

Awareness- und Immersionsstrategien im universitären DaF-Unterricht

Sylvia Fischer

0. Wie weit kann Immersion im universitären DaF-Unterricht gehen?

»Die Sprachlernfähigkeiten des Menschen sind prinzipiell nicht auf Einsprachigkeit, sondern auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet [...]«. (Wode 1995: 34)

In meiner Vision des Sprachenlernens sehe ich die Immersion, d.h. also das »Eintauchen« in die fremde Sprachwelt, als privilegierten Weg an. Immersion geht davon aus,

»daß das Erlernen mehrerer Sprachen das Natürlichste von der Welt ist und daß Sprachenlernen gewissermaßen als (Neben)Produkt der Sozialisation und der kognitiven Bewältigung der Umwelt weitgehend unbewußt miterfolgt« (Wode 1995: 19).

Durch ständigen fremdsprachlichen Input bekommen die Lernenden ein Modell, das weniger erklärt und von ihnen eher imitativ übernommen wird. Wie wir auch beim Erwerb der Erstsprache nichts von grammatikalischen Regeln wissen, die Sprache aber dennoch lernen, können wir auch beim Erwerb von Fremdsprachen unsere natürlichen Erfahrungen nachahmen und sie uns zunutze machen. Jemand will z. B. Motorrad fahren lernen,

sitzt tagelang zuhause und lernt das Handbuch des Motorrads auswendig, anstatt es praktisch auszuprobieren. Wird diese Person am Ende selbständig fahren können?¹

Viele DidaktikerInnen sind inzwischen der Meinung, daß

»der geringe Stellenwert, den die Grammatik im natürlichen Spracherwerb hat, in eklatantem Widerspruch zum hohen Stellenwert, der ihm im schulischen Spracherwerb traditionell zugeschrieben wird, steht« (Wuest 2001: 30).

Einige Sprachwissenschaftler, wie z. B. Stephen Krashen (1981), gehen davon aus, daß zwischen bewußtem Lernen grammatischer Regeln und dem unbewußten Erwerb sprachlicher Strukturen unterschieden werden muß. Nur wenn man genug Zeit zum Überlegen hat, kommt das bewußt Gelernte wie ein *monitor* (eine Art Kontrollinstanz) zum Einsatz.

Ebenso haben die Studierenden, die mit Vorkenntnissen im Deutschen an die Uni kommen, meist recht gute Kenntnisse der »Anatomie der Sprache«, können sich aber nicht mit deutschsprachigen MuttersprachlerInnen verständigen. Es leuchtet

1 »[...] la lingua si impara attraverso l'uso, dal momento che la competenza linguistica non è un insieme di conoscenze, ma un patrimonio naturale del individuo [...]. E' infatti molto più motivante per l'alunno apprendere una lingua per poter comprendere o esprimere dei contenuti; questo inoltre, crea anche in classe una situazione autentica, poiché è quanto di più simile a ciò che accade fuori dalla scuola, nelle interazioni in cui le persone cercano di capirsi e esprimersi parlando di un determinato argomento.« (Ricci Garotti 1999: 12)

natürlich ein, daß der Erwerb einer Fremdsprache anders als der der Muttersprache abläuft, da wir alle bereits erworbene kognitive Fähigkeiten einsetzen, um die Fremdsprache zu lernen.

In diesem Sinne lehnt sich das immersive Modell, das ich vorstellen möchte, einerseits an die Erfahrung der Muttersprache an, da es Lernende mit fremdsprachlichem Input konfrontiert, der nicht aufbereitet wurde. Das heißt, daß sie es nicht mit didaktisiertem Material, sondern mit authentischen Texten, Videos und Sprechenden zu tun haben.

Auf der anderen Seite soll die besondere Situation erwachsener Lernender berücksichtigt werden, da diese automatisch von in der Muttersprache bestehenden Kategorien ausgehen. Deshalb bietet dieses immersive Unterrichtsmodell den Studierenden einige Inseln an.

Nach einem »Sprachbad«, d. h. also dem Eintauchen in die fremde Sprache, können diese Inseln angepeilt werden, um sich über die Sprache Gedanken zu machen. Auf diesen Inseln können sich die Studierenden über das Lernen, die Strukturen der fremden Sprache, die Hypothesen, die sie gebildet haben, austauschen. Das Modell kommt dadurch einerseits Lernenden entgegen, die sich eher imitativ auf die Sprache einlassen; andererseits kommen auch diejenigen zum Zuge, die eher rational veranlagt sind und über den Lernprozeß reflektieren wollen.

Bei letzterem geht es um Lernawareness, d. h. die Fähigkeit, sich des eigenen Lernens bewußt zu werden, verschiedene Annahmen zu überprüfen und zu korrigieren. Hier gibt es Raum, um sich mit den anderen Lernenden in der Gruppe zu konfrontieren und um zu sehen, wie und was andere verstanden haben. In der Gruppe werden falsche Hypothesen mit Hilfe der Lehrperson richtiggestellt, richtige Annahmen werden gestützt und abgesichert.

Man muß sich das so vorstellen, daß Studierende nach einer Phase der Konfrontation mit einem Text oder einem Vortrag auf Deutsch in der Gruppe verschiedene Aufgaben lösen. Zum Beispiel »Umschreiben Sie folgende Thesen des Essays oder der Autorin mit eigenen Worten: ...«. Dadurch haben die Studierenden Gelegenheit, schwierige Textstellen oder -formulierungen zu klären bzw. zu erklären, sich gegenseitig verschiedene Lösungsmöglichkeiten zuzuwerfen und gemeinsam auszuhandeln.

Jeder muß dennoch eine eigene Meinung haben dürfen, es soll also keine Wahrheit gefunden werden, die allen recht ist, sondern verschiedene Lösungen werden akzeptiert. Der Vorteil der gemeinsamen Klärung besteht einfach darin, daß eventuelle sprachliche Mißverständnisse aufgedeckt werden können.

1. Kursbeschreibung »Frauenbilder«

Der Kurs, der im dritten Jahr stattfindet, d. h. also nach mindestens 300 Unterrichtsstunden, befaßt sich neben Porträts berühmter Frauen des 20. Jahrhunderts mit feministischen Themen, wie z. B. Frauen und Macht, Emigrantinnen und Ausländerinnen in Deutschland, feministische Linguistik, Frauenbild in den Medien u. a.

Ein primäres Ziel des Kurses ist die Kommunikationsfähigkeit und nicht die grammatikalische Korrektheit. Voraussetzung dafür ist allerdings, den Studierenden Vertrauen in die eigenen Kompetenzen einzuflößen und gleichzeitig fachliche Inhalte zu vermitteln. Im Kurs soll daher soviel wie möglich sprachlich gehandelt werden, wobei Fehler, solange die Verständlichkeit nicht darunter leidet, als Ausdruck des Lernprozesses verstanden werden. Man spricht auch von Interimssprache, bei der korrekte und unkorrekte Formen nebeneinander stehen (Wuest 2001: 29).

1.1 Didaktische Vorgehensweise

Die Studierenden haben insgesamt vier Wochenstunden Deutschunterricht bei 2 Lektorinnen. Pro Kurs und Semester stehen also etwa 22 Stunden pro Lektorin zur Verfügung.

Der Kurs beginnt mit der Vorstellung des Programms:

Kurs Frauenbilder Programm

1. Einführung: Auswahl der Themen – Terminplanung
2. a. Porträt Marlene Dietrich
b. Frauen und Medien: »Brief an Anna« Eine Analyse des Frauenbildes in den Medien
3. a. Porträt Coco Chanel
b. Frauen im Schlankheits- und Modewahn: »Lieber rank und schlank als stark und sperrig«
4. *Emma* (feministisch), *Brigitte* (traditionell) ... Frauenzeitschriften im Vergleich
5. a. Porträt Margaret Thatcher
b. Frauen und Macht
6. Ist das Thema Feminismus aktuell? »Ich bin zwar keine Feministin, aber...«
7. a. Frauen in der Wirtschaft: »Wir schauen uns in die Karten«
b. Porträt Grete Schickedanz
8. Ausländische Frauen: »Sie behandeln uns hier wie Lastesel«
9. Frauen und Sprache: »Die Frau ist nicht der Rede wert...« – Luise Pusch
10. Frauenrechte: Porträts Simone de Beauvoir und Alice Schwarzer
11. Nachbereitung und abschließende Diskussion

(Quellen: Kahlweit, Cathrin (Hrsg.): *Jahrhundertfrauen*. München: Beck, 1999; Mues, Ingeborg (Hrsg.): *Was Frauen bewegt und was sie bewegen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1998)

Wie kann die relativ wenige Zeit im Hinblick auf ein optimales Resultat genutzt werden?

Es stehen circa 11 Termine an und zu jedem soll je eine Gruppe von Studierenden ein Thema vorbereitend bearbeiten und anschließend vorstellen. Alle erhalten die Materialien, d. h. die verschiedenen Aufsätze und Porträts als Textsammlung. Die Gruppe, die ein Thema vor-

stellt, kommt vorher ins Tutoring, wo gemeinsam abgesprochen wird, welche Strategien geeignet sind, um dieses Thema zu veranschaulichen. Eventuell können die Hauptthesen der Autorin dargelegt werden und anschließend werden die Aufgaben gestellt, durch die Argumentationsweisen ersichtlich werden; andere Möglichkeiten sind Fragen zum Text, um wichtige Stellen zu wiederholen, Kommentare zu einigen Thesen etc. Die Studierenden können die Texte auch mit zielgerichteten Aufgaben ergänzen, die kontrollieren, ob der Text verstanden wurde (z. B. einen Fragebogen ausfüllen, Textteile mit Textüberschriften verbinden oder Textabschnitte interpretieren).

Alle Kursteilnehmer wissen, welches Thema zu welchem Termin ansteht und bereiten sich anhand ihrer Kopien darauf vor, indem sie den Essay inferenziell lesen. Beim inferenziellen Lesen ist es nicht wichtig, jedes einzelne Wort zu verstehen, sondern den Text und die Hauptaussagen global zu erfassen (siehe Punkt 2.1).

1.2 Didaktische Planung und Vorbereitung

Diese Art des Arbeitens setzt voraus, daß die Lehrenden mit der neuen Rolle zu recht kommen, d. h. sie sollten sich selbst zurückhalten und Initiativen, die von den Studierenden ausgehen, aufnehmen. Sich zurückhalten heißt jedoch nicht, sich passiv verhalten, sondern aktiv zuhören und koordinieren. Die Lehrkraft wird natürlich nicht mehr jederzeit alles, was im Raum vorgeht, lenken und kontrollieren. Die Gruppen werden gerade dadurch aktiviert, autonom vorzugehen, wobei die Lehrkraft beratend zur Seite steht und eventuell durch Zwischenfragen, Erläuterungen oder Kommentare auf die Vorstellung eingehen kann.

Bevor die Gruppen sich auf die Vorstellung des Themas vorbereiten, sollten sie

folgende Fragen berücksichtigen, um ihre Vorstellung didaktisch sinnvoll zu gestalten.

Beispiel 1: Planung Kurs Frauenbilder

1. Voraussetzungen

Was müssen die anderen können und verstehen?

2. Material

Welches Material finde ich? (Zeitungartikel, Internetseiten, Bücher zum Thema)

3. Ziele

Was sollen sich alle merken?



4. Erstellung eines Papers, einer Folie oder eines Posters

Welche Informationen/Daten sollen alle schwarz auf weiß vor Augen haben?

5. Motivation

Ist das, was wir vorhaben, für die anderen von Interesse? Ist es wichtig, interessant?

Wie kann man die Arbeit interessanter machen?

6. Methoden

Wie soll gearbeitet werden?

Vortrag (nicht zu lang), Gruppenarbeit (wie viele Personen?), Diskussion ... mit
– Interviews – Fragebogen – Definitionen
– Textarbeit

Die Methoden sollen interaktiv sein: alle KursteilnehmerInnen sollen sich beteiligen.

Zu 1. Voraussetzungen

Die Studierenden sollen sich dessen bewußt sein, daß ihre Zuhörenden nicht alle Konzepte, Begriffe und Zusammenhänge verstehen werden. Die Gruppe hat den Text schließlich schon mehrmals gelesen und vorbereitet, während alle anderen Kursteilnehmer diesen erst einmal gelesen haben. Daher ist es wichtig, die zentralen Begriffe und Zusammenhänge durch Definitionen, Beispiele und Umschreibungen zu verdeutlichen, so daß die Zuhörer den Ausführungen folgen können.

Zu 2. Material

In diesem Kurs ist das Material bereits vorgegeben, da alle Aufsätze vorliegen.

Weiteres Material zum Thema kann auch in Internet, Bibliotheken, Zeitungen und Zeitschriften gesucht werden. Daneben können eventuell auch Videos oder Höraufnahmen eingesetzt werden. Die Studierenden bekommen einige Hinweise, wo sie weiteres Material finden können, sie sollen sich allerdings auch selbst danach umsehen.

Zu 3. Ziele

Die Gruppe, die die Vorstellung vorbereitet, soll sich vor Augen halten, welche Ziele sie verfolgt. Das heißt, welche Informationen und Thesen sind die wichtigsten, welche Diskussionspunkte sollen hervorgehoben werden, was sollen sich am Ende der Vorstellung alle merken bzw. was sollen alle mitnehmen? Nachdem die Gruppe diese Punkte geklärt hat, kann sie sich folgendem Punkt widmen:

Zu 4. Erstellung eines Papers, einer Folie oder eines Posters

Auf dem Handout, der Folie oder dem Poster sollten wichtige Thesen und Informationen stehen, so daß diese auch als bleibendes Material denjenigen zur Verfügung stehen, die eventuell die Stunde verpaßt haben. Außerdem dient es allen als Stütze, die besonders auf visuelle Inputs ansprechen.

Zu 5. Motivation

Die Vorstellung sollte alle Kursteilnehmer motivieren und aktivieren, daher sollten die verschiedenen Aufgaben oder Diskussionspunkte vorher von der Gruppe selbst durchgespielt werden. Dadurch wird schnell klar, ob sie interessant genug oder vielleicht ermüdend sind. Die interessanteste Aufgabe wird langweilig, wenn sie zu lange dauert oder zu umständlich ist.

Zu 6. Methoden

Oft begeistert eine Arbeit, weil wir durch sie aktiviert werden und nicht nur mit verschränkten Armen in der Rolle der

Zuhörenden verbleiben. Der Vortrag der Gruppe sollte daher nicht die gesamte Zeit einnehmen und Platz für Gruppen- oder Partnerarbeit lassen. Folglich muß vorher geplant werden, wie viele Leute zusammenarbeiten, wie lange die Arbeit dauern soll und wie die Ergebnisse der Gruppen danach verarbeitet werden: falls die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen, sollten die Vorsteller Feedback darauf geben. Soll eine Diskussion zustande kommen, muß sich die vorstellende Gruppe einige Fragen überlegen, um diese Diskussion anzuregen. Die Fragen dürfen aber nicht zu allgemein sein (wie z. B. »Was denkt ihr nun über den Feminismus«?), sie dürfen andererseits nicht zu eng gestellt sein. Das Fragenstellen ist nicht so einfach. Ich halte es aber für eine sehr wichtige Sache, da die Studierenden normalerweise stets Fragen beantworten sollen. *Selbst »intelligente«* Fragen zu stellen, ist schwer, viele werden sich dessen in dieser Situation auch bewußt.

Die aufgezeigte Arbeitsweise erlaubt die ständige Verflechtung von Selbststudium und Tutoring. Von der ersten Besprechung bis zur abschließenden schriftlichen Nachbereitung (siehe Punkt 2.3) werden die Lernenden folglich kontinuierlich betreut und angeregt, auch außerhalb des Unterrichts in die andere Sprache einzutauchen.

1.3 Produktion schriftlicher Texte

Seit Swain (Wode 1995: 138) ist bekannt, daß sprachlicher Input nicht allein ausschlaggebend ist. Durch Input lernt man Sprache verstehen, aber nicht unbedingt selbst sprechen. Die Lernenden müssen deshalb Gelegenheiten erhalten, ihren Output mit dem Input zu vergleichen, um selbst einschätzen zu lernen, wie weit sie eventuell noch vom Ziel entfernt sind. Daher sollen die Kursteilnehmer eigene

Texte verfassen, um im Bezug auf ihre Lern- und Schreibprozesse wachsende Awareness entwickeln zu können.

Nach jeder Unterrichtsstunde fertigen die Studierenden eine schriftliche Arbeit an, die kommentiert wird. Diese Hausaufgabe greift das besprochene Thema nochmals auf, und zwar auf persönlicher Ebene.

Beispiel: »Frauen und Macht« (anhand des Aufsatzes von Jutta Limbach)

Die Autorin zeigt bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema, welche Schwierigkeiten Frauen oft hatten und haben, Macht auszuüben. Neben Beispielen aus der Geschichte werden verschiedene Definitionen von Macht vorgestellt. So z. B. die von Max Weber, der Macht als die Chance ansieht, »innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht« (Limbach 1998: 25), d. h. Entscheidungen werden von oben getroffen. Hannah Arendt hat dagegen eine andere Auffassung: Über »Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist Besitz einer Gruppe und bleibt solange existent, als die Gruppe zusammenhält« (Limbach 1998: 25). Nach einer Diskussion über diese sehr unterschiedlichen Definitionen von Macht wird folgende schriftliche Aufgabe gestellt: *Wie ist in Bezug auf die Thesen des Aufsatzes Ihre Einstellung zur Macht?* Durch den Bezug zum Originaltext wird dieser zum Vorbild, das eventuell imitierend übernommen, variiert oder negiert werden kann.

Beispieltext einer Studentin

Im allgemeinen haben Frauen ein zwiespältiges Verhältnis zur Macht, denn Macht wird oft mit Gewalt und üblen Praktiken assoziiert. Persönlich unterscheide ich zwischen Männern und Frauen, wenn von der Gewalt die Rede ist, d. h. mächtige Männer würde ich leicht mit Gewalt assoziieren, aber Frauen *mühsam* und selten, vielleicht, weil die typisch weiblichen Eigenschaften,

wie Gattenliebe, Menschlichkeit und Fürsorglichkeit mir sofort auffallen. Mein Begriff von Macht gleicht dem von Hannah Arendt, d. h. Macht haben, bedeutet für mich Vertretung ausüben und Verantwortung für die Gruppe tragen. Deshalb kann die Rolle eines Politikers konfliktgeladen sein: er muß unterscheiden zwischen dem, was er fühlt, und dem, was für die Gesellschaft gut und zweckmäßig ist.

Korrekturzeichen: unterstrichene Formulierungen: besonders gut; kursiv: Wortwahl, finden Sie einen anderen Begriff im Text?

Das Feedback auf diese Texte sollte konstruktiv sein, Lehrende können z. B. gelungene Formulierungen unterstreichen oder stilistische Verbesserungsvorschläge machen. Bei den schwächeren Studierenden werden grammatische Verstöße aufgezeigt. Die Studierenden sollen die Texte danach nochmals überarbeiten, da wichtiger ist, *einen* Text mehrmals zu schreiben und dabei zu verbessern, als viele neue Texte anzufertigen. Dadurch setzen sich die Studierenden immer wieder mit ihren eigenen Texten auseinander, wobei die Überarbeitung der Texte mit Hilfe der authentischen Essays einen Vergleich des eigenen Outputs mit dem Input erlaubt und dadurch zu verstärkter Awareness führt: der Lernprozess wird intensiviert.

2. Awareness-Strategien

2.1 Awareness beim Erschließen fremdsprachlicher Texte

Die Essays zu den Themen bzw. Porträts sollen inferenziell gelesen werden, d. h. auch bei komplexen Sachverhalten können Begriffe aus dem Kontext erschlossen

werden, und zwar dadurch, daß die Studierenden dazu angehalten werden, ihr Weltwissen¹ zu aktivieren und logische Schlußfolgerungen zu ziehen. Lernende müssen also »Präsuppositionen erschließen, d. h. sinnvolle ›Textzwischenstücke‹ konstruieren, die es möglich machen, den gesamten Text als kohärent zu verstehen« (Linke/Nussbaumer/Portmann 1994: 234).

Die Studierenden sollen außerdem selbst entscheiden, ob sie bestimmte Wörter produktiv lernen wollen oder ob es reicht, diese nur zu verstehen. Eigentlich erfolgt der Erwerb des Wortschatzes nach fünf Stufen (nach Wuest 2001: 52):

1. Stufe: das Wort ist für die Lernenden neu
2. Stufe: die Lernenden erkennen ein Wort wieder, wissen aber nicht, was es heißt
3. Stufe: die Bedeutung des Wortes kann auch in einem wenig transparenten Kontext erfaßt werden
4. Stufe: verschiedene Bedeutungen des Wortes sind bekannt und es kann umschrieben oder übersetzt werden
5. Stufe: die Lernenden können das Wort idiomatisch gebrauchen.

Die Studierenden lernen, daß die Texte, die sie rezipieren, letztlich Puzzles bleiben, die nie vollständig sein werden. Auch wenn einige Teile des Puzzles fehlen, ist das Gesamtbild dennoch sichtbar, ebenso kann die globale Bedeutung eines Textes erfaßt werden, wenngleich einige Begriffe unbekannt sind.

Bei der Produktion eigenständiger Texte dienen die Wendungen und Strukturen des Originaltextes als Basis. Der Origin-

1 Der Begriff *Weltwissen* umfaßt unterschiedliche Wissensinhalte, wie z. B. das *Alltagswissen* (wie eine Postkarte frankiert wird), das *individuelle Erfahrungswissen* und das *spezielle Fachwissen*. Das gemeinsame der verschiedenen Wissen ist, daß es sich um eine Art von *Inventarwissen* handelt, man könnte es auch *enzyklopädisches Wissen* nennen (Linke/Nussbaumer/Portmann 1994: 227).

naltext soll sozusagen als »Steinbruch« gesehen werden, aus dem alles oder fast alles sprachliche Material, das notwendig ist, entnommen werden kann. Die Studierenden sollen deshalb Stellen, die sie für wichtig halten, unterstreichen, Wörter und Satzelemente, die sie wiederverwenden wollen, markieren. Sie sollen sich daran gewöhnen, Sätze oder Wörter, die sie interessant finden oder die ihnen gefallen, wiederzuverwenden. Das spontane Imitieren und Übernehmen von Sprachmaterial ist einer der wichtigsten Aspekte des immersiven Lernens.

Die mündliche Vorstellung eines schriftlichen Texts erfordert selbstverständlich eine große Über- und Umarbeitung. Die Studierenden müssen Schlüsselbegriffe des Texts erkennen, verstehen und übernehmen. Um den Zuhörenden das Verstehen zu erleichtern, sollen die Vortragenden kürzere und einfachere Aussagen formulieren, die durch visuelle Inputs unterstützt werden können. Außerdem sollen sie darauf achten, die wichtigsten Thesen zu wiederholen und eventuell mit Beispielen zu ergänzen, um sie leichter verständlich zu machen.

Die Vortragenden sollen sich fragen, wie sie dem Publikum außerdem noch beim Verstehen helfen können. Hierbei können visuelle Mittel, wie bereits angedeutet, sicherlich positive Resultate erzielen, z. B. ein Paper, eine Folie oder ein Poster mit den jeweils wichtigsten Informationen und Thesen.

Frage stellen ist eine weitere sehr einfache Methode, die kontrolliert, ob die Zuhörenden mitverfolgen, was vorgetragen wird. Durch Zwischenfragen zu bestimmten Punkten, die im Vortrag erläutert wurden, kann die vortragende Gruppe überprüfen, ob die gegebenen Informationen ankommen und die Kommunikation funktioniert.

2.2 Awareness im Bezug auf Kommunikationsprozesse und Interaktion

Dieser Punkt bezieht sich auf die Fähigkeit jedes einzelnen Individuums, sich der jeweiligen Kommunikationssituation angemessen zu verhalten.

Im traditionellen Sprachunterricht spielt die Sprachnorm und damit die grammatikalische Korrektheit eine große Rolle. Im immersiven Unterricht steht die Kommunikationssituation im Vordergrund. Was ist damit gemeint?

Stellen wir uns vor, daß beim Vortrag versucht wird, eine These einer Autorin genauer zu erklären, da sie nicht ganz verstanden wurde. Es passieren dabei einige grammatikalische Fehler. Daraufhin verbessert eine Kommilitonin den Fehler, bringt die Sprecherin aber gleichzeitig aus dem Konzept. War also die Korrektur in diesem Moment notwendig bzw. sinnvoll? Ich denke nein, da die Kommunikation eher behindert wurde, zumal beim Sprechen unwillkürlich Interferenzen und Fehler auftauchen, die die Studierende eventuell beim Schreiben nicht macht, da sie dann mehr Zeit zur Verfügung hat. Wuest stellt dazu fest:

»So stellt man in allen Sprachen fest, daß die *Fehlertoleranz im mündlichen Ausdruck ungleich höher ist als im schriftlichen*. Ich bin beim Transkribieren von Tonbändern immer wieder auf Fehler gestoßen, von denen ich eigentlich gar nicht geglaubt hätte, daß Muttersprachler diese auch machen können.« (Wuest 2001: 62)

Der Hinweis der Kommilitonin auf den Fehler war also weder eine Hilfe noch ein konstruktiver Beitrag, der etwas mit dem Thema zu tun hatte. Im Zusammenhang mit dem Umgang mit Sprachnormen führen Hornung/Morlet ein ähnliches Beispiel an:

»Eine/einer weiß etwas besser, richtiger als jemand anderes und korrigiert den fehlerhaften Sprachgebrauch ohne Rücksicht auf

die Kommunikationssituation, den Kommunikationszweck, ohne Rücksicht auf den oder die Sprechende selbst.« (Hornung/Morlet 2000: 103)

Das oben geschilderte Beispiel zeigt einen Gebrauch der Norm, der sich nicht an der Kommunikationssituation orientiert und diese deshalb stark behindert. Das heißt, daß sich die Lernenden darüber klar werden müssen, daß sie beim Sprechen und Schreiben einer Fremdsprache Fehler machen, die jedoch erst dann gravierend sind, wenn die Verständigung zusammenbricht.

Im Anschluß an die Vorstellung kommt es sukzessiv zu einer Phase der Evaluation, die ich später noch genauer erläutern werde. Bei dieser Evaluation soll jeder Studierende u. a. die Interaktion beurteilen. Dazu sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Wurde das Vorgetragene verstanden?
- Kam eine Diskussion zustande?
- Waren Sie mit der Interaktion zufrieden?

Eine Studentin beschreibt die Mitarbeit der Kursteilnehmer folgendermaßen:

»[...] In der Zweite [Übung – Anm. der Verf.], müssen sie ein Paar Fragen antworten und ihre Meinungen über das Thema ausdrücken. Sie haben alle Übungen gemacht, aber es gab keine Diskussion. Auch wenn wir alle die Worte gegeben haben, um eine Diskussion zu machen, antwortete die Studenten nur die gegebenen Fragen. Sie haben wenig bei der Aufgabe gelernt, weil sie keinen Anreiz haben, um eine Diskussion zu beginnen. Vielleicht haben sie Angst oder haben sie ein kleines Wortschatz, um Sätze zu bilden. Das nächste Mal, wurde ich ein Interview machen. So müssen die Studenten auf Fragen antworten probiert.«

Die Studentin hat erkannt, daß die Vorstellung nicht optimal verlief, wobei sie die Gründe für das Scheitern analysiert. Sie macht auch einen konstruktiven Vorschlag, der ihr das nächste Mal helfen wird, einen Schritt weiterzugehen.

2.3 Awareness im Bezug auf eigene Leistungen

Verbesserung kann dann erfolgen, wenn erkennbar wird, wo wir stehen, d. h. wenn klar ist, was wir können und was wir noch erlernen müssen. Das Bewußtsein über die eigenen Leistungen soll im Unterricht durch eine Nachbereitung gefördert werden, die zur Reflexion über die geleistete Arbeit anregt.

Beispiel 2: Nachbereitung Kurs Frauenbilder

Beantworten Sie bitte folgende Fragen in Bezug auf Ihre Präsentation eines Aufsatzes oder Porträts schriftlich:

1. Beschreibung der *Vorbereitung*:
 - Wie sind Sie mit unbekanntem *Vokabeln* umgegangen?
 - Wie haben Sie den Text bearbeitet?
 - Haben Sie allein oder in der Gruppe gearbeitet?
 - Waren Sie mit der *Gruppenarbeit* zufrieden?
 - Wie haben Sie sich auf den Vortrag vorbereitet?
2. Inhalt:
 - Beschreiben und kommentieren Sie kurz die *wichtigsten Thesen* des Aufsatzes, den Sie vorbereitet und dargestellt haben.
 - Welche Aussagen hatten Sie nicht bzw. vollkommen verstanden?
3. Vortrag und Diskussion:
 - Wie verlief der Vortrag?
 - Wie haben die anderen *reagiert*?
 - Haben Ihre KommilitonInnen verstanden, was Sie vorgetragen haben?
 - Kam eine Diskussion zustande?
 - Wurden alle Aufgaben erfüllt?
 - Waren Sie mit der Interaktion zufrieden? Wenn ja/nein, warum?
 - Woran lag es, daß die Kommunikation nicht gut/gut funktionierte?
4. Resümee:
 - Was haben Sie bei der Vorbereitung und Präsentation der Aufgabe *gelernt*?
 - Wo haben Sie noch *Schwierigkeiten*?
 - Was möchten Sie beim nächsten Mal *anders* machen?

Die Inhalte dieser schriftlichen Arbeit sind die folgenden:

Zu 1. Beschreibung der Vorbereitung

Der erste Punkt bezieht sich auf die Vorbereitung und den Umgang mit dem Material, d. h. wie wurde der Text bearbeitet und wie wurden unbekannte Vokabeln erschlossen (oder eventuell ignoriert, übersetzt, etc.). Die Studierenden sollen beschreiben, wie sie den Text gelesen und rezipiert haben.

Zu 2. Inhalt

Hier sollen Inhalt und Thesen des gelesenen Aufsatzes zusammengefaßt und kommentiert werden. Die Beurteilung der verschiedenen Thesen dient einer abschließenden Reflexion über das Thema. Die Studierenden sollen sich dabei fragen, ob sie die Thesen vollkommen verstanden haben und inwiefern sie mit diesen Thesen übereinstimmen.

Zu 3. Vortrag und Diskussion

Anschließend soll die zustande gekommene Interaktion beurteilt werden: Haben die anderen Kursteilnehmer mitgemacht, haben Sie die Aufgaben verstanden und gelöst, kam eine Diskussion zustande oder war die Fragestellung zu allgemein? Gingen die Studierenden auf die Fragen und Diskussionspunkte ein? Woran lag es eventuell, daß die Kommunikation nicht funktionierte (z. B. an zu schwierig formulierten Aufgaben, zu schwammigen Fragen etc.).

Zu 4. Resümee

Zuletzt sollen die Studierenden über ihre Schwierigkeiten und Lernerfolge nachdenken:

- Welche Teile der Gruppenvorstellung war für die jeweilige Person einfach und erzielte gute Resultate?
- Wo gibt es noch Schwierigkeiten und warum?

- Was kann sie oder er tun, um sich zu verbessern?
- Auf welchem Gebiet sollte noch geübt werden, um weiterzukommen?

Eine Studentin beschreibt die Vorbereitung auf die Vorstellung zum Thema »Frauen im Schlankheits- und Schönheitswahn«:

»Ich habe diese Thema gewählt, auch weil ich persönliche direkte und indirekte Erfahrungen mit diesem Problem gehabt habe. Also kann ich besser das Thema verstehen und vertiefen. [...] Ich habe den ganzen Text gelesen [...] und obwohl ich einige Wörter nicht verstanden, ging ich weiter, um den Text im allgemeinen zu verstehen.«

Eine andere Kommilitonin kommentiert die Vorgehensweise und die Interaktion:

»Zu hause hatte ich mir ein Schema vorbereitet, den ich dann auch den anderen ausgeteilt habe, damit sie in der Klasse besser folgen könnten, was ich ihnen erklärte, ich finde es sehr wichtig, daß man den eigenen Gesprächspartner vor der Vorstellung eines Themas einige Grundinformationen gibt. [...] Wie ich meinerseits als Hörer erlebt habe, sollte der Referent keinen Monolog führen: das langweilt die Anwesenden, der Hörer will sich eingeschlossen fühlen und der Sprecher soll ihn mit Fragen und Beispiele hineinziehen.«

3. Schlußbemerkung

Die vorgestellte Methode bringt Studierende dazu, durch Lehren zu lernen und sich mit dem eigenen Lernverhalten auseinanderzusetzen. Die Phasen der Vorbereitung in der Gruppe, der Vorstellung des Themas im Unterricht und der abschließenden Nachbereitung und Reflexion sind ein ständiger Ansporn, sich aktiv mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Das authentische Material und die eigenständige Suche nach weiteren Informationen im Netz vermittelt den TeilnehmerInnen des Kurses das Bewußtsein, sich als autonome Lernende zu begreifen, die selbst für ihren Lernprozeß verant-

wortlich sind. Es geht weniger darum, landeskundliche Fakten zu lernen, als durch sprachliches Handeln und Reflektieren über die andere Kultur den eigenen Einblick zu vertiefen. Der Unterricht wird stimulierender, da es nicht mehr darum geht, eine Frage der Lehrperson zu beantworten, sondern sich mit Themen, die von den Lernenden selbst vorbereitet wurden, zu beschäftigen und sich mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln an der Kommunikation zu beteiligen.

Literatur

- Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Praxisprüfstand; Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen*. Regensburg: FaDaF, 1999 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 52).
- Drumbl, Johann: »Ein konstruktivistisches Lernmodell für Deutsch als Fremdsprache«. In: Müller, Klaus; Meixner, Johanna (Hrsg.): *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 2001, 125–144.
- Fischer, Sylvia: »Was hat Motorradfahren mit Deutschlernen zu tun?«. *GFL* 1 (2003), 106–121. <http://gfl-journal.com>
- Hackl, Wolfgang; Simon-Pelanda, Hans: »D-A-CH. Zur Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder«. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 1994, 133–140 (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik »Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«, 3).
- Hornung, Antonie; Morlet, Nicole: »Möglichkeiten und Grenzen im bilingualen Sachunterricht«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2000, 99–121.
- Hornung, Antonie: »Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen«. In: Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänenspezifisches Schreiben*. Frankfurt a. M.: Lang, 1997, 71–99.
- Kahlweit, Cathrin (Hrsg.): *Jahrhundertfrauen*. München: Beck, 1999.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht«. *Info DaF* 5 (1998), 523–544.
- Limbach, Jutta: »Frauen und Macht. Rede, gehalten anlässlich der 30. Mainzer Tage der Fernsehkritik«. In: Mues, Ingeborg (Hrsg.): *Was Frauen bewegt und was sie bewegen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1998, 16–27.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R.: *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1994.
- Luchtenberg, Sigrid: »Zur Bedeutung von Language Awareness. Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache«. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1 (1994), 1–25.
- Luchtenberg, Sigrid: »Language Awareness. Oder: Über den bewußten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht«. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer*. München: Klett, 1995, 36–41.
- Luchtenberg, Sigrid: »Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs »Reflexion über Sprache««. *Der Deutschunterricht* 4 (1995), 93–108.
- Millett Kate: *Das verkaufte Geschlecht*. Köln: Rowohlt, 1983
- Mues, Ingeborg (Hrsg.): *Was Frauen bewegt und was sie bewegen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1998.
- Portmann, Paul R.: *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Rampillon Ute: »Sind Lerntechniken und Lernstrategien eigentlich technizistisch?«. In: Schiffer, Ludger: *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1997, 119–128.
- Ricci, Garotti: *Federica a cura di: L'immersione linguistica. Una nuova prospettiva*. Milano: Franco Angeli Editore, 1999.
- Rosner, Judith: »Sie behandeln uns hier wie Lastesel. Zur unsichtbaren Migration von

- Frauen«. In: Mues, Ingeborg (Hrsg.): *Was Frauen bewegt und was sie bewegen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1998, 135–152.
- Schiffler, Ludger: *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1997.
- Wode, Henning: *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning: Hueber, 1988.
- Wode, Henning: *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1995.
- Wuest, Jakob: *Der moderne Fremdsprachenunterricht als Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2001.