las expresiones que van en plural y que son femeninas con un lápiz de color rojo oscuro.

- Cuando hayas terminado, compara tu trabajo con el de tu compañero: uno puede leer en voz alta todas las expresiones marcadas en azul (claro u oscuro) y el otro busca los sustantivos y adjetivos señalados en rojo (claro u oscuro).

Paso 5 Ficha A/B und C/D

Objetivo: Den richtigen Gebrauch der Kongruenz beachten lernen.

- Versuche nun die spanischen Adjektive je nach ihren Endungen einzuteilen. Die farblich unterschiedlich markierten Ausdrücke geben dir dafür wichtige Hinweise:
- o Welche Adjektive haben Gemeinsamkeiten und lassen sich demnach in Gruppen zusammenfassen? Notiere hier deine Ideen.
- Mit Hilfe der *Praktischen Grammatik der spanischen Sprache* von Reumuth / Winkelmann (⁵2006) kannst du nun deine Ideen mit den Hinweisen der spanischen Grammatik vergleichen:
- o Versuche zunächst, dich in dieser Grammatik zurechtzufinden. Suche dir das entsprechende Kapitel. Wie gehst du dabei vor?
- o Studiere die Abschnitte „Die Endungen des Adjektivs“ sowie die „Unveränderlichen Adjektive“. Ist die vorgeschlagene Einteilung logisch und gut verständlich?
- Fasse nun ebenso die Adjektive in logisch sinnvolle Gruppen zusammen und notiere sie dir jeweils mit Beispielen.
- Nun geht ihr noch einmal zu zweit die einzelnen Adjektiv-Gruppen durch, indem ihr euch abwechselnd die verschiedenen Adjektivendungen erklärt und Beispiele gebt. Macht euch dabei dort ein Fragezeichen, wo noch etwas unklar ist.

- Schließlich versuchen wir alle gemeinsam, noch ausstehende Fragen zu beantworten.

Paso 6 Ficha A/B/C/D

Objetivo: Die unterschiedliche Stellung der Adjektive begreifen und Verkürzungen mancher Adjektive beachten.

- o Wenn ein Adjektiv ein Substantiv begleitet, wohin stellst du es dann im Deutschen? Und im Englischen?
- o Wie ist das im Spanischen? Nachdem du Vermutungen angestellt hast, könntest du diese folgendermaßen überprüfen: Lies Katerinnes Brief (aus Paso 4) noch einmal und schreibe alle Adjektive heraus, die direkt bei einem Substantiv stehen, wie z. B. *su gran proyecto* oder *mi calle bonita*.
- o Wie du bemerkt haben wirst, können im Spanischen die Adjektive vor oder hinter dem Substantiv stehen. Glaubst du, dass man die Adjektive dorthin stellen kann, wie es einem gerade in den Sinn kommt? Oder glaubst du, dass man mit der Voranstellung oder Nachstellung des Adjektivs noch etwas anderes ausdrücken möchte?
- Um das herauszufinden kannst du dir wieder die *Praktische Grammatik der spanischen Sprache* zu Hilfe nehmen. Notiere dir in Stichworten, was im Spanischen mit der Voranstellung und der Nachstellung des Adjektivs ausgedrückt werden kann.
- Noch eines wirst du bemerkt haben: Manche Eigenschaftswörter werden verkürzt, wenn sie vor dem Substantiv stehen. Notiere dir jene, die dir bereits aufgefallen sind und vervollständige sie mit Hilfe der *Praktischen Grammatik*.

- Schließlich analysieren wir alle gemeinsam, wohin Katerinne in ihrem Brief die Eigenschaftswörter gestellt hat und was sie damit zusätzlich ausdrücken möchte.

Paso 7 Ficha A/B und C/D

Objetivo: Eigenschaften vergleichen.

Wenn wir Objekte bzw. Personen beschreiben, so stellen wir nicht selten Vergleiche an: Wir finden beispielsweise, dass etwas oder jemand größer oder kleiner ist bzw. am Größten oder am Kleinsten. So manches ist bzw. manche sind auch gleich groß oder einfach nur sehr groß.

- o Weißt du, wie man im Englischen Vergleiche ausdrückt?

- o Welche Ausdrücke verwendet man im Spanischen, um Vergleiche anzustellen? Um das herauszufinden, lies noch einmal aufmerksam die beiden Briefe von Gabriel bzw. Kenia und Katerrinne durch. Haben auch sie in ihren Straßenbeschreibungen Objekte bzw. Personen verglichen? Wenn du welche findest, so schreibe sie heraus.

- Tauscht in Zweiergruppen die Vergleiche aus, die ihr gefunden habt.

- o Könnt ihr aufgrund der gefundenen Beispiele Ähnlichkeiten erkennen?

- Vergleicht eure Annahmen wieder mit der *Praktischen Grammatik der spanischen Sprache* und notiert euch Beispiele in Bezug auf den „Komparativ“, die „Wiedergabe von so ... wie“ und den „relativen Superlativ“.

- Im Englischen gibt es ganz wenige Adjektive, die nicht regelmäßig gesteigert werden. So auch im Spanischen. Notiert sie euch hier:

- Wenn ihr einfach nur betonen möchtet, dass etwas sehr gut, sehr schwer ist, etc. – ohne mit anderem zu vergleichen – so habt ihr mehrere Möglichkeiten. Findet heraus, wie man *una calle muy larga* (eine sehr lange Straße) im Spanischen noch ausdrücken könnte:
- o Wenn es um die Kleinheit eines Gegenstandes geht, so gibt es im Spanischen die sogenannten Diminutiva, d. h. die Verkleinerungsformen. Wisst ihr, ob es diese auch im Deutschen oder im Englischen gibt?

Die Diminutiva wollen im Spanischen aber meist nicht die optische Kleinheit des Gegenstandes bezeichnen, sondern in erster Linie den Gefühlsanteil des Sprechenden, also die emotionale Perspektive, ausdrücken. So heißt es beispielsweise in einem mexikanischen Wiegenlied:

Duérmete, niño chiquito,
duérmete y no llores más,
que se irán los angelitos,
para no verte llorar.

- Con todo lo que sabéis ahora sobre el comparativo y el superlativo intentad buscar más expresiones comparativas y superlativas que los alumnos de San Carlos podrían haber utilizado en sus cartas al describir las calles en las que viven.

Paso 8 Ficha A

Objetivo: Erkennen, dass Eigenschaften nicht nur durch die Wortklasse der Eigenschaftswörter ausgedrückt werden können.

Im Spanischen können, wie im Deutschen, fast alle Adjektive als Substantive gebraucht werden, so z. B. la pequeña, el tonto, etc. Auch gibt es Substantive, die von Adjektiven abgeleitet werden, wie z. B. la riqueza (von rico), la pobreza (von pobre).

Auch in der spanischen Alltagssprache, häufiger aber noch in Romanen und Gedichten, werden sogenannte rhetorische Figuren verwendet. Damit werden Wortgruppen bezeichnet, die den Eigenschaften noch eine bestimmte Färbung oder eine zusätzliche Bedeutung verleihen. Zu den rhetorischen Figuren zählen beispielsweise: der Vergleich, die Metapher, die Litotes, die Ironie und die Hyperbel.

- o Im Folgenden ist die eine oder andere rhetorische Figur erklärt. Versuche die Erklärungen zu verstehen. Falls du etwas nicht verstehst, welche Hilfsmittel könntest du heranziehen?

Der Vergleich stellt zwei unterschiedliche Begriffe, zwischen denen eine Beziehung besteht, direkt gegenüber und vereinigt sie dadurch. Vergleiche können sich beziehen auf einzelne Eigenschaften (groß wie ein Turm, schwer wie Blei), sie können sich auf Tätigkeiten beziehen (er lief wie ein Hase, er kämpfte wie ein Löwe), sie können aber auch ganze Situationen in Beziehung setzen.

Die Metapher:

Die Litotes:

Die Ironie:

Die Hyperbel: Zu den häufigsten Figuren der Umgangssprache gehört die Hyperbel, d. h. die Übertreibung, bei der über das Glaubwürdige hinaus übertrieben wird: blitzschnell, im Schneckentempo, todmüde, wie Sand am Meer, etc.

- Anschließend arbeitet ihr zu viert (Ficha A/B/C/D): Jeder erklärt den anderen die Stilfigur, mit der er sich auseinandergesetzt hat.
- o Schließlich überlegt ihr, welche Eigenschaften in Form von Substantiven bzw. rhetorischen Stilfiguren die Schüler aus San Carlos in ihren Briefen verwenden könnten.

Paso 8 Ficha B

Objetivo: Erkennen, dass Eigenschaften nicht nur durch die Wortklasse der Eigenschaftswörter ausgedrückt werden können.

Im Spanischen können, wie im Deutschen, fast alle Adjektive als Substantive gebraucht werden, so z. B. la pequeña, el tonto, etc. Auch gibt es Substantive, die von Adjektiven abgeleitet werden, wie z. B. la riqueza (von rico), la pobreza (von pobre).

Auch in der spanischen Alltagssprache, häufiger aber noch in Romanen und Gedichten, werden sogenannte rhetorische Figuren verwendet. Damit werden Wortgruppen bezeichnet, die den Eigenschaften noch eine bestimmte Färbung oder eine zusätzliche Bedeutung verleihen. Zu den rhetorischen Figuren zählen beispielsweise der Vergleich, die Metapher, die Litotes, die Ironie und die Hyperbel.

- o Im Folgenden ist die eine oder andere rhetorische Figur erklärt. Versuche die Erklärungen zu verstehen. Falls du etwas nicht verstehst, welche Hilfsmittel könntest du heranziehen?

Der Vergleich:

Die Metapher: Das Wort kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Übertragung“, d. h. ein Wort wird nicht in seiner wörtlichen Bedeutung gebraucht, sondern in seiner übertragenen Bedeutung. In der Wendung *das Meer des Lebens* denken wir bei dem Wort *Meer* nicht in erster Linie an das nasse Element, wir nehmen das Wort also nicht wörtlich. Vielmehr stellen wir auf gedanklicher Ebene eine Beziehung zwischen *Meer* und *Leben* her und empfinden aufgrund unserer Vorstellungen das Wort *Meer* als Metapher für die Bewegung und die Weite des Lebens.

Die Litotes:

Die Ironie:

Die Hyperbel:

- Anschließend arbeitet ihr zu viert (Ficha A/B/C/D): Jeder erklärt den anderen die Stilfigur, mit der er sich auseinandergesetzt hat.
- o Schließlich überlegt ihr, welche Eigenschaften in Form von Substantiven bzw. rhetorischen Stilfiguren die Schüler aus San Carlos in ihren Briefen verwenden könnten.

Paso 8 Ficha C

Objetivo: Erkennen, dass Eigenschaften nicht nur durch die Wortklasse der Eigenschaftswörter ausgedrückt werden können.

Im Spanischen können, wie im Deutschen, fast alle Adjektive als Substantive gebraucht werden, so z. B. la pequeña, el tonto, etc. Auch gibt es Substantive, die von Adjektiven abgeleitet werden, wie z. B. la riqueza (von rico), la pobreza (von pobre).

Auch in der spanischen Alltagssprache, häufiger aber noch in Romanen und Gedichten, werden sogenannte rhetorische Figuren verwendet. Damit werden Wortgruppen bezeichnet, die den Eigenschaften noch eine bestimmte Färbung oder eine zusätzliche Bedeutung verleihen. Zu den rhetorischen Figuren zählen beispielsweise: der Vergleich, die Metapher, die Litotes, die Ironie und die Hyperbel.

- o Im Folgenden ist die eine oder andere rhetorische Figur erklärt. Versuche die Erklärungen zu verstehen. Falls du etwas nicht verstehst, welche Hilfsmittel könntest du heranziehen?

Der Vergleich:

Die Metapher:

Die Litotes: Bei der Litotes wird etwas nicht direkt ausgedrückt, sondern durch die Verneinung des Gegenteils, wie z. B. Wir haben nicht wenig gelacht. Damit wird durch die Untertreibung oder Abschwächung die Hervorhebung eines Begriffes erreicht.

Die Ironie:

Die Hyperbel:

- Anschließend arbeitet ihr zu viert (Ficha A/B/C/D): Jeder erklärt den anderen die Stilfigur, mit der er sich auseinandergesetzt hat.
- o Schließlich überlegt ihr, welche Eigenschaften in Form von Substantiven bzw. rhetorischen Stilfiguren die Schüler aus San Carlos in ihren Briefen verwenden könnten.

Paso 8 Ficha D

Objetivo: Erkennen, dass Eigenschaften nicht nur durch die Wortklasse der Eigenschaftswörter ausgedrückt werden können.

Im Spanischen können, wie im Deutschen, fast alle Adjektive als Substantive gebraucht werden, so z. B. la pequeña, el tonto, etc. Auch gibt es Substantive, die von Adjektiven abgeleitet werden, wie z. B. la riqueza (von rico), la pobreza (von pobre).

Auch in der spanischen Alltagssprache, häufiger aber noch in Romanen und Gedichten, werden sogenannte rhetorische Figuren verwendet. Damit werden Wortgruppen bezeichnet, die den Eigenschaften noch eine bestimmte Färbung oder eine zusätzliche Bedeutung verleihen. Zu den rhetorischen Figuren zählen beispielsweise: der Vergleich, die Metapher, die Litotes, die Ironie und die Hyperbel.

- o Im Folgenden ist die eine oder andere rhetorische Figur erklärt. Versuche die Erklärungen zu verstehen. Falls du etwas nicht verstehst, welche Hilfsmittel könntest du heranziehen?

Der Vergleich:

Die Metapher:

Die Litotes:

Die Ironie: Das aus dem Griechischen kommende Wort bedeutet so viel wie „Verstellung“, „Vortäuschung“. Bei der Ironie ist das Gegenteil dessen gemeint, was

mit den Worten gesagt wird. Sie ist schon in der Alltagssprache häufig. Ironische Wendungen (wie z. B. Das ist eine schöne Geschichte. Du bist mir ein schöner Freund.) werden von jedem trotz der Formulierung richtig verstanden, woran auch der Tonfall entscheidend mitwirkt.

Hyperbel:

- Anschließend arbeitet ihr zu viert (Ficha A/B/C/D): Jeder erklärt den anderen die Stilfigur, mit der er sich auseinandergesetzt hat.
- o Schließlich überlegt ihr, welche Eigenschaften in Form von Substantiven bzw. rhetorischen Stilfiguren die Schüler aus San Carlos in ihren Briefen verwenden könnten.

Paso 9 Ficha AB und CD

Objetivo: Erkennen typischer Merkmale von Beschreibungen.

- o Welche sprachlichen Elemente treten in Beschreibungen gehäuft auf?
Sammelt zunächst zu zweit die euch bereits bekannten typischen Merkmale, die in Straßen-, Dorf-, Stadt- und Landbeschreibungen immer wiederkehren.
- o Fallen euch noch andere Merkmale ein, die wir bis jetzt noch nicht hervorgehoben haben? Welche Zeitformen und Satzarten werden wohl am häufigsten verwendet werden?
- o Weisen Beschreibungen von Personen und Tieren ähnliche Merkmale auf?
Was glaubt ihr? Begründet eure Meinungen.
- Schließlich könnt ihr in der Vierergruppe eure Überlegungen austauschen.

Paso 10 Ficha A/B/C/D

Objetivo: Describir la calle en la que vives.

- Elige una de las cartas de los alumnos sancarleños (Gabriel, Kenia o Katerrine) y redacta una como respuesta en que describas la calle en la que vives, compares las dos calles, etc.
- o ¿Sabes cómo se empieza y se termina una carta informal en español? ¿Dónde puedes mirar si no lo sabes? Apunta aquí algunas expresiones típicas.
- Antes de empezar con la redacción definitiva de la carta haz un borrador:
Bevor du also mit dem Verfassen des Briefes beginnst, ist es von Vorteil, dass du zunächst ein Konzept machst und Überlegungen zu folgenden Fragen anstellst:
 - Wer ist der Empfänger meines Briefes?
 - Was ist die Absicht, der Zweck meines Briefes?
 - Welche Inhalte möchte ich vermitteln?
 - Welche konkreten Ideen bezüglich der Beschreibung meines Dorfes, meines Wohnviertels und meiner Straße fallen mir ein? Was möchte ich wie detailliert beschreiben (geographische Lage, Nachbarn, das Leben im Dorf bzw. Wohnviertel, die Straße und die Wohnung oder das Haus, in der ich wohne, etc.)?
 - Wie möchte ich die Ideen ordnen und sie thematisch in eine logische Reihenfolge bringen?

- Jetzt erst, also nach all diesen Überlegungen, ist es sinnvoll, die thematisch geordneten Ideen auszuformulieren: Was möchte ich schreiben und welche sprachlichen Möglichkeiten stehen mir zur Verfügung? Sind meine Formulierungen auch verständlich?
 - Schließlich ist bei der Endfassung des Briefes noch zu bedenken, dass die einzelnen Teile (wie z. B. die Einleitung, die verschiedenen Bereiche der Beschreibung und der Schlussteil) auch typographisch, d. h. in Form von Absätzen, als solche erkennbar sein sollen.
- Al igual que los alumnos nicaragüenes adjunta una foto o un dibujo de la calle en la que vives.

Paso 11 Ficha A/B/C/D

Objetivo: Reflexionar sobre las experiencias vividas en la clase de español.

Tus conocimientos de español: Ich kann ...			
in einer Beschreibung die Hauptaussagen erkennen.			
ein Wortfeld zum Thema <i>Straßenbeschreibung</i> erstellen.			
Substantiv und Adjektiv übereinstimmen.			
das Adjektiv je nach Bedeutung in die richtige Position stellen.			
Objekte vergleichen.			
rhetoische Figuren erkennen.			
typische Merkmale von Beschreibungen erkennen.			
Ideen für eine Straßen- bzw. Ortsbeschreibung sammeln und thematisch ordnen.			
die Beschreibung meiner Straße und meines Wohnortes verfassen.			
einen informellen Brief beginnen und angemessen beenden.			

Aprender a aprender: Es ist mir leicht gefallen,			
die deutschen Anweisungen für die selbstständige Arbeit zu verstehen.			
die spanischen Anweisungen zu verstehen.			
nicht jedes Wort eines Textes im Wörterbuch nachschlagen zu müssen und trotzdem die Bedeutung des Satzes bzw. Absatzes zu verstehen.			
aus dem Wörterbuch die richtigen Bedeutungen herauszufinden.			

aus der <i>Praktischen Grammatik der spanischen Sprache</i> notwendige Informationen herauszusuchen.			
andere Hilfsmittel für fehlende Informationen zu benützen.			
das Spanische auch vor dem Hintergrund meiner Muttersprache und anderen Fremdsprachen zu reflektieren.			
selbstständig zu arbeiten und zu lernen.			
zu zweit oder in einer Gruppe zu arbeiten.			

El trabajo con los compañeros:			
Bei Partner- und Gruppenarbeiten habe ich ...			
mich regelmäßig beteiligt.			
dem anderen aufmerksam zugehört.			
den anderen ausreden lassen.			
dem anderen geholfen, indem ich etwas noch einmal erklärt habe, etc.			
bei Bedarf den anderen um Hilfe gebeten.			
mir vom anderen etwas erklären lassen, falls dies notwendig war.			
den anderen respektiert.			

16. Aus dem Verbalbereich: die Reliefbildung in narrativen Texten

Table des matières

Étape 1

Ziel: Reflexion über das Phänomen *Zeit*.

Étape 2

Ziel: Zwischen einem chronologischen und einem erlebnismäßigen Zeitbegriff unterscheiden.

Étape 3

Ziel: Unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten entdecken, das Phänomen Zeit auszudrücken.

Étape 4

Ziel: Die Dreiteilung der Zeit um das Merkmal der zeitlichen Perspektive erweitern.

Étape 5

Ziel: Die Tempora der besprochenen Welt und die Tempora der erzählten Welt erfassen.

Étape 6

Ziel: Die besprochene und die erzählte Welt in bestimmten Textsorten bzw. Textabschnitten entdecken.

Étape 7

Ziel: Die Reliefbildung in der erzählten Welt begreifen.

Étape 8

Ziel: Selbstständig eine Tempus-Analyse eines Textes durchführen.

Étape 9

Ziel: Den stilistischen Wert der Tempora wahrnehmen.

Étape 10

Ziel: Die Tempora des mündlichen Erzählens analysieren.

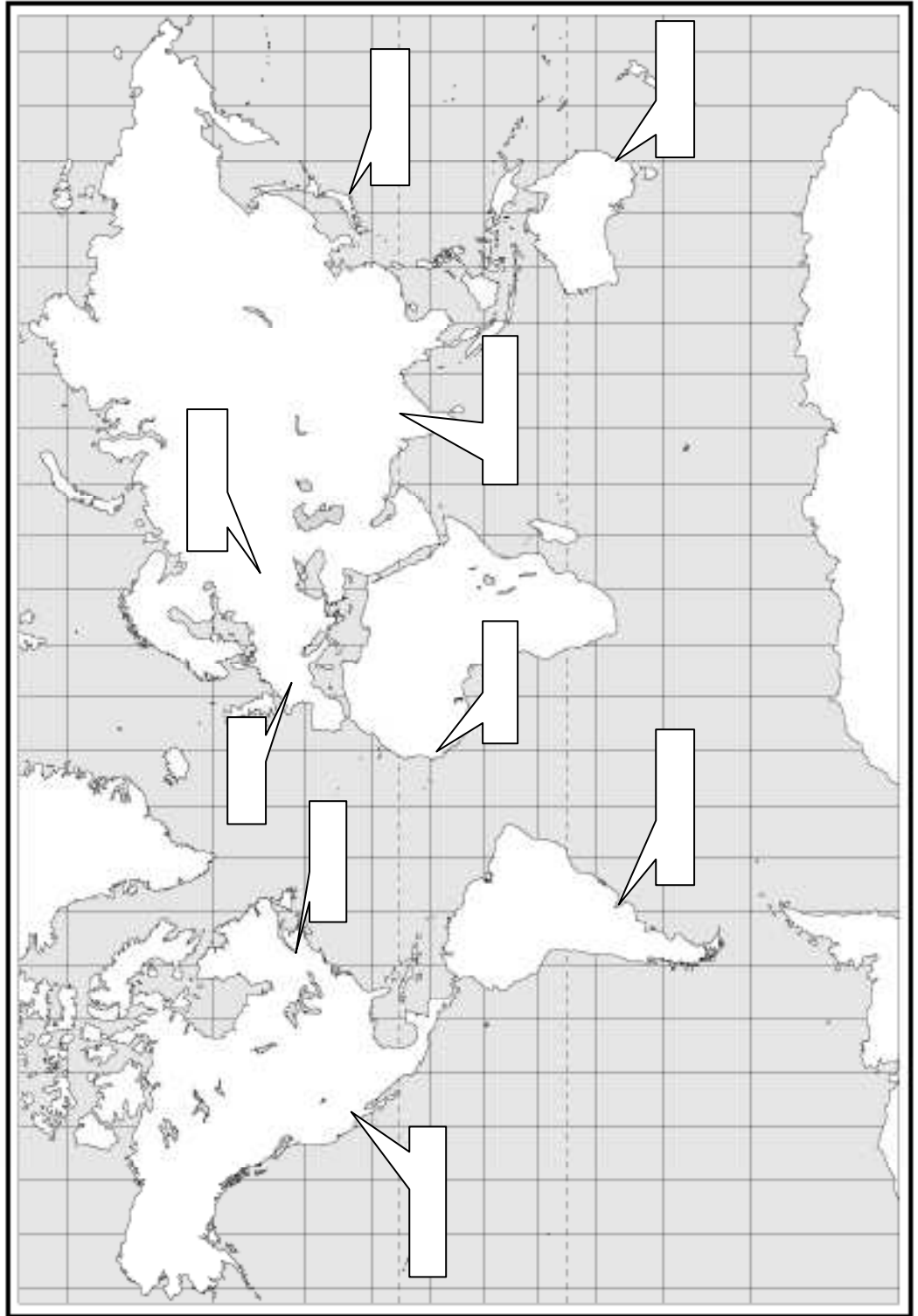
Étape 11

Ziel: Reflexion der Arbeit über das Phänomen *Zeit*.

Étape 1 Fiche AB

Ziel: Reflexion über das Phänomen *Zeit*.

- Concernant l'exercice qui suit il te faut un crayon et la feuille suivante sur laquelle tu trouves une carte du monde. Mets-toi debout et choisis une des images qui se trouvent sur la table du professeur: *Quelle heure est-il à ...?* Maintenant tu cherches cet endroit sur la carte du monde pour y mettre l'heure exacte. Et quelle heure est-il ailleurs?
- Pour connaître l'heure exacte des autres villes du monde tu demandes à tes copains:
Quelle heure est-il à New Delhi, à Dakar, à Québec, à Tokyo, à Sydney, à Los Angeles, à Moscou, à Buenos Aires et à Paris?
- Après avoir terminé, c'est-à-dire quand tu auras rempli toutes les cases blanches, tu cherches la personne avec la même ville que toi.



(http://www.africa.upenn.edu/Map_Satellite/World_Map1_11218.gif)



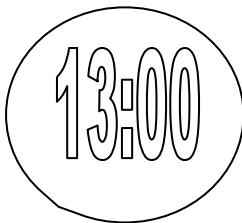
Québec



Paris

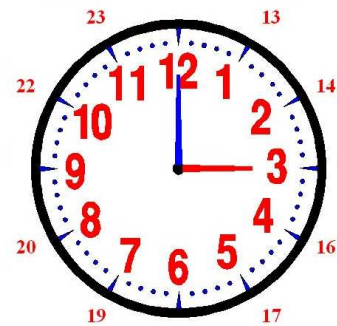


Tokyo

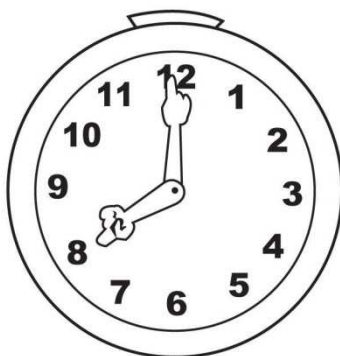


Moscou

Sydney



Los Angeles



Buenos Aires

New Delhi



Dakar

- À deux réfléchissez sur les questions suivantes et notez ce qui vous vient à l'esprit:
- o Warum ist es in den auf der Weltkarte eingezeichneten Städten nicht überall gleich spät?
- o Wie messen wir die Zeit?
- o Was wird bei der analogen Zeitdarstellung, was bei der digitalen Zeitdarstellung bewusst?
- o Wie kann die abgelaufene, die gegenwärtige und die zukünftige Zeit dargestellt werden? Wie wird sie beispielsweise in unseren Geschichtsbüchern dargestellt? Verwenden andere Kulturkreise andere Darstellungsformen?
- o Wann hat die Zeitmessung eigentlich begonnen?
- o Warum messen wir die Zeit überhaupt?
- o Finde heraus, was Physiker wie Isaac Newton oder Albert Einstein über das Phänomen *Zeit* sagen? Welche Hilfsmittel könntest du dafür verwenden? Wie kommst du möglichst gezielt und rasch zu fundierter Information?
- Finalement, on va tirer au sort le groupe qui présentera ses réflexions devant la classe. Les autres auront la possibilité de rajouter leurs idées.

Étape 2 Fiche AB

Ziel: Zwischen einem chronologischen und einem erlebnismäßigen Zeitbegriff unterscheiden.

- Continuez à travailler en binôme:
 - o Wie lange dauert eine Schulwoche rein quantitativ: wie viele Tage, Stunden, Minuten, Sekunden, etc.? Und wie lange dauert eine Ferienwoche rein quantitativ, also in gemessener Zeit?
 - o Wie erlebst du die Zeit innerhalb einer Schulwoche? Und wie erlebst du die Zeit in einer Ferienwoche?
 - o Wann ist dir ein Augenblick wie eine halbe Ewigkeit vorgekommen? Ist ein Sommer für dich schon einmal im Nu vergangen?
 - o Wann und wie spürst du, dass die Zeit vergeht? Wann empfindest du, dass sie langsam vergeht? Und wann vergeht sie schnell für dich?
 - o In zahlreichen Redewendungen finden wir Anknüpfungspunkte, auf welche Weise wir – unabhängig von der Uhr – Zeit überhaupt wahrnehmen, wie z. B.: *Die Zeit heilt alle Wunden. Le temps adoucit les peines.* Kennst du noch weitere Sprichwörter?
 - o Ein aus einem anderen Kulturkreis stammendes Sprichwort besagt: *Ihr habt das Geld, wir haben die Zeit.* Wer könnte mit den Pronomen *Ihr* bzw. *wir* gemeint sein und warum?

Mit der Redeweise *Zeit ist Geld* bzw. *Le temps, c'est de l'argent* „materialisieren“ wir den Begriff der *Zeit* und verstehen ihn analog zum Begriff des *Geldes*. Wer den Roman *Momo* kennt, der weiß, dass der Autor Michael Ende auf sehr eindrucksvolle Art diese materialisierten Zeitkonzepte unserer industrialisierten Welt aufzeigt.

Der bekannte polnische Journalist Ryszard Kapuściński beschäftigte sich in seinen Reiseberichten ebenfalls mit den unterschiedlichen Zeitkonzepten der Europäer und stellte sie jenen der Afrikaner gegenüber:

- Lies deinem Mitschüler die Überzeugungen des Europäers bezüglich deren Zeitwahrnehmung vor. Dieser wiederum liest dir die Stelle vor, wo Kapuściński beschreibt, wie Afrikaner die Zeit sehen. Anschließend fasst ihr gemeinsam die Unterschiede zusammen.

Europäer und Afrikaner haben völlig unterschiedliche Zeitbegriffe, sie nehmen Zeit anders wahr, haben eine andere Einstellung ihr gegenüber. In der Überzeugung des Europäers existiert die Zeit außerhalb des Menschen, objektiv, gleichsam außerhalb unserer selbst, und besitzt eine messbare, lineare Qualität. Nach Newton ist die Zeit absolut: „Die absolute, wirkliche und mathematische Zeit fließt in sich und in ihrer Natur gleichförmig, ohne Beziehung zu irgend etwas außerhalb ihrer Liegenden...“ Der Europäer sieht sich als Diener der Zeit, er ist von ihr abhängig, ihr Untertan. Um existieren und funktionieren zu können, muss er ihre ehernen, unverrückbaren Gesetze, ihre starren Prinzipien und Regeln achten. Er muss Termine einhalten, Daten, Tage und Stunden. Er bewegt sich innerhalb des Getriebes der Zeit, kann außerhalb dieses Getriebes nicht existieren. Dieses Getriebe drückt ihm seine Zwänge, Anforderungen und Normen auf. Zwischen dem Menschen und der Zeit besteht ein unlösbarer Konflikt, der immer mit der Niederlage des Menschen endet – die Zeit zerstört ihn. (Kapuściński ⁷2005:19f.)

Ganz anders sehen die Eingeborenen, die Afrikaner die Zeit. Für sie ist die Zeit eine ziemlich lockere, elastische, subjektive Kategorie. Der Mensch hat Einfluss auf die Gestaltung der Zeit, auf ihren Ablauf und Rhythmus [...]. Die Zeit ist sogar etwas, was der Mensch selbst schaffen kann, weil die Existenz der Zeit zum Beispiel in Ereignissen

zum Ausdruck kommt, ob es aber zu diesem Ereignis kommt oder nicht, hängt schließlich vom Menschen ab. [...]

Die Zeit macht sich als Folge unseres Handelns bemerkbar, und sie verschwindet, wenn wir etwas unterlassen oder überhaupt nichts tun. Sie ist eine Materie, die unter unserem Einfluss immer zum Leben erweckt werden kann, jedoch in einen Zustand des Tiefschlafs oder sogar der Nicht-Existenz versinkt, wenn wir ihr unsere Energie versagen. Die Zeit ist eine passive Kategorie und vor allem vom Menschen abhängig. Eine völlige Umkehrung des europäischen Denkens. In Umsetzung auf praktische Situationen bedeutet das: Wenn wir in ein Dorf kommen, wo am Nachmittag eine Versammlung stattfinden soll, aber am Versammlungsort niemanden antreffen, ist es sinnlos zu fragen: „Wann wird die Versammlung stattfinden?“ Die Antwort ist nämlich von vornherein bekannt: „Wenn sich die Menschen versammelt haben.“ (Kapuściński ⁷2005:20)

- o Kennst du aus anderen Kulturkreisen andere Auffassungen von Zeitkonzepten, die unserer westlichen Welt fremd und schwer begreifbar erscheinen?
- o Finde heraus, was die alten Griechen unter den Begriffen *chrónos* und *kairos* verstanden?
- o Was sagen Philosophen wie Aristoteles oder Augustinus über das Phänomen *Zeit*? Welche Hilfsmittel könntest du dafür verwenden? Wie kommst du möglichst gezielt und rasch zu fundierter Information?
- Finalement, on va tirer au sort le groupe qui présentera ses réflexions devant la classe. Les autres auront la possibilité de rajouter leurs idées.

Étape 3 Fiche AB

Ziel: Unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten entdecken, das Phänomen *Zeit* auszudrücken.

- Continuez à travailler en binôme:

Jede Sprache strukturiert zeitliche Erfahrungen auf andere Weise:

Das Altchinesische ist eine nicht-flektierende Sprache, d. h. die Zeitform kann nicht in Verbindung mit dem Verb abgelesen werden. Wenn es notwendig ist, das Zeitliche im Satz zu bezeichnen, so geschieht dies durch hinzugefügte Zeichen. So gibt es also Zeichen der Vergangenheit (*chang, ceng*) und Zeichen der Zukunft (*jiang, qie, fang, shi, chu, wei*). Des Weiteren gibt es auch lexikalische Einheiten für jetzt (*jin*), einst (*xi*) oder morgen (*ming*).

Das Altjapanische ist eine agglutinierende Sprache, d. h. durch das Anhängen morphologischer Elemente lässt sich eine grammatische Unterscheidung deutlicher erkennen. Interessant ist, dass in der klassischen Schriftsprache des Altjapanischen eine bestimmte Zeitangabe nochmals differenziert wird, und zwar in Bezug auf die Weise der Beteiligung des Sprechenden am Geschehen. So werden beispielsweise für das Präteritum zwei Formen unterschieden: *-ki* und *-keri*. *-ki* bezeichnet in der Regel die Vergangenheit als Rückerinnerung an eigenes Erleben, *-keri* hingegen die Vergangenheit als Überliefertes. Zeit erscheint demnach im Altjapanischen nicht als objektive Größe.

- o Und wie drücken wir im Deutschen die zeitliche Perspektive aus? Welche sprachlichen – lexikalischen und grammatischen – Möglichkeiten stehen uns zur Verfügung?
- o Der französische Begriff *temps* leitet sich vom Lateinischen ab. Finde zunächst heraus, auf welches lateinische Wort das französische Wort *temps* zurückgeht. Wo könntest du die gesuchte Information finden?

- o Im Französischen ist der Begriff *temps* mehrdeutig. Erkläre mit Hilfe der folgenden Sätze bzw. Ausdrücke die unterschiedlichen Bedeutungen:
 - *Quel temps fait-il?*
 - *Le temps passe bien vite.*
 - *les hommes de notre temps*
 - *mesure à deux, à trois, à quatre temps; moteur à deux, à quatre temps*
 - *le temps des vendanges, le temps des cerises*
 - *arriver à temps*
 - *tout le temps*
 - *les temps simples (présent, imparfait, passé simple, futur) et les temps composés, formés avec un auxiliaire (futur antérieur, passé composé, passé antérieur, plus-que-parfait)*

- o Wie wird die zeitliche Perspektive im Französischen ausgedrückt? Welche lexikalischen Möglichkeiten kennst du bereits im Französischen?

- o Und welche grammatischen Möglichkeiten sind dir bekannt?

Étape 4 Fiche AB

Ziel: Die Dreiteilung der Zeit um das Merkmal der zeitlichen Perspektive erweitern.

- Vous travaillez à deux: Lisez les explications suivantes et essayez de les résumer en allemand pour voir si vous avez compris.

Der erste, der eine Einteilung der Zeiten nach den drei Zeitstufen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vornahm, war angeblich Protagoras, ein Philosoph der griechischen Antike. In der Folge wurden diese drei Zeitstufen als Grundlage einer Systematisierung der Tempora auch für die lateinische Grammatik verbindlich.

Mit diesen drei objektiven Zeitstufen, die u. a. durch die Tempora ausgedrückt werden, seid ihr sowohl im Deutschen als auch im Englischen und teilweise bereits im Lateinischen und Französischen sehr vertraut. Dass allerdings der Autor eines Textes mit den Tempora der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft die Aufmerksamkeit bzw. die Haltung des Rezipienten durch die geplante Verwendung bestimmter Tempora in eine bestimmte Richtung lenken kann, wird oft nicht bewusst wahrgenommen. In der Folge werden nun drei solche Möglichkeiten diskutiert.

Die erste Möglichkeit, die Aufmerksamkeit des Hörers bzw. Lesers eines Textes zu steuern, betrifft **la perspective temporelle, die zeitliche Perspektive** des (mündlichen oder schriftlichen) Textes. Damit die Welt der Erzählung in Bewegung kommt, muss eine Zeit geschaffen werden, in der sich eine Geschichte abspielt. Allerdings unterscheidet sich die Zeit, die vergeht, während etwas geschieht, von der Zeit, die notwendig ist, um etwas sprachlich wiederzugeben. Die Sprache ist oft schneller als das Erzählte bzw. die „Wirklichkeit“: Schnell ist etwas erzählt, lange braucht es aber, das Besagte zu tun. So wird also zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit unterschieden. Dieses Verhältnis ist nun interessant, denn es kann sich auf drei verschiedenen Arten gestalten:

- Erzählzeit und erzählte Zeit können zusammenfallen (wie z. B. beim Taufritus „Ich taufe dich ...“) oder aber für den Rezipienten nicht von Belang sein. Die Funktion der Tempora ist nun, dieses Zusammenfallen von Erzählzeit und erzähler Zeit bzw. deren Belanglosigkeit in Form einer neutralen Perspektive auszudrücken. Dies geschieht durch Verwendung des Tempus *présent* bzw. durch die Tempora *imparfait* und *passé simple* in narrativen Texten.

Erzählzeit und erzählte Zeit können auch auseinanderklaffen:

- Die erzählte Zeit kann weit hinter der Erzählzeit liegen. In diesem Fall sollen die Tempora der Rückschau (*passé composé*, *plus-que-parfait* und *passé antérieur* in Erzählungen) den Hörer bzw. Leser auf das Verhältnis von erzählter Zeit und Erzählzeit aufmerksam machen: Er soll auf die erzählte Zeit zurückschauen, denn es wird eine Information nachgeholt.
- Die erzählte Zeit kann aber genauso weit vor der Erzählzeit liegen. Hier sollen die Tempora der Vorausschau (*futur*, *conditionnel* in Erzähltexten) den Rezipienten auf das Verhältnis von erzählter Zeit und Erzählzeit aufmerksam machen: Er soll auf die erzählte Zeit vorausschauen, denn es wird eine Information vorweggenommen.

➤ Finalement vous dressez une liste dans laquelle vous insérez les trois perspectives et leurs temps correspondants.

➤ Le texte suivant est un discours prononcé par Napoléon aux soldats de la Grande Armée en 1805 avant la bataille d'Austerlitz. L'extrait choisi contient des verbes à perspective neutre, à sens rétrospectif et à sens prospectif. En utilisant les signes

o pour les verbes à perspective neutre,

< pour les verbes à sens rétrospectif et

> pour les verbes à sens prospectif

vous marquez la perspective temporelle que l'auteur veut exprimer.

Soldats! L'armée russe se présente devant vous pour venger l'armée autrichienne d'Ulm. Ce sont ces mêmes bataillons que vous avez battus à Hollabrunn, et que depuis vous avez constamment poursuivis jusqu'ici. Les positions que nous occupons sont formidables, et, pendant qu'ils marcheront pour tourner ma droite, ils me présenteront le flanc. (Mémoires et œuvre de Napoléon, Ed. T. Martel, Paris 1926 zitiert nach Weinrich 1989:123)

- Un historien pourrait rendre le discours de Napoléon de la façon suivante. En utilisant les signes
 - pour les verbes à perspective neutre,
 - ◀ pour les verbes à sens rétrospectif et
 - ▶ pour les verbes à sens prospectifvous marquez la perspective temporelle que l'historien veut exprimer.

Le 1^{er} décembre 1805, Napoléon s'adressa aux soldats de la Grande Armée en leur disant que l'armée russe se présentait devant eux pour venger l'armée autrichienne d'Ulm. Il leur rappela que c'étaient les mêmes bataillons qu'ils avaient déjà battus à Hollabrunn et que depuis ils avaient poursuivis jusqu'à Austerlitz. Il caractérisa ses propres positions comme formidables et prédit que les ennemis, pendant qu'ils marcheraient pour tourner sa droite, lui présenteraient le flanc. (Weinrich 1989:123)

- Après avoir qualifié les temps et les verbes, vous expliquez ce qu'on esquisse dans une perspective neutre, dans une vue rétrospective et dans une vue prospective.
- o Quelle est la perspective qu'on utilise la plupart du temps et qui apparaît de manière systématique dans le texte?

Étape 5 Fiche A

Ziel: Die Tempora der besprochenen Welt und die Tempora der erzählten Welt erfahren.

Wir haben bereits erfahren, dass der Autor eines Textes durch die bewusste Verwendung bestimmter Tempora die Aufmerksamkeit des Rezipienten steuern kann, indem eine neutrale Perspektive, eine rückschauende oder eine vorausschauende Perspektive eingenommen wird. Neben dieser zeitlichen Perspektive haben die Tempora für den Hörer bzw. Leser eine weitere bedeutende Signalfunktion, die im Folgenden anhand der Analyse der Tempora eines sehr bekannten Märchens diskutiert werden soll.

- Regarde l'image ci-dessous et décris à ton partenaire ce que tu vois.



(Perrault 1978:5)

Étape 5 Fiche B

Ziel: Die Tempora der besprochenen Welt und die Tempora der erzählten Welt erfahren.

Wir haben bereits erfahren, dass der Autor eines Textes durch die bewusste Verwendung bestimmter Tempora die Aufmerksamkeit des Rezipienten steuern kann, indem eine neutrale Perspektive, eine rückschauende oder eine vorausschauende Perspektive eingenommen wird. Neben dieser zeitlichen Perspektive haben die Tempora für den Hörer bzw. Leser eine weitere bedeutende Signalfunktion, die im Folgenden anhand der Analyse der Tempora eines sehr bekannten Märchens diskutiert werden soll.

- Regarde l'image ci-dessous et décris à ton partenaire ce que tu vois.



(Perrault 1978:8)

- o À deux: Ce sont les protagonistes de quel conte? Quel en est le titre? Résumez-le en répondant aux questions suivantes: De quoi s'agit-il? Qui parle? A qui? Où? Quand? Comment? Et pourquoi?

C'est sûrement la version des frères Grimm que vous connaissez. Par la suite vous avez la possibilité de lire la version originale du conte *Le Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault (1628-1703).

- Pendant la première lecture, essayez de comprendre le conte et cherchez les principales différences entre la version des frères Grimm et la version originale de Charles Perrault.
- Comme c'est la version originale de 1695, vous trouverez certainement des expressions qu'on n'utilise plus en français contemporain. Notez les archaïsmes que vous trouvez.

***Le Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault**

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir: sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit:

- Va voir, comment se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre.

Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois, elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger; mais il

n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Il lui demanda où elle allait. La pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il était dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit:

- Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette, avec un petit pot de beurre, que ma mère lui envoie.

- Demeure-t-elle bien loin? lui dit le Loup.

- Oh! oui, dit le Petit Chaperon rouge; c'est par delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village.

- Eh bien! dit le Loup, je veux l'aller voir aussi, je m'y en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là; et nous verrons à qui plus tôt y sera.

Le Loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Le Loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand; il heurte: toc, toc.

- Qui est là?

- C'est votre fille, le Petit Chaperon rouge, dit le Loup en contrefaisant sa voix, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie.

La bonne mère-grand, qui était dans son lit, à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria:

- Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le Loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien, car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite il ferma la porte, et s'alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le Petit Chaperon rouge, qui, quelque temps après, vint heurter à la porte: toc, toc:

- Qui est là?

Le Petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup, eut peur d'abord, mais, croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit:

- C'est votre fille, le Petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie.

Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix:

- Tire la chevillette, la bobinette cherra.

Le Petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit, sous la couverture:

- Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi.

Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit:

- Ma mère-grand, que vous avez de grands bras?

- C'est pour mieux t'embrasser, ma fille!

- Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes?

- C'est pour mieux courir, mon enfant!

- Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles?

- C'est pour mieux écouter, mon enfant!

- Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux?

- C'est pour mieux te voir, mon enfant!

- Ma mère-grand, que vous avez de grands dents?

- C'est pour te manger!

Et, en disant ces mots, le méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea.

MORALITÉ

On voit ici que de jeunes enfants,
Surtout de jeunes filles,
Belles, bien faites et gentilles
Font très mal d'écouter toutes sortes de gens,
Et que ce n'est pas chose étrange,
S'il en est tant que le loup mange.
Je dis le loup, car tous les loups
Ne sont pas de la même sorte:
Il en est d'une humeur accorte,
Sans bruit, sans fiel et sans courroux,
Qui privés, complaisants et doux,
Suivent les jeunes demoiselles
Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles.
Mais, hélas! Qui ne sait que ces loups doucereux,
De tous les loups sont les plus dangereux!

- Pendant votre deuxième lecture essayez de souligner les verbes et de nommer les temps utilisés pour en faire une analyse:
- o Welche Tempora kommen wie oft vor?
 - o Welche Tempora kommen gehäuft vor?
 - o In welchen Textsegmenten kommen Tempora gehäuft vor?
 - o Lassen sich demnach gewisse Tempora in Gruppen zusammenfassen?
 - o Was haben jene Textsegmente, in denen die gleiche Tempus-Dominanz herrscht, gemeinsam? Was tut der Autor in diesen Abschnitten, welche Funktion könnte also eine bestimmte Tempus-Dominanz in bestimmten Textabschnitten haben?
 - o Welche Einstellung, welche Haltung könnte der Autor mit einer bestimmten Tempus-Dominanz beim Rezipienten hervorrufen?

Nun könnt ihr eure Hypothesen mit den nachfolgenden Ausführungen überprüfen:

Zur ersten Tempus-Gruppe, die in bestimmten Textabschnitten gehäuft auftritt, gehören *le présent*, *le futur* und *le passé composé*. Diese Tempora werden auch die besprechenden Tempora genannt, weil in den jeweiligen Texten oder Textabschnitten etwas besprochen wird. Der Autor möchte quasi dem Rezipienten durch die Verwendung dieser Tempora signalisieren, dass es um die besprochene Welt geht. Der Autor möchte aber damit auch noch etwas anderes bewirken: Er möchte, dass der Leser oder Hörer sich nicht entspannt zurücklehnt, sondern sich aktiv am Besprochenen als agierende Person beteiligt oder zumindest in Argumentationsbereitschaft bleibt, d. h. der Autor möchte den Leser oder Hörer involvieren, betroffen machen und ihn damit in eine angespannte Haltung bringen.

Zur zweiten Tempus-Gruppe, die in anderen Abschnitten ebenfalls dominiert, gehören *l'imparfait*, *le passé simple*, *le plus-que-parfait*, *le passé antérieur* und *le conditionnel*. Diese Tempora werden auch die erzählenden Tempora genannt, weil in den Texten oder Textabschnitten, in denen die erzählenden Tempora dominieren, etwas erzählt wird. Der Autor möchte dem Rezipienten durch die Verwendung der erzählenden Tempora die wichtige Nachricht vermitteln, dass es um die erzählte Welt geht. Er möchte aber damit auch noch eine bestimmte Haltung beim Rezipienten bewirken: Die Erzählung sollte den Rezipienten nicht in eine angespannte Haltung versetzen, durch die er jederzeit in der Lage wäre zu agieren. Vielmehr sollte der Rezipient mit einer gewissen Gelassenheit zuhören können, und er sollte die Erzählung in einer entspannten, lockeren Haltung zurückgelehnt „genießen“.

Étape 6 Fiche AB

Ziel: Die besprochene und die erzählte Welt in bestimmten Textsorten entdecken.

Mit Hilfe der Tempus-Analyse im Märchen *Le Petit Chaperon rouge* haben wir gesehen, dass die besprechenden Tempora und die erzählenden Tempora in einem Text gemischt vorkommen können. Die Tempora der beiden Gruppen werden aber nicht wahllos gemischt: In den Dialogpartien haben wir vorwiegend Tempora der besprochenen Welt gefunden, in den Erzählpartigen hingegen Tempora der erzählten Welt.

Nun werden wir untersuchen, ob bestimmte Textsorten, wie z. B. eine Werbung oder ein Roman, durch die Dominanz einer Tempus-Gruppe eher zur besprochenen Welt zählt und eine Involvierung des Lesers oder Hörers bewirkt oder aber zur erzählten Welt gehört und eine entspannte Haltung des Zuhörers auslöst.

Dans beaucoup de situations de communication, avec les catégories de textes et les genres littéraires correspondants, il y a toujours un „monde“ qui prédomine, soit les temps du commentaire, c'est-à-dire les temps du monde commenté, soit les temps du récit, c'est-à-dire les temps du monde raconté:

- o Quelles sont les situations de communication ou les catégories de textes dans lesquelles prédomine le monde commenté?
- o Quelles sont les situations de communication ou les catégories de textes à dominante narrative?
- Choisissez trois catégories de textes de la liste d'en bas et faites une analyse des temps pour voir quel „monde“ prédomine. Ton partenaire choisiras d'autres catégories. Après avoir fait les analyses, vous essayez de mettre les 6 catégories de textes dans le „monde“ correspondant:

Voici quelques situations de communication et catégories de textes:

analyse, ballade, biographie, commentaire, compte-rendu ou rapport écrit, conférence, conte, correspondance d'affaires, critique, débat, déclaration de témoin, démonstration, description, diagnostic, discussion, dissertation, drame, écrit historique, enseignement, essai, évaluation, explication, exposé, fable, grammaire, histoire rapportée, indications de mise en scène, interprétation, mémoires, mode d'emploi, mythe, négociation, nouvelle, pièce radiophonique, poésie, prière, polémique, procès-verbal, projet, pronostic, publicité, questionnaire, récit de voyage, renseignement, reportage, reportage oral, résumé, roman, souvenir de jeunesse, tentative de persuasion, textes de lois.

le monde commenté	le monde raconté

- Finalement faites des hypothèses quant aux catégories de textes que vous n'avez pas analysées et insérez-les dans la grille d'en haut. S'il y a des doutes, on vérifiera ensemble vos arguments qui vous mènent aux hypothèses.

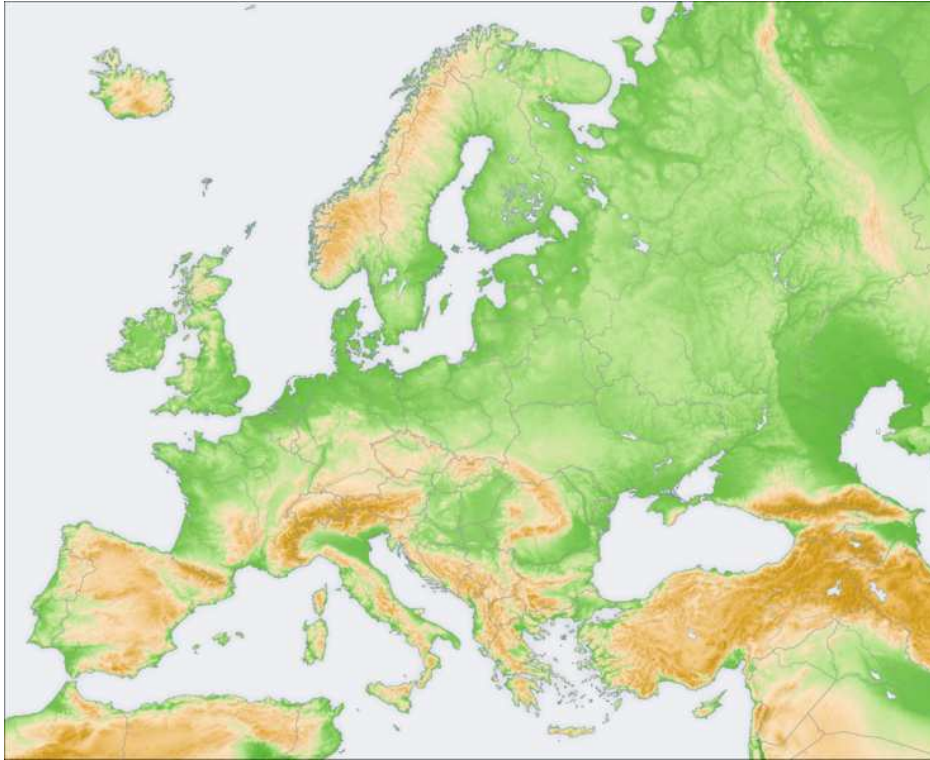
Étape 7 Fiche AB

Ziel: Die Reliefbildung in der erzählten Welt begreifen.

- o Warum gibt es eigentlich eine erzählte Welt? Warum schreiben Menschen ihre Jugenderinnerungen nieder oder verfassen gar ganze Biographien? Warum lesen wir gerne Reiseberichte, Reportagen, historische oder fiktive Romane? Und warum lieben Kinder das Vorlesen von Geschichten wie z. B. Fabeln und Märchen?
- o Wie erzählen wir eigentlich? Welche sprachlichen Mittel verwenden wir, damit eine Erzählung nicht eintönig wird? Wie können wir im Französischen einer Erzählung durch den Einsatz bestimmter Tempora der erzählten Welt ein bestimmtes Relief verleihen?
- Finde zunächst heraus, von welchem Wort sich der Begriff *Relief* ableitet, was er bedeutet und in welchen Fachgebieten man diesen Begriff verwendet.

Beim Lesen einer topographischen Karte ist es durchaus möglich, sich das Relief der dargestellten Landschaft dreidimensional vorzustellen, obwohl es sich lediglich um eine zweidimensionale Darstellung handelt.

- o Betrachte die nachfolgende Karte Europas und überlege, welche Zeichen der Kartograph verwendet, damit der Kartenleser die Gebirgszüge sowie die höher und tiefer gelegenen Regionen als solche erkennt? Oder anders gesagt: Welche Zeichen lassen etwas im Vordergrund erscheinen und durch welche Zeichen haben wir den Eindruck, dass Regionen in den Hintergrund treten?



(<http://de.wikipedia.org/wiki/Europa#Geographie>)

Auch in der französischen Sprache entsteht durch die unterschiedliche Kombination der Tempora der erzählten Welt eine bestimmte Reliefgebung, entstehen Vordergrund und Hintergrund einer Erzählung.

- Relis le conte *Le Petit Chaperon rouge*, surtout les parties dans lesquelles prédominent les temps du monde raconté, et essaie de distinguer les temps du premier plan et les temps de l'arrière-plan. Ensuite compare la grille remplie avec celle de ton partenaire:

Le relief temporel:	
les temps de l'arrière-plan	les temps du premier plan

- o Was bezweckt Charles Perrault wohl mit seiner Reliefbildung? Aus welchen Gründen könnten Autoren durch den gezielten Einsatz bestimmter Tempora für den Rezipienten etwas in den Vordergrund treten lassen bzw. in den Hintergrund rücken?

- Une personne d'entre vous relira les parties du conte *Le Petit Chaperon rouge* dans lesquelles prédominent les temps du monde raconté et les analysera en faisant des coloriages: D'abord tu colories les temps de l'arrière-plan en vert. Ensuite tu notes les temps ainsi qu'une bonne partie de la phrase correspondante dans la grille suivante.
 L'autre travaillera sur les temps du premier plan: Relis les parties du conte *Le Petit Chaperon rouge* dans lesquelles prédominent les temps du monde raconté et analyse-les en faisant des coloriages: D'abord tu colories les temps du premier plan en marron. Ensuite tu notes les temps ainsi qu'une bonne partie de la phrase correspondante dans la grille suivante.

Le relief temporel:	
les temps de l'arrière-plan	les temps du premier plan

- Après avoir terminé, échangez vos analyses.

- o À deux essayez d'expliquer quand Perrault utilise les temps de l'arrière-plan. Quels événements sont racontés aux temps du premier plan?

- Finalement décidez si les affirmations suivantes se réfèrent à l'arrière-plan (coloriez-les en vert) ou plutôt au premier plan (coloriez-les en marron):
- Les événements racontés avec ces temps veulent représenter un écart par rapport à l'uniformité et à la normalité du quotidien.
 - Grâce à ces temps, le monde raconté est présenté sous un aspect de normalité, de simple état.
 - Avec ces temps, le monde raconté est décrit de façon plus ou moins détaillée.
 - Avec ces temps l'histoire se met en mouvement, elle devient action.
 - Le lecteur reçoit une information en toile de fond pour mieux se repérer dans le monde raconté.
 - Tout au long du récit se présente beaucoup d'occasions de récapituler de façon descriptive la situation ou bien d'y insérer d'autres informations utiles pour conférer à l'histoire un tempo narratif ralenti.
 - Ces temps donnent au récit un tempo narratif accéléré.

Étape 8 Fiche A/B

Ziel: Selbstständig eine Tempus-Analyse eines Textes durchführen.

Le texte intégral dont tu vas faire une analyse des temps s'appelle *La parure*. C'est un des contes les plus connus écrit par Guy de Maupassant (1850-1883).

- o Tu veux savoir plus sur cet auteur du XIX^e siècle? Où et comment peux-tu trouver de l'information sur sa vie, sur ses œuvres, etc.?
- Pendant la première lecture de *La Parure* essaie de comprendre de quoi il s'agit.
- Après, tu commences à analyser les temps utilisés par Maupassant:
 - Les temps du monde commenté et les temps du monde raconté: Quelles sont les parties à dominante narrative? Quelles sont les situations de communication dans lesquelles prédomine le monde commenté?
 - La perspective temporelle: Le texte contient des verbes à perspective neutre, à sens rétrospectif et à sens prospectif.
En utilisant les signes
 - o pour les verbes à perspective neutre,
 - < pour les verbes à sens rétrospectif et
 - > pour les verbes à sens prospectif vous marquez la perspective temporelle du monde commenté que l'auteur veut exprimer.Pour la perspective du monde raconté vous utilisez les signes
 - (perspective neutre),
 - ◀ (perspective rétrospective) et
 - ▶ (perspective prospective).
 - Le relief temporel du monde raconté: Essaie de distinguer les temps du premier plan (marron) et les temps de l'arrière-plan (vert). Y-a-t-il des parties dans lesquelles les temps confèrent à l'histoire un tempo narratif ralenti ou un tempo narratif accéléré?

La Parure par Guy de Maupassant

C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par une erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances, aucun moyen d'être connue, comprise, aimée, épousée par un homme riche et distingué; et elle se laissa marier avec un petit commis du ministère de l'Instruction publique.

Elle fut simple, ne pouvant être parée, mais malheureuse comme une déclassée; car les femmes n'ont point de caste ni de race, leur beauté, leur grâce et leur charme leur servant de naissance et de famille. Leur finesse native, leur instinct d'élégance, leur souplesse d'esprit sont leur seule hiérarchie, et font des filles du peuple les égales des plus grandes dames.

Elle souffrait sans cesse, se sentant née pour toutes les délicatesses et tous les luxes. Elle souffrait de la pauvreté de son logement, de la misère des murs, de l'usure des sièges, de la laideur des étoffes. Toutes ces choses, dont une autre femme de sa caste ne se serait même pas aperçue, la torturaient et l'indignaient. La vue de la petite Bretonne qui faisait son humble ménage éveillait en elle des regrets désolés et des rêves éperdus. Elle songeait aux antichambres muettes, capitonnées avec des tentures orientales, éclairées par de hautes torchères de bronze, et aux deux grands valets en culotte courte qui dorment dans les larges fauteuils, assoupis par la chaleur lourde du calorifère. Elle songeait aux grands salons vêtus de soie ancienne, aux meubles fins portant des bibelots inestimables, et aux petits salons coquets, parfumés, faits pour la causerie de cinq heures avec les amis les plus intimes, les hommes connus et recherchés dont toutes les femmes envient et désirent l'attention.

Quand elle s'asseyait, pour dîner, devant la table ronde couverte d'une nappe de trois jours, en face de son mari qui découvrait la soupière en déclarant d'un air enchanté: «Ah! le bon pot-au-feu! je ne sais rien de meilleur que cela...», elle songeait aux dîners fins, aux argenteries reluisantes, aux tapisseries peuplant les

murailles de personnages anciens et d'oiseaux étranges au milieu d'une forêt de féerie; elle songeait aux plats exquis servis en des vaisselles merveilleuses, aux galanteries chuchotées et écoutées avec un sourire de sphinx, tout en mangeant la chair rose d'une truite ou des ailes de gélinotte.

Elle n'avait pas de toilettes, pas de bijoux, rien. Et elle n'aimait que cela; elle se sentait faite pour cela. Elle eût tant désiré plaire, être enviée, être séduisante et recherchée.

Elle avait une amie riche, une camarade de couvent qu'elle ne voulait plus aller voir tant elle souffrait en revenant. Et elle pleurait pendant des jours entiers, de chagrin, de regret, de désespoir et de détresse.

Or un soir son mari rentra, l'air glorieux et tenant à la main une large enveloppe.

- Tiens, dit-il, voici quelque chose pour toi.

Elle déchira vivement le papier et en tira une carte imprimée qui portait ces mots:

«Le ministre de l'Instruction publique et Mme Georges Ramponneau prient M. et Mme Loisel de leur faire l'honneur de venir passer la soirée à l'hôtel du ministère, le lundi 18 janvier»

Au lieu d'être ravie, comme l'espérait son mari, elle jeta avec dépit l'invitation sur la table, murmurant:

- Que veux-tu que je fasse de cela?

- Mais, ma chérie, je pensais que tu serais contente. Tu ne sors jamais, et c'est une occasion, cela, une belle! J'ai eu une peine infinie à l'obtenir. Tout le monde en veut; c'est très recherché et on n'en donne pas beaucoup aux employés. Tu verras là tout le monde officiel.

Elle le regardait d'un œil irrité, et elle déclara avec impatience:

- Que veux-tu que je me mette sur le dos pour aller là?

Il n'y avait pas songé; il balbutia:

- Mais la robe avec laquelle tu vas au théâtre. Elle me semble très bien, à moi...

Il se tut, stupéfait, éperdu, en voyant que sa femme pleurait. Deux grosses larmes descendaient lentement des coins des yeux vers les coins de la bouche; il bégaya:

- Qu'as-tu? qu'as-tu?

Mais, par un effort violent, elle avait dompté sa peine et elle répondit d'une voix calme en essuyant ses joues humides:

- Rien. Seulement je n'ai pas de toilette et par conséquent, je ne peux aller à cette fête. Donne ta carte à quelque collègue dont la femme sera mieux nippée que moi.

Il était désolé. Il reprit:

- Voyons, Mathilde. Combien cela coûterait-il une toilette convenable, qui pourrait te servir encore en d'autres occasions, quelque chose de très simple?

Elle réfléchit quelques secondes, établissant ses comptes et songeant aussi à la somme qu'elle pouvait demander sans s'attirer un refus immédiat et une exclamation effarée du commis économe.

Enfin, elle répondit en hésitant:

- Je ne sais pas au juste, mais il me semble qu'avec quatre cents francs je pourrais arriver.

Il avait un peu pâli, car il réservait juste cette somme pour acheter un fusil et s'offrir des parties de chasse, l'été suivant, dans la plaine de Nanterre, avec quelques amis qui allaient tirer des alouettes, par là, le dimanche.

Il dit cependant:

- Soit. Je te donne quatre cents francs. Mais tâche d'avoir une belle robe.

Le jour de la fête approchait, et M^{me} Loisel semblait triste, inquiète, anxieuse. Sa toilette était prête cependant. Son mari lui dit un soir:

- Qu'as-tu? Voyons, tu es toute drôle depuis trois jours.

Et elle répondit:

- Cela m'ennuie de n'avoir pas un bijou, pas une pierre, rien à mettre sur moi. J'aurai l'air misère comme tout. J'aimerais presque mieux ne pas aller à cette soirée.

Il reprit:

- Tu mettras des fleurs naturelles. C'est très chic en cette saison-ci. Pour dix francs tu auras deux ou trois roses magnifiques.

Elle n'était point convaincue.

- Non... il n'y a rien de plus humiliant que d'avoir l'air pauvre au milieu de femmes riches.

Mais son mari s'écria:

- Que tu es bête! Va trouver ton amie M^{me} Forestier et demande-lui de te prêter des bijoux. Tu es bien assez liée avec elle pour faire cela.

Elle poussa un cri de joie.

- C'est vrai. Je n'y avais point pensé.

Le lendemain, elle se rendit chez son amie et lui conta sa détresse.

M^{me} Forestier alla vers son armoire à glace, prit un large coffret, l'apporta, l'ouvrit, et dit à Mme Loisel:

- Choisis, ma chère.

Elle vit d'abord des bracelets, puis un collier de perles, puis une croix vénitienne, or et pierreries, d'un admirable travail. Elle essayait les parures devant la glace, hésitait, ne pouvait se décider à les quitter, à les rendre. Elle demandait toujours:

- Tu n'as plus rien d'autre?

- Mais si. Cherche. Je ne sais pas ce qui peut te plaire.

Tout à coup elle découvrit, dans une boîte de satin noir, une superbe rivière de diamants; et son coeur se mit à battre d'un désir immodéré. Ses mains tremblaient en la prenant. Elle l'attacha autour de sa gorge, sur sa robe montante, et demeura en extase devant elle-même.

Puis, elle demanda, hésitante, pleine d'angoisse:

- Peux-tu me prêter cela, rien que cela?

- Mais oui, certainement.

Elle sauta au cou de son amie, l'embrassa avec emportement, puis s'enfuit avec son trésor.

Le jour de la fête arriva. M^{me} Loisel eut un succès. Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie. Tous les hommes la regardaient, demandaient son nom, cherchaient à être présentés. Tous les attachés du cabinet voulaient valser avec elle. Le ministre la remarqua.

Elle dansait avec ivresse, avec emportement, grisée par le plaisir ne pensant plus à rien, dans le triomphe de sa beauté, dans la gloire de son succès, dans une sorte de nuage de bonheur fait de tous ces hommages, de toutes ces admirations, de tous ces désirs éveillés, de cette victoire si complète et si douce au cœur des femmes.

Elle partit vers quatre heures du matin. Son mari, depuis minuit, dormait dans un petit salon désert avec trois autres messieurs dont les femmes s'amusaient beaucoup.

Il lui jeta sur les épaules les vêtements qu'il avait apportés pour la sortie, modestes vêtements de la vie ordinaire, dont la pauvreté jurait avec l'élégance de la toilette de bal. Elle le sentit et voulut s'enfuir pour ne pas être remarquée par les autres femmes qui s'enveloppaient de riches fourrures.

Loisel la retenait:

- Attends donc. Tu vas attraper froid dehors. Je vais appeler un fiacre.

Mais elle ne l'écoutait point et descendait rapidement l'escalier. Lorsqu'ils furent dans la rue, ils ne trouvèrent pas de voiture; et ils se mirent à chercher criant après les cochers qu'ils voyaient passer de loin.

Ils descendaient vers la Seine, désespérés, grelottants. Enfin ils trouvèrent sur le quai un de ces vieux coupés noctambules qu'on ne voit dans Paris que la nuit venue, comme s'ils eussent été honteux de leur misère pendant le jour.

Il les ramena jusqu'à leur porte, rue des Martyrs, et ils remontèrent tristement chez eux. C'était fini, pour elle. Et il songeait, lui, qu'il lui faudrait être au ministère à dix heures.

Elle ôta les vêtements dont elle s'était enveloppé les épaules, devant la glace, afin de se voir encore une fois dans sa gloire.

Mais soudain elle poussa un cri. Elle n'avait plus sa rivière autour du cou!

Son mari, à moitié dévêtu déjà, demanda:

- Qu'est-ce que tu as?

Elle se tourna vers lui, affolée:

- J'ai... j'ai... je n'ai plus la rivière de M^{me} Forestier.

Il se dressa, éperdu:

- Quoi! ... comment! ... Ce n'est pas possible!

Et ils cherchèrent dans les plis de la robe, dans les plis du manteau, dans les poches, partout. Ils ne la trouvèrent point.

Il demandait:

- Tu es sûre que tu l'avais encore en quittant le bal?

- Oui, je l'ai touchée dans le vestibule du ministère.

- Mais, si tu l'avais perdue dans la rue, nous l'aurions entendue tomber. Elle doit être dans le fiacre.

- Oui. C'est probable. As-tu pris le numéro?

- Non. Et toi, tu ne l'as pas regardé?

- Non.

Ils se contemplaient atterrés. Enfin Loisel se rhabilla.

- Je vais, dit-il, refaire tout le trajet que nous avons fait à pied, pour voir si je ne la retrouverai pas.

Et il sortit. Elle demeura en toilette de soirée, sans force pour se coucher abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée.

Son mari rentra vers sept heures. Il n'avait rien trouvé.

Il se rendit à la Préfecture de police, aux journaux, pour faire promettre une récompense, aux compagnies de petites voitures, partout enfin où un soupçon d'espoir le poussait.

Elle attendit tout le jour dans le même état d'effarement devant cet affreux désastre.

Loisel revint le soir avec la figure creusée, pâlie; il n'avait rien découvert.

- Il faut, dit-il, écrire à ton amie que tu as brisé la fermeture de sa rivière et que tu la fais réparer. Cela nous donnera le temps de nous retourner.

Elle écrivit sous sa dictée.

Au bout d'une semaine, ils avaient perdu toute espérance.

Et Loisel, vieilli de cinq ans, déclara:

- Il faut aviser à remplacer ce bijou.

Ils prirent, le lendemain, la boîte qui l'avait renfermé, et se rendirent chez le joaillier dont le nom se trouvait dedans. Il consulta ses livres.

- Ce n'est pas moi, madame, qui ai vendu cette rivière; j'ai dû seulement fournir l'écritoire.

Alors ils allèrent de bijoutier en bijoutier cherchant une parure pareille à l'autre, consultant leurs souvenirs, malades tous deux de chagrin et d'angoisse.

Ils trouvèrent, dans une boutique du Palais-Royal, un chapelet de diamants qui leur parut entièrement semblable à celui qu'ils cherchaient. Il valait quarante mille francs. On le leur laisserait à trente-six mille.

Ils prièrent donc le joaillier de ne pas le vendre avant trois jours. Et ils firent condition qu'on le reprendrait pour trente-quatre mille francs, si le premier était retrouvé avant la fin de février.

Loisel possédait dix-huit mille francs que lui avait laissés son père. Il emprunterait le reste.

Il emprunta, demandant mille francs à l'un, cinq cents à l'autre, cinq louis par-ci, trois louis par-là. Il fit des billets, prit des engagements ruineux, eut affaire aux usuriers, à toutes les races de prêteurs. Il compromit toute la fin de son existence, risqua sa signature sans savoir même s'il pourrait y faire honneur, et, épouvanté par les angoisses de l'avenir, par la noire misère qui allait s'abattre sur lui, par la perspective de toutes les privations physiques et de toutes les tortures morales, il alla chercher la rivière nouvelle, en déposant sur le comptoir du marchand trente-six mille francs.

Quand M^{me} Loisel reporta la parure à Mme Forestier celle-ci lui dit, d'un air froissé:

- Tu aurais dû me la rendre plus tôt, car je pouvais en avoir besoin.

Elle n'ouvrit pas l'écrin, ce que redoutait son amie. Si elle s'était aperçue de la substitution, qu'aurait-elle pensé? Qu'aurait-elle dit? Ne l'aurait-elle pas prise pour une voleuse?

M^{me} Loisel connut la vie horrible des nécessiteux. Elle prit son parti, d'ailleurs, tout d'un coup, héroïquement. Il fallait payer cette dette effroyable. Elle payerait. On renvoya la bonne; on changea de logement; on loua sous les toits une mansarde.

Elle connut les gros travaux du ménage, les odieuses besognes de la cuisine. Elle lava la vaisselle, usant ses ongles roses sur les poteries grasses et le fond des casseroles. Elle savonna le linge sale, les chemises et les torchons, qu'elle faisait sécher sur une corde; elle descendit à la rue, chaque matin, les ordures, et monta l'eau, s'arrêtant à chaque étage pour souffler. Et, vêtue comme une femme du peuple, elle alla chez le fruitier, chez l'épicier, chez le boucher, le panier au bras, marchandant, injuriée, défendant sou à sou son misérable argent.

Il fallait chaque mois payer des billets, en renouveler d'autres, obtenir du temps.

Le mari travaillait, le soir à mettre au net les comptes d'un commerçant, et la nuit, souvent, il faisait de la copie à cinq sous la page.

Et cette vie dura dix ans.

Au bout de dix ans, ils avaient tout restitué, tout, avec le taux de l'usure, et l'accumulation des intérêts superposés.

M^{me} Loisel semblait vieille, maintenant. Elle était devenue la femme forte et dure, et rude, des ménages pauvres. Mal peignée, avec les jupes de travers et les mains rouges, elle parlait haut, lavait à grande eau les planchers. Mais parfois, lorsque son mari était au bureau, elle s'asseyait auprès de la fenêtre, et elle songeait à cette soirée d'autrefois, à ce bal, où elle avait été si belle et si fêtée.

Que serait-il arrivé si elle n'avait point perdu cette parure? Qui sait? qui sait? Comme la vie est singulière, changeante! Comme il faut peu de chose pour vous perdre ou vous sauver!

Or, un dimanche, comme elle était allée faire un tour aux Champs-Élysées pour se délasser des besognes de la semaine, elle aperçut tout à coup une femme qui promenait un enfant.

C'était M^{me} Forestier, toujours jeune, toujours belle, toujours séduisante.

M^{me} Loisel se sentit émue. Allait-elle lui parler? Oui, certes. Et maintenant qu'elle avait payé, elle lui dirait tout. Pourquoi pas?

Elle s'approcha.

- Bonjour Jeanne.

L'autre ne la reconnaissait point, s'étonnant d'être appelée ainsi familièrement par cette bourgeoise. Elle balbutia:

- Mais... madame! ... Je ne sais ... Vous devez vous tromper.

- Non. Je suis Mathilde Loisel.

Son amie poussa un cri.

- Oh! ... ma pauvre Mathilde, comme tu es changée! ...

- Oui, j'ai eu des jours bien durs, depuis que je ne t'ai vue; et bien des misères ... et cela à cause de toi! ...

- De moi... Comment ça?

- Tu te rappelles bien cette rivière de diamants que tu m'as prêtée pour aller à la fête du ministère.

- Oui. Eh bien?

- Eh bien, je l'ai perdue.

- Comment! puisque tu me l'as rapportée.

- Je t'en ai rapporté une autre toute pareille. Et voilà dix ans que nous la payons. Tu comprends que ça n'a pas été aisé pour nous, qui n'avions rien ... Enfin, c'est fini, et je suis rudement contente.

M^{me} Forestier s'était arrêtée.

- Tu dis que tu as acheté une rivière de diamants pour remplacer la mienne?

- Oui. Tu ne t'en étais pas aperçue, hein? Elles étaient bien pareilles.

Et elle souriait d'une joie orgueilleuse et naïve.

M^{me} Forestier, fort émue, lui prit les deux mains.

- Oh! ma pauvre Mathilde! Mais la mienne était fausse. Elle valait au plus cinq cents francs! ...

(Maupassant ¹⁰1979:20-28)

Étape 9 Fiche A/B

Ziel: Den stilistischen Wert der Tempora wahrnehmen.

Raymond Queneau raconte dans son livre *Exercices de style* (1947) une brève histoire quatre-vingt-dix-neuf fois, de quatre-vingt-dix-neuf manières différentes. Voici cette brève histoire sur laquelle se basent toutes les 99 variations:

Le narrateur rencontre, dans un autobus, un jeune homme au long cou, coiffé d'un chapeau orné d'une tresse au lieu d'un ruban. Le jeune homme échange quelques mots assez vifs avec un autre voyageur, puis va s'asseoir à une place devenue libre. Un peu plus tard, le narrateur rencontre le même jeune homme en grande conversation avec un ami qui lui conseille de faire remonter le bouton supérieur de son pardessus.

Dans la version intitulée *Récit* Queneau emploie le passé simple uniquement pour les événements principaux, ceux qui font progresser l'action. Ainsi les verbes au passé simple constituent en quelque sorte le squelette de l'action, son premier plan. Ils se détachent de l'arrière-plan, constitué par les propositions en imparfait, qui aident à la compréhension mais ne font pas avancer l'histoire. À la limite, dans certains passages, on pourrait presque retirer les propositions à l'imparfait tout en gardant une image globale de ce qui s'y passe. Ce ne serait pas le cas si l'on supprimait les propositions comprenant un verbe au passé simple.

Récit

Un jour vers midi du côté du parc Monceau, sur la plate-forme arrière d'un autobus à peu près complet de la ligne S (aujourd'hui 84), j'aperçus un personnage au cou fort long qui portait un feutre mou entouré d'un galon tressé au lieu de ruban. Cet individu interpella tout à coup son voisin en prétendant que celui-ci faisait exprès de lui

marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs. Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place devenue libre.

Deux heures plus tard, je le revis devant la gare Saint-Lazare en grande conversation avec un ami qui lui conseillait de diminuer l'échancrure de son pardessus en faisant remonter le bouton supérieur par quelque tailleur compétent.

- Lisez maintenant attentivement les deux variations intitulées *Passé simple* et *Imparfait* et essayez de décrire les effets de la prédominance de tel ou tel temps.

Passé simple

Ce fut midi. Les voyageurs montèrent dans l'autobus. On fut serré. Un jeune monsieur porta sur sa tête un chapeau entouré d'une tresse, non d'un ruban. Il eut un long cou. Il se plaignit auprès de son voisin des heurts que celui-ci lui infligea. Dès qu'il aperçut une place libre, il se précipita vers elle et s'y assit.

Je l'aperçus plus tard devant la gare Saint-Lazare. Il se vêtit d'un pardessus et un camarade qui se trouva là lui fit cette remarque: il fallut mettre un bouton supplémentaire.

Imparfait

C'était midi. Les voyageurs montaient dans l'autobus. On était serré. Un jeune monsieur portait sur sa tête un chapeau qui était entouré d'une tresse et non d'un ruban. Il avait un long cou. Il se plaignait auprès de son voisin des heurts que ce dernier lui infligeait. Dès qu'il apercevait une place libre, il se précipitait vers elle et s'y asseyait.

Je l'apercevais plus tard, devant la gare Saint-Lazare. Il se vêtait d'un pardessus et un camarade qui se trouvait là lui faisait cette remarque: il fallait mettre un bouton supplémentaire.

Wie Queneau bereits in seinem Buchtitel *Exercices de style* ankündigt, handelt es sich um Stilübungen, in denen er z. B. in der Fassung *Passé simple* zeigen will, was er als Vordergrund aufgefasst wissen will. In der Fassung *Imparfait* hingegen will er die gleiche Geschichte erzählen, ohne eine Begebenheit herauszustellen. Zwar kommen solche Reinformen ohne bestimmte Reliefbildung und ohne Ausdruck eines narrativen Tempos in der erzählten Welt kaum vor. Dennoch gibt es Autoren, die die eine oder andere Tempusform bevorzugen:

So ist beispielsweise dass *passé simple* „le temps voltairien par excellence“ (Weinrich ²1971:96). Denn Voltaire (1694-1778) schreibt in seinen Romanen „einen kappen und hurtigen Erzählstil, der sich nicht lange beim Hintergrund aufhält“ (ebd.).

Die Romane Flauberts (1821-1880) hingegen, wie überhaupt die Literatur des Realismus und Naturalismus, sind gerade durch ein Überwiegen des *imparfait* gekennzeichnet. In der Zeit des Realismus wird auch der Roman realistisch, und das heißt soziologisch: Er begnügt sich nicht länger damit, eine schöne und aufregende Geschichte zu erzählen, sondern möchte auch zugleich Informationen über die Verhältnisse der Epoche geben. Zu diesem Zweck wird die Haupthandlung in die Darstellung des soziologischen Hintergrunds eingebettet.

Die Vorliebe eines modernen Schriftstellers für das *imparfait* kann jedoch auch andere Gründe haben. Marcel Proust schreibt dazu:

J'avoue que certain emploi de l'imparfait de l'indicatif – de ce temps cruel qui nous présente la vie comme quelque chose d'éphémère à la fois et de passif, qui, au moment même où il retrace nos actions, les frappe d'illusion, les anéantit dans le passé sans nous laisser, comme le parfait, la consolation de l'activité – est resté pour moi une source inépuisable de mystérieuses tristesses. (Proust zitiert nach Weinrich ²1971:100)

Étape 10 Fiche AB

Ziel: Die Tempora des mündlichen Erzählens analysieren.

Parmi les temps de la langue française contemporaine, le passé simple, qui désigne toujours le premier plan dans un récit, s'emploie de moins en moins: Il n'apparaît que dans les récits qui ont souvent une valeur littéraire. Néanmoins, on a besoin aujourd'hui encore de raconter oralement. Il manque alors au récit oral un temps pour désigner le premier plan, alors que les temps qui désignent l'arrière-plan d'un récit, sont encore disponibles pour le récit oral.

Par la suite nous allons examiner de plus près une autre variation des *Exercices de style* de Queneau. Selon les temps employés il paraît que le texte *Passé indéfini* est la transcription d'un récit oral.

Passé indéfini

Je suis monté dans l'autobus de la porte Champerret. Il y avait beaucoup de monde, des jeunes, des vieux, des femmes, des militaires. J'ai payé ma place et puis j'ai regardé autour de moi. Ce n'était pas très intéressant. J'ai quand même fini par remarquer un jeune homme dont j'ai trouvé le cou trop long. J'ai examiné son chapeau et je me suis aperçu qu'au lieu d'un ruban il y avait un galon tressé. Chaque fois qu'un nouveau voyageur est monté il y a eu de la bousculade. Je n'ai rien dit, mais le jeune homme au long cou a tout de même interpellé son voisin. Je n'ai pas entendu ce qu'il lui a dit, mais il se sont regardés d'un sale œil. Alors, le jeune homme au long cou est allé s'asseoir précipitamment.

En revenant de la porte Champerret, je suis passé devant la gare Saint-Lazare. J'ai vu mon type qui discutait avec un copain. Celui-ci a

désigné du doigt un bouton juste au-dessus de l'échancrure du pardessus. Puis l'autobus m'a emmené et je ne les ai plus vus. J'étais assis et je n'ai pensé à rien.

- o Quel est le temps qui désigne l'arrière-plan dans ce récit oral? Coloriez-le avec du vert.
- o Quel temps remplace le temps narratif du passé simple dans les situations de communications orales?

C'est le passé composé qui remplace le passé simple dans le récit oral. Comme le passé composé est un des temps de la rétrospective, le locuteur peut revenir sur le passé en employant le passé composé. Mais le passé composé ne peut pas produire cette continuité narrative comme le passé simple, car en principe la rétrospective n'est employée qu'occasionnellement. C'est pourquoi on peut utiliser le passé composé sans problèmes, quand il s'agit seulement de récits fragmentaires. Mais quand il s'agit d'un récit d'une certaine longueur, le passé composé est en règle générale accompagné par certains adverbes temporels. Ces marques narratives sont employées de façon stéréotypée avec le passé composé, ensemble ils créent alors le flux narratif et racontent le premier plan du récit oral.

- o Quels sont les adverbes temporels que Queneau utilise dans son récit oral *Passé indéfini*? Coloriez-les avec du marron foncé. Avec les formes du passé composé ils désignent le premier plan de cette histoire (coloriez-les avec du marron).
- Maintenant vous allez examiner de plus près un autre texte. Il est tiré de *La Ronde et autres faits divers*, un recueil de onze histoires, écrit par Jean-Marie Gustave Le Clézio.

- o Vous connaissez cet écrivain? Renseignez-vous pour des informations plus détaillées.

Le texte choisi s'appelle *Ô voleur, voleur, quelle vie est la tienne?* Il s'agit d'une interview d'un immigré portugais qui raconte sa vie. Voici le début de l'interview:

Ô voleur, voleur, quelle vie est la tienne?

Dis-moi, comment tout a commencé?

Je ne sais pas, je ne sais plus, il y a si longtemps, je n'ai plus souvenir du temps maintenant, c'est la vie que je mène. Je suis né au Portugal, à Ericeira, c'était en ce temps-là un petit village de pêcheurs pas loin de Lisbonne, tout blanc au-dessus de la mer. Ensuite mon père a dû partir pour des raisons politiques, et avec ma mère et ma tante on s'est installés en France, et je n'ai jamais revu mon grand-père. C'était juste après la guerre, je crois qu'il est mort à cette époque-là. Mais je me souviens bien de lui, c'était un pêcheur, il me racontait des histoires, mais maintenant je ne parle presque plus le portugais. Après cela, j'ai travaillé comme apprenti maçon avec mon père, et puis il est mort, et ma mère a dû travailler aussi, et moi je suis entré dans une entreprise, une affaire de rénovation de vieilles maisons, ça marchait bien. En ce temps-là, j'étais marié, j'avais des amis, je ne pensais pas au lendemain, je ne pensais pas à la maladie, ni aux accidents, je travaillais beaucoup et l'argent était rare, mais je ne savais pas que j'avais de la chance.

Après ça je me suis spécialisé dans l'électricité, c'est moi qui refaisais les circuits électriques, j'installais les appareils ménagers, l'éclairage, je faisais les branchements. Ça me plaisait bien, c'était un bon travail.

C'est si loin que je me demande parfois si c'est vrai, si c'était vraiment comme ça, si ce n'est pas plutôt un rêve que je faisais à ce moment-là, quand tout était si paisible et normal, quand je rentrais chez moi le soir à sept heures et quand j'ouvrais la porte je sentais l'air chaud de la maison, j'entendais les cris des gosses, la voix de ma femme, et elle venait vers moi, elle m'embrassait, et je m'allongeais sur le lit avant de manger, parce que j'étais fourbu, et je regardais sur le plafond les taches d'ombre que faisait l'abat-jour. Je ne pensais à rien, l'avenir ça n'existait pas en ce temps-là, ni le passé. Je ne savais pas que j'avais de la chance.

Et maintenant?

Ah, maintenant, tout a changé. [...]

(Le Clézio 1982:196f.)

- Commentez le début du récit oral du point de vue des temps:
 - o Tout d'abord dénombrez les formes temporelles ainsi que les marques narratives.
 - o Ensuite marquez ce que le narrateur met en arrière-plan et ce qu'il met en avant.
 - o Finalement résumez ce que le narrateur raconte sur son enfance au Portugal et sur son immigration en France. Les propositions dans lesquelles vous trouvez des formes au passé composé vous guideront.

Étape11 Fiche A/B

Ziel: Reflexion der Arbeit über das Phänomen Zeit.

Tes connaissances en français:			
Ich kann ...			
die zeitliche Perspektive (Rückschau, Vorausschau bzw. neutrale Perspektive) in einem Text erkennen.			
die Tempora der erzählten Welt von jenen der besprochenen Welt unterscheiden.			
die Reliefbildung in narrativen Texten erkennen und erklären.			
in einem Text bzw. Textabschnitt das narrative Tempo wahrnehmen.			
die Tempora des mündlichen Erzählens erläutern.			
selbstständig eine Tempus-Analyse eines Textes durchführen.			
Mit Hilfe der Tempus-Analyse erklären, was der Autor des jeweiligen Textes mit seiner Verteilung der Tempora beabsichtigt bzw. was dies beim Leser bzw. Hörer bewirken soll.			

Apprendre à apprendre:			
Es ist mir leicht gefallen,			
mir zunächst selber Gedanken über das Phänomen <i>Zeit</i> zu machen.			
die unterschiedliche Wahrnehmung des Phänomens <i>Zeit</i> in verschiedenen Kulturkreisen nachzuvollziehen.			
das Französische auch vor dem Hintergrund meiner Muttersprache und anderen Fremdsprachen zu reflektieren.			
die deutschen Anweisungen für die selbstständige Arbeit zu verstehen.			

die französischen Anweisungen zu verstehen.			
nicht jedes Wort eines Textes im Wörterbuch nachschlagen zu müssen und trotzdem die Bedeutung des Textabschnitts zu verstehen.			
aus dem Wörterbuch die richtigen Bedeutungen herauszufinden.			
das jeweilige Etymon, d. h. die ursprüngliche Form und Bedeutung eines Wortes, herauszufinden.			
mehr Information über französische Autoren herauszufinden.			
andere Hilfsmittel für fehlende Informationen zu benutzen.			
selbstständig zu arbeiten und zu lernen.			
zu zweit zu arbeiten.			

Le travail avec le partenaire:			
Bei der Partnerarbeit habe ich ...			
mich regelmäßig beteiligt.			
dem anderen aufmerksam zugehört.			
den anderen ausreden lassen.			
dem anderen geholfen, indem ich etwas noch einmal erklärt habe, etc.			
bei Bedarf den anderen um Hilfe gebeten.			
mir vom anderen etwas erklären lassen, falls dies notwendig war.			
den anderen respektiert.			

17. Aus dem Bereich der Partikelforschung:

Sensibilisierung für Wirkung und Funktionen von Modalpartikeln

Índice

Paso 1

Objetivo: Die Notwendigkeit erkennen, dass die Modalpartikeln zu etwas dienlich sind.

Paso 2

Objetivo: Bewusstmachung der Bedeutung des Kotextes und des Kontextes.

Paso 3

Objetivo: Die Funktionen der Modalpartikeln verstehen lernen.

Paso 4

Objetivo: Analyse der Modalpartikel *ja*.

Paso 5

Objetivo: Selbstständige Erschließung weiterer Modalpartikeln.

Paso 6

Objetivo: Bewusste Verwendung der analysierten deutschen Modalpartikeln.

Paso 7

Objetivo: Die Rolle der Modalpartikeln im Spanischen erforschen.

Paso 8

Objetivo: Selbstständige Analyse weiterer spanischer Modalpartikeln.

Paso 9

Objetivo: Dialogsequenzen vom spanischen Original ins Deutsche übersetzen.

Paso 10

Objetivo: Reflexion.

Paso 1 Ficha AB

Objetivo: Die Notwendigkeit erkennen, dass die Modalpartikeln zu etwas dienlich sind.

Im Folgenden werden wir – ausgehend vom Deutschen und darauf aufbauend auch im Spanischen – bestimmte Ausdrücke untersuchen, die vor allem im mündlichen Sprachgebrauch eine bestimmte Wirkung beim Hörer bzw. Leser erzielen und wichtige Funktionen innehaben, deren Bedeutungen uns aber selbst im Deutschen als unserer Muttersprache nur selten bewusst, stets aber intuitiv wahrgenommen und verstanden werden.

- Betrachtet zunächst den nachfolgenden Dialog A, in dem es sich um folgende Situation handelt: Zwei alte Bekannte treffen sich zufällig und für beide überraschend auf dem Bahnhof in Linz beim Warten auf einen Zug nach Wien.

Dialog A

X: Ja, das gibt's gar nicht! Was machst du hier? Ich denk' du bist in Spanien!

Y: War ich auch, aber jetzt wohn' ich in Wien. Bin gerade auf dem Heimweg.

X: Ist toll, ich fahr' nämlich auch nach Wien, aber nur übers Wochenende.

Y: Gut, dann können wir während der Fahrt ein bisschen über die alten Zeiten quatschen.

X: Ja, aber sag, wo fährt der 9.30-Zug ab?

Y: Weiß ich auch nicht, warte ... da steht's: Gleis sieben. Du hast extrem viel Gepäck bei dir für ein Wochenende! Komm, ich helfe dir.

X: Ach, lass, es geht, ist nicht weit.

Y: Ein Wochenende ist ziemlich kurz für Wien.

X: Stimmt, aber dann bin ich für die paar Tage raus aus Linz.

Y: Arbeitest du hier?

X: Ja, in so'nem Heim für Obdachlose; ganz gut, aber hin und wieder muss ich raus.

Y: Find' ich auch.

X: Aber sag, ich erzähl die ganze Zeit von mir: Wieso bist du jetzt in Wien und was machst du da so?

(adaptiert nach Weydt et al. 1983: 11f.)

- Lest nun den Dialog noch einmal, diesmal laut und mit verteilten Rollen.
 - o Ist euch dabei etwas aufgefallen? Wie wirkt der Dialog auf euch? „Klingt“ er deutsch?
 - o Was würdet ihr beim Nachspielen des Dialogs ganz automatisch und intuitiv an Wörtern oder Ausdrücken noch hinzufügen?

- Damit der Text weniger holprig klingt, versucht ihr nun, an bestimmten Stellen des Dialogs entsprechende Wörter einzufügen. Anschließend könnt ihr eure neue Version mit nachfolgendem Vorschlag (Dialog B) vergleichen. Dabei stößt ihr vielleicht noch auf weitere Wörter, die den Dialog flüssiger klingen lassen.

Dialog B

X: Ja, das gibt's doch gar nicht! Was machst du denn hier? Ich denk' du bist in Spanien!

Y: War ich auch, aber jetzt wohn' ich in Wien. Bin gerade auf dem Heimweg.

X: Ist ja toll, ich fahr' nämlich auch nach Wien, aber nur übers Wochenende.

Y: Gut, dann können wir ja während der Fahrt ein bisschen über die alten Zeiten quatschen.

X: Ja eben, aber sag' mal, wo fährt denn der 9.30 Uhr-Zug eigentlich ab?

Y: Weiß ich auch nicht, warte mal ... da steht's ja: Gleis sieben. – Du hast ja extrem viel Gepäck bei dir für ein Wochenende! Komm, ich helf' dir mal.

X: Ach, lass ruhig, es geht schon, ist ja nicht weit.

Y: Ein Wochenende ist ja ziemlich kurz für Wien.

X: Stimmt schon, aber dann bin ich immerhin für die paar Tage mal raus aus Linz.

Y: Arbeitest du denn hier?

X: Ja, in so'nem Heim für Obdachlose; eigentlich ganz gut, aber hin und wieder muss ich doch mal raus.

Y: Find' ich auch.

X: Aber sag mal, ich erzähl die ganze Zeit von mir. Wieso bist du denn eigentlich jetzt in Wien und was machst du denn da so?

(adaptiert nach Weydt et al. 1983: 11f.)

- Hebt nun die im Dialog B hinzugefügten Wörter hervor.

Es handelt sich dabei um sogenannte **Modalpartikeln**, deren Wirkung uns durch die Gegenüberstellung der beiden Dialoge ohne bzw. mit Modalpartikeln bewusster geworden ist.

- Versucht abschließend, die Wirkung der fehlenden bzw. vorhandenen Modalpartikeln noch einmal festzuhalten, indem ihr folgende Eigenschaften entweder dem Dialog A oder dem Dialog B zuordnet:

flüssig, holprig, freundlich, kontaktschwach, warm(herzig), natürlich, abweisend, echt

Dialog A	Dialog B
ohne Modalpartikeln	mit Modalpartikeln

Paso 2 Ficha AB

Objetivo: Bewusstmachung der Bedeutung des Kontextes und des Kontextes.

Die Wirkung eines Dialogs mit Modalpartikeln ist zweifelsohne folgende: Der Text ist weniger holprig, weniger abweisend und viel natürlicher, echter, freundlicher, kontaktfreudiger, flüssiger; kurz gesagt: Der Text ist idiomatischer.

- o Welche Bedeutungen haben nun aber Modalpartikeln wie z. B. *denn, ja, eigentlich, wohl, nur, eben, mal, aber, doch*, etc.? Ist es möglich, deren Bedeutung so zu erklären, wie wir das bei anderen Wörtern wie z. B. *Bahnhof, fahren* oder *Wochenende* tun können?

- o Wir stellen also fest, dass die Bedeutungen der Modalpartikeln schwer fassbar sind. Was könnte uns helfen, ihre Bedeutungen fassbarer zu machen und ihre Funktionen zu beschreiben?

Paso 3 Ficha AB

Objetivo: Die Funktionen der Modalpartikeln verstehen lernen.

Wie wir eben gesehen haben, lassen sich die Modalpartikeln durch den jeweiligen Kotext bzw. Kontext erschließen. Durch die Erschließung der Situationsbedingungen werden wir im Folgenden zunächst die Grundbedeutung der Modalpartikel *denn* anhand dreier Beispielaussagen rekonstruieren. Anschließend werden wir versuchen, die Wirkung der jeweiligen Situationsbedingung auf den Sprecher, die er durch die Verwendung der Modalpartikel erfasst, auch auszudrücken, indem wir die Haltung des Sprechers beschreiben.

Beispielaussage A: „Hast du *denn* abgewaschen?“

Situationsbeschreibung: Jemand fragt, ob du abgewaschen hast, weil du das normalerweise nicht tust und daher nicht zu erwarten war oder weil du ohnehin so wenig Zeit gehabt hast und es deshalb nicht zu erwarten war.

- o Was könnte nun diese Unerwartetheit beim Sprecher bewirken?

Er wird sich positiv überrascht zeigen und zum Vorgang und den Effekt auf dich positiv eingestellt sein.

Beispielaussage B: „Wie komme ich *denn* von hier zum Bahnhof?“

Situationsbeschreibung: Ich frage jemanden, wie ich von hier zum Bahnhof komme, weil ich mich überhaupt nicht auskenne, weil ich mich jetzt völlig verlaufen habe, weil ich hilfsbedürftig bin.

- o Was könnte diese Hilfsbedürftigkeit bzw. die mögliche Hilfsbereitschaft bewirken?

Ich werde mein Anliegen insofern einschränken, als es eine Ausnahme ist, dass ich den Helfer belästige.

Beispieläußerung C: „Der Zug fährt nur an Wochentagen!“ – „Ist das *denn* sicher?“

- Versucht nun selbstständig, die Situation zu beschreiben und die Wirkung explizit zu machen, d. h. zu beschreiben, ob Überraschung, Erstaunen, Zweifel, Bewertungen, Vermutungen, Warnungen, etc. von Seiten des Sprechers gegenüber seinem Gesprächspartner ausgedrückt wird.

Zusammenfassend können wir also Folgendes feststellen:

Das **wichtigste Charakteristikum der Modalpartikeln** besteht darin, dass sie die **Stellung ausdrücken, die der Sprecher** dem Gesagten gegenüber **einnimmt**. Oder anders formuliert: Die Modalpartikeln bezeichnen die Haltung des Sprechers zum Gesagten, der Sprecher perspektiviert bzw. modalisiert damit seine Aussage und übt auf diese Weise – und möglicherweise in Verbindung mit einer bestimmten Intonation, einer der Gesprächssituation entsprechenden Gestik und Mimik – einen bestimmten Einfluss auf den Hörer aus. Der Sprecher möchte quasi seine subjektive Haltung zum Gesagten, seine Einstellungen, Wertungen, etc. auf den Hörer übertragen. Die Modalpartikeln betreffen somit nicht die Aussage- oder Darstellungsebene, also die Wahrheitsebene der Äußerungen. Sie sind vielmehr der Intentionsebene zuzuordnen, d. h. der Ebene der Dialogsteuerung bzw. der Beziehung zwischen Sprecher und Hörer.

Paso 4 Ficha ABC

Objetivo: Analyse der Modalpartikel *ja*.

Die Modalpartikel *ja* ist eine der am häufigsten verwendeten Partikeln im Deutschen. Sie wird sowohl mündlich als auch schriftlich verwendet und kommt in Dialogen genauso vor wie in Erzählungen. In der Folge werden wir anhand von Textsegmenten aus Michael Endes Buch *Die unendliche Geschichte* die unterschiedlichen Funktionen der Partikel *ja* sowie die Stellung des Sprechers zum Gesagten analysieren. Die Phantasiegeschichte Michael Endes eignet sich für die Analyse der Modalpartikeln besonders gut, da der überwiegende Teil der Geschichte aus Dialogpassagen besteht, in denen es neben dem Inhalt des Mitgeteilten auch immer um die Empfindungen, Beobachtungen, Mitteilungen und Willensäußerungen geht, durch die die Protagonisten die Inhalte gegenüber den Gesprächspartnern perspektivieren.

Es ist anzunehmen, dass ihr *Die unendliche Geschichte* gelesen, die verfilmte Version gesehen habt oder auch die Hörspielfassung kennt. Worum geht es in diesem Buch?

Der kleine Bastian wird regelmäßig von seinen Klassenkameraden schikaniert. Auf der Flucht vor ihnen rettet er sich eines Tages in ein Antiquariat, wo er einem alten Buchhändler begegnet. Dieser liest gerade in einem geheimnisvollen Buch mit dem seltsamen Titel *Die unendliche Geschichte*, und als er kurz aus dem Zimmer geht, kann Bastian nicht widerstehen und stiehlt das Buch. Er flieht auf den Dachboden seiner Schule und beginnt dort zu lesen. Das Buch handelt von Atréju, der das Leben der Kindlichen Kaiserin Phantásiens und somit auch Phantásien retten will. Denn das geheimnisvolle Nichts lässt Phantásien und alle darin lebenden Wesen langsam verschwinden.

Bastian verfolgt Atréjus abenteuerliche Reise durch Phantásiens Welt, die vom Untergang bedroht ist und verzweifelt nach einem Retter sucht. Mit jedem neuen Abenteuer lässt er sich weiter in die neue Welt ziehen.

Alles scheint verloren und der Untergang Phantásiens besiegelt, als Bastian schließlich begreift, dass er das Kind aus der anderen Welt und somit der Retter Phantásiens ist und nicht Atréju, auf den Bastian alle seine Hoffnungen gesetzt hatte. Um die Kindliche Kaiserin und damit auch Phantásien zu retten, gibt er ihr endlich den verzweifelt geforderten Namen: Mondenkind. Damit begegnet er ihr nun selber. Indem er der

Kindlichen Kaiserin gegenüber einen eigenen Wunsch für eine neue Welt der Vorstellungen äußert, kann Phantásien neu entstehen.

Ausgestattet mit der Macht, mit seinen Träumen und Wünschen Phantásien neu zu erschaffen, tritt Bastian eine Reise durch das weite Land an, ohne zu bemerken, dass er zunehmend vergisst, wer er ist und woher er kommt. Mit Hilfe Atréjus gelingt es Bastian schließlich, zu sich selbst und zu seinem Vater in seine eigene Welt zurückzukehren. (http://de.wikipedia.org/wiki/Die_unendliche_Geschichte)

- Lest nun die folgenden Textausschnitte 1 bis 5 und versucht anschließend zu dritt zu beschreiben, worin die Perspektivierung bzw. Modalisierung des Gesagten von Seiten des Sprechers besteht:

Möchte der Sprecher mittels Modalpartikel

- seine **Empfindungen** (Freude, Staunen, Ärger, Warnen und Drohen, etc.),
- seinen **Willen** (in Form eines Befehls, eines Wunsches, einer Empfehlung),
- seine **Beobachtungen** ausdrücken oder möchte er lediglich
- seine **Meinung** kundtun (etwas mitteilen, feststellen) bzw.
- etwas **fragen**?

Textsegment 1:

Situationsbeschreibung: Bastian stiehlt das Buch des alten Buchhändlers und flieht damit auf den Dachboden seiner Schule, um dort mit der Lektüre zu beginnen:

Bastian begann zu frieren, denn sein Mantel war durchnässt, und es war sehr kalt hier oben. Zunächst musste er eine Stelle suchen, wo er es sich ein bisschen gemütlicher machen konnte. Schließlich würde er **ja** lange Zeit hier bleiben müssen. Wie lang – darüber machte er sich vorerst noch keine Gedanken, und auch nicht darüber, dass er schon sehr bald Hunger und Durst bekommen würde. (Ende 2009:15)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *ja* in diesem Ko- und Kontext?

Textsegment 2:

Situationsbeschreibung: Atréju und Fuchur versuchen immer wieder, Bastian Ratschläge zu geben. Dieser jedoch lässt sich nicht von seinem Vorhaben abbringen, das Mondenkind noch einmal aufzusuchen:

„Mondenkind verdankt mir sehr viel!“ sagte er gereizt, „ich kann mir nicht denken, dass sie sich weigern wird, mich zu empfangen.“

„Du wirst noch lernen“, gab Fuchur zurück, „dass ihre Entscheidungen bisweilen schwer zu begreifen sind.“

„Du und Atréju“, antwortete Bastian und fühlte, wie ihm der Zorn in die Stirn stieg, „wollt mir dauernd Ratschläge geben. Ihr seht **ja** selbst, wohin es uns geführt hat, dass ich eurem Rat gefolgt bin. Jetzt werde ich selber entscheiden. Ich habe schon entschieden, und dabei bleibt es jetzt.“ (Ende 2009:293)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *ja* in diesem Ko- und Kontext?

Textsegment 3:

Situationsbeschreibung: Bastian stößt beim Lesen der Phantasiegeschichte plötzlich auf eine Beschreibung, die in allen Details auf ihn zutrifft:

Bastian fuhr zusammen, als er begriff, was er da eben gelesen hatte. Das war **ja** er! Die Beschreibung stimmte in allen Einzelheiten. Das Buch begann in seinen Händen zu zittern. Jetzt ging die Sache entschieden zu weit! Es war doch überhaupt nicht möglich, dass in einem gedruckten Buch etwas stehen konnte, was nur in diesem Augenblick und nur für ihn zutraf. (Ende 2009:99)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *ja* in diesem Ko- und Kontext?

Textsegment 4

Situationsbeschreibung: Das Mondenkind legt Bastian etwas Kleines, Rundes in seine Hand, von dem es annimmt, es sei ein Sandkorn:

„Schau mal, Mondenkind!“ flüsterte er, „es fängt ja an zu glimmen und zu glitzern! Und da – siehst du’s – da züngelt eine winzige Flamme heraus. Nein, das ist **ja** ein Keim! Mondenkind, das ist ja gar kein Sandkorn! Das ist ein leuchtendes Samenkörnchen, das zu treiben anfängt!“ (Ende 2009:195)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *ja* in diesem Ko- und Kontext?

Die Modalpartikel *ja* und ihre Homonyme:

- Findet heraus, was ein sogenanntes *Homonym* ist. Wo könntet ihr nachschlagen?
- Falls die Modalpartikel *ja* Homonyme hat, versucht, diese zu erklären und anhand von Textsegmenten aus der *Unendlichen Geschichte* zu belegen.

Paso 5 Ficha A

Objetivo: Selbstständige Erschließung weiterer Modalpartikeln.

- Versuche nun, die folgenden Textausschnitte selbstständig zu analysieren und die verschiedenen Bedeutungen der Modalpartikel *eigentlich* zu beschreiben.
- Anschließend sollst du herausfinden, ob die Partikel *eigentlich* auch Homonyme hat. Suche gegebenenfalls eine entsprechende Stelle aus der *Unendlichen Geschichte*, um die Bedeutung des Homonyms zu verdeutlichen.
- Um deine Ergebnisse mit jemandem zu vergleichen, suchst du dir einen Mitschüler (Ficha A), der ebenfalls die Modalpartikel *eigentlich* analysiert hat.
- Schließlich präsentierst du deine Ergebnisse zwei weiteren Mitschülern, die sich mit den Modalpartikeln *nur* (Ficha B) und *wohl* (Ficha C) beschäftigt haben.

Textsegment 5

Situationsbeschreibung: Fuchur spürt, dass schlechtes Wetter kommen wird und macht Atréju auf einen möglichen Streit der vier gefürchteten Windriesen aufmerksam:

„Aber du, Atréju, was bist du **eigentlich**? Bist du ein kleiner Junge oder bist du ein Stück Eisen, dass du keine Furcht kennst?“

„Als ich durch das Tor der Sphinx ging“, antwortete Atréju, „habe ich alle Angst verloren.“ (Ende 2009:124)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *eigentlich* in diesem Ko- und Kontext?

Textsegment 6

Situationsbeschreibung: Bastian trifft in Phantásien auf eine lärmende Horde motten-ähnlicher Figuren:

„Was macht ihr denn!“ schrie Bastian. Er war zornig und erschrocken, aber er wusste nicht, wie er sich verhalten sollte, denn diese Wesen waren wirklich sehr komisch.

„Der Dingsda“, wandte sich die erste Motte wieder an ihre Genossen, „fragt, was wir machen.“

„Was machen wir *eigentlich*?“ wollte eine andere wissen.

„Wir machen Spaß“, erklärte eine dritte.

Darauf brachen alle in der Umgebung in ein ungeheures Gekicher und Gepruste aus. (Ende 2009:282)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *eigentlich* in diesem Ko- und Kontext?

Die Modalpartikel *eigentlich* und ihre Homonyme:

- Falls die Modalpartikel *eigentlich* Homonyme hat, versuche, diese zu erklären und anhand von Textsegmenten aus der *Unendlichen Geschichte* zu belegen.

Die Partikel *nur*, ihre Bedeutungen, ihre Homonyme:

Die Partikel *wohl*, ihre Bedeutungen, ihre Homonyme:

Paso 5 Ficha B

Objetivo: Selbstständige Erschließung weiterer Modalpartikeln.

- Versuche nun, die folgenden Textausschnitte selbstständig zu analysieren und die verschiedenen Bedeutungen der Modalpartikel *nur* zu beschreiben.
- Anschließend sollst du herausfinden, ob die Partikel *nur* auch Homonyme hat. Suche gegebenenfalls eine entsprechende Stelle aus der *Unendlichen Geschichte*, um die Bedeutung des Homonyms zu verdeutlichen.
- Um deine Ergebnisse mit jemandem zu vergleichen, suchst du dir einen Mitschüler (Ficha B), der ebenfalls die Modalpartikel *nur* analysiert hat.
- Schließlich präsentierst du deine Ergebnisse zwei weiteren Mitschülern, die sich mit den Modalpartikeln *eigentlich* (Ficha A) und *wohl* (Ficha C) beschäftigt haben.

Textsegment 7

Situationsbeschreibung: Fuchur möchte Atréju die Aussichtslosigkeit seines Unterfangens, auf eigene Faust ein Menschenkind zur Rettung der Kindlichen Kaiserin finden zu wollen, vor Augen führen:

„Dann wäre es nicht nur ganz unsinnig, dass wir auf eigene Faust versuchen, ein Menschenkind zu finden und zu ihr zu bringen, es wäre sogar möglich, dass sie inzwischen stirbt, während wir noch immer suchen, und wir hätten sie retten können, wenn wir **nur** rechtzeitig umgekehrt wären.“ (Ende 2009: 123)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *nur* in diesem Ko- und Kontext?

Textsegment 8

Situationsbeschreibung: Atréju wird von der alten Urgl, dem Gnomenweibchen, mit allerhand Süßigkeiten und eingedickten Säften aus Beeren und Pflanzen versorgt:

Bei jedem Schluck und bei jedem Bissen war ihm tatsächlich, als ob goldenes, warmes Leben in seine Adern und Muskeln strömte. Erst jetzt merkte er, wie entkräftet er gewesen war.

„Wo hast du **nur** all die guten Sachen her“, sagte Atréju zur Urgl. (Ende 2009:90)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *nur* in diesem Ko- und Kontext?

Textsegment 9

Situationsbeschreibung: Atréju gelangt ins Spinnennetz der giftigen Ygramul. Er wird aber vom Glücksdrachen Fuchur gerettet und vom Gnomenpaar Engywuck und der alten Urgl gesund gepflegt:

„Man nennt uns auch die Zweisiedler. Schon von uns gehört?“

„Nein“, gab Atréju zu.

Engywuck schien ein wenig beleidigt.

„Na gut“, meinte er, „du verkehrst wohl nicht in wissenschaftlichen Kreisen, sonst hätte man dir bestimmt gesagt, dass du keinen besseren Ratgeber als mich finden kannst, wenn du zur Uyulála ins Südliche Orakel willst. Bist an die richtige Adresse gekommen, mein Junge.“

„Tu **nur** nicht so!“ rief die alte Urgl dazwischen. (Ende 2009:84)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *nur* in diesem Ko- und Kontext?

Die Modalpartikel *nur* und ihre Homonyme:

- Falls die Modalpartikel *nur* Homonyme hat, versuche, diese zu erklären und anhand von Textsegmenten aus der *Unendlichen Geschichte* zu belegen.

Die Partikel *eigentlich*, ihre Bedeutungen, ihre Homonyme:

Die Partikel *wohl*, ihre Bedeutungen, ihre Homonyme:

Paso 5 Ficha C

Objetivo: Selbstständige Erschließung weiterer Modalpartikeln.

- Versuche nun, die folgenden Textausschnitte selbstständig zu analysieren und die verschiedenen Bedeutungen der Modalpartikel *wohl* zu beschreiben.
- Anschließend sollst du herausfinden, ob die Partikel *wohl* auch Homonyme hat. Suche gegebenenfalls eine entsprechende Stelle aus der *Unendlichen Geschichte*, um die Bedeutung des Homonyms zu verdeutlichen.
- Um deine Ergebnisse mit jemandem zu vergleichen, suchst du dir einen Mitschüler (Ficha C), der ebenfalls die Modalpartikel *wohl* analysiert hat.
- Schließlich präsentierst du deine Ergebnisse zwei weiteren Mitschülern, die sich mit den Modalpartikeln *eigentlich* (Ficha A) und *nur* (Ficha B) beschäftigt haben.

Textsegment 10

Situationsbeschreibung: Bastian verschanzt sich mit seinem im Antiquariat gestohlenen Buch am Dachboden seiner Schule und beginnt sogleich, die *Unendliche Geschichte* zu lesen. Er ist so in die Lektüre vertieft, dass er gar nicht merkt, wie schnell die Zeit vergeht:

Die Turmuhr schlug drei.

Wenn überhaupt, dann hatte der Vater spätestens jetzt gemerkt, dass Bastian nicht nach Hause gekommen war. Ob er sich **wohl** Sorgen machte? Vielleicht würde er losgehen und ihn suchen. Vielleicht hatte er schon die Polizei benachrichtigt. Am Ende wurden schon Fahndungsmeldungen im Rundfunk durchgegeben. Bastian fühlte einen Stich in der Magengrube. (Ende 2009:93)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *wohl* in diesem Ko- und Kontext?

Textsegment 11

Situationsbeschreibung: Der Werwolf Gmork hält Atréju in seinem Wolfsgebiss gefangen. Dieser versucht sich zu befreien, vergebens. Plötzlich taucht der Glücksdraache Fuchur auf, setzt zur Landung im engen Hinterhof an, verletzt sich dabei und schlägt hart neben Atréju auf dem Boden auf:

Er schüttelte sich, nieste wie ein Hund, der aus dem Wasser kommt, und sagte: „Endlich! Hier steckst du also! Da bin ich **wohl** gerade noch rechtzeitig gekommen.“

Atréju sagte nichts. Er hatte seine Arme um Fuchurs Hals geschlungen und vergrub sein Gesicht in dessen silberweißer Mähne.

„Komm!“ forderte ihn Fuchur auf, „setz dich auf meinen Rücken! Wir haben keine Zeit zu verlieren.“ (Ende 2009:154)

- o Welche Bedeutung hat die Modalpartikel *wohl* in diesem Ko- und Kontext?

Die Modalpartikel *wohl* und ihre Homonyme:

- Falls die Modalpartikel *wohl* Homonyme hat, versuche, diese zu erklären und anhand von Textsegmenten aus der *Unendlichen Geschichte* zu belegen.

Die Partikel *eigentlich*, ihre Bedeutungen, ihre Homonyme:

Die Partikel *nur*, ihre Bedeutungen, ihre Homonyme:

Paso 6 Ficha ABC

Objetivo: Bewusste Verwendung der analysierten deutschen Modalpartikeln.

Den Abschluss der Analyse der deutschen Modalpartikeln bildet nun eine Übung, bei der ihr die untersuchten Modalpartikeln bewusst in einem entsprechenden Kontext und Kotext anwenden sollt.

- Um einen bewussten Einsatz der deutschen Modalpartikeln zu üben, verfasst ihr schriftlich zu einem Thema eurer Wahl eine Diskussion, die ihr anschließend der Gruppe präsentiert:
- Einer übernimmt dabei die Rolle des „*Eigentlich*-Zwischenfragers“ (Ficha A),
- der zweite bekommt die Rolle des „*Nur*-Wunschdenkers“ (Ficha B) und
- der dritte hat die Rolle des „*Wohl*-Vermuters“ (Ficha C).
- Allen steht bei der Diskussion auch die Modalpartikel *ja* zur Verfügung.

Paso 7 Ficha ABC

Objetivo: Die Rolle der Modalpartikeln im Spanischen erforschen.

Die deutsche Originalfassung *Die unendliche Geschichte* von Michael Ende wurde in zahlreiche andere Sprachen übersetzt. So existieren beispielsweise Übersetzungen des Buches in den folgenden Sprachen: Arabisch, brasilianisches Portugiesisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dänisch, Englisch, Esperanto, Estnisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Hebräisch, Isländisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Kroatisch, Lettisch, Litauisch, Niederländisch, Norwegisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbisch, Slowenisch, Spanisch, Thailändisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch und Vietnamesisch.

Es ist anzunehmen, dass bei der Übersetzung des deutschen Textes in andere Sprachen eine Schwierigkeit darin besteht, adäquate Entsprechungen für die Modalpartikeln zu finden.

- Überlegt euch Gründe, weshalb diese Übertragung schwierig sein könnte?
- Schlagt zunächst in eurem zweisprachigen Schulwörterbuch (deutsch-spanisch) die jeweils analysierten Modalpartikeln nach. Konsultiert anschließend auch die umfangreicheren Wörterbücher der Schulbibliothek.
 - o Welche Übersetzungen werden zunächst immer angeführt?
 - o Findet ihr auch Einträge bezüglich ihrer Funktionen als Modalpartikeln?
 - o Wie glaubt ihr, muss ein Übersetzer vorgehen, wenn er auch für die jeweiligen Modalpartikeln, also für die Perspektivierung des Sprechers zum Gesagten, adäquate Übersetzungen finden möchte?

Nun stellen wir den Textsegmenten 1 bis 5 mit der bereits analysierten Modalpartikel *ja* die jeweiligen von Miguel Sáenz (Ende ⁵2008) ins Spanische übertragenen Textpassagen gegenüber.

- Findet heraus, ob es dem Übersetzer gelungen ist, für die deutschen Modalpartikeln spanische Äquivalente zu finden. (Dazu ein kurzer Hinweis: Weitere mögliche Varianten der Übersetzung von Sáenz wurden in eckigen Klammern [...] hinzugefügt.)

Textsegment 1

Bastian begann zu frieren, denn sein Mantel war durchnässt, und es war sehr kalt hier oben. Zunächst musste er eine Stelle suchen, wo er es sich ein bisschen gemütlicher machen konnte. Schließlich würde er **ja** lange Zeit hier bleiben müssen. Wie lang – darüber machte er sich vorerst noch keine Gedanken, und auch nicht darüber, dass er schon sehr bald Hunger und Durst bekommen würde. (Ende 2009:15)

Traducción de Sáenz

Bastían comenzó a tiritar, porque tenía el abrigo empapado y allí arriba hacía mucho frío. Por de pronto, tenía que buscar un lugar en donde ponerse un poco más cómodo. Al fin y al cabo, tendría que estar allí mucho tiempo. Cuánto ... En eso no quería pensar de momento, ni tampoco en que pronto tendría hambre y sed. (Ende ⁵2008:20)

Textsegment 2

„Mondenkind verdankt mir sehr viel!“ sagte er gereizt, „ich kann mir nicht denken, dass sie sich weigern wird, mich zu empfangen.“

„Du wirst noch lernen“, gab Fuchur zurück, „dass ihre Entscheidungen bisweilen schwer zu begreifen sind.“

„Du und Atréju“, antwortete Bastian und fühlte, wie ihm der Zorn in die Stirn stieg, „wollt mir dauernd Ratschläge geben. Ihr seht **ja** selbst, wohin es uns geführt hat, dass ich eurem Rat gefolgt bin. Jetzt werde ich selber entscheiden. Ich habe schon entschieden, und dabei bleibt es jetzt.“ (Ende 2009:293)

Traducción de Sáenz

–¡La Hija de la Luna me debe mucho? –dijo irritado–. Y no puedo imaginarme que se niegue a recibirme.

–Tienes que saber –replicó Fújur– que sus decisiones son a veces difíciles de comprender.

–Tú y Atreyu –respondió Bastián, sintiendo cómo la cólera le subía al rostro– queréis darme consejos continuamente. Ya veis adónde nos ha conducido el seguirlos. Ahora decidiré yo mismo. He decidido ya y mantengo mi decisión. (Ende ⁵2008:353)

Textsegment 3

Bastian fuhr zusammen, als er begriff, was er da eben gelesen hatte. Das war **ja** er! Die Beschreibung stimmte in allen Einzelheiten. Das Buch begann in seinen Händen zu zittern. Jetzt ging die Sache entschieden zu weit! Es war doch überhaupt nicht möglich, dass in einem gedruckten Buch etwas stehen konnte, was nur in diesem Augenblick und nur für ihn zutraf. (Ende 2009:99)

Traducción de Sáenz

Bastián tuvo un sobresalto al comprender lo que acababa de leer. [¡Hombre!] ¡Era él! La descripción coincidía en todos los detalles. El libro empezó a temblarle en las manos. ¡Decididamente, la cosa estaba yendo demasiado lejos! No era posible que en un libro impreso pudiera decirse algo que sólo se refería a aquel momento y a él. (Ende ⁵2008:124)

Textsegment 4

„Schau mal, Mondenkind!“ flüsterte er, „es fängt ja an zu glimmen und zu glitzern! Und da – siehst du’s – da züngelt eine winzige Flamme heraus. Nein, das ist **ja** ein Keim! Mondenkind, das ist **ja** gar kein Sandkorn! Das ist ein leuchtendes Samenkörnchen, das zu treiben anfängt!“ (Ende 2009:195)

Traducción de Sáenz

¡Mira, Hija de la Luna! –susurró–. ¡Empieza a fosforecer y brillar! Y, mira, brota una llamita. No, [¡vaya!] es un embrión. Hija de la Luna, ¡no es un grano de arena [como tú pensabas]! Es una semilla luminosa que empieza a crecer! (Ende⁵2008:238)

Fazit:

Wie wir aus der Gegenüberstellung des deutschen mit dem spanischen Text sehen, wird die Modalpartikel *ja* nicht immer übersetzt bzw. nicht immer mit der gleichen Entsprechung.

Im gesamten Text kommt die Modalpartikel *ja* in der deutschen Fassung mehr als 60 Mal vor. Je nach Kontext und Kotext wurden folgende Übersetzungen gefunden:

- Modalpartikeln und andere Mittel (z. B. Adverbien, Konjunktionen, Ausrufe, bestimmte Tempora, Modalverben): *ya / pues / como ya se ha dicho / no habría que olvidar / no olvidemos / por cierto / ahora bien / no hace falta decir / bien saben que / el hecho es que / es que / ¿ves? / ¿no te parece? / evidentemente / Te aseguro que / Veo que / La verdad es que / porque / ya que / si, y, pero, pues / Qué ... / Si / ¡Vaya! / ¡Ya ve! / claro / por supuesto / Por algo digo yo / Konditional / Claro está que ... / ¿No te das cuenta? / Encima ... / ¡Oye! / ¡Vamos! / Si quieres ... / ¿Qué te parece ...? / ¡Ojo! / ¡Te advierto! / bajo ningún concepto.*

Paso 8 Ficha A

Objetivo: Selbstständige Analyse weiterer spanischer Modalpartikeln.

- Nun versuchst du, zu den bereits analysierten deutschen Textsegmenten 5 und 6 mit der Modalpartikel *eigentlich* die entsprechenden Stellen in der spanischen Übersetzung *La historia interminable* von Miguel Sáenz zu finden und herauszuschreiben.
- o Wird die Modalpartikel des deutschen Originals in der spanischen Übersetzung ausgedrückt?
- o Wenn dies der Fall ist, wie wird die Modalpartikel vom Übersetzer ins Spanische übertragen? Beinhaltet der spanische Text auch die im Deutschen ausgedrückte Perspektive des Sprechers zum Gesagten?
- Wenn dies nicht der Fall ist, überlege dir eine Übersetzung, die diese Perspektive des Sprechers auch ausdrückt.
- Schließlich berichtest du deinen beiden Mitschülern (Ficha B und C) über deine Ergebnisse.

Textsegment 5

„Aber du, Atréju, was bist du **eigentlich**? Bist du ein kleiner Junge oder bist du ein Stück Eisen, dass du keine Furcht kennst?“

„Als ich durch das Tor der Sphinx ging“, antwortete Atréju, „habe ich alle Angst verloren.“ (Ende 2009:124)

Traducción de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008)

Textsegment 6

„Was macht ihr denn!“ schrie Bastian. Er war zornig und erschrocken, aber er wusste nicht, wie er sich verhalten sollte, denn diese Wesen waren wirklich sehr komisch.

„Der Dingsda“, wandte sich die erste Motte wieder an ihre Genossen, „fragt, was wir machen.“

„Was machen wir *eigentlich*?“ wollte eine andere wissen.

„Wir machen Spaß“, erklärte eine dritte.

Darauf brachen alle in der Umgebung in ein ungeheures Gekicher und Gepruste aus. (Ende 2009:282)

Traducción de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008)

Traducciones de la partícula *eigentlich* de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008):

Textsegment 5

Pero oye, Atreyu, ¿qué clase de persona eres? ¿Un niño o un pedazo de hierro que no sabe lo que es el miedo?

–Al atravesar la puerta de las esfinges –respondió Atreyu- perdí todo miedo.
(Ende ⁵2008:153)

Textsegment 6

–¡Pero qué hacéis! –gritó Bastián. Estaba furioso y asustado, pero no sabía cómo actuar, porque aquellos seres eran realmente extraños.

–El sujeto –dijo la primera polilla volviéndose otra vez a sus compañeras– pregunta que qué hacemos.

–*Es verdad*, ¿qué hacemos? –quiso saber otra.

–Nos divertimos –declaró una tercera. Entonces, todas las que había por los alrededores prorrumpieron en enormes risas y resoplidos. (Ende ⁵2008:339)

Paso 8 Ficha B

Objetivo: Selbstständige Analyse weiterer spanischer Modalpartikeln.

- Nun versuchst du, zu den bereits analysierten deutschen Textsegmenten 7, 8 und 9 mit der Modalpartikel *nur* die entsprechenden Stellen in der spanischen Übersetzung *La historia interminable* von Miguel Sáenz zu finden und herauszuschreiben.
- o Wird die Modalpartikel des deutschen Originals in der spanischen Übersetzung ausgedrückt?
- o Wenn dies der Fall ist, wie wird die Modalpartikel vom Übersetzer ins Spanische übertragen? Beinhaltet der spanische Text auch die im Deutschen ausgedrückte Perspektive des Sprechers zum Gesagten?
- Wenn dies nicht der Fall ist, überlege dir eine Übersetzung, die diese Perspektive des Sprechers auch ausdrückt.
- Schließlich berichtest du deinen beiden Mitschülern (Ficha A und C) über deine Ergebnisse.

Textsegment 7

„Dann wäre es nicht nur ganz unsinnig, dass wir auf eigene Faust versuchen, ein Menschenkind zu finden und zu ihr zu bringen, es wäre sogar möglich, dass sie inzwischen stirbt, während wir noch immer suchen, und wir hätten sie retten können, wenn wir **nur** rechtzeitig umgekehrt wären.“ (Ende 2009: 123)

Traducción de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008)

Textsegment 8

Bei jedem Schluck und bei jedem Bissen war ihm tatsächlich, als ob goldenes, warmes Leben in seine Adern und Muskeln strömte. Erst jetzt merkte er, wie entkräftet er gewesen war.

„Wo hast du **nur** all die guten Sachen her“, sagte Atréju zur Urgl. (Ende 2009:90)

Traducción de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008)

Textsegment 9

„Man nennt uns auch die Zweisiedler. Schon von uns gehört?“

„Nein“, gab Atréju zu.

Engywuck schien ein wenig beleidigt.

„Na gut“, meinte er, „du verkehrst wohl nicht in wissenschaftlichen Kreisen, sonst hätte man dir bestimmt gesagt, dass du keinen besseren Ratgeber als mich finden kannst, wenn du zur Uyulála ins Südliche Orakel willst. Bist an die richtige Adresse gekommen, mein Junge.“

„Tu **nur** nicht so!“ rief die alte Urgl dazwischen. (Ende 2009:84)

Traducción de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008)

Traducciones de la partícula *nur* de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008):

Textsegment 7

Entonces no sólo sería totalmente absurdo que intentáramos buscar por nuestra cuenta a una criatura humana para llevársela, sino que podría ocurrir incluso que, entretanto, la Emperatriz muriera, por no volver nosotros a tiempo /[por el solo hecho de haber dado la vuelta antes.]. (Ende ⁵2008:151)

Textsegment 8

A cada trago y cada bocado le parecía realmente como si una nueva vida cálida y dorada fluyera a sus venas y músculos. Sólo entonces se dio cuenta de lo débil que había estado.

–¿De dónde sacas tantas cosas ricas? –le preguntó Atreyu a Urgl. (Ende ⁵2008:112)

Textsegment 9

También nos llaman los Dos Colonos. ¿Has oído hablar de nosotros?

–No –reconoció Atreyu.

Énguivuck pareció un poco ofendido.

–Bueno –dijo–, seguramente no te mueves en los medios científicos porque, de otro modo, te hubieran dicho sin duda que no podrías encontrar mejor consejero que yo si quieres ver a Uyulala en el Oráculo del Sur. Has venido al sitio adecuado, muchacho.

–No te des tanta importancia! –se entrometió la vieja Urgl. (Ende ⁵2008:105)

Paso 8 Ficha C

Objetivo: Selbstständige Analyse weiterer spanischer Modalpartikeln.

- Nun versuchst du, zu den bereits analysierten deutschen Textsegmenten 10 und 11 mit der Modalpartikel *wohl* die entsprechenden Stellen in der spanischen Übersetzung *La historia interminable* von Miguel Sáenz zu finden und herauszuschreiben.
- o Wird die Modalpartikel des deutschen Originals in der spanischen Übersetzung ausgedrückt?
- o Wenn dies der Fall ist, wie wird die Modalpartikel vom Übersetzer ins Spanische übertragen? Beinhaltet der spanische Text auch die im Deutschen ausgedrückte Perspektive des Sprechers zum Gesagten?
- Wenn dies nicht der Fall ist, überlege dir eine Übersetzung, die diese Perspektive des Sprechers auch ausdrückt.
- Schließlich berichtest du deinen beiden Mitschülern (Ficha A und B) über deine Ergebnisse.

Textsegment 10

Die Turmuhr schlug drei.

Wenn überhaupt, dann hatte der Vater spätestens jetzt gemerkt, dass Bastian nicht nach Hause gekommen war. Ob er sich **wohl** Sorgen machte? Vielleicht würde er losgehen und ihn suchen. Vielleicht hatte er schon die Polizei benachrichtigt. Am Ende wurden schon Fahndungsmeldungen im Rundfunk durchgegeben. Bastian fühlte einen Stich in der Magengrube. (Ende 2009:93)

Traducción de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008)

Textsegment 11

Er schüttelte sich, nieste wie ein Hund, der aus dem Wasser kommt, und sagte:
„Endlich! Hier steckst du also! Da bin ich **wohl** gerade noch rechtzeitig
gekommen.“

Atréju sagte nichts. Er hatte seine Arme um Fuchurs Hals geschlungen und
vergrub sein Gesicht in dessen silberweißer Mähne.

„Komm!“ forderte ihn Fuchur auf, „setz dich auf meinen Rücken! Wir haben
keine Zeit zu verlieren.“ (Ende 2009:154)

Traducción de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008)

Traducciones de la partícula *wohl* de Miguel Sáenz (Ende ⁵2008):

Textsegment 10

El reloj de la torre dio las tres.

Si es que lo había notado, su padre debía de haber notado ahora, como muy tarde, que Bastián no había vuelto a casa. [Bastián dudaba.] ¿Se estaría preocupando? Quizá saldría a buscarlo. Quizá transmitirían avisos por radio. Bastián sintió una punzada en la boca de estómago. (Ende ⁵2008:117)

Textsegment 11

Se sacudió, estornudó como un perro que sale del agua y dijo: –¡Por fin! ¿Dónde te habías metido? Parece que he llegado justamente a tiempo.

Atreyu no dijo nada. Había rodeado con sus brazos el cuello de Fújur y enterrado la cara en su plateada melena.

–¡Ven! –lo apremió Fújur–. –¡Súbete a mi espalda! No hay tiempo que perder. (Ende ⁵2008:189)

Paso 9 Ficha ABC

Objetivo: Dialogsequenzen vom spanischen Original ins Deutsche übersetzen.

Wie wir in den vorhergehenden Schritten erfahren haben, werden die einzelnen deutschen Modalpartikeln ganz unterschiedlich von den Übersetzern in die Fremdsprache übertragen. So haben wir – je nach Kotext bzw. Kontext – folgende Übertragungen gefunden:

- für die Modalpartikel *eigentlich*: *Dígame* / *A propósito* / *Pero + futuro* / *¿Me podéis decir ...?* / *Es verdad ...* / realce pronominal,
- für die Modalpartikel *nur*: *¿Qué es lo que ...?* / interjecciones / condicional / *por el solo hecho* / *siempre que no* / *con tal de* / *¡No tengas miedo!* / *¡Estad tranquilos!* / *sin más* / *¡Calma!* / *¡Tranquilo!* / repeticiones,
- für die Modalpartikel *wohl*: *seguramente* / *seguro que* / *claro* / *pues* / *resulta* / *supongo que* / *¿No crees ...?* / *sin duda* / giros con los verbos *dudar* y *querer saber* / *parece que* / *me parece que*.

Nun versuchen wir, Dialogsequenzen vom spanischen Original ins Deutsche zu übersetzen, und zwar in dem Bewusstsein, dass der jeweilige Sprecher den Sachverhalt, über den er sprechen will, modalisiert.

Die Dialogpassagen sind der Tragödie *Bodas de sangre* (¹⁹2007) von Federico García Lorca entnommen:

- Para saber más sobre García Lorca entrad a Internet. Cada uno busca otra información relacionada con
 - su vida,
 - su obra y
 - el argumento de *Bodas de sangre*.

- Cuando terminéis vuestra búsqueda, presentad a los demás la información más relevante.

- A continuación encontraréis varios extractos de *Bodas de sangre* de Lorca (¹⁹2007). Traducid del español al alemán teniendo en cuenta todo lo que sabéis ya sobre las partículas modales y otro tipo de estructuras (tiempos, formas y modos verbales, interjecciones, adverbios, etc.) que expresan la manera en la que “el emisor perspectiva su sensación, su percepción, su reflexión, su declaración, su volición y su pregunta” (Metzeltin 2009:100).

Segmento 1:

Acto primero

CUADRO PRIMERO

Habitación pintada de amarillo

NOVIO (*entrando*). Madre.

MADRE. ¿Qué?

NOVIO. Me voy.

MADRE. ¿Adónde?

NOVIO. A la viña. (*Va a salir.*)

MADRE. Espera.

NOVIO. ¿Quiere algo?

MADRE. Hijo, el almuerzo.

NOVIO. Déjelo. Comeré uvas. Deme la navaja.

MADRE. ¿Para qué?

NOVIO (*riendo*). Para cortarlas.

MADRE (*entre dientes y buscándola*). La navaja, la navaja... Maldita sean todas y el bribón que las inventó. (García Lorca ¹⁹2007:95)

- Después de haber traducido el segmento de arriba tenéis la posibilidad de comparar vuestra traducción con las de dos traductores diferentes: la primera es de Rudolf Wittkopf (García Lorca 2006) y la segunda de Enrique Beck (García Lorca ³1995).
- o Al analizar las dos traducciones de abajo y compararlas con la vuestra, ¿se podrían encontrar otras partículas modales u otras estructuras que expresen aún mejor la perspectiva del emisor?

Segmento 1 - **Traducción** de Rudolf Wittkopf:

Erster Akt

Erstes Bild

Ein Wohnzimmer, gelb gestrichen.

BRÄUTIGAM (*tritt ein*). Mutter.

MUTTER. Was gibt's?

BRÄUTIGAM. Ich gehe.

MUTTER. Wohin?

BRÄUTIGAM (*im Hinausgehen*). In den Weinberg.

MUTTER. Warte.

BRÄUTIGAM. Möchtest du noch etwas?

MUTTER. Dein Frühstück, Junge.

BRÄUTIGAM. Lass nur. Ich werde Trauben essen. Gib mir das Klappmesser.

MUTTER. Wozu?

BRÄUTIGAM (*lachend*). Um sie zu schneiden.

MUTTER (*sucht nach dem Messer und sagt zwischen den Zähnen*). Das Messer, das Messer... Verflucht seien all diese Messer und der Schurke, der sie erfunden hat. (García Lorca 2006:5)

Segmento 1 - **Traducción** de Enrique Beck:

ERSTER AKT

Erstes Bild

Gelb gestrichener Wohnraum

BRÄUTIGAM *tritt ein*: Mutter.

MUTTER: Was?

BRÄUTIGAM: Ich gehe.

MUTTER: Wohin?

BRÄUTIGAM: In den Weinberg.

Schickt sich an zu gehen.

MUTTER: Warte.

BRÄUTIGAM: Willst du etwas?

MUTTER: Das Frühstück, Junge.

BRÄUTIGAM: Lass nur. Ich werde Trauben essen. Gib mir das Messer.

MUTTER: Zu was?

BRÄUTIGAM *lachend*: Um sie zu schneiden.

MUTTER *verbissen murmelnd und suchend*: Das Messer... Das Messer...
Verflucht seien alle Messer und der Bube, der sie erfand. (García Lorca
³1995:219)

Segmento 2

Descripción de la situación:

Acto primero, cuadro primero: el novio se va a la viña. La madre se queda sentada.

En la puerta aparece una vecina:

VECINA. ¿Cómo estás?

MADRE. Ya ves.

VECINA. Yo bajé a la tienda y vine a verte. ¡Vivimos tan lejos!

MADRE. Hace veinte años que no he subido a lo alto de la calle.

VECINA. Tú estás bien.

MADRE. ¿Lo crees? (García Lorca ¹⁹2007:99f.)

Segmento 2 - **Traducción** de Rudolf Wittkopf:

NACHBARIN. Wie geht's?

MUTTER. Du siehst ja.

NACHBARIN. Ich war gerade unten im Laden und da wollte ich mal bei dir reinschauen. Wir wohnen ja so weit auseinander!

MUTTER. Seit zwanzig Jahren bin ich die Straße nicht mehr ganz hinaufgegangen.

NACHBARIN. Du hast es gut.

MUTTER. Glaubst du? (García Lorca 2006:9)

Segmento 2 - **Traducción** de Enrique Beck:

NACHBARIN. Wie geht es dir?

MUTTER. Wie es so geht.

NACHBARIN. Ich war beim Kaufmann und wollte dich einmal besuchen. Wir wohnen so weit.

MUTTER. Ich bin seit zwanzig Jahren nicht mehr die Straße hinaufgegangen.

NACHBARIN. Du hast es gut.

MUTTER. Glaubst du? (García Lorca ³1995:223)

Segmento 3

Descripción de la situación:

Acto segundo, cuadro segundo: después de la ceremonia en la iglesia todos los invitados van a casa de la novia. La madre del novio y el padre de la novia creen que son los primeros en llegar.

MADRE (entrando). ¡Por fin!

PADRE. ¿Somos los primeros?

CRIADA. No. Hace rato llegó Leonardo con su mujer. Corrieron como demonios. La mujer llegó muerta de miedo. Hicieron el camino como si hubieran venido a caballo.

PADRE. Ese busca la desgracia. No tiene buena sangre. (García Lorca¹⁹2007:134f.)

Segmento 3 - **Traducción** de Rudolf Wittkopf:

MUTTER (*tritt ein*). Endlich!

VATER. Sind wir die ersten?

DIENSTMAGD. Nein. Vor einer Weile kam Leonardo mit seiner Frau, wie vom Teufel gehetzt. Die Frau war vor Angst halbtot. Als wären sie den ganzen Weg geritten.

VATER. Der sucht das Unheil. Er hat kein gutes Blut. (García Lorca 2006:36)

Segmento 3 - **Traducción** de Enrique Beck:

MUTTER *tritt ein*: Endlich.

VATER *kommt mit ihr*: Sind wir die ersten?

MAGD: Nein. Leonardo und seine Frau sind schon länger hier. Sie sind wie der Teufel hierhergerast. Seine Frau ist vor Angst beinahe gestorben. Sie müssen wohl zurück *geritten* sein.

VATER: Der sucht das Unglück. Er hat kein gutes Blut. (García Lorca³1995:249)

Segmento 4

Descripción de la situación:

Acto segundo, cuadro segundo: los invitados se divierten bailando, charlando, ... El novio abraza bruscamente a su novia.

NOVIA (*seca*). ¡Déjame!

NOVIO. ¿Por qué? (*La deja.*)

NOVIA. Pues... la gente. Pueden vernos. (*Vuelve a cruzar al fondo la CRIADA, que no mira a los novios.*)

NOVIO. ¿Y qué? Ya es sagrado.

NOVIA. Sí, pero déjame... Luego.

NOVIO. ¿Qué tienes? ¡Estás como asustada!

NOVIA. No tengo nada. No te vayas. (*Sale la mujer de LEONARDO.*)

MUJER. No quiero interrumpir...

NOVIO. Dime.

MUJER. ¿Pasó por aquí mi marido?

NOVIO. No.

MUJER. Es que no lo encuentro, y el caballo no está tampoco en el establo.

NOVIO (*alegre*). Debe estar dándole una carrera. (*Se va la MUJER inquieta.*)
(García Lorca ¹⁹2007:140)

Segmento 4 - **Traducción** de Rudolf Wittkopf:

BRAUT (*scharf*). Lass mich!

BRÄUTIGAM. Warum? (*Lässt sie los.*)

BRAUT. Weil... all die Leute. Sie können uns sehen.

(*Im Hintergrund geht erneut die Dienstmagd vorbei, ohne das Brautpaar zu beachten.*)

BRÄUTIGAM. Und wenn schon. Es ist nun geheiligt.

BRAUT. Ja. Aber lass mich... Nachher.

BRÄUTIGAM. Was hast du? Du bist ja ganz verschreckt!

BRAUT. Ich habe nichts. Geh nicht weg.

(Leonardos Frau kommt.)

FRAU. Ich will nicht stören...

BRÄUTIGAM. Sprich nur.

FRAU. War mein Mann hier?

BRÄUTIGAM. Nein.

FRAU. Ich kann ihn nicht finden, und das Pferd ist auch nicht im Stall.

BRÄUTIGAM *(scherzend)*. Er wird es wohl herumgaloppieren lassen.

(Beunruhigt geht die Frau ab.) (García Lorca 2006:41f.)

Segmento 4 - **Traducción** de Enrique Beck:

BRAUT *trocken*: Lass das.

BRÄUTIGAM: Warum? *Lässt sie los*.

BRAUT: Wegen... der Leute. Sie könnten uns sehen.

Die Magd quert wieder den Hintergrund, ohne auf das Brautpaar zu achten.

BRÄUTIGAM: Was tut das? Es ist doch schon geheiligt.

BRAUT: Gewiss... Aber lass mich... Nachher...

BRÄUTIGAM: Was fehlt dir? Du bist ja ganz verstört.

BRAUT: Mir fehlt nichts. Bleib hier.

FRAU LEONARDOS *kommt*: Ich möchte nicht unterbrechen...

BRÄUTIGAM: Bitte, sprich nur.

FRAU: Ist mein Mann hier gewesen?

BRÄUTIGAM: Nein.

FRAU: Ich finde ihn nicht, und das Pferd ist auch nicht im Stall.

BRÄUTIGAM *scherzhaft*: Er wird es wohl ein bisschen galoppieren lassen! *Frau unruhig ab.* (García Lorca ³1995:255)

Paso 11 Ficha A/B/C

Objetivo: Reflexion.

Tus conocimientos de español: Ich kann ...			
Modalpartikeln in einem deutschen Text erkennen.			
die Wichtigkeit des Kontextes und des Kontextes zur Erschließung der Modalpartikeln nachvollziehen.			
die durch die Modalpartikeln ausgedrückte Perspektivierung des Sprechers zum Gesagten erkennen.			
die Modalpartikeln (<i>ja, eigentlich, nur, wohl</i>) von ihren Homonymen unterscheiden.			
die analysierten Modalpartikeln bewusst gebrauchen, um meine Einstellung zum Gesagten zu modalisieren.			
einzelne Modalpartikeln im Spanischen erkennen.			
auch andere Möglichkeiten (z. B. bestimmte Tempora, Ausrufe, etc.) erkennen, die in Übersetzungen für deutsche Modalpartikeln stehen.			
ausgewählte spanische Dialoge inkl. der jeweiligen Perspektivierungen der Sprecher ins Deutsche übertragen.			

Aprender a aprender: Es ist mir leicht gefallen,			
die deutschen Aufträge für die selbstständige Arbeit zu verstehen.			
die spanischen Anweisungen zu verstehen.			
aus dem Wörterbuch den Ausdruck mit der gesuchten Bedeutung herauszufinden.			
aus anderen Quellen gezielt Informationen herauszufinden.			
bei der Suche nach bestimmten Textsegmenten in			

der spanischen Übersetzung die entsprechenden Segmente rasch zu finden.			
das Spanische auch vor dem Hintergrund meiner Muttersprache zu reflektieren.			
selbstständig zu arbeiten und zu lernen.			
zu zweit oder in einer Gruppe zu arbeiten.			

El trabajo con los compañeros:			
Bei Partner- und Gruppenarbeiten habe ich ...			
mich regelmäßig beteiligt.			
dem anderen aufmerksam zugehört.			
den anderen ausreden lassen.			
dem anderen geholfen, indem ich etwas noch einmal erklärt habe, etc.			
bei Bedarf den anderen um Hilfe gebeten.			
mir vom anderen etwas erklären lassen, falls dies notwendig war.			
den anderen respektiert.			

Zusammenfassung und Ausblick

Die vielerorts diskutierte Schulkrise, die u. a. ihre Gründe darin hat, dass sie nach wie vor an einer instruktiven Grundhaltung festhält, dass sie weiterhin vor allem deklaratives Faktenwissen vermittelt und andere bedeutende Lernbereiche gänzlich unberücksichtigt lässt, ist Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Einen weiteren Anlass bildet die Krise der Fremdsprachendidaktik, denn sie hat es in den letzten zwei Jahrzehnten nicht mehr geschafft, von sich aus Theorien und Modelle zu entwerfen, die als Orientierung für praktizierende Didaktiker ausreichend gewesen wären.

Ziel dieser Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts ist es zunächst, adäquate Theorien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen zu diskutieren und wesentliche, für den Schüler förderliche Grundbedingungen herauszuarbeiten. Als weiteres Vorhaben gilt, die fehlende Brücke zwischen einer fundierten theoretischen Konzeption des Lernens fremder Sprachen und einer handhabbaren unterrichtlichen Praxis zu errichten: Ein fremdsprachendidaktisches Modell samt Leitprinzipien, das für eine lernförderliche Umgebung sorgt, soll eine wichtige Stütze bei der Realisierung dieses Vorhabens darstellen. Die vorliegende Konzeption ist demnach äußerst vielgestaltig und komplex und kann auf mehreren Ebenen angesiedelt werden:

- auf einer Makroebene, auf der der theoretische Überbau der Konzeption angesiedelt ist,
- auf einer Mesoebene, auf der die didaktischen Leitprinzipien und die sekundären Unterrichtsmerkmale entwickelt werden, deren Planung und Umsetzung eine veränderte Haltung von Seiten des Lehrers sowie auch von Seiten des Schülers bedingt und
- auf einer Mikroebene, auf der konkrete Vorschläge für die Umsetzung der angestrebten didaktischen Ziele und Methoden ausgearbeitet werden.

Im Rahmen des Entwurfs adäquater Theorien für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist zunächst ein historischer Überblick über die bisherigen Theorien der Lehr- und Lernforschung hilfreich: Es werden die Methoden und Ziele der sog. Grammatik-Übersetzungsmethode aus den Anfangszeiten des Sprachunterrichts skizziert. Weiters werden die audiolinguale und die audiovisuelle Methode vor dem Hintergrund der behavioristischen Lerntheorien umrissen, die für eine ganze Sprachlehrgeneration bis in die frühen 1970er Jahre prägend ist. Als Gegenmodelle zum Behaviorismus entwickelt sich die kognitive Lerntheorie, die den Spracherwerb primär als komplexen Informationsverarbeitungsprozess betrachtet. Auf Grundlage der neuen Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft entwickelt sich in den 1980er Jahren quasi antithetisch zur audiolingualen bzw. zur audiovisuellen Methode die kommunikative Methode im Fremdsprachenunterricht, deren vorrangiges Ziel darin besteht, den Schüler zu befähigen, in der Fremdsprache zu interagieren, und zwar den unterschiedlichen Sprechakten entsprechend. Bedient man sich bei der Grammatik-Übersetzungsmethode vorwiegend deduktiver Verfahren und setzt bei der audiolingualen Methode auf das Imitieren und Nachsprechen, so sind es bei der Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts vor allem induktive Lehr- und Lernverfahren, die mit ihr korrelieren. Dabei liegt die Aufmerksamkeit meist im Bereich der Morphosyntax, die Semantik eines Textes wird nur selten erfasst. Zudem dominiert weiterhin ein Verständnis von Sprachverarbeitung mit den Merkmalen Input/Output-Schema, Linearität, Serialität, Kontrollierbarkeit und Außensteuerung. Entscheidende Bereiche der menschlichen Wissensverarbeitung, wie z. B. eine erkenntnisorientierte Wissensvermittlung, der Einfluss des Selbstkonzepts, der Sozialkompetenz sowie die Bedeutung affektiver Faktoren, bleiben unberücksichtigt. Genau dies sind Aspekte, die in der Weiterentwicklung des Kognitivismus eine besondere Rolle spielen und zu einer Suche nach neuen Wegen des Lehrens und Lernens führen.

Ausgehend vom epistemischen Konstruktivismus Piagets und den Grundthesen des radikalen Konstruktivismus, der sich von zahlreichen Bezugswissenschaften (Kybernetik, Systemtheorie, Philosophie und Neurobiologie) unterstützt sieht, wird der Versuch unternommen, eine Theorie des Fremdsprachenlernens als Konstruktion zu formulieren und die komplexen Produktionsprozesse beim Sprechen und Schreiben bzw. die Dekodierungsprozesse beim Hören und Lesen darzustellen, und es werden lernpsychologische Schlussfolgerungen aus der Konstruktivismusdebatte

gezogen. Eine derart ausgerichtete Lern- und Spracherwerbstheorie hat für die Vermittlung von Wissen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht weitreichende Konsequenzen. Sie erfordert eine neue Sichtweise des Fremdspracherwerbs, bei dem das eigentliche Lernen letztlich nur vom Lernenden selbst durchgeführt werden kann, er quasi zum Rotationspunkt des Lernens wird. Diese Theorie des „Lernens durch Konstruktion“ als aktiver Vorgang seitens des Schülers ist noch ein weitgehend rationales Modell.

Damit der Fremdsprachenlernprozess als Konstruktionsprozess aber überhaupt in Gang gesetzt werden kann, ist eine Einbettung in systemische Prinzipien erforderlich, die diesen Prozess nicht nur als einen rein kognitiven Vorgang verstehen, sondern vielmehr als ein bio-psycho-soziales Geschehen definieren, bei dem alle drei Dimensionen, die biologische, die psychisch-kognitive sowie die sozial-interaktive, zusammenspielen:

Wenn wir beim Zweitspracherwerb den Lernenden in seiner ganzen Person erfassen wollen, also in seinem Denken, Fühlen und Handeln, so müssen ihm die Lehrenden dabei helfen, seine Lernprozesse emotional positiv zu gestalten, und im Lehrprozess muss der Entwicklung und Versprachlichung von Emotionen auch im Fremdsprachenunterricht ein wesentlicher Platz eingeräumt werden. Eine systemisch-konstruktivistische Lernumgebung wäre demnach so gestaltet, dass Maßnahmen zur Förderung positiver Emotionen bzw. zur Prävention negativer Emotionen im Unterricht wirksam sein können.

Ausreichend Raum braucht der lernende Jugendliche auch für seine Identitätsentwicklung. Im Unterricht – also *auch* im Fachunterricht – kann und sollte der Schüler so gefördert werden, dass er zu einem ausgeglichenen Selbst gelangen kann, das durch ein realistisches Selbstkonzept und ein gutes Selbstwertgefühl gekennzeichnet ist. In wechselwirkender Beziehung zum positiven Selbstbild des Schülers stehen auch seine Vorstellungen über seine Leistungsfähigkeit und seine Schulleistung. Die Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung des Schülers und seine Lern- und Leistungsbereitschaft wird zwar nicht allein von den schulischen Erfahrungen beeinflusst, da das Unterrichtsgeschehen lediglich *eine* Sozialisationskomponente im gesamten schulischen und außerschulischen Sozialisationsumfeld darstellt. Dennoch sind vor allem schulische Erfolgserlebnisse im Fremdsprachenunterricht für die Persönlichkeitsentwicklung enorm wichtig. Denn gerade in dieser Phase wird der

Grundstein für das Interesse für fremde Kulturen gelegt und die Freude am Lernen fremder Sprachen nachhaltig verankert.

Wichtig für das Interesse an der Fremdsprache und für die Leistungsbereitschaft des Schülers, für die Entwicklung eines positiven (Fähigkeits-)Selbstkonzepts sowie für die Ausbildung kommunikativer und sozio-emotionaler Kompetenzen sind bedeutsame Sozialerfahrungen im Fremdsprachenunterricht. Das Lernen einer fremden Sprache ohne kooperative Einbettung ins Unterrichtsgeschehen ist aus systemisch-konstruktivistischer Sicht nicht umfassend möglich. Zwar beruht der Wissenserwerb auf selbstorganisatorischen, individuellen Prozessen, aber erst im kooperativen Lernen werden die eigenen Erkenntnisse und Erfahrungen mit anderen Menschen rückgekoppelt und sozial vernetzt. Für das Gelingen kooperativer Lernformen im Fachunterricht müssen allerdings verbale und soziale Prozesse beim Schüler bewusst gemacht und sowohl bei der Vorbereitung als auch beim Einsatz im Unterricht berücksichtigt werden, denn die dazu notwendigen Fertigkeiten entwickeln sich nicht automatisch als Folge der Einrichtung kooperativer Gruppen. Eine konstruktive Vorbereitung bzw. Nutzung kommunikativer Lernarrangements in kooperativen sozialen Situationen kann dem Schüler vermehrt Gelegenheit zu angstfreiem Sprechen bieten, ihn zum kritischen Überdenken der eigenen Haltung, der eigenen Kultur ermutigen und schließlich zu interkulturellem Verständnis führen.

Angesichts der Komplexität von Individuen und sozialen Systemen wird klar, dass bei der Entwicklung und Realisierung pädagogischer Maßnahmen zur Förderung von kognitiven und emotionalen Selbst- und Sozialkompetenzen des Fremdsprachenschülers weniger monokausales Denken und Handeln Erfolg verspricht. Vielmehr ist eine systemische Perspektive geeignet, auf die Herausforderungen, die eine sich wandelnde Gesellschaft den Erziehungsinstanzen nahe legt, zu antworten. Die systemische Beratung bzw. Therapie und ihre Methoden sind aufgrund ihrer ressourcen- und lösungsorientierten Ansätze für den Unterricht interessant und können das traditionelle Methodenreservoir der Didaktik gezielt erweitern, insbesondere wenn es um den konstruktiven Umgang mit Emotionen im Unterrichtsgeschehen, um die Veränderung von persönlichen Sichtweisen oder um das Erkennen von Kommunikations- und Interaktionsmustern geht. Im Zentrum des systemischen Ansatzes steht die Sichtweise, alle Verhaltensweisen in ihrem jeweiligen Kontext zu sehen: Psychische und soziale Systeme operieren zirkulär-

kausal, d. h. bestimmte Systemeigenschaften oder -zustände können nicht ausschließlich und dauerhaft auf eine Ursache innerhalb des Systems zurückgeführt werden. Einem am systemischen Denken orientierten Lehrer geht es demnach primär nicht um das Einfordern bestimmter Lern- und Leistungshaltungen des Schülers. Vielmehr orientiert er sich an den Bedingungen, die der einzelne Schüler braucht, um selbstständig lernförderliche und lösungsorientierte Schritte zu gehen. Den Ausschlag, autonome und eigenverantwortliche Veränderungsprozesse beim Schüler im Rahmen seiner Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen anzuregen, gibt schließlich die systemische Haltung des Lehrers sowie eine auf Respekt und Vertrauen basierende pädagogische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.

Auf der Folie einer konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenlerntheorie und einer systemischen Sichtweise des komplexen Unterrichtsgeschehens bzw. einer systemischen Grundhaltung des Fremdsprachenlehrers kann ein Modell für die innere Lernumgebung des Fremdsprachenunterrichts entwickelt werden, das nicht antithetisch zur vorangegangenen kognitivistischen Konzeption zu verstehen ist, sondern als deren elaborierte Fortsetzung. Dennoch bedingt diese grundlegende Modifikation eine umfassende Neuorganisation des gesamten fachdidaktischen Bereichs. Als essentielle Leitprinzipien und als sekundäre Unterrichtsmerkmale eines systemisch-konstruktivistischen Modells für den Fremdsprachenunterricht gelten:

- das Prinzip der Lernerorientierung, das die Individualisierung von fachlichen und persönlichen Lernprozessen sowie das selbstregulierte Lernen des Schülers in den Vordergrund stellt;
- das Prinzip der Handlungsorientierung, das kooperative, aktive und kreative Arbeitsformen erfordert und damit anwendungsorientiertes Arbeiten fokussiert, Lernen also nicht einengt auf den Erwerb von Faktenwissen;
- das Prinzip des sog. Metalernens, d. h. ein selbst- und fremdreflexives Lernen des Lernens zu ermöglichen, das auf die Sprachlernbewusstheit des Schülers, seine Lernstrategien und seine systemische Beobachtungs- und Denkweise abzielt;
- das Prinzip der authentischen Lern- und Spracherfahrung, das die Auseinandersetzung mit authentischen fremdsprachigen Texten erfordert, den Schüler als „Sprach-Forscher“ zu explorativen Prozessen anregt und ihm in

einer problemlösungsorientierten Lernumgebung komplexe Sprach-
erfahrungen ermöglicht.

Ein nach den Leitprinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Fremdsprachenlernkultur inhaltlich und organisatorisch konzipierter Unterricht verlangt zunächst vom Lehrer, und in der Folge auch vom Schüler, die bewusste Einnahme einer neuen Rolle und der damit verbundenen Aufgaben. Besonders in den Vordergrund rückt die Bedeutung der Förderfunktion des Lehrers, wodurch der Lehrer selbst als pädagogisch Handelnder bzw. seine Beziehung zum Schüler zur entscheidenden Lernumgebung wird. Für eine gelingende, auf Vertrauen basierende, pädagogische Beziehungsgestaltung und eine optimale Motivierung des Schülers bedarf es von Seiten des Lehrers einer ausreichenden Balance zwischen wohl-dosierten Führung und verstehender Zuwendung bzw. Achtung und Respekt vor der Andersartigkeit des Schülers. Dem für eine konstruktive pädagogische Beziehung sensibilisierten Lehrer müsste es in einer systemisch-konstruktivistischen Lernumgebung möglich sein, den Schüler zu einer eigenständigen Beschäftigung mit den Inhalten heranzuführen, und seine Eigenaktivität, seine Eigenverantwortung und seine Selbstständigkeit soweit zu fördern, dass sich der Lehrer mehr und mehr zurücknehmen kann. Dadurch wird der Schüler herausgefordert, seine traditionell eher fremdbestimmte Rolle zugunsten einer subjektbezogenen, eigenaktiven und selbstverantwortlichen Rolle abzulegen und in der neuen Unterrichtskonzeption einen ihm angemessenen Entfaltungs- und Entwicklungsspielraum wahrzunehmen.

Die Planung einer systemisch-konstruktivistischen Lernumgebung, in der fachliche Inhalte wie auch die soziale Dimension des Unterrichts gleichermaßen Berücksichtigung finden, bedarf eines offenen didaktischen Konzepts, einer ausreichenden Planungsreflexion sowie der bewussten Auswahl bestimmter Methoden, um für unterschiedliche Verwendungen geeignete Formen des Lernens zu finden:

Soll das Lernen in Beziehung(en) Ausgangspunkt für Lernprozesse darstellen, so können systemische Methoden, wie z. B. die Methode des systemischen Fragens, die Technik der Skulptur und des Rollenspiels, Techniken schriftlich-narrativer Art (Tagebuch, Brief, Gedicht, etc.) sowie die Methode des Feedbacks, helfen, die (Fremd-)Sprache als Medium der bewussten Auseinandersetzung des Schülers mit sich selbst und seiner Umwelt zu thematisieren.

Für den Bereich des Grammatikunterrichts wird mit der Entwicklung einer explorativen Methode versucht, dem Schüler tiefgehendere Einsichten in das Sprachsystem der jeweiligen Fremdsprache zu ermöglichen. Gleichzeitig wird auch inhaltlich eine Neuorientierung der Didaktisierungsmöglichkeiten im Bereich des Grammatikunterrichts vorgeschlagen: Die von vielen Schülern empfundene Nutzlosigkeit des vielfach auswendig gelernten Regelwissens soll durch die Zugrundelegung eines textlinguistischen Ansatzes eine Neuausrichtung erfahren, die bei den Schülern zu mehr Sinnhaftigkeit und Bedeutungshaltigkeit der einem Text zugrunde liegenden grammatischen Phänomene beiträgt.

Schließlich werden Brücken von der Metatheorie über das systemisch-konstruktivistische Modell zur Applikationsebene geschlagen und Vorschläge für die methodische, beziehungstheoretische und inhaltliche Umsetzung der jeweils angestrebten didaktischen Ziele entwickelt:

Hier wird der Begriff *Beziehung* mit Hilfe systemischer Methoden ins Praktische gewendet und auf den drei Ebenen *Ich – Du/Wir – Welt* angesiedelt. Diese Strukturierung bildet den Ausgangspunkt für Didaktisierungsmöglichkeiten im Französisch- und Spanischunterricht, die die Auseinandersetzung des Schülers mit seiner Beziehung zu sich selbst, zu konkreten Menschen sowie zur Gesellschaft bzw. zur Welt im Allgemeinen unterstützen und vorantreiben soll. Getragen wird das dialogische Verständnis der Lernprozesse vom Medium der Sprache, die im Fremdsprachenunterricht sowohl Inhalt als auch Ziel des Unterrichtsgeschehens ist. Dass sich Sprache für ein Lernen im Dialog bestens eignet, ergibt sich u. a. aus ihrer erkenntnisleitenden sowie ihrer kommunikativen Funktion. Mit anderen Worten ermöglicht Sprache als Medium der Welterschließung dem Menschen, sich selbst bzw. seine Umwelt zu erkennen und sich mit ihr auseinander zu setzen.

Schließlich werden Vorschläge für die Umsetzung des textlinguistischen Ansatzes im explorativen Grammatikunterricht entworfen, die sich in drei verschiedenen Bereichen, dem Nominalbereich, dem Verbalbereich und der sog. Partikelforschung, ansiedeln: Zunächst wird mit dem Schüler das semantische Feld von Beschreibungen erarbeitet. Dabei soll u. a. die Zuschreibung von Eigenschaften, insbesondere die Verwendung von Adjektiven und deren kohäsionsstiftende Bedeutung in deskriptiven Texten, bewusst werden. Des Weiteren werden die text-

konstitutiven Funktionen der Tempora, insbesondere jene der erzählten Welt in narrativen Texten geklärt, sowie deren Möglichkeit der Reliefbildung erarbeitet. Schließlich wird die modalisierende Funktion der Modalpartikel analysiert, mit der der Sprecher dem Hörer zu verstehen gibt, wie er das Gesagte verstanden haben will. Deutlich wird auch hier die Bedeutung des Textes als Ganzes, denn nur mit Hilfe des Kotexts bzw. Kontexts kann die jeweilige Bedeutung der einzelnen Modalpartikeln erforscht werden. Im Zentrum des Lernens steht nicht mehr die Wissensvermittlung der grammatikalischen Phänomene, sondern die Anregung und Unterstützung explorativer Lernprozesse des Schülers bei der Auseinandersetzung mit erkenntnisleitenden Problemstellungen.

Durch das hier entwickelte systemisch-konstruktivistische Unterrichtsmodell für den Fremdsprachenunterricht, das die lerntheoretischen Ergebnisse einer kognitiv-konstruktivistischen Theorie des Fremdspracherwerbs sowie die Bedeutung systemischen Denkens und Handels im Unterrichtsgeschehen bündelt, wird die Didaktik des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts dringend herausgefordert, ihre Einstellung zur Wissensvermittlung zu verändern. Die Tätigkeit des Lehrers ist dabei der Versuch, die Umwelt von Schülern so zu verändern, dass diese für sich wünschenswerte kognitive, emotionale, soziale, kommunikative, etc. Strukturen aufbauen können:

Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muss darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden. (von Glasersfeld 1997:309)

Literaturverzeichnis:

Abendroth-Timmer, Dagmar ⁴2003. „Einzelunterricht und Kleingruppenunterricht“, in: Bausch et al., 257-259.

Amann, Klaus / Marín Barrera, Sara / Schleyer, Jochen 2004. *Encuentros. Método de español*. Berlin: Cornelsen.

Ameln, Falko von 2004. *Konstruktivismus. Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit*. Tübingen: Francke.

Apelt, Walter / Koernig, Heike 1994. „Affektivität im Fremdsprachenunterricht I“, in: *Fremdsprachenunterricht*, 38/47, 161-168.

Apelt, Walter / Koernig, Heike 1994. „Affektivität im Fremdsprachenunterricht II“, in: *Fremdsprachenunterricht*, 38/47, 241-248.

Arnold, Jane Hg. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge Univ. Press.

Arnold, Jane / Douglas Brown, H. 2000. „Introducción. Mapa de terreno“, in: Arnold, 19-47.

Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen Hgg. 2006. *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, Rolf 2005. *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, Rolf 2007. *Ich lerne, also bin ich*. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Arnold, Rolf / Holzapfel, Günther Hgg. 2008. *Emotionen und Lernen*. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Astleitner, Hermann 1999. „Emotionale Unterrichtsgestaltung“, in: *Pädagogische Rundschau*, 53, 307-326.

Bach, Gerhard / Viebrock, Britta Hgg. 2002a. *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm*. Frankfurt: Lang.

Bach, Gerhard / Viebrock, Britta 2002b. „Die Aneignung fremder Sprachen: zwischen ‚Instruktion‘ und ‚Konstruktion‘“, in: Bach / Viebrock, 9-18.

Balgo, Rolf / Lindemann, Holger Hgg. 2006. *Theorie und Praxis systemischer Pädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Bally, Charles 2004. *La crise du français*. Notre langue maternelle à l'école. Éd. préparée par Jean-Paul Bronckart, Jean-Louis Chiss et Christian Puech. Genève: Droz.

Barrera-Vidal, Albert / Raupach, Manfred / Zöfgen, Ekkehard Hgg. 1992. *Grammatica vivat*. In memoriam Hartmut Kleineidam. Tübingen: Narr.

Bauer, Joachim ⁴2007. *Prinzip Menschlichkeit*. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, Joachim 2007. *Lob der Schule*. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Baumgart, Franzjörg ²2007. *Entwicklungs- und Lerntheorien*. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bausch, Karl-Richard Hg. 1998. *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard Hg. 2003. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen Hgg. ⁴2003 [vollst. neu bearb. Aufl.]. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

Beaugrande, Robert-Alain de / Dressler, Wolfgang Ulrich 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Ben Jelloun, Tahar 1999. *Le racisme expliqué à ma fille*. Berlin: Cornelsen.

Benedetti, Mario 2007. *Vivir adrede*. Madrid: Alfaguara.

Biermann, Christine / Fink, Michael et al. Hgg. 2008. *Individuell lernen – kooperativ arbeiten*. Seelze: Friedrich.

Bleyhl, Werner 1995. „Die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts: ‚Wie hältst du es mit der Grammatik?‘“, in: *Fremdsprachenunterricht*, 39/48, 321-327.

Bleyhl, Werner 1999. „J'accuse! Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen der französischen Sprache.“, in: *französisch heute*, 3, 252-263.

Bleyhl, Werner 2000: „Fremdsprachenlernen konstruktiv“, in: Wendt, 103-117.

Bleyhl, Werner / Leupold, Eynar / Reinfried, Marcus 2002. „Ist eine konstruktivistische Wende im Fremdsprachenunterricht sinnvoll?“, in: *französisch heute*, 32, 506-521.

Böhnisch, Lothar 2001. „Die soziale Verlegenheit der Schule“, in: Melzer / Sandfuchs, 111-124.

Bönsch, Manfred 2002. *Beziehungslernen*. Pädagogik der Interaktion. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus Hgg. 2002. *Grammatik und Fremdsprachenerwerb*. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr.

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus Hgg. 2004. *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Boschki, Reinhold 2003. *„Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik*. Ostfildern: Schwabenverlag.

Bouillier, Grégoire 2002. *Rapport sur moi*. Paris: Allia.

Bourdieu, Pierre 1996. *Sur la télévision*. Suivi de L'emprise du journalisme. Paris: Raisons d'agir.

Bourdieu, Pierre 1998. *Über das Fernsehen*. Übers. v. Achim Russer. Frankfurt: Suhrkamp.

Bredella, Lothar 1998. „Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik?“, in: Bausch, 34-49.

Bremer, Helmut / Bittlingmayer, Uwe H. 2008. „Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die ‚sozialen Spiele‘ in Bildungseinrichtungen“, in: *Schulheft*, 130, 30-51.

Brozio, Peter 1995. *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie*. Würzburg: Ergon-Verlag.

Buber, Martin ⁸1995. *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Schneider.

Bürmann, Ilse 2008. „Bildung und Gefühl. Reflexionen zu Grundlagen pädagogischen Handelns“, in: Arnold / Holzapfel, 21-41.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2004. *Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen*: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf [13.05.09]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2004. *Lehrplan für die lebende Fremdsprache*: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf [13.05.09]

Butzkamm, Jürgen / Halisch, Frank / Posse, Norbert ²1984. „Selbstkonzepte und die Selbstregulation des Verhaltens“, in: Filipp, 203-220.

Ciampi, Luc ²2007. *Gefühle, Affekte, Affektlogik. Ihr Stellenwert in unserem Menschen- und Weltverständnis*. Wien: Picus.

Cohen, Elizabeth G. 1993. „Bedingungen für kooperative Kleingruppen“, in Huber, 45-53.

Comission européenne 1998. *Moi, raciste!?* Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.

Condillac, Etienne Bonnot de 2002. *L'art d'écrire*. Orléans: Editions Le Pli.

Cranach, Mario von / Bangerter, Adrian 2000. „Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: ein komplexes Problem“, in: Mandl / Gerstenmaier, 221-252.

Crandall, JoAnn 2000. „El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos“, in: Arnold, 243-261.

Cronjäger, Hanna 2007. „Erfassung von Lernemotionen im Fremdsprachenunterricht Französisch“, in: Doff, 13-28.

Cuq, Jean-Pierre 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Univ. de Grenoble.

Cuya, Esteban / Gleixner, Karin Hgg. ²2007. *Wenn die Straßen sprechen könnten ...Si las calles pudieran hablar ...* Kinder aus San Carlos, Nicaragua, erzählen von ihrem Alltag und ihren Träumen. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

Damasio, Antonio 1994. *Descartes' Irrtum*. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List.

de Andrés, Verónica 2000. „La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas“, in: Arnold, 105-118.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. 1993. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.

Dickhäuser, Oliver / Stiensmeier-Pelster, Joachim 2003. „Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 182-190.

Diesbergen, Clemens 1998. *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion*. Eine Studie zum radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Bern: Lang.

Doff, Sabine Hg. 2007. *Fremdsprachenforschung heute*. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven. Frankfurt: Lang.

Dörnyei, Zoltán / Malderez, Angi 2000. „El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras“, in: Arnold, 173-196.

Drieschner, Elmar 2007. *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“*. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwissenschaften.

Dubs, Rolf 1995. *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Verl. D. Schweizer. Kaufmann. Verbandes.

Düwell, Hennig 1992. „Grammatik lehren und lernen und die affektive Dimension“, in: Barrera-Vidal / Raupach / Zöfgen, 215-228.

Düwell, Hennig 2002. „Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, in: *französisch heute*, 2, 166-181.

Düwell, Henning / Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. Hgg. 2000. *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*. Bochum: AKS-Verlag.

Eberfeld, Rolf 2004. *Phänomenologie der Zeit im Buddhismus*. Methoden interkulturellen Philosophierens. Stuttgart-Bad Cannstatt: fromann-holzboog.

Eckert, Johannes / Riemer, Claudia 2000. „Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens“, in: Riemer, 228-246.

Eder, Ferdinand ³2006. „Schul- und Klassenklima“, in: Rost, 622-631.

Eder, Ferdinand 2007. *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag.

Edmondson, Willis / House, Julianne ⁴2003. „Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in: Bausch et al., 242-247.

Ende, Michael ⁵2008. *La historia interminable*. Traducción de Sáenz, Miguel. Madrid: Punto de lectura.

Ende, Michael 2009. *Die unendliche Geschichte*. München: Piper.

Epstein, Seymour ²1984. „Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie“, in: Filipp, 15-45.

Ertl, Bernhard / Mandl, Heinz 2006. „Kooperationsskripts“, in: Mandl / Friedrich, 273-281.

Europarat 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fend, Helmut 1994. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz der Moderne 3*. Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern: Huber.

Fend, Helmut 1997. *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern: Hans Huber Verl.

Fend, Helmut ³2005. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwissenschaften.

Filipp, Sigrun-Heide Hg. ²1984a. *Selbstkonzept-Forschung*. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.

Filipp, Sigrun-Heide ²1984b. „Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für die Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie“, in: Philipp, 129-152.

Filipp, Sigrun-Heide 2000. „Selbstkonzeptforschung in der Retrospektive und Prospektive“, in: Greve, 7-14.

Finkbeiner, Claudia 2001. „Zur Erforschung attitudinaler und affektiver Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“, in: Finkbeiner / Schnaitmann, 352-375.

Finkbeiner, Claudia / Schnaitmann, Gerhard Hgg. 2001. *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Didaktik*. Donauwörth: Auer.

Fischer, Frank 2002. „Gemeinsame Wissenskonstruktion. Theoretische und methodologische Aspekte“, in: *Psychologische Rundschau*, 53 (3), 119-134.

Foerster, Heinz von / Pörksen, Bernhard ⁷2006. *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners*. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Foerster, Heinz von ⁹2006a. *Einführung in den Konstruktivismus*. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt und Paul Watzlawick. München: Piper.

Foerster, Heinz von ⁹2006b. „Entdecken oder Erfinden“, in: Foerster, 41-88.

Foerster, Heinz von ³2007. „Das Konstruieren einer Wirklichkeit“, in: Watzlawick, 39-60.

Fragner, Josef Hg. 2002. *Menschenbilder*. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz. Linz: Trauner.

Fragner, Josef / Greiner, Ulrike 2002. „Wahrnehmung – Erkenntnis – Wissen: Was sagt (uns) der Konstruktivismus?“, in: Fragner, 79-90.

Freudenstein, Reinhold 1995. „Motivation ‚zum Anfassen‘. Lernpsychologische Folgerungen für ein handlungsorientiertes Lernen“, in: *Fremdsprachenunterricht*, 39/48. 81-85.

Freudenstein, Reinhold 2000. „Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja, bitte!“, in: Düwell / Gnutzmann / Königs, 55-65.

Frey, Dieter / Jonas, Eva / Frank, Elisabeth / Greve, Werner 2000. „Das Wissen über sich selbst und andere im eigenen Handeln nutzen“, in: Greve, 338-359.

García Lorca, Federico ³1995. *Bühnenwerke*. Übers. E. Beck. Frankfurt: Insel.

García Lorca, Federico 2006. *Bluthochzeit*. Übers. R. Wittkopf. Stuttgart: Reclam.

García Lorca, Federico ¹⁹2007. *Bodas de sangre*. Madrid: Cátedra.

Glaserfeld, Ernst von 1997. *Radikaler Konstruktivismus*. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glaserfeld, Ernst von ⁹2006. „Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität“, in: Foerster, 9-40.

Goleman, Daniel 2006. *Soziale Intelligenz*. München: Droemer.

Goleman, Daniel ¹⁹2007. *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.

González Nieto, Luis 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Lingüística para profesores. Madrid: Ediciones Cátedra.

Gordon, Thomas ¹⁸2006. *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne.

Green, Norm / Green, Kathy ³2007. *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Greve, Werner Hg. 2000a. *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz.

Greve, Werner 2000b. „Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas“, in: Greve, 15-36.

Grossmann, Konrad Peter ²2003. *Der Fluss des Erzählens*. Narrative Formen der Therapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Gudjons, Herbert ⁶1995. *Spielbuch Interaktionserziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackl, Bernd 2000. *Systemisch denken – pädagogisch handeln?* Reichweite, Paradoxien und Selbstmissverständnisse eines populären Idioms. Innsbruck: Studienverlag.

Hagen, Mechthild 2006. *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hänze, Martin 1998. *Denken und Gefühl*. Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht. Neuwied: Luchterhand.

Hartkemeyer, Johannes / Hartkemeyer Martina / Freeman, Dhority ⁴2006. *Miteinander Denken*. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hascher, Tina 2004a. *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.

Hascher, Tina 2004b. „Emotionen als Einflussfaktoren selbstgesteuerten Lernens in der Schule“, in: Wosnitza et al., 173-189.

Hascher, Tina 2005. „Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 610-625.

Heinrich, Martin / Prexl-Krausz, Ulrike Hgg. 2007. *Eigene Lernwege – Quo vadis?* Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Wien: LIT-Verlag.

Hejl, Peter M. 1990. „Soziale Systeme. Körper ohne Gehirne oder Gehirne ohne Körper?“, in: Riegas / Vetter, 205-236.

Helmke, Andreas 1992. *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.

Hentig, Hartmut von 1997. *Die Schule neu denken: eine Übung in praktischer Vernunft*. München: Hanser.

Hentig, Hartmut von ⁵2004. *Bildung*. Ein Essay. Weinheim: Beltz.

Hermann-Brennecke, Gisela 1998. „Die affektive Seite des Fremdsprachenlernens“, in: Timm, 53-59.

Hölker, Klaus 1990. „Französisch: Partikelforschung“, in: Holtus / Metzeltin / Schmitt, LRL Bd. V, 1, Art. 298, 77-88.

Hoffmann, Dietrich Hg. 1999. *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Hofmann, Franz 2000. *Aufbau von Lernkompetenz fördern*. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels. Innsbruck: Studien-Verl.

Hofmann, Franz 2008. *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht*. Anregungen für Lehrer und Studierende. Wien: ÖZEPS.

Hofmann, Hubert / Pekrun, Reinhard 1999. „Lern- und leistungsthematische Emotionen“, in: Holodynski / Friedlmeier, 114-132.

Holder, Martin C. 2005. *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Lang.

Holodynski, Manfred 2005. „Am Anfang war der Ausdruck. Meilensteine und Mechanismen der Emotionsentwicklung“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 229-249.

Holodynski, Manfred / Friedlmeier, Wolfgang Hgg. 1999a. *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag.

Holodynski, Manfred / Friedlmeier, Wolfgang 1999b. „Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung“, in: Holodynski / Friedlmeier, 1-26.

Holtz, Karl Ludwig 2008. *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Holzinger, Renate 2007. *Actividades lúdicas en la clase de E/LE*. Fachdidaktik für Unterrichtspraktikanten. Unveröffentlichtes Manuskript.

Holzkamp, Klaus 1995. *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus-Verl.

Hoops, Wiklef 2001. „Welche Domänen sind die Domäne des Konstruktivismus?“, in: Meixner / Müller, 49-71.

Huber, Anne A. 2004. *Kooperatives Lernen – kein Problem*. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Leipzig: Klett-Schulbuchverl.

Huber, Anne A. 2007. *Wechselseitiges Lehren und Lernen als spezielle Form kooperativen Lernens*. Berlin: Logos Verlag.

Huber, Günter L. Hg. 1993. *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Huber, Günter L. 2006. „Lernen in Gruppen, Kooperatives Lernen“, in: Mandl / Friedrich, 261-272.

Hubrig, Christa / Herrmann, Peter 2005. *Lösungen in der Schule*. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Hüther, Gerald 2004. „Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen“, in: Börner / Vogel, 25-34.

Hüther, Gerald ⁷2007. *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Jaussaud, F. 1989. „Faut-il mettre ‚un bonnet rouge‘ à la grammaire française?“, in: *Le Français dans le Monde*, 222, 45-50.

Jerusalem, Matthias 2006. „Motivationale und volitionale Voraussetzungen des Unterrichts“, in: Arnold et al., 575-579.

Jerusalem, Matthias / Hopf, Dieter Hgg. 2002. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz.

Jerusalem, Matthias / Mittag, Waldemar 1999. „Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule“, in: Jerusalem / Pekrun, 223-246.

Jerusalem, Matthias / Pekrun, Reinhard Hgg. 1999. *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.

Jerusalem, Matthias / Schwarzer Ralf 1991. „Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten“, in: Pekrun / Fend, 115-130.

Jung, Matthias 2001. *Hermeneutik zur Einführung*. Auslegung, Interpretation, Verstehen, Deutung. Hamburg: Junius.

Kanning, Uwe P. 2003. *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.

Kapuściński Ryszard 2002. *Ébène. Aventures africaines*. Traduit par Véronique Patte. Paris: Pocket.

Kapuściński, Ryszard ⁷2005. *Afrikanisches Fieber*. Erfahrungen aus vierzig Jahren. München: Piper.

Kapuściński, Ryszard 2009. *Cet Autre*. Paris: Plon/Feux Croisés.

Kayser, Wolfgang ²⁰1992. *Das sprachliche Kunstwerk*. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. Tübingen / Basel: Francke Verlag.

Kiper, Hanna 2008. *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz*. Stuttgart: Kohlhammer.

Klafki, Wolfgang ⁵1996. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.

Klippert, Heinz ¹³2002. *Methoden-Training*. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.

Klippert, Heinz ⁹2002. *Kommunikations-Training*. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.

Klippert, Heinz ⁶2002. *Teamentwicklung im Klassenraum*. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.

Klotz, Peter 1996. *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz*. Tübingen: Niemeyer.

Köller, Wilhelm ²1986. *Funktionaler Grammatikunterricht*. Tempus, Genus, Modus: wozu wurde das erfunden? Braunschweig: Schroedel.

Köller, Wilhelm 1988. *Philosophie der Grammatik*. Vom Sinn grammatischen Wissens. Stuttgart: Metzler.

Königswieser, Roswita / Exner, Alexander 1998. *Systemische Intervention*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kösel, Edmund 1993. *Die Modellierung von Lernwelten*. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub.

Krampen / Hank (2004). „Die Vertrauens-Trias: Interpersonales Vertrauen, Selbstvertrauen und Zukunftsvertrauen in der psychologischen Theorienbildung und Forschung“, in: *Report Psychologie*, 29 (11/12), 666-676.

Krapp, Andreas 1997. „Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels“, in: Weinert / Helmke, 325-339.

Krapp, Andreas 2005. „Emotionen und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 603-609.

Krapp, Andreas / Ryan, Richard M. 2002. „Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie“, in: Jerusalem / Hopf, 54-82.

Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd Hgg. ⁴2001 [vollst. überarbeitete Auflage]. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: BeltzPVU.

Krumm, Hans-Jürgen ⁴2003. „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation“, in: Bausch et al., 138-144.

Küster, Lutz 2007. „Schülermotivation und Unterrichtsalltag im Fach Französisch“, in: *französisch heute* 3, 210-226.

Lämmert, Eberhard ⁹2004. *Bauformen des Erzählens*. Stuttgart: Metzler Studienausgabe.

Le Clézio, Jean-Marie Gustave 1982. *La Ronde et autres faits divers*. Paris: Gallimard.

Lefrançois, Guy ⁴2006 [vollst. neu bearb. Aufl.]. *Psychologie des Lernens*. Heidelberg: Springer.

Leupold, Eynar ⁴2007. *Französisch unterrichten*. Grundlagen – Methoden – Anregungen. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Lindemann, Holger 2006. *Konstruktivismus und Pädagogik*. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Reinhardt.

Lindner-Müller, Carola 2006. „Soziales Lernen“, in: Arnold, 196-200.

Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix Hgg. 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.

Mandl, Heinz / Gerstenmaier, Jochen Hgg. 2000. *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Empirische und theoretischen Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Markus, H. / Wurf, E. 1987. „The Dynamic Self-Concept. A Social Psychological Perspective“, in: *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Martín Zorraquino, María Antonia 1992. „Spanisch: Partikelforschung. Partículas y modalidad“, in: Holtus / Metzeltin / Schmitt, LRL Bd. VI, 1, Art. 366, 110-124.

Maturana, Humberto / Varela, Francisco 1987. *Der Baum der Erkenntnis*. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern: Scherz.

Maturana, Humberto / Pörksen, Bernhard 2002. *Vom Sein zum Tun*. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Maupassant, Guy de ¹⁰1979. *Trois contes*. La peur, La Ficelle, La parure. München: Hueber.

Meißner, Franz-Joseph 1998. „Zielsprache Französisch – Zum Unterricht einer ‚schweren‘ Schulsprache“, in: *französisch heute*, 3, 241-257.

Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus Hgg. 2001. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph / Senger, Ulrike 2001. „Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung“, in: Meißner / Reinfried, 21-50.

Meixner, Johanna 1997. *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens*. Berlin: Luchterhand.

Meixner, Johanna / Müller, Klaus Hgg. 2001. *Konstruktivistische Schulpraxis*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Meixner, Johanna / Müller, Klaus Hgg. 2004. *Angewandter Konstruktivismus*. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Aachen: Shaker.

Melzer, Wolfgang / Al-Diban, Sabine 2001. „Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule“, in: Melzer / Sandfuchs, 37-64.

Melzer, Wolfgang / Sandfuchs, Uwe Hgg. 2001. *Was Schule leistet*. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa-Verl.

Mens, Yann 2008. *L'Écho des Armes Nouvelles*. Paris: Thierry Magnier.

Metzeltin, Michael ²1997. *Der Andere und der Fremde*. Eine linguistisch-kognitive Untersuchung. Wien: Eigenverl. 3 Eidechsen.

Metzeltin, Michael 2004. *Sprache und Denken*. Wien: 3 Eidechsen.

Metzeltin, Michael Hg. ²2006 [verb. und erw. Aufl.]. *Diskurs – Text – Sprache*. Eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens-Verlag.

Metzeltin, Michael 2007. *Theoretische und angewandte Semantik*. Vom Begriff zum Text. Wien: Praesens.

Metzeltin, Miguel 2009. *Gramática explicativa de la lengua castellana*. De la sintaxis a la semántica. Wien: Praesens Verlag.

Miller, Reinhold ⁴2003. *Beziehungsdidaktik*. Weinheim: Beltz.

Mischo, Christoph / Arnold, Rebecca / Clausen, Marten 2004. „Förderung sozialer Kognitionen in der Schule: Zur Wirksamkeit einer Kurzintervention“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 151-161.

Möller, Jens / Köller, Olaf Hgg. 1996. *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz.

Montaigne, Michel de / La Boetie, Estienne de 1926. *De l'amitié. Vingt et neuf sonnets*. Paris: La Connaissance.

Montaigne, Michel de 1998. *Essais*. Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett. Frankfurt: Eichborn Verlag.

Montaigne, Michel de 2008. *Essais*. Traduction de l'édition de 1595 par Guy de Pernon. URL: <http://web.me.com/guyjacqu/pernon-editions/ESSAIS-PDF.html>. [11.11.2009].

Moschner, Barbara / Dickhäuser, Oliver ³2006. „Selbstkonzept“, in: Rost, 685-692.

Müller, Klaus Hg. 1996a. *Konstruktivismus: Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied: Luchterhand.

Müller, Klaus 1996b. „Wege konstruktivistischer Lernkultur“, in: Müller, 71-115.

Multhaup, Uwe 2002. „Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht“, in: Börner / Vogel, 71-97.

Neber, Heinz ³2006. „Kooperatives Lernen“, in: Rost, 355-362.

Neruda, Pablo 2004. *Jardín de invierno. Libro de las preguntas. El mar y las campanas. Defectos escogidos*. Madrid: DeBolsillo.

Neumann, Karl 1999. „Zur Restitution und Rekonstruktion des Bildungsbegriffs. Modellentwicklung in der Pädagogik der frühen Kindheit“, in: Hoffmann, 251-266.

Neuner, Gerhard 1998. „Kognition vs. Emotion im Fremdsprachenunterricht?“, in: Bausch, 134-141.

Omer, Haim / Schlippe, Arist von ³2006. *Autorität durch Beziehung*. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Overmann, Manfred 2002. „Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen“, in: Bach / Viebrock, 65-97.
- Pagé, Michel 1993. „Kooperatives Lernen und sozialer Pluralismus“, in: Huber, 11-21.
- Pekrun, Reinhard 1997. „Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Kommentar“, in: Weinert / Helmke, 351-358.
- Pekrun, Reinhard 1998. „Schüleremotion und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 230-248.
- Pekrun, Reinhard 1999. „Sozialisation von Leistungsempfindungen: Eine kritische Literaturübersicht und ein sozialkognitives Entwicklungsmodell“, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19, 20-34.
- Pekrun, Reinhard / Fend, Helmut Hgg. 1991. *Schule und Persönlichkeit*. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Pekrun, Reinhard / Hofmann, Hubert 1999. „Lern- und Leistungsempfindungen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms“, in: Jerusalem / Pekrun, 247-267.
- Pekrun, Reinhard / Jerusalem, Matthias 1996. „Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung“, in: Möller / Köller, 3-22.
- Perrault, Charles 1967. *Contes*. Ed. Gilbert Rouger. Paris: Garnier.
- Perrault, Charles 1978. *Contes de ma mère l'Oye*. Illustrations de Gustave Doré. Paris: L'école de loisirs.
- Perrez, Meinrad / Huber, Günter / Geißler, Karlheinz ⁴2001. „Psychologie der pädagogischen Interaktion“, in: Krapp / Weidenmann, 357-413.
- Pertierra, Tino / Galán, Lucía 2002. *Románticos.com*. Barcelona: Alba.
- Petillon, Hanns ³2006. „Soziale Beziehungen“, in: Rost, 717-724.
- Piaget, Jean 1937. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, Jean / Inhelder, Bärbel 1972. *Die Psychologie des Kindes*. Eine Zusammenfassung der experimentalpsychologischen Forschungsergebnisse über die Entwicklung der Intelligenz im Kindes- und Jugendalter. Olten: Walter.

Pinquart, Martin / Silbereisen Rainer K. 2000. „Das Selbst im Jugendalter“, in Greve, 75-95.

Prévert, Jacques 1993: *Paroles*. Paris: Gallimard.

Proust, Marcel 2009. *Du côté de chez Swann*. Paris: Gallimard.

Prüfer, Irene 1993. *La traducción de las partículas modales del alemán al español y al inglés*. Frankfurt: Peter Lang.

Queneau, Raymond 1947. *Exercices de style*. Paris: Gallimard.

Raabe, Horst 2007. „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6, 22-26.

Reich, Kersten ⁵2005 [vollst. neu bearb. Aufl.]. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Reich, Kersten ³2006 [vollst. neu bearb. Aufl.]. *Konstruktivistische Didaktik*. Lehr- und Studienbuch. Weinheim: Beltz.

Reich, Kersten Hg. 2007. *Methodenpool*. URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> [10. April 2009].

Reinfried, Marcus 2001. „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Pradigma“, in: Meißner / Reinfried, 1-20.

Reinfried, Marcus 2002a. „Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?“, in: Bach / Viebrock, 29-50.

Reinfried, Marcus 2002b. „Motivationsförderung im Französischunterricht. Möglichkeiten und Grenzen“, in: *französisch heute*, 2, 182-197.

Reisener, Helmut 1989. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. München: Hueber.

Reisener, Helmut 1995. „Motivation im heutigen Lernkontext: Ein Dutzend Punkte“, in: *Fremdsprachenunterricht*, 39/48, 9-14.

Reitbauer, Margit / Vaupetitsch, Renate 2004. „Die E-Rolle und die K-Rolle: Lehrerrollen zwischen Emotion und Kognition“, in: Börner / Vogel, 242-262.

Renkl, Alexander / Helmke, Andreas / Schrader, Friedrich-Wilhelm 1997. „Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt“, in: Weirert / Helmke, 373-383.

Renoldner, Christa / Scala, Eva / Rabenstein, Reinhold 2007. *Einfach systemisch! Systemische Grundlagen & Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*. Münster: Ökotoxia-Verl.

Reusser, Kurt 2001. „Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems“, in: Finkbeiner / Schnaitmann, 106-140.

Reumuth, Wolfgang / Winkelmann, Otto ⁵2006. *Praktische Grammatik der spanischen Sprache*. Wilhelmsfeld: Egert Verlag.

Rheinberg, Falko 1999. „Motivation und Emotionen im Lernprozess: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven“, in: Jerusalem / Pekrun, 189-204.

Rheinberg, Falko 2004. *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinbarg, Falko 2006. „Bezugsnormorientierung“, in: Arnold et al., 643-648.

Rheinberg, Falko / Bromme, Rainer / Minsel, Beate / Winteler, Adi / Weidenmann, Bernd ⁴2001. „Die Erziehenden und Lehrenden“, in: Krapp / Weidenmann, 271-355.

Riegas, Volker 1990. „Das Nervensystem – offenes oder geschlossenes System?, in: Riegas / Vetter, 99-115.

Riegas, Volker / Vetter, Christian Hgg. 1990. *Zur Biologie der Kognition*. Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt: Suhrkamp.

Riemer, Claudia Hg. 2000. *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Riemer, Claudia 2001. „Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen“, in: Finkbeiner / Schnaitmann, 376-398.

Rilke, Rainer Maria 1929. *Cartas a un poeta joven*. URL: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/rilke.htm> [19.12.2009].

Rilke, Rainer Maria 1929/2005. *Briefe an einen jungen Dichter*. Leipzig: Insel Verlag.

Rinck, Margit 2004. *Emotionale Kommunikation und soziales Lernen*. Rostock: Ingo Koch Verlag.

Ritterband, Charles E. 2010. *Dem Österreichischen auf der Spur*. Wien: Böhlau Verlag.

Robra, Klaus 2001. „Semantik und Fremdsprachendidaktik. Zur Kritik radikalkonstruktivistischer Fundierungsversuche“, in: Meißner / Reinfried, 105-119.

Roche, Jörg 2005. *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.

Rogers, Carl. R. ³1979. *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rost, Detlef Hg. ³2006. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Roth, Gerhard 1987. „Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit“, in: Schmidt, 229-255.

Roth, Gerhard 2001. *Fühlen, Denken, Handeln*. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt: Suhrkamp.

Roth, Gerhard 2004. „Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 496-506.

Roth, Gerhard ⁹2005. *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt: Suhrkamp.

Rotthaus, Wilhelm 1998. *Wozu erziehen?* Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Satir, Virginia 1988. *Meine vielen Gesichter*. Wer bin ich wirklich? München: Kösel.

Satir, Virginia ³1992. *Kommunikation – Selbstwert – Kongruenz*. Paderborn: Junfermann.

Satow, Lars 2002. „Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik“, in: Jerusalem / Hopf, 174-191.

Satow, Lars / Schwarzer, Ralf 2003. „Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 168-181.

Schaarschmidt, Uwe Hg. ²2005. *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, Uwe / Kieschke, Ulf Hgg. 2007. *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

Schermer, Franz J. ³2006. „Soziales Lernen“, in: Rost, 724-729.

Scheuerl, Hans Hg. 1992. *Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart*. München: Piper.

Schinzilarz, Cornelia 2008. *Gerechtes Sprechen. Ich sage, was ich meine*. Weinheim: Beltz.

Schlemminger, Gerald 2002. „Pädagogik und Konstruktivismus“, in: Bach / Viebrock, 51-61.

Schlippe, Arist von / Schweitzer, Jochen ¹⁰2007. *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmidt, Siegfried Hg. 1987. *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt: Suhrkamp.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 1994. „Portugiesisch: Partikelforschung. Partículas e modalidade“, in: Holtus / Metzeltin / Schmitt, LRL Bd. VI, 2, Art. 423, 199-203.

Schnabel, Kai 1996. „Leistungsangst und schulisches Lernen“, in: Möller / Köller, 53-67.

Schönpflug, Ute ⁴2003. „Lerntheorie und Lernpsychologie“, in: Bausch / Christ / Krumm, 49-54.

Schulz von Thun, Friedemann 1992. *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schumann, Adelheid 2004. „Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung“, in: Börner / Vogel, 263-276.

Schwäbisch, Lutz / Siems, Martin 1992. *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher*. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Hamburg: Rowohlt.

Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias 2002. „Das Konzept der Selbstwirksamkeit“, in: Jerusalem / Hopf, 28-53.

Schweer, Martin 1996. *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Huber.

Schwertfeger, Inge 1997. „Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen“, in: *Info DaF*, 24, 587-606.

Schwertfeger, Inge C. 2001. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. München: Langenscheidt.

Schwertfeger, Inge C. ⁴2003a. „Sozialformen: Überblick“, in: Bausch et al., 247-251.

Schwertfeger, Inge C. ⁴2003b. „Gruppenunterricht und Partnerarbeit“, in: Bausch et al., 254-257.

Schworm, Silke / Fischer, Frank 2006. „Academic Help Seeking“, in: Mandl / Friedrich, 282-293.

Sempé, Jean-Jacques 1995. *Unergründliche Geheimnisse*. Zürich: Diogenes.

Sertl, Michael 2007. „Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein“, in: Heinrich / Prexl-Krausz, 79-97.

Siebenmann, Gustav / López, José Manuel Hgg. 1985. *Spanische Lyrik des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Reclam.

Siebert, Horst ²2007. *Vernetztes Lernen*. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Augsburg: ZIEL.

Siebold, Kathrin 2008. *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán*. Estudio pragmalínguístico e intercultural. Frankfurt: Lang.

Siecke, Bettina 2007. *Lernen und Emotionen*. Zur didaktischen Relevanz von Emotionskonzepten im Kontext beruflicher Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Spanghero-Gaillard 2008. „Psychologie et apprentissage des langues. La psychologie appliquée au FLE“, in: *Le français dans le monde*, 357, 21-23.

Spangler, Gottfried 1999. „Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation“, in: Friedlmeier / Holodyski, 176-196.

Spangler, Gottfried / Zimmermann, Peter 1999. „Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Perspektive“, in: Jerusalem / Pekrun, 85-104.

Spitzer, Manfred 2002. *Lernen*. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.

Stadler, Herbert ²2002. *Verhaltensauffälligkeit und Lehrerkompetenz*. Eisenstadt: Päd. Institut Bgld.

Standop, Jutta 2002. *Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive*. Emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge – ihre Berücksichtigung im schulischen Bildungsauftrag wie den Forschungen zum Unterrichtsklima und der Klassenführung. Frankfurt: Lang.

Stegu, Martin 2000. „Konstruktionen sind Konstruktionen sind Konstruktionen. Zur Verwendung eines Konzeptes in der Sprachwissenschaft und verwandten Disziplinen“, in: Wendt, 205-212.

Stierlin, Helm 1994. *Ich und die anderen: Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Tanzmeister, Robert Hg. 2008a. *Lehren – Lernen – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag.

Tanzmeister, Robert 2008b. „Lehren – Lernen – Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung“, in: Tanzmeister, 15-44.

Timm, Johannes-P. Hg. 1998. *Englisch lernen und lehren*. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen.

Tselikas, Elektra I. 1999. *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Twain, Mark 1970. *Las aventuras de Tom Sawyer*. Traducción de Ramón Strack. Estella: Salvat.

Van Oudenhouven, Jan Pieter 1993. „Kooperatives Lernen und Leistung: Eine konditionale Beziehung“, in: Huber, 180-189.

Varga von Kibéd, Matthias 1998: *Theoretische Grundlagen systemischen Denkens*. CD-Mitschnitt. Auditorium: Müllheim.

Vater, Heinz ³2001. *Einführung in die Textlinguistik*. Struktur und Verstehen von Texten. München: Fink.

Vester, Frederic ¹⁹1992. *Denken, Lernen, Vergessen*. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? Stuttgart: dtv.

Vielau, Axel ⁴2003. „Die aktuelle Methodendiskussion“, in: Bausch / Christ / Krumm, 238-241.

Voß, Reinhard Hg. 1998. *Schulvisionen*. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Voß, Reinhard Hg. ²2006. *LernLust und EigenSinn*. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Watzlawick, Paul Hg. ³2007. *Die erfundene Wirklichkeit*. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper.

Watzlawick, Paul ¹¹2007. *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.

Weinert, Franz E. 1992. „Vorwort“, in: Helmke, 9-10.

Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas Hgg. 1997. *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.

Weinert, Franz E. Hg. 2001a. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Weinert, Franz E. 2001b. „Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?“, in Weinert, 84-91.

Weinrich, Harald ²1971. *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Weinrich, Harald 1976. *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.

Weinrich, Harald 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier/Hatier.

Weinrich, Harald ²2003. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Wellenreuther, Martin 2004. *Lehren und Lernen – aber wie?* Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Wellhöfer, Peter R. 2004. *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Theorie und Trainingsbeispiele*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wellhöfer, Peter R. ³2007 [überarb. u. erw. Aufl.]. *Gruppendynamik und soziales Lernen*. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen.

Wendt, Michael 1996. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen: Narr.

Wendt, Michael Hg. 2000. *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang.

Wernsing, Armin Volkmar 2002. „Kann der (angewandte) Konstruktivismus etwas für leistungsschwache Schüler tun?“, in: Bach / Viebrock, 99-104.

Weydt, Harald 1969. *Abtönungspartikel*. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen. Bad Homburg: Max Gehlen.

Weydt, Harald Hg. 1977. *Aspekte der Modalpartikeln*. Tübingen: Max Niemeyer.

Weydt, Harald Hg. 1981. *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Weydt, Harald Hg. 1989. *Sprechen mit Partikeln*. Berlin: Walter de Gruyter.

Weydt, Harald 2001. „Partikelforschung. Particules et modalité“, in: Holtus / Metzeltin / Schmitt, LRL Bd. I, 1, Art. 30, 782-801.

Weydt, Harald / Harden, Theo / Hentschel, Elke / Rösler, Dietmar 1983. *Kleine deutsche Partikellehre*. Stuttgart: Klett.

Wild, Elke / Hofer, Manfred / Pekrun, Reinhard ⁴2001. „Psychologie des Lernalers“, in: Krapp / Weidenmann, 207-270.

Wolff, Dieter 2001. „Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht“, in: Meixner / Müller, 187-208.

Wolff, Dieter 2002. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt: Lang.

Wolff, Dieter 2004. „Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht“, in Börner / Vogel, 87-103.

Wosnitza, Marold / Frey, Andreas / Jäger, Reinhold S. Hgg. 2004. *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik*. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.

Zimmermann, Günther 1998. „Rolle und Funktion der Begriffe ‚Kognition‘ und ‚Emotion‘ bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, in: Bausch, 207-217.

Zimmermann, Klaus 1981. „Warum sind die Modalpartikeln ein Lernproblem?“, in: Weydt, 111-122.

Anhang - Kurzfassung

Die vielerorts diskutierte Schulkrise, die u. a. ihre Gründe darin hat, dass sie nach wie vor an einer instruktiven Grundhaltung festhält, dass sie weiterhin vor allem deklaratives Faktenwissen vermittelt und andere bedeutende Lernbereiche gänzlich unberücksichtigt lässt, ist Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Einen weiteren Anlass bildet die Krise der Fremdsprachendidaktik, denn sie hat es in den letzten zwei Jahrzehnten nicht mehr geschafft, von sich aus Theorien und Modelle zu entwerfen, die als Orientierung für praktizierende Didaktiker ausreichend gewesen wären. Ziel dieser Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts ist es zunächst, adäquate Theorien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen zu diskutieren und wesentliche, für den Schüler förderliche Grundbedingungen herauszuarbeiten. Als weiteres Vorhaben gilt, die fehlende Brücke zwischen einer fundierten theoretischen Konzeption des Lernens fremder Sprachen und einer handhabbaren unterrichtlichen Praxis zu errichten: Ein fremdsprachendidaktisches Modell samt Leitprinzipien, das für eine lernförderliche Umgebung sorgt, soll eine wichtige Stütze bei der Realisierung dieses Vorhabens darstellen. Die vorliegende Konzeption ist demnach äußerst vielgestaltig und komplex und kann auf mehreren Ebenen angesiedelt werden: auf einer Makroebene, auf der der theoretische Überbau der Konzeption angesiedelt ist, auf einer Mesoebene, auf der die didaktischen Leitprinzipien und die sekundären Unterrichtsmerkmale entwickelt werden, deren Planung und Umsetzung eine veränderte Haltung von Seiten des Lehrers sowie auch von Seiten des Schülers bedingt und auf einer Mikroebene, auf der konkrete Vorschläge für die Umsetzung der angestrebten didaktischen Ziele und Methoden ausgearbeitet werden.

Auch wenn die Lehr- bzw. Lernforschung und die Spracherwerbsforschung noch weit davon entfernt sind, das Phänomen des Verstehens bzw. des Fremdspracherwerbs vollkommen erklären zu können, gibt es doch einige allgemein akzeptierte Grundannahmen. Dazu gehört, dass Verstehen das Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses auf Seiten des Lernenden ist und der Spracherwerb, gesteuert oder unstrukturiert, keinen linearer Prozess darstellt, der in einem einfachen Input-/Output-Schema fassbar ist. Diese Auffassung wird unter dem Begriff des konstruktivistischen Lernens zusammengefasst. Des Weiteren impliziert der Erwerb von Fremdsprachen im schulischen Unterricht u. a. immer auch emotionale,

persönlichkeitsbildende und sozial-kommunikative Vorgänge. Auf der Folie einer konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenlerntheorie und einer systemischen Sichtweise des komplexen Unterrichtsgeschehens bzw. einer systemischen Grundhaltung des Fremdsprachenlehrers kann ein Modell für die innere Lernumgebung des Fremdsprachenunterrichts entwickelt werden, das Prinzipien der Lernerorientierung, der Handlungsorientierung, des sog. Metalernens sowie das Prinzip der authentischen Lern- und Spracherfahrung umfasst. Auf der Mikroebene werden Brücken von der Metatheorie über das systemisch-konstruktivistische Modell zur Applikationsebene geschlagen und Vorschläge für die methodische, beziehungstheoretische und inhaltliche Umsetzung der jeweils angestrebten didaktischen Ziele entwickelt: Zunächst werden Didaktisierungsmöglichkeiten für den Französisch- und Spanischunterricht erarbeitet, die die Auseinandersetzung des Schülers mit seiner Beziehung zu sich selbst, zu konkreten Menschen sowie zur Gesellschaft bzw. zur Welt im Allgemeinen unterstützen und vorantreiben sollen. Schließlich werden Vorschläge für die Umsetzung des textlinguistischen Ansatzes in einem explorativen Grammatikunterricht entworfen, die sich in drei verschiedenen Bereichen, dem Nominalbereich, dem Verbalbereich und der sog. Partikelforschung, ansiedeln.

Durch das hier entwickelte systemisch-konstruktivistische Unterrichtsmodell für den Fremdsprachenunterricht, das die lerntheoretischen Ergebnisse einer kognitiv-konstruktivistischen Theorie des Fremdsprachenerwerbs sowie die Bedeutung systemischen Denkens und Handelns im Unterrichtsgeschehen bündelt, wird die Didaktik des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts dringend herausgefordert, ihre Einstellung zur Wissensvermittlung zu verändern. Die Tätigkeit des Lehrers ist dabei der Versuch, die Umwelt von Schülern so zu verändern, dass diese für sich wünschenswerte kognitive, emotionale, soziale und kommunikative Strukturen aufbauen können.

Anhang - Abstract

At the heart of this paper is the widely discussed crisis in education, the roots of which may be found in its continuing adherence to an instructive attitude towards education, its focus on primarily declarative factual knowledge, and a total disregard of other meaningful areas of learning. Of additional concern is the crisis in foreign language instruction. In the last two decades, the field has not been able to produce any theories or models adequate to serve as a guideline for practicing teachers. The goal of this redesigned conception of foreign language instruction is first and foremost to offer and discuss suitable theories for foreign language instruction and learning as well as highlight important basic conditions conducive to a student's learning process. A further objective of this paper is to bridge the gap between the established theoretical ideas about foreign language learning and the practical experience of teaching. A didactic model for foreign languages, including guiding principles which promote a conducive learning environment are to serve as an important support in achieving this objective. The model presented in this paper is thus extremely diverse and complex and can be applied at multiple levels. The macro level serves as the foundation for the theoretical framework of this model. At the meso level, the basic didactic principles as well as the secondary trademarks of this method of instruction are developed. Planning and putting these concepts into practice requires a change in attitude from both teachers and learners. At the micro level, concrete suggestions for achieving the desired didactic goals and methods are fleshed out.

Even though research on education, learning and language acquisition is still far from being able to entirely explain the phenomenon of understanding or acquiring a foreign language, there are nevertheless several generally accepted basic assumptions. This includes the assumption that understanding is the result of an active construction process by the learner and that language acquisition, whether controlled or unstructured, is not a linear process, which can be easily measured in an input/output scheme. This notion is summarized by the term constructivist learning. In addition, foreign language acquisition in the school classroom always encompasses emotional, character-building and social-communicative processes.

With a constructivist oriented theory of foreign language learning as a backdrop and a systemic perspective of the complexity of the classroom as well as a systemic attitude from foreign language teachers, it is possible to develop a model for an inner learning environment in foreign language learning, which is learner-oriented, active, and incorporates the principles of meta learning as well as authentic learning and language experience. At the micro level, the gaps between meta theory, the systemic-constructivist model and the application level are bridged. Ways to implement individual didactic goals in a methodic, relationship-oriented and practical manner are proposed. The first step is to develop teaching methods for French and Spanish, which support and encourage students' examination of their relationship to themselves, to concrete people as well as to society or the world in general. Finally, suggestions for using a text linguistics approach in an explorative grammar lesson are made. These are divided into three different areas, nouns, verbs and particle research.

This newly developed systemic-constructivist instruction model for foreign language learning, which pools together the results of learning theories from a cognitive constructivist theory of foreign language acquisition as well as the significance of systemic thinking and practice within the classroom, challenges institutionalized foreign language classrooms to change their attitude towards how knowledge is transferred. The role of the teacher in this process is to work to change students' environment in such a way as to enable them to create desirable cognitive, emotional, social and communicative structures for themselves.

Curriculum vitae

Persönliche Angaben:

Mag. Renate Holzinger

Geburtsdatum: 22.02.1971

Schul- und universitäre Ausbildung:

1985-1990	HAK Freistadt, Oberösterreich
1990-1996	Studium der Romanistik an der Universität Salzburg und Salamanca, Sprachaufenthalte in Lausanne und Paris
1996	Lehramtsprüfung für Französisch und Spanisch an der Universität Salzburg
7/2006	Sprachaufenthalt in Spanien, Stipendium der Universität Santander
2008	Beginn der Dissertation bei Univ.-Prof. Dr. Michael Metzeltin

Unterrichtstätigkeit:

1996-1998	Lehrerin an berufsbildenden höheren Schulen in Oberösterreich
seit 1998	Lehrerin für Französisch und Spanisch am BG/BRG Freistadt, Oberösterreich Organisation von Intensivsprachwochen für Schüler in Paris, Cannes, Benalmádena, Málaga, Salamanca, Vitoria und Santiago de Compostela Weitere Unterrichtsschwerpunkte: soziales Lernen, Talentförderkurse für (hoch-)begabte Fremdsprachenschüler, Lernstrategietrainings
seit 2003	Betreuung von Unterrichtspraktikanten Abhaltung von Fachdidaktikseminaren an der Pädagogischen Hochschule Linz (Institut für Fort- und Weiterbildung der AHS) im Rahmen der Ausbildung für Unterrichtspraktikanten