

Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache

Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von

Antonella Nardi
aus Italien

Angenommen im Sommersemester 2006 auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Horst Sitta und
Frau Prof. Dr. Antonie Hornung

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Zur Zielsetzung und Struktur der Studie	7
TEIL I: Theoretische Grundlagen	10
0 Theoretische Vorüberlegungen und Arbeitsdefinitionen: Kognition, Emotion und Interaktion	12
1 Endogene Faktoren im Sprachenlernprozess	14
1.1 Das konstruierende Sprachenlernen: Piagets und Vygotskijs lerntheoretische Voraussetzungen	16
1.1.1 Lernen als emotionaler Konstruktionsprozess	16
1.1.2 Die Funktion der Sprache im Konstruktionsprozess	18
1.1.3 Fazit	20
1.2 Gehirn und Sprachenlernen: die neurobiologische Sicht	21
1.2.1 Gehirngorgane und ihre Funktion beim (Sprachen-)Lernen	21
1.2.2 Über die Plastizität und die Reorganisationsfähigkeit des Gehirns und deren Folgen für den (Fremd-) Sprachenerwerb	24
1.2.3 Horizontale Integration im Cortex bei Sprachleistungen, oder: zur Modularität des Gehirns	25
1.2.4 Vertikale Integration: das Zusammenwirken kortikaler und subkortikaler Strukturen bei Sprachleistungen	26
1.2.4.1 Implizites und explizites Sprachenlernen	26
1.2.4.2 Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitslenkung beim Sprachenlernen	28
1.2.4.3 Das Bewertungssystem und seine Wirkung auf das (Sprachen-)Lernen	29
1.2.5 Persönlichkeitsfaktoren	31
1.2.6 Fazit	32
1.3 Fremdsprachenunterricht als kognitives und metakognitives Handeln	33
1.3.1 Lernpräferenzen im Fremdsprachenlernprozess	34
1.3.1.1 Präferenzen in der Wahrnehmung sprachlicher Informationen	35
1.3.1.2 Präferenzen in der Verarbeitung sprachlicher Informationen	36
1.3.2 Lernstrategien im Fremdsprachenlernprozess	37
1.3.2.1 Kognitive Lernstrategien	38
1.3.2.2 Metakognitive Lernstrategien	39
1.3.3 Alltagstheorien und subjektive Theorien	39
1.4 Fremdsprachenunterricht als emotionales Handeln	40
1.4.1 Einstellungen und Motivation	41
1.4.2 Fremdsprachenspezifische Angst und Leistungsstress	42
1.4.3 Spaß und Langeweile	43
1.4.4 Affektive Lernstrategien	44
1.5 Fazit	44
2 Exogene Faktoren im Sprachenlernprozess	46
2.1 Schulisches Lernen als gemeinsam erfolgreicher sozialer Konstruktionsprozess	46
2.1.1 Lerntheoretische Voraussetzungen: Piaget und Vygotskij	47
2.1.2 Die Bedeutung der <i>Zone der nächsten Entwicklung</i> für den Sprachenunterricht	48
2.2 Fremdsprachenunterricht als institutionelles Handeln	49
2.2.1 Die staatlichen Vorgaben	50
2.2.2 Die soziale Welt der Schule	51
2.2.3 Lehrkonzept, Lehrmethode und Lehrstil	52
2.2.3.1 Lehrkonzept	52
2.2.3.2 Lehrmethode	53
2.2.3.3 Lehrstil	56
2.3 Fremdsprachenunterricht als soziales Handeln	57
2.3.1 Interaktion, soziale Kompetenzen und soziale Lernstrategien	57

2.3.2	Gruppendynamik und Rolle der Lehrperson	61
2.4	Fazit	65
3	Zur Wechselwirkung von kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren: eine Bilanz	67
3.1	Lernen als ganzheitlicher und systemischer Konstruktionsprozess	67
3.2	Fremdsprachenunterricht als offenes, dynamisches und adaptives System: ein Modell	69
TEIL II: Das Lernen der deutschen Sprache als kognitiver, emotionaler und interaktiver Prozess in authentischen Unterrichtssituationen: die empirische Untersuchung		71
4	Das Vorgehen in authentischen Lehr- und Lernsituationen: Forschungsmethode und Erhebungskontext	73
4.1	Die Forschungsmethode	73
4.1.1	Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz	74
4.1.2	Das Prinzip der Triangulation	75
4.1.3	Zur Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse und -interpretation	76
4.2	Der Erhebungskontext	77
4.2.1	Der institutionelle Kontext: das ERICA-Projekt	78
4.2.2	Der traditionelle Unterricht	79
4.2.3	Das SSIS-Projekt <i>Hospitationen</i>	80
4.2.3.1	Die immersiv ausgerichtete und reflexive Didaktik	80
4.2.3.2	Lernziele, Lernstrategien und Lernaufgaben	81
4.2.3.3	Lerninhalte und Lernmaterialien	82
4.2.3.4	Lehrmethode und Lehrstil	82
5	Das Korpus	84
5.1	Die Daten der ersten Phase	85
5.1.1	Die Hauptdaten	85
5.1.1.1	Der soziometrische Test und die Sitzordnung	85
5.1.1.2	Vorstellung der SSIS-Praktikantinnen	87
5.1.1.2.1	Die Diskussionsrunde	87
5.1.1.2.2	Die Schreibtapete	87
5.1.1.3	Die Fazitblätter	88
5.1.1.4	Videomitschnitte	88
5.1.1.5	Offizielle Dokumentation: Protokolle verschiedener Versammlungen und Leistungsergebnisse	89
5.1.2	Die Triangulationsdaten	89
5.1.2.1	Das Beobachtungstagebuch	89
5.1.2.2	Die Briefinggespräche	90
5.1.2.3	Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS	90
5.2	Die Daten der zweiten Phase: Die freie Produktion in der Fremdsprache	91
5.2.1	Die Schriftsprache der Lernenden als Mittel zur Bewusstwerdung	91
5.2.2	Das Lerntagebuch als Nische in der schulischen Schreibdidaktik	93
5.2.3	Die Aufgabe „Lerntagebuch“ und die vorgegebenen Modelle	95
5.2.4	Zusammenfassung zu Lerntagebüchern	96

6	Der Untersuchungsgegenstand: Zwei Lerngruppen, verschiedene Profile	97
6.1	Die Gruppenprofile	97
6.2	Profil der Lerngruppe A: analytisch konstruierendes Lernen und emotionale Blockade	99
6.2.1	Selbstwahrnehmung und Schulverhaltensprofil: „Die Schule ist für mich... Stress!“	99
6.2.2	Interaktionsprofil und Gruppendynamik: „[...] eine schweigend erbitterte Situation“	102
6.2.2.1	Das gruppendynamische Verhältnis der Lernenden untereinander: Wer gehört zu uns?	103
6.2.2.1.1	Die kognitiv-funktionale und die sozio-affektive Zusammensetzung der Gruppe A	105
6.2.2.2	Das Verhältnis der Lernenden zu den Lehrpersonen: vom toten Winkel bis zum Hilferuf	108
6.2.3	Allgemeines Lernprofil: Kenntnisse im Detail konstruieren	111
6.2.3.1	Die Lernpräferenzen der LGA: ein reflexives und systematisches Vorgehen	111
6.2.3.1.1	Der <i>Zeit</i> -Faktor	111
6.2.3.1.2	Der Nutzen einer Übung: Was trägt optimal zum eigenen Lernen bei?	113
6.2.3.2	Die Strategien der Lerngruppe A	117
6.2.3.2.1	Textverarbeitungsstrategien der LGA	117
6.2.3.2.2	Metakognitive Strategien der LGA	119
6.2.3.2.3	Soziale und affektive Strategien der LGA	121
6.2.4	Deutschlernprofil: „Das schaffe ich nicht...!“	122
6.2.4.1	Einstellungen und subjektive Theorien über das Lernen der deutschen Sprache	123
6.2.4.1.1	Von Knödel mit Milch über den Bohrer bis zum Passiv: Schwierigkeiten des Deutschen und Stereotypen	123
6.2.4.1.2	Eigenschaften eines guten Deutschunterrichts: das Methodenarchiv	125
6.2.4.2	Der Gebrauch der deutschen Sprache: „Das will ich aber verstehen!“	126
6.2.4.2.1	Einschätzung der Fertigkeiten und ihre Gewichtung: Nur <i>lesen</i> oder auch <i>verstehen</i> ?	127
6.2.4.2.2	Der Gebrauch des Deutschen in der alltäglichen Klassenkommunikation	128
6.2.4.2.3	Emotionale Hürden: Angstblockade und Stress	132
6.2.4.3	Das Deutschleistungsprofil	133
6.3	Das Profil der Lerngruppe B: Lernbegeisterung und kognitive Faulheit	134
6.3.1	Selbstwahrnehmung und Schulverhaltensprofil: „Die Schule ist Gefängnis“	134
6.3.2	Interaktionsprofil und Gruppendynamik: verbündet im Unglück	137
6.3.2.1	Das gruppendynamische Verhältnis der Lernenden untereinander: das soziale Netz	138
6.3.2.1.1	Die sozio-affektive und die kognitiv-funktionale Zusammensetzung der Gruppe B	140
6.3.2.2.2	Das Verhältnis der Lernenden zu den Lehrpersonen: Hass oder Liebe?	144
6.3.3	Allgemeines Lernprofil: Aufmerksamkeitsstörung oder ein kognitiv faules Verhalten?	146
6.3.3.1	Die Lernpräferenzen der LGB: Ein improvisiertes und intuitives Vorgehen	147
6.3.3.1.1	Der Kontinuitätsfaktor	147
6.3.3.1.2	Die soziale Seite des Lernens: Zusammenarbeiten ist einfacher und angenehmer als die Einzelarbeit	149
6.3.3.2	Die Strategien der Lerngruppe B	153
6.3.3.2.1	Textverarbeitungsstrategien der LGB	153
6.3.3.2.2	Metakognitive Strategien der LGB	156
6.3.3.2.3	Soziale und affektive Strategien der LGB	156
6.3.4	Deutschlernprofil: „Es war besser, als wir die Dialoge auswendig gelernt haben!“ oder: imitierend Sprache lernen	159
6.3.4.1	Einstellungen und subjektive Theorien über das Lernen der deutschen Sprache	159
6.3.4.1.1	Eine harmonische Musik, Kartoffeln und Wurst, Melkensystem: Deutsch in meinem Leben	160
6.3.4.1.2	Eigenschaften eines guten Deutschunterrichts: Wer und wie sind die LehrerInnen?	162

6.3.4.2	Der Gebrauch der deutschen Sprache: Sprung ins Sprachbad	163
6.3.4.2.1	Einschätzung der Fertigkeiten und ihre Gewichtung: Ist <i>Lesen</i> tatsächlich einfach?	164
6.3.4.2.2	Der Gebrauch des Deutschen in der alltäglichen Klassenkommunikation	166
6.3.4.2.3	Kognitive Hürden: Komplexe Aufgaben segmentieren und längere Beiträge strukturieren	168
6.3.4.3	Das Deutschleistungsprofil	169
6.4	Fazit	171
7	Die Sprache der Lerntagebücher	176
7.1	Menge der Exemplare und Textlänge	176
7.2	Formale Aspekte	178
7.2.1	Satz- und Textsyntax	179
7.2.1.1	Satzaufbau: Haupt- und Nebensätze	181
7.2.1.2	Hauptsatz- und Nebensatzvarianten	185
7.2.1.2.1	Hauptsatzvarianten	185
7.2.1.2.2	Nebensatzvarianten	186
7.2.1.2.3	Fazit	191
7.2.1.3	Fallbeispiel: Abweichungsformen in Infinitiv- und Finalsätzen	192
7.2.1.4	Satzverknüpfung	193
7.2.1.4.1	Allein stehende Hauptsätze	194
7.2.1.4.2	Satzverbindungen	195
7.2.1.4.3	Satzgefüge	196
7.2.1.4.4	Perioden	197
7.2.1.4.5	Fazit	199
7.2.1.5	Fallbeispiel: Nominalsätze zwischen Satz- und Textsyntax	200
7.2.2	Textualität: Lerntagebücher als schulische Textsorte	204
7.2.2.1	Innere Strukturierung	205
7.2.2.1.1	<i>Bottom-up</i> oder <i>Top-down</i> -Verfahren?	205
7.2.2.1.2	Gestaltung der thematischen Entfaltung	206
7.2.2.1.3	Übernahme vorgegebener Modelle	207
7.2.2.2	Äußere Strukturierung	209
7.2.2.2.1	Allgemeine Daten	209
7.2.2.2.2	Grafische Besonderheiten	209
7.2.3	Lexik	211
7.2.3.1	Fallbeispiel: Schulsprache	211
7.2.3.2	Fallbeispiel: Neuschöpfungen und andere nette Besonderheiten	214
7.3	Inhaltliche Aspekte	214
7.3.1	Unterrichtsgeschehen	215
7.3.1.1	Die Sprache	215
7.3.1.2	Die Lehrmethode	215
7.3.2	Lernen	217
7.3.2.1	Lerninhalte, Lernpräferenzen und Lernstrategien	218
7.3.2.2	Gemeinsames Lernen	220
7.3.2.3	Emotionen und Gefühle	221
7.4	Fazit	223
8	Die zwei Lerngruppen als eigenständige Systeme: eine Bilanz	227
8.1	Antwort auf die forschungsleitenden Fragen	227
8.2	Korrelation verschiedener außersprachlicher Faktoren mit dem Schreiben auf Deutsch	228
8.3	Sind LG A und LG B komplementäre Gruppen?	233
8.4	Die Bedeutung des Gleichgewichts von außersprachlichen Faktoren: : oder die Wirkung einer kompensierenden Didaktik im Fremdsprachenunterricht	234

Ausblick: Vorschläge zu weiterführenden Untersuchungen	236
Anlagen	237
Literaturverzeichnis	285
Danksagung	296
Lebenslauf	297

Einleitung: Zur Zielsetzung und Struktur der Studie

Während das kindliche Denken in der traditionellen Psychologie gewöhnlich eine negative Charakterisierung erhielt, bestehend aus einer Aufzählung von Mängeln, Fehlern und Minderleistungen, die es vom Denken Erwachsener unterscheiden, versuchte Piaget, die qualitative Eigenart des kindlichen Denkens von seiner positiven Seite her aufzudecken. Früher interessierte man sich dafür, *was das Kind* im Vergleich zum Erwachsenen *nicht hat* [...] In den neuen Untersuchungen wurde ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, *was das Kind hat*, welche spezifischen Besonderheiten und Eigenschaften sein Denken auszeichnen. (Vygotskij 1934/2002: 58)

Fremdsprachenlernen ist ein komplexer Prozess, der durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Diese Faktoren sind sprachlich und außersprachlich determiniert. Während die Forschung die ersteren, also z.B. die Erstsprache, den Input und das Vorwissen in der ersten, zweiten, dritten Fremdsprache und nicht zuletzt auch die Lernersprache seit langem untersucht¹, sind die letzteren, wie beispielsweise das Lebensalter der Lernenden, ihre kognitiven Merkmale, ihre emotionalen Zustände und die soziale Umgebung, in der das Lernen stattfindet, vermehrt erst ins Blickfeld geraten, seit Unterricht vor allem aus der Perspektive der Lernenden konzipiert wird.

Diese Arbeit stellt den Einfluss von außersprachlichen Faktoren auf das schulisch gesteuerte gruppenspezifische Fremdsprachenlernen, insbesondere das Deutschlernen, in den Vordergrund. Dabei geht es um die Frage, inwieweit die fremdsprachliche Unterrichtspraxis über die rein fachspezifischen, sprachlichen Faktoren hinaus von nicht fachspezifischen, außersprachlichen Faktoren beeinflusst wird, und in einem weiteren Schritt darum, festzustellen, ob sich aus einem solchen Einfluss Lernpräferenzen und Lernstrategien entwickeln können, die eine der Lerngruppe gemeinsame Tendenz in der Rezeption und Produktion der Fremdsprache kennzeichnen.

Unter außersprachlichen Faktoren werden im Folgenden kognitive, affektive und soziale Variablen verstanden, die den Erwerbsprozess beeinflussen und zur Komplexität fremdsprachlichen Unterrichts beitragen. Voraussetzung einer solchen Auffassung von Lernen ist die Betrachtung der Lernenden in ihrer Ganzheitlichkeit, und zwar als je einzelne denkende, fühlende und mit anderen Menschen interagierende Individuen. Da diese Faktoren von Mensch zu Mensch verschieden sind, erscheint (Fremdsprachen-)Lernen aus dieser Perspektive als eine individuelle Angelegenheit².

Lernen in institutionellen Kontexten, wie z.B. dem schulischen, ist allerdings nicht nur als eine individuelle, sondern auch als eine gruppenspezifische Erfahrung, sei sie nun positiv oder negativ, zu betrachten. Was die Menschen, Lernende und Lehrende, in solchen Lernkontexten stark bindet, ist die Kraft der Institution, die festlegt, wer wo, wie, wann und warum zusammentrifft. Das institutionelle Lernen erfolgt unter kulturell gültigen und festgelegten Bedingungen, u. a. nach ministeriellen Rahmenrichtlinien, durch die Begleitung und unter Anleitung von einer oder mehreren Lehrpersonen und, was hier wichtig ist, innerhalb einer institutionalisierten Lerngruppe.

Wenn die Lernenden als individuelles Ganzes anzusehen sind, wird die Gruppe, in der sie lernen, als ein überindividuelles Ganzes betrachtet: Das daraus resultierende Beziehungsgefüge bildet eine selbständige Gestalt, die etwas Anderes und mehr als die Summe seiner Teile ist und die nach inneren Strukturgesetzen funktioniert. Eine bestimmte Lernpräferenz, eine gewisse emotionale Einstellung wie auch ein spezifisches Interaktionsmuster können tendenziell in einer Lerngruppe dominieren. Dadurch entwickelt jede Gruppe ein deutlich ausgeprägtes gruppenspezifisches Profil. Im Besonderen zeigt jede Lerngruppe gewisse Stärken und Schwächen in einem oder mehreren der oben genannten Bereiche, Stärken und Schwächen, die sich wiederum auf ihr Lernverhalten auswirken.

Auf Grund der bisher angeführten Überlegungen stellen sich für diese Arbeit folgende Fragen:

1. Können in einer Lerngruppe generelle bzw. homogen verteilte Lerntendenzen festgestellt werden, die auf ausgewählte nicht-fachspezifische Faktoren zu beziehen sind?

¹ Eine solche enge Anbindung der traditionellen Fremdsprachendidaktik an die Linguistik (vgl. auch Königs 2004: 515) hängt sehr wahrscheinlich von dem enormen Einfluss ab, den der nativistische erwerbstheoretische Ansatz auf die Fremdsprachendidaktik ausgeübt hat. In diesem Modell steht die Sprache nach dem Muster der Universalgrammatik chomskyaner Herkunft im Mittelpunkt, während nicht-sprachliche Faktoren nicht in Erwägung gezogen werden.

² Vgl. die von Riemer entworfene „Einzelgängerhypothese“: „Der Fremdspracherwerb ist ein hochgradig individuell ablaufender Prozess, der unterschiedlichen außersprachlichen (affektiven, sozialen und kognitiven) Voraussetzungen unterliegt. Jeder Lerner ist in unterschiedlichem Maße imstande, Input wahrzunehmen, interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten.“ (Riemer, 1997: 77).

2. Führen unterschiedliche gruppenspezifische Lernpräferenzen unter bestimmten kognitiven, emotionalen und sozial-interaktiven Zuständen zu Unterschieden in Zugang zu und Verarbeitung von bestimmtem sprachlichem Input?
3. Wie wirken sich die festgestellten gruppenspezifischen Lerntendenzen auf die Lernleistung der Gruppe aus?

Antworten auf diese Fragen können eigentlich nicht in eigens dazu arrangierten experimentellen Unterrichtssituationen gefunden werden.

Die Tatsache, dass mit Material aus realen Unterrichtssituationen gearbeitet wird, lässt keine allgemeinen Aussagen zu. Folglich bilde ich in dieser Studie ausschließlich kontextsituiertere Hypothesen, deren Allgemeingültigkeit in weiteren realen Unterrichtskontexten zu überprüfen ist.

Die Daten, die dieser Studie zugrunde liegen, sind authentisch; ihre Aussagekraft hat dadurch einen besonderen Wert.

Aus diesem Grund stehen die empirischen Daten im Mittelpunkt dieser Arbeit und bilden den Ausgangspunkt zu den theoretischen Überlegungen wie auch zu den am Ende gewonnenen Erkenntnissen. Sowohl die im theoretischen Teil besprochenen außersprachlichen Faktoren wie auch die Kategorien, die zur Beschreibung der Daten festgelegt wurden, sind aufgrund der empirischen Resultate ausgewählt bzw. entstanden. Die Studie ist also als ein *Bottom-up*-Produkt zu verstehen, das die empirischen Daten zur Gewinnung von Hypothesen heranzieht. Durch ein Verfahren, das vom Besonderen zum Allgemeinen führt, erlaubt dieser Weg, den Untersuchungsgegenstand holistisch zu betrachten.

Beim hier zur Diskussion stehenden realen Unterrichtskontext handelt es sich um ein Unterrichtsprojekt mit Hospitationen, das in Zusammenarbeit mit der Scuola di Specializzazione³ (SSIS) der Universität Modena e Reggio Emilia an einer italienischen Oberschule durchgeführt wurde. Das Projekt wurde im Schuljahr 2002/03 realisiert; Teilnehmende auf der Forscherseite waren drei Studierende der SSIS und die Autorin. Vier Monate lang beobachteten wir den Deutschunterricht zweier unterschiedlicher Lerngruppen. Während der Beobachtungszeit wurden beide Gruppen von verschiedenen Lehrpersonen in Teamarbeit nach den Prinzipien des immersiven Ansatzes⁴ unterrichtet.

Die Ziele des Projekts waren folgende:

1. Für beide Gruppen ein Lernprofil zu entwerfen, das gruppenspezifische Lerntendenzen hervorhebt, die auf ausgewählte außersprachliche Faktoren zurückzuführen sind;
2. für beide Lerngruppen didaktische Maßnahmen zu finden, die lernhemmende Faktoren ausschalten;
3. Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Reaktionen ein immersiver Ansatz in Verbindung mit einer kompensierenden Didaktik bei den zwei Gruppen aufgrund der verschiedenen Profile auslöst.

Meine Arbeit gliedert sich in zwei Teile.

In einem ersten theoretischen Teil werden meine Arbeitsbegriffe *Kognition*, *Emotion* und *Interaktion* definiert und gegeneinander abgegrenzt. Ziel dieses ersten Teils ist, die theoretische Grundlage zur Behandlung der Frage zu schaffen, warum außersprachliche Faktoren aus der Sicht der Forschung für das (Fremd-)Sprachenlernen wichtig sind.

In den ersten zwei Kapiteln werden außersprachliche Faktoren analysiert und nach den sich aus der Datenanalyse ergebenden Erkenntnisinteressen der Studie ausgewählt. Am Anfang jedes Kapitels wird auf Theorien aus der Entwicklungspsychologie, der kognitiven Psychologie, der Psycholinguistik, der Lernpsychologie und der Gehirnforschung eingegangen, die die Bedeutung von außersprachlichen Faktoren für das Sprachenlernen betonen, später wird auf den Fremdsprachenunterricht direkt Bezug genommen.

Das 1. Kapitel behandelt endogene außersprachliche Faktoren im Sprachlernprozess: Es behandelt kognitive Lernpräferenzen und Lerngruppe, die die sprachliche Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten charakterisieren, und nimmt Stellung zum Thema *affektive Faktoren*, die eng mit dem Lernen einer Fremdsprache verbunden sind. Im 2. Kapitel werden exogene außersprachliche, also soziale Faktoren behandelt, die das schulische Fremd-

³ Die SSIS ist die Institution, die für die Lehrerausbildung in Italien zuständig ist. Es handelt sich um eine wissenschaftlich-praktische Ausbildung für die Sekundarstufe I und II, die nach dem Hochschulabschluss *Tesi di Laurea* erfolgt und zwei Jahre dauert. In den zwei Jahren müssen die Studierenden theoretische Lehrveranstaltungen und didaktische Werkstätten besuchen. Im letzten Jahr absolvieren sie ein Schulpraktikum in der Sekundarstufe I und II.

⁴ Zu den zentralen Ideen des immersiven Ansatzes vgl. Hornung 2003: 349; zur methodischen Orientierung an der Immersion vgl. ibidem 351. Vgl. auch 4.2.3.1 *Die immersiv ausgerichtete und reflexive Didaktik* S. 80.

sprachenlernen besonders prägen, zunächst aus der Perspektive des Makrokosmos *Schule*, anschließend aus dem Gesichtspunkt des Mikrokosmos *Klasse*.

Das 3. Kapitel will eine Bilanz zu den theoretischen Grundlagen ziehen und die Wechselwirkung von kognitiven, affektiven und sozialen Faktoren im unterrichtlichen Fremdsprachenlernen darstellen. Als Modell zur Beschreibung der Interdependenz verschiedener Faktoren wird eine systemtheoretische Auffassung des fremdsprachlichen Unterrichts berücksichtigt, die später zur Beschreibung der zwei Lerngruppen als eigenständige Systeme von Variablenkonstellationen dienen soll.

Der zweite, umfassendere Teil der Arbeit berichtet über die empirische Untersuchung zum schulisch gesteuerten Fremdspracherwerb mit zwei italienischen Lerngruppen, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

Im 4. Kapitel werden Forschungsmethode und Erhebungskontext der Untersuchung beschrieben. Da diese Studie hauptsächlich explorativer Natur ist, wurde ein so genannter Mehr-Methoden-Ansatz (vgl. exemplarisch Riemer 1997: 85 ff.; 2000: 93) gewählt, der die Einbeziehung verschiedener Informationsquellen und deren interpretative Auswertung vorsieht. Die Daten sind meistens qualitativer Natur und wurden nach ihrem Informationsgehalt durch die Methode der Inhaltsanalyse ausgewertet. Damit wurde eine breit angelegte Einsicht in komplexe Unterrichtszusammenhänge ermöglicht. Der Erhebungskontext wird hier aus der institutionellen Sicht beschrieben, und zwar nach den Regeln des schulisch gesteuerten Lernens der deutschen Sprache in Italien: nach den ministeriellen Rahmenrichtlinien und den Lehrplänen, nach den traditionellen Unterrichtsformen und nach den Unterrichtsbedingungen, in denen das Projekt stattgefunden hat. Die am Ende der Arbeit aufgestellten Hypothesen sind also mit dem italienischen Schulkontext, mit dem Ort, mit der Zeit und mit den am Projekt beteiligten Personen, stark verbunden.

Auf den daran anschließenden Seiten werden die Ergebnisse der beiden Fallstudien präsentiert und kommentiert.

Im 5. Kapitel wird das Korpus in seiner Vielfalt dargestellt. Die Daten wurden in zwei zeitlich unterschiedlichen Phasen erhoben, womit verschiedene Ziele verbunden waren: Die Daten der ersten Phase dienen der Zusammenstellung von Gruppenprofilen, die gruppenspezifische Lerntendenzen hervorheben; die Daten der zweiten Phase betreffen die Analyse der schriftlichen Produktion in der Fremdsprache beider Lerngruppen, die in der Form von Lerntagebucheinträgen exemplarisch repräsentiert ist.

Kapitel 6. beschreibt die Resultate der Untersuchung, also die Gesamtprofile beider Lerngruppen aus verschiedenen Perspektiven: im Hinblick auf das Schulverhalten, als Interaktions- und gruppenspezifisches Profil, als allgemeines Lernprofil und schließlich als Deutschlernprofil.

Darauf folgt im 7. Kapitel die zweite Phase der Untersuchung, in der die formale und inhaltliche Auswertung von Lerntagebüchern im Mittelpunkt steht. Die Daten aus den Lerntagebüchern werden später mit Daten aus den Gesamtprofilen verglichen.

Kapitel 8 präsentiert eine Zusammenführung der Ergebnisse der Studie als Antwort auf die im einleitenden Kapitel gestellten Forschungsfragen und kommentiert sie weiter.

Schließlich enthält ein knapper Ausblick Vorschläge für weiterführende Untersuchungen zu gruppenspezifisch orientierten Studien über den Einfluss außersprachlicher Faktoren im DaF-Unterricht.

In einem Anhang sind sämtliche Unterlagen über Daten, Datenauswertung und -interpretation zusammengestellt.

TEIL I: Theoretische Grundlagen

In diesem ersten Teil wird das Thema *Lernen*, insbesondere das Thema *Lernen einer Fremdsprache*,⁵ theoretisch behandelt. Ein erster Ausgangspunkt dieser Ausführungen und der ganzen Studie ist eine ganzheitliche Auffassung von Lernen als einem kognitiven und sozio-affektiven Schöpfungsprozess; ein zweiter besteht in der Überzeugung, dass Lernen eine einmalige Erfahrung ist, die in der Kombination bestimmter Komponenten besteht, die nur zum Teil auf vorhersehbare Weise aufeinander treffen. Aus dieser letzten Überlegung wird klar, dass Lernen – wie auch Lehren – situative und nicht standardisierte Phänomene sind, die einer ständigen Anpassung bedürfen; ein dritter Ausgangspunkt ist die Betonung qualitativer Aspekte von Lernen als einem dynamischen Entwicklungsprozess, der ständigen Veränderungen unterworfen ist, Veränderungen, die durch innere und äußere Bedingungen veranlasst werden.

Am Anfang dieses theoretischen Teils steht die Definition meiner Arbeitsbegriffe, die innere und äußere Lernbedingungen beschreiben. In den sich daran anschließenden drei Kapiteln werden ausgewählte außersprachliche Faktoren näher betrachtet, die, wie die Analyse der hier vorliegenden empirischen Daten zeigt, für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz sind.

Außersprachliche Faktoren – in der einschlägigen Literatur als relevante Variablen im Fremdsprachenerwerbsprozess eingeschätzt (vgl. u. a. v.a. Wode 1988: 292-338; Riemer 1997, 2001; Edmondson/House 2000²: 191-210) – können sehr unterschiedlicher Natur sein. Es zählen dazu Komponenten, die dem Individuum innewohnen und *interne* oder auch *lernerendogene Faktoren* (Riemer 1997: 6) genannt werden. Diese lernerendogenen Faktoren sind von Mensch zu Mensch verschieden, aus diesem Grund werden sie in der Literatur auch *individuelle Unterschiede* genannt (vgl. u. a. v. a. Ellis 1994: 467-527; Larsen-Freeman 2001: 12-24; Helbig et al. 2001: 693-776; Dörnyei/Skehan 2003: 589-630). Dazu gehören neurophysiologische Konstanten wie beispielsweise das biologische Alter und die Reorganisationsfähigkeit des Gehirns sowie kognitive Merkmale, z.B. die Befähigung zum Erlernen einer Sprache und relativ stabile, aber ohne weiteres durch Erfahrung veränderbare kognitive Dispositionen wie Lernpräferenzen und Lernstrategien, die die Wahrnehmung und die Verarbeitung von Informationen stark beeinflussen; es gehören außerdem dazu emotionale Zustände wie Motivation oder sprachspezifische Angst, die im Gegensatz zu den kognitiven Merkmalen eine höchst dynamische Entwicklung durchlaufen können und das Lernen mit Aspekten aus der Gefühlssphäre vermischen.

Weitere außersprachliche Faktoren existieren unabhängig von den Lernenden. Sie sind charakteristisch für das soziale Umfeld, in dem das Lernen stattfindet, und werden folglich *externe* oder auch *lernerexogene Komponenten* (Riemer 1997: 6) des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses genannt. Im schulischen Unterricht gehören dazu die Makrodimension des Schulkontexts, wie z.B. offizielle Rahmenrichtlinien und schulische Regeln, und die Mesodimension des Klassenkontexts⁶, wie z. B. die unter den Lernenden etablierte Gruppendynamik oder die angewandte Lehrmethode.

Solche Faktoren werden oft von den Lernenden als Teilnehmenden einer Lerngruppe nicht getrennt, sondern als Kombination wahrgenommen und sowohl individuell wie auch von der ganzen Gruppe gemeinsam erlebt. Denn obwohl sie sich scheinbar primär und zunächst nur auf individuelle Lernervariablen auswirken, lösen sie immer auch eine kollektive Erfahrung aus und machen das Lernen zu einer sozialen und gruppenspezifischen Angelegenheit.

Im letzten Kapitel dieses ersten Teils wird ein Modell zur systemischen Auffassung des Fremdsprachenunterrichts entwickelt, das hier theoretisch verortet und im zweiten Teil an den empirischen Daten überprüft wird.

Zwei Theorien über die menschliche Denk-, Lern- und Sprachfähigkeit und ihr Entwicklungspotential gelten hier als Ausgangspunkt der theoretischen Betrachtung des Einflusses kognitiver, affektiver und sozialer Faktoren auf den Sprachlernprozess: das kognitivistische Erklärungsmodell von Piaget und das interaktionistische Modell von

⁵ In Anlehnung an u. a. Vollmer et al. 2001:4,8,18 werden in dieser Studie die Termini "Lernen", "Erwerb" und "Aneignung" als synonym und als Oberbegriffe verwendet, um den Umgang mit Fremdsprachen zu bezeichnen. Diese Entscheidung setzt die Annahme voraus, dass die Lehrperson beim schulischen und überhaupt beim gesteuerten FS-Unterricht den Lernenden durch Explikation sprachlicher Phänomene beisteht. Die Lernenden erleben aber auch implizite Formen der Sprachaneignung, die dem natürlichen Erwerbsverlauf ähneln. Zur Benennung der hier betrachteten speziellen Unterformen des Wissenserwerbs bzw. des Lernens werden entsprechende Adjektive und/oder adverbiale Bestimmungen wie *unterrichtlich*, *gesteuert* oder *institutionell* gebraucht.

⁶ Hier werden die Begriffe *Makrodimension* für die Schule als Institution, *Mesodimension* für den Unterricht im Klassenkontext und *Mikrodimension* für die Binnengruppierungen innerhalb der Klasse verwendet.

Vygotskij.⁷ Sprachlerntheorien hingegen, die sich eher auf das Objekt des Lernens konzentrieren, werden hingegen nicht in Erwägung gezogen.

Beide Ansätze werden aufgrund ihres allgemeinen Bekanntheitsgrades nicht ausführlich erörtert, sondern es wird in den jeweiligen Kapiteln mit den Begriffen gearbeitet, die inzwischen zum Allgemeingut des pädagogisch-didaktischen Diskurses gehören und für die theoretischen Voraussetzungen dieser Arbeit relevant sind. Im Besonderen werden aus diesen zwei Ansätzen diejenigen Aspekte fokussiert, die sowohl die Individualität des Lernmechanismus, also seine kognitive und affektive Seite, als auch die soziale Rolle der Lernumwelt ins Blickfeld rücken.

Für die Analyse des Fremdspracherwerbs sind dies insbesondere diejenigen Erkenntnisse der beiden Protagonisten der Lernforschung des 20. Jahrhunderts, aufgrund derer erstens das Kind, also das Individuum, mit seinen spezifischen Eigenschaften im Mittelpunkt des Lernprozesses steht und aufgrund derer zweitens der Lernprozess ausdrücklich als ein Entwicklungsprozess zu verstehen ist, und zwar nicht nur als einer der Bereicherung durch neue Erfahrungen und der Beseitigung bzw. Ausschaltung einiger Fehler,⁸ sondern als ein Weg der progressiven Veränderung der menschlichen Intelligenz und der kontinuierlichen Herausbildung der eigenen Individualität; und es sind diejenigen Erkenntnisse, aufgrund derer drittens die Begegnung und Interaktion zwischen Individuum und Umwelt als eine unabdingbare Bedingung, als ein Auslöser des menschlichen Entwicklungsprozesses zu begreifen ist.

In beiden Theorien wird die Beteiligung endogener und exogener Faktoren am Lernprozess stark betont: Nach Piaget sind biologische Faktoren wie das Alter eng mit der Herausbildung kognitiver Strukturen wie auch mit entsprechenden emotionalen Zuständen verbunden. Die Lernumwelt spielt dabei eine auslösende Rolle. Für Vygotskij hingegen bilden externe Faktoren sogar eine entscheidende Rolle in der kognitiven und affektiven Entwicklung des Menschen.

Beide Theorien beziehen sich in erster Linie auf den Erstspracherwerb, obwohl Vygotskij in seinen Schriften auch Überlegungen über das gesteuerte Lernen einer Fremdsprache einbezogen hat (vgl. exemplarisch Vygotskij 1934/2002: 272-273). Seine und Piagets Fragen – wie die nach dem Einfluss individueller Unterschiede der Lernenden und interaktionaler Besonderheiten auf den Spracherwerb – spielen jedoch auch in DaF-Lernsituationen eine gewichtige Rolle.

⁷ Für die Definition vgl. Klann-Delius 1999: 93 und 137.

⁸ Vgl. auch das Vorwort von Edouard Claparède in der französischen Ausgabe von Piagets *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) zitiert von Vygotskij 1934/1964: 44.

0 Theoretische Vorüberlegungen und Arbeitsdefinitionen: Kognition, Emotion und Interaktion

Wenn ich im Folgenden die Begriffe Kognition, Emotion und Interaktion zu definieren versuche, so geschieht dies aus der Notwendigkeit, dass ich bei der Analyse von Unterricht mittels der Trias K-E-I jeweils unterschiedliche Akzentsetzungen vornehmen muss. Die Begriffe, wie ich sie hier definiere, sind danach zunächst und vor allem Arbeitsbegriffe. Klar ist aber, dass eine Trennung von Kognition und Emotion angesichts der aktuellen neurobiologischen Forschungsergebnisse (vgl. exemplarisch Damasio 1995, 2002³; LeDoux 2003², 2003b bes.: 266-310; Roth 2001a; 2003; 2003b) wie auch die Trennung dieser beiden von der Interaktion lediglich eine theoretische ist.

Wenn ich in meiner Arbeit von *Kognition* spreche, meine ich die im Gehirn angelegte Fähigkeit zur Erkenntnis *sensu stricto* wie auch die Fähigkeit zum Wissens- und Könnenserwerb und zu beider beständiger Fort- und Weiterentwicklung⁹.

Bezüglich des Spracherwerbs und des Lernens von Sprache bezeichnet Kognition folglich die Fähigkeit, Wissen, und zwar sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen, aufzunehmen, zu speichern, zu verarbeiten und darüber hinaus zu reflektieren.

Die Art und Weise, wie solche Prozesse erfolgen, hängt von verschiedenen Faktoren ab und ist von Mensch zu Mensch verschieden. Ein erster Faktor ist die Entwicklung des Gehirns und der kognitiven Fähigkeiten, was Hand in Hand mit dem biologischen Alter geht. Weitere Beeinflussungsfaktoren sind die genetische Veranlagung und die wiederholte Lernerfahrung. Beide modellieren die bevorzugten Wege der Informationswahrnehmung – wie z. B. die visuelle, die auditive, die haptische – sowie andere beliebte Wege der Informationsverarbeitung – wie z. B. die analytische, die systematische, die globale, die intuitive –. Zu den kognitiven Merkmalen des Lernens gehören auch mentale Handlungspläne¹⁰, derer es bedarf, wenn ein bestimmtes Lernziel erreicht werden soll (Bimmel 1993: 5). Solche Handlungspläne, die auch als Lernstrategien bekannt sind, werden in Problemlösesituationen verwendet. Ihre Wahl und Ausführung wird durch die oben genannten Lernpräferenzen beeinflusst. Sie charakterisieren den Lernweg einzelner Individuen, können aber auch als gruppenspezifische Tendenz in Erscheinung treten.

Wenn ich von *Emotion* spreche, meine ich den Komplex chemischer Reaktionen im Gehirn, die ohne unser bewusstes Zutun geschehen und in uns Gefühlswahrnehmungen auslösen, die uns auf Mitwelt und Erlebtes positiv, negativ oder neutral – dies in zahlreichen, facettenreichen Abstufungen – reagieren lassen und unsere Beziehung zum Mitmenschen und allem, was uns umgibt, ganz wesentlich beeinflussen.

Bezüglich des Unterrichts meint Emotion also die Befindlichkeit der Lernenden beim Erleben der eigenen Individualität, ihre Befindlichkeit in der Lerngemeinschaft, Lehrperson inbegriffen, und in der jeweiligen Lernsituation, ihre Befindlichkeit angesichts der Vermittlung und der persönlichen Aufnahmefähigkeit und Wiedergabekapazität von Lernstoff.

Sprachenlernen wird im Kontext schulischen Unterrichts durch die Wechselwirkung von Kognition und Emotion intensiv beeinflusst. Ich denke hierbei insbesondere an Persönlichkeitsmerkmale, die Übergangskategorien darstellen, wie z. B. die Bereitschaft, in fremdsprachlichen Situationen Ambiguität zu tolerieren, d. h. in Situationen, in denen ein kognitives Verhalten stark durch Emotionalität geprägt wird. Ein Beispiel dafür wäre eine Situation, in der die oder der Lernende nicht jedes Wort versteht oder kennt, sich aber dadurch nicht abschrecken lässt und ohne weiteres rezeptiv oder produktiv zu kommunizieren versucht. Ein weiteres Beispiel wäre die allgemeine Bereitschaft, eine Sprache zu lernen. Sie hat mit der Motivation, mit dem Spaß bzw. mit der Unlust am Lernen zu tun.

Ein optimaler Umgang mit Emotionen ist dann erreicht, wenn die Lernenden in der Lage sind, die eigenen affektiven Filter, die das Sprachenlernen blockieren oder hemmen, aufzubrechen und wenn sie bereit sind, ihre Gefühle auch in der Fremdsprache auszudrücken.

⁹ Zu diesem Thema vgl. *1.2 Gehirn und Sprache: Die neurobiologische Sicht* S. 21 ff.

¹⁰ Unter *mentales Handeln* wird hier im Einvernehmen mit Bimmel/Rampillon 2000 Folgendes verstanden: „Das, was ein Lernender tut, Lernhandeln.“ Bimmel/Rampillon 2000: 197.

Interaktion ist ein sprachliches, diskursives, kommunikatives Phänomen. Der Begriff bezeichnet die soziale Handlungskompetenz von Individuen und/oder Gruppen, die individuell im Prozess der Enkulturation habitualisiert wird und das Verhalten in Gruppen je nach deren Zusammensetzung und in Abhängigkeit von der Rolle der Einzelnen in der Gruppe beeinflusst.

In der Schule bezeichnet der Begriff *Interaktion* das sprachliche und außersprachliche aufeinander bezogenes Handeln der Lernenden untereinander und in ihrer Beziehung zur Lehrperson, ihre Formen der Beziehungsaufnahme, von deren Aufrechterhaltung und gegenseitiger Beeinflussung wie auch ihre Formen der Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial (House 2000: 111; Henrici/Vollmer 2001: 11,15). Interaktion betrifft aber auch andere Verhaltensweisen, die weit über die Lehrperson-SchülerIn- oder SchülerIn-SchülerIn-Kommunikation hinaus reichen, wie z.B. Formen der Zusammenarbeit und der Mitbestimmung, Formen des Aushandelns von Bedeutungen, Entscheidungen, Vorgehensweisen, und Anpassungsbemühungen der Gruppenmitglieder. *Interaktion* umfasst also all diejenigen gruppenspezifischen Faktoren, die für einen lernproduktiven Umgang mit Klassen wichtig sind. Das Resultat der Interaktion kann sich demnach in der Herausbildung von Lerntendenzen konkretisieren, die das Verhalten der ganzen Lerngruppe prägen und sie so als homogene Gruppe in Erscheinung treten lassen. Solche Phänomene osmotischer Natur sind natürliche und spontane Resultate eines gruppenspezifischen Prozesses.

Ein optimales Resultat in diesem Bereich ist dann erreicht, wenn alle Lernenden einer Gruppe in der Lage sind, bewusst und effektiv zu interagieren.

Die jeweiligen kognitiven, emotiven und interaktiven Faktoren sind durch die persönlichen Lerngeschichten aller im Klassenzimmer anwesenden Personen, d. h. der SchülerInnen und der Lehrperson, wie auch durch die Komposition der Lerngruppe selbst beeinflusst und stellen in ihrer in jeder Schulklasse anders repräsentierten Intensität die Hauptherausforderung für einen lernzentrierten, erfolgsorientierten (Sprachen-)Unterricht dar.

1 Endogene Faktoren im Sprachlernprozess

Außersprachliche Faktoren, die den Sprachlernprozess beeinflussen und im Individuum selbst angelegt sind, werden *interne* oder auch *endogene Komponenten* des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses genannt (Riemer 1997: 6). Sie sind charakteristisch für das lernende Individuum und bilden seine individuellen Lerneigenschaften. Aus diesem Grund sind diese Faktoren in der einschlägigen Literatur auch als *individuelle Unterschiede* bekannt (vgl. exemplarisch Ellis 1994: 471 ff.; Riemer 1997; Edmondson/House 2000²: 191-216; Helbig et al. 2001: 693-776; Mariani/Pozzo 2002: 1-55; Dörnyei/Skehan 2003: 589-630).

Da dieses Untersuchungsfeld die Grenzen des Bereichs der Fremdsprachenforschung überschreitet, stützt diese sich für die Untersuchung der Wirkung individueller Unterschiede im Fremdsprachenunterricht auf andere Bezugswissenschaften, wie u. a. die Entwicklungspsychologie, die Lernpsychologie, die Psycholinguistik, die Kognitionspsychologie und die Neurobiologie.

Endogene Faktoren werden im Folgenden als von einander getrennt präsentiert. In ihrer Auswirkung auf den Lernprozess sind sie aber vernetzt und wechselseitig wirksam.

Zu den individuellen Unterschieden gehören viererlei Kategorien von Faktoren:

1. *Neurobiologische Faktoren* decken den Bereich der menschlichen Entwicklung ab. Sie betreffen die für alle Menschen notwendig gleichen Wege der menschlichen Phylogenese, differenzieren sich jedoch im Laufe der Zeit durch die persönliche Ontogenese, die die Entwicklung jedes einzelnen Individuums von derjenigen aller anderen abhebt (vgl. exemplarisch Bates/ Dick 2000: 20). Ein Beispiel dafür ist der Faktor *Alter*, der u. a. die Entwicklung des menschlichen Gehirns in eine bestimmte Richtung lenkt. Wie sich aber das Gehirn dank seiner Plastizität selbst entwickelt, wie sich Synapsen bilden und weiterentwickeln oder eingehen, das gehört zur individuellen Entwicklungsgeschichte eines jeden einzelnen Menschen. Solche Variablen beeinflussen den Rhythmus und das Resultat des Sprachlernprozesses.

2. *Kognitive Faktoren* betreffen den Mechanismus der Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Integration von Informationen in das vorhandene Wissen sowie deren Wiederverwendung in ihrer neu strukturierten Form; sie betreffen des Weiteren Dispositionen, die relativ stabil und kontextunabhängig (Riemer 2001b: 707; Grotjahn 2003⁴: 326), wenn auch durch Erfahrung beeinflussbar sind. Bei Sprachenlernen sind die folgenden kognitiven Faktoren von Bedeutung:

- *Intelligenz*, und zwar die „[...] allgemeine kognitive Fähigkeit [...], durch die der Mensch in der Lage ist, intellektuelle und logische Aufgaben zu lösen und komplexere Zusammenhänge wahrzunehmen.“ (Edmondson/House 2000²: 191)
- *Sprachlerneignung*, die hier als menschliche Fähigkeit betrachtet wird, eine oder mehrere Sprachen zu erlernen. Da es sich um eine menschliche Eigenschaft handelt, besitzen sie alle Menschen, aber in unterschiedlichem Maße (Edmondson/House 2000²: 193). Nach Carrol, dem ausführliche Studien über Sprachlerneignung zu verdanken sind, ist diese Fähigkeit die Summe von vier voneinander unabhängigen und auch getrennt zu testenden Fähigkeiten: phonologische Diskriminierungs- und Enkodierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit und Gedächtnisleistung, insbesondere Auswendiglernen. (Carroll 1981 und 1990 nach Riemer 2001b: 708)
- *Lernpräferenzen in der Wahrnehmung und Verarbeitung sprachlicher Informationen*: Beide Begriffe beziehen sich auf individuelle Charakteristika im Zugang zum und in der Durchführung vom Lernprozess. Unter dem ersten Begriff wird die Bevorzugung eines sensorischen Eingangskanals zur En- und Dekodierung von Informationen verstanden, mit dem zweiten sind bevorzugte und charakteristische Lerntendenzen gemeint, die Lernende bei der Wahl von Vorgehensweisen in der Sprachrezeption und -produktion zeigen. (vgl. exemplarisch Mariani/Pozzo 2002: 19-45).
- *Lernstrategien* sind „ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“ (Bimmel 1993: 5). Wie auch Larsen-Freeman (2001: 22) betont, geht es bei Lernstrategien nicht um Lerncharakteristika der Zugangsweise zum Lernprozess, sondern eher um ein Verhalten mit Handlungsintention, das bei der Durchführung von Problemlöseverfahren in Gang gesetzt wird.
- *Alltagstheorien* und *subjektive Theorien* sind Wissenskonstrukte, deren Bedeutung für das Sprachenlernen sehr wichtig ist, da sie die Einstellung und das Lernverhalten der Lernenden gegenüber dem zu lernenden Fach stark

beeinflussen können. Unter Alltagstheorien werden hier allgemein verbreitete und akzeptierte Überzeugungen über bestimmte Sachverhalte, Personen und Objekte verstanden, die oft stereotypische Züge zeigen. Mit subjektiven Theorien sind dagegen kognitive Strukturen gemeint, die jedes Individuum im Laufe der Zeit bezüglich Sachverhalten, Personen und Objekten entwickelt. Sie bestehen aus dem persönlichen Herausfiltern von außen aufgenommenen Alltagstheorien mittels der eigenen Lebens- und Lernerfahrung.

3. *Persönlichkeitsfaktoren* sind als allgemeine Merkmale, die den Charakter des Individuums prägen und seine besondere Eigenart ausmachen, zu verstehen. Sie bezeichnen den Menschen als einmaliges Wesen und bestimmen seine Wahrnehmung und Deutung der Welt. Je nach Betonung bestimmter Aspekte werden Persönlichkeitsfaktoren in der Forschungsliteratur als kognitive bzw. als affektive Charakteristika der Lernenden klassifiziert. Werden sie als kognitive Merkmale (Riemer 1997: 7) verstanden, so gelten solche Faktoren im Gegensatz zu den affektiven als stabil und sind durch unterrichtliche Interventionen schwer zu verändern (vgl. exemplarisch Riemer 2001: 707).

In ihrer Klassifikation als affektive Charakteristika (vgl. exemplarisch Edmondson/House 2000²: 191) werden Persönlichkeitsfaktoren nicht als stabile bzw. instabile Elemente, sondern nach den emotionalen Zuständen betrachtet, die sie auslösen. Bei dieser Klassifikation steht also nicht die Beständigkeit, sondern die Wirkung des jeweiligen Faktors im Vordergrund.

In der vorliegenden Studie werden Persönlichkeitsfaktoren als Schnittstelle zwischen Kognition und Emotion angesehen, da sie spezifische kognitive Fähigkeiten betreffen, auf die sie sich emotional auswirken.

4. *Affektive Faktoren* betreffen die emotionale Dimension des (Sprachen)Lernens. Sie beziehen sich auf die Befindlichkeit der Lernenden bei der Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Integration von Informationen in das vorhandene Wissen und bei deren Wiederverwendung. Im Gegensatz zu den kognitiven erweisen sich affektive Faktoren als eher instabil und stark situations- bzw. aufgabenabhängig.

Für die vorliegende Untersuchung schlage ich eine Klassifikation der affektiven Faktoren

a) nach der *Art der Lernvoraussetzungen* und

b) nach der *Dauer ihrer Wirksamkeit* vor.

Zu a) gehören sowohl affektive Faktoren individueller Provenienz, wie z. B. individuelle *Motivation* und *Einstellungen* bzw. *Attitüden*, wie auch affektive Faktoren, die sich aus der besonderen Faktizität schulischen Sprachenlernens ergeben.

Unter b) hingegen werden emotionale Zustände, die sich *langfristig* auf das schulische Sprachenlernen auswirken, wie beispielsweise *fremdsprachenspezifische Angst* und *Leistungsstress*, von emotionalen Zuständen mit tendenziell *kurzfristiger* Wirkung auf den Sprachlernprozess, wie z.B. *Spaß* und *Langeweile*, *Sympathie* und *Antipathie* für Lehrpersonen und innerhalb von Lerngruppen, unterschieden.

Alle affektiven Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und wirken sich auf den Prozess der Aufnahme und der Verarbeitung der Informationen aus.

Die hier klassifizierten endogenen Faktoren werden in den folgenden Kapiteln zunächst aus lerntheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive wie auch von neurobiologischer Seite aus betrachtet und schließlich bezüglich ihrer Auswirkungen im spezifischen Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts erörtert. Dabei stehen eher allgemeine Faktoren, wie beispielsweise die Entwicklung der Intelligenz und deren Zusammenwirken mit bestimmten Emotionen, im Mittelpunkt. Genauer wird hier auf Gehirnbereiche, -eigenschaften und -funktionen eingegangen, die – in wechselseitiger Beeinflussung mit affektiven Faktoren – eine wichtige Rolle im Fremdsprachenlernprozess spielen.

1.1 Das konstruierende Sprachenlernen: Piagets und Vygotskijs lerntheoretische Voraussetzungen

Da sie bezüglich Lernen und Spracherwerb eine allgemein anerkannte theoretische Grundlage darstellen, die auch für die Analyse der kognitiven und emotionalen Implikationen schulischen Fremdsprachenlernens und damit für meine Fragestellung relevant ist, werde ich im Folgenden die entsprechenden Ansatzpunkte bei Piaget und Vygotskij herausarbeiten.

1.1.1 Lernen als emotionaler Konstruktionsprozess

Kognitive Ansätze zur Erklärung von Lernprozessen berufen sich in der Regel auf die Entwicklungspsychologie von Jean Piaget, dessen Hauptanliegen die Erforschung der Entwicklung menschlicher Denk-, Lern- und Sprachfähigkeit ist. Schwerpunkte seiner Theorie sind die menschliche kognitive Entwicklung und die konstruktive Natur dieses Prozesses.

Denken bzw. Intelligenz, Lernen und Spracherwerb sind nach Piaget eng miteinander verknüpft: Alle drei Aspekte betrachtet er als Produkt eines Entwicklungsprozesses, der aus der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt, also zwischen endogenen und exogenen Faktoren,¹¹ erwächst.

Die menschliche *Intelligenz* ist nach Piaget sehr eng mit dem menschlichen Handeln verbunden.¹² Die Natur dieser Handlung unterliegt dem Eintreten folgender Prozesse (Piaget 1970: 703):

1. der biologischen Anpassung des Organismus während dessen Wachstums an seine Umwelt durch Mechanismen der Interaktion und Autoregulation;
2. der Anpassungsfähigkeit der Intelligenz im Laufe der Konstruktion der eigenen Strukturen dank dem Zusammenspiel der progressiven internen Koordination und der durch die Erfahrung angeeigneten Informationen;
3. der Bildung von kognitiven bzw. epistemologischen Zusammenhängen, die eine Reihe von Strukturen involviert, die durch die kontinuierliche Interaktion zwischen Individuum und Außenwelt progressiv aufgebaut werden.

Durch die Erfahrung konstruiert der Mensch also seine Vorstellung von der Welt und gleichzeitig auch die kognitiven Strukturen, die eine solche Vorstellung ermöglichen.

Dieser progressive Aufbau und die Entwicklung der Intelligenz erfolgt nach Piaget nach vier festen und aufeinander folgenden Stufen als ein Schritt-für-Schritt-Prozess, der Hand in Hand mit der biologischen Entwicklung geht.¹³ Auf jeder Stufe entstehen für sie charakteristische kognitive Schemata und Strukturen. Kognitive Strukturen entwickeln sich demnach ausgehend von der Konsolidierung und Differenzierung angeborener Handlungsschemata über deren Koordination und Kombination bis zu höheren Operationen wie Klassifizierung und weiteren, abstrakteren logischen Operationen, wie beispielsweise das Schlussfolgern und das Hypothesenbilden, die typisch für die höheren Stufen sind (Piaget 1970: 710-713).

Gemäß Piagets ganzheitlicher Auffassung vom Menschen entspricht jeder kognitiven eine emotionale Entwicklungsstufe. So sieht er beispielsweise auf jeder Entwicklungsstufe Parallelen zwischen kognitiven und emotionalen Merkmalen und vergleicht das kognitive und emotionale System des Menschen mit einem Motor:

[...] Il existe un parallélisme étroit entre le développement de l'affectivité et celui des fonctions intellectuelles, puisque ce sont là deux aspects indissociables de chaque action: en toute conduite, en effet les mobiles et le dynamisme énergétique relèvent de l'affectivité, tandis que les techniques et l'ajustement des moyens employés constituent l'aspect cognitif (sensorimoteur ou rationnel). Il n'y a donc jamais d'action purement intellectuelle (des sentiments multiples interviennent, par

¹¹ Unter endogenen Faktoren versteht Piaget (1970: 719-720 und 1964/1967: 41) biologische, kognitive und affektive Strukturen – also den Organismus, die Intelligenz und die Emotionen des Individuums – die durch die Erfahrung – also das Tun im Kontakt mit der Umwelt, d. h. mit exogenen Faktoren – zustande kommen.

¹² „Die Intelligenz [besteht] immer noch darin, Handlungen zu vollziehen und zu koordinieren, allerdings in einer verinnerlichten und überlegenden Form“ (Piaget 1972: 39).

¹³ “The problem of stages in developmental psychology is analogous to that of stages in embryogenesis. [...] cognitive stages have a sequential property, that is, they appear in a fixed order of succession because each one of them is necessary for the formation of the following one” (Piaget 1970: 710-711).

example, dans la solution d'un problème mathématique: intérêts, valeurs, impressions d'harmonie, etc.) et jamais d'actes purement affectifs (l'amour suppose la compréhension), mais toujours et partout dans les conduites relatives aux objets comme dans celles relatives aux personnes, les deux éléments interviennent parce qu'ils se supposent l'un l'autre. (Piaget 1964: 41)

Stellt die Kognition den Bauplan dieses Motors dar, so ist die affektive Komponente der Treibstoff, der den Motor aktiviert. Affekte lenken das Interesse des Individuums auf bestimmte Sachverhalte,¹⁴ sie lösen damit die kognitiven Handlungen des Menschen aus und regulieren sie. Affekte haben, wie die Kognition, Prozesscharakter: Sie sind variabel und flexibel (vgl. auch Wolff 2004: 90-91).

Der kognitive und emotionale Konstruktionsprozess läuft nach zwei Mechanismen ab, die komplementär arbeiten und deren Ziel es ist, erstens ein stabiles Gleichgewicht in der Interaktion zwischen Organismus und Umwelt zu gewährleisten und zweitens komplexere, interiorisierte und ausgewogene Erkenntnisstrukturen aufzubauen (vgl. Piaget 1970: 706-710). Dem Prinzip der *Assimilation* gemäß werden die neuen Reize aus der Umwelt in die schon vorhandenen schematischen Konzepte integriert,¹⁵ während im Gegenzug *Akkommodation*, d. h. eine Veränderung der kognitiven Strukturen durch neue Informationen als Anpassung des Organismus an die Umwelt, erfolgt.¹⁶ Die äußeren Stimuli, die die Lernenden wahrnehmen, lösen also den kognitiven Konstruktionsprozess aus.

Beide Prozesse spielen beim Erlernen einer Fremdsprache eine wichtige Rolle: Während ihres Lernprozesses assimilieren die Lernenden semantische, strukturelle und morphosyntaktische Elemente der neuen Sprache, indem sie die entsprechenden Lerninhalte in die vorhandenen Strukturen einbauen, während Akkommodation notwendig ist, um neue, von der Erstsprache nicht, von der fremden Sprache aber sehr wohl benötigte kognitive Strukturen zu bilden (vgl. exemplarisch Klann-Delius 1999: 137).

Lernen bedeutet demnach jegliche Form kognitiven Erwerbs in Gestalt einer dynamischen und konstruktiven Operation, durch die das neu dazugekommene Wissen in das schon erworbene integriert wird. Das Individuum hat an der Konstruktion seiner Weltauffassung aktiv teil und entwickelt eine subjektive Vorstellung von der Welt, d. h. eine eigene Persönlichkeit.

Lernen ist nach Piaget also ein subjektiver und individueller Prozess, dem das Individuum nicht passiv unterliegt, sondern den es aktiv mitgestaltet, indem es seine Weltkenntnis autonom durch kognitive Verarbeitungsprozesse konstruiert. Obwohl Piaget die wichtige Rolle von exogenen Faktoren im kognitiven Entwicklungsprozess anerkennt, bleibt für ihn das einzelne Individuum im Mittelpunkt des Lernprozesses ein einsamer Architekt seiner Konstruktion.

Anders die Deutungsrichtung des interaktionistischen (vgl. exemplarisch Klann-Delius 1999: 137) Ansatzes von Lev S. Vygotskij, nach dem menschliche Entwicklungsprozesse in ständigem Austausch mit der Umwelt ablaufen. Individuum und Umwelt sind nach diesem Ansatz Systeme, die sich aus Teilkomponenten zusammensetzen; ihre Beziehungen zueinander sind intra- und intersystemischer Art (vgl. Vygotskij 1968: 57). Eine derartige Interaktion bewirkt eine wechselseitige Beeinflussung und eine gegenseitige Regulation der sich daran beteiligenden Komponenten.¹⁷ Sie bietet den idealen Rahmen zur Ausdifferenzierung und Integration, also zur oben besprochenen Reorganisation der kognitiven Strukturen. Die Ausformung innerer Prozesse erfolgt also nicht unbedingt – wie bei Piaget – durch Konflikt, sondern durch eine gegenseitige Regulation, nach der auch dem Individuum eine aktive und nach außen gerichtete Steuerungsfunktion zugeschrieben wird.¹⁸

Seinem interaktionalen Ansatz gemäß beschreibt Vygotskij die bidirektionale Beeinflussung endogener intramentaler Faktoren wie Emotion und Kognition. In der methodologischen Einführung zu seiner Analyse von Denken und Sprechen (1934/2002: 41-56) begründet er die wechselseitige Beziehung, die das Verhältnis dieser beiden Aspekte

¹⁴ Vgl. Auch spätere Abschnitte im neurobiologischen Teil: 1.2.3.2 *Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitslenkung* und 1.2.4 *Das Bewertungssystem und der sprachliche Input*.

¹⁵ Nach Piaget 1970: 707: „If assimilation alone were involved in development, there would be no variation in the child's structures [...] Assimilation is necessary in that it assures the continuity of structures and the integration of new elements to these structures.“

¹⁶ Nach Piaget 1970: 708: „We shall call accommodation any modification of an assimilatory scheme or structure by the elements it assimilates“.

¹⁷ Vgl. auch das nächste Kapitel über exogene Faktoren, insbesondere Abschnitt 2.1.1.

¹⁸ Damit wird der Unterschied zu Piagets Mechanismen der Autoregulation, also Assimilation und Akkommodation, deutlich. Obwohl Vygotskij's Ansatz die entwicklungstheoretische Basis von Piagets Theorie teilt, weicht er von dessen individuumkonzentrierter Perspektive ab, indem er eine Auffassung von der menschlichen Entwicklung als einem auf sozialer Interaktion beruhenden Regulationsmechanismus postuliert.

menschlicher Persönlichkeit charakterisiert, wie folgt: Da Intellekt und Affekt in der psychologischen Tradition als getrennte, isolierte Aspekte menschlichen Bewusstseins behandelt werden, ist der psychologischen Analyse der Bewusstseinstätigkeit etwas Wesentliches entgangen:

Bekanntlich ist die Trennung der intellektuellen Seite unseres Bewusstseins von der affektiv-volitiven einer der gravierendsten Fehler der gesamten traditionellen Psychologie. Das Denken verwandelt sich dann zwangsläufig in einen autonomen Strom sich denkender Gedanken und isoliert sich von der ganzen Fülle des realen Lebens, von den lebendigen Motiven, Interessen, Trieben des denkenden Menschen. [...] Wer das Denken von vornherein vom Affekt trennt, versperrt sich für immer den Weg zur Erklärung der Ursachen des Denkens, denn eine Analyse der das Denken determinierenden Faktoren setzt notwendigerweise die Aufdeckung der treibenden Motive des Denkens, der Bedürfnisse und Interessen, der Strebungen und Tendenzen voraus, die das Denken in diese oder jene Richtung lenken. Wer das Denken vom Affekt trennt, macht umgekehrt auch die Untersuchung der Rückwirkungen des Denkens auf die affektiv-volitiven Seite des psychischen Lebens unmöglich (...). (Vygotskij 1934/2002: 54-55)

Vygotskij's Worte klingen enorm innovativ und modern, nicht nur für seine Zeit. Seine Kritik der getrennten Analyse von kognitiven und affektiven Prozessen oder von Auffassungen, die Kognition und Emotion als parallel, wenn auch komplementär funktionierende Phänomene ansehen,¹⁹ ist auch heute noch ernst zu nehmen. Indem er nämlich die intellektuelle und die affektive Seite als vernetzte Teileinheiten des als System organisierten menschlichen Bewusstseins begreift, spricht er sich gegen jedwede Methode aus, die Denken als eine selbstgenerierende und autonome Kraft versteht, und legt damit die Grundlage für einen Ansatz, der Lernprozesse als Synthese von Emotion und Kognition begreift:

Die Analyse als Zerlegung eines komplexen Ganzen in Einheiten weist wiederum den Weg zur Lösung dieser Frage, die für alle von uns betrachteten Lehren lebenswichtig ist: Es existiert ein dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und der intellektuellen Prozesse darstellt. Jede Idee enthält in verarbeiteter Form eine affektive Beziehung zur Wirklichkeit. Unsere Analyseverfahren gestattet es, die direkte Bewegung von Bedürfnissen und Strebungen des Menschen zu einer bestimmten Richtung seines Denkens und umgekehrt von der Dynamik des Denkens zur Dynamik des Verhaltens und zur konkreten Tätigkeit der Persönlichkeit aufzudecken. (Vygotskij 1934/2002: 55)

Vygotskij's Hypothese über die wechselseitige Beziehung zwischen Emotion und Verstand wurde später auf der Basis empirischer Untersuchungen durch die Neurobiologie bestätigt. Es handelt sich hierbei um das Phänomen der gegenseitigen Beeinflussung bzw. der Interaktion zwischen kortikalen, also das Bewusstsein steuernden, und subkortikalen, die Emotionen generierenden Zentren der menschlichen Verhaltensbewertung, welches das Entstehen unserer Wünsche und Absichten beschreibt und unter dem Namen *limbische Schleife* bekannt ist.²⁰

1.1.2 Die Funktion der Sprache im Konstruktionsprozess

Die Funktion der Sprache besteht nach Piaget darin, die kognitiven Schemata zu repräsentieren. Seinem kognitivistischen Ansatz zufolge ist die sprachliche eng an die kognitive Entwicklung gebunden und hängt mit dem Funktionieren kognitiver Operationen zusammen, wobei aber nicht anzunehmen ist, dass die Sprache das Denken konstituiert, sondern dass

[...] das Denken dem Sprechen vorausgeht und dass dieses [das Sprechen A. d. V.] sich darauf beschränkt, es tiefgreifend umzugestalten, indem es ihm hilft, seine Gleichgewichtsformen durch bessere Schematisierung und mobilere Abstraktion zu erreichen. (Piaget 1972: 273)

Im Rahmen des kognitiven Entwicklungsprozesses repräsentiert die Sprache demnach „[...] ein System von kognitiven Werkzeugen (Beziehungen, Klassifizierungen usw.) im Dienste des Denkens“ (Piaget/Inhelder 1977: 67).

Die Sprache hat also keinen autonomen Status, sondern Repräsentationsfunktion, und zwar als Medium einerseits des begrifflichen Ausdrucks und andererseits der sozialen Kommunikation.²¹ Nach dieser letzteren Funktion ist Sprache zunächst und vor allem ein Mittel, sich den anderen Menschen aufzuschließen, wie auch ein Mittel der Kooperation.

¹⁹ Vgl. Piagets Einstellung zum Thema im oben erwähnten Zitat (Piaget 1964: 41).

²⁰ Vgl. Roth, 2001 und 2003, wie auch Kap. 1.2 *Gehirn und Sprache: Die neurobiologische Sicht*, insbesondere Abschnitt 1.2.4.3, *Das Bewertungssystem und der sprachliche Input* S. 29.

²¹ Der wesentliche Unterschied z. B. zur nativistischen Sprach[erwerbs]theorie besteht hier also in der Annahme, dass sprachliche Strukturen bzw. die Kenntnisse über ihre Strukturierungsprinzipien nicht als angeboren gelten, sondern Produkt einer Entwicklung der kindlichen Intelligenz sind.

Wie das Kind seine Umwelt wahrnimmt und mit Hilfe der Sprache konzeptualisiert, erklärt Piaget mit dem Begriff *Egozentrismus*. Für ihn ist das eine intellektuelle Haltung des Kindes, das seine anfänglich autistische Haltung allmählich verlässt und im Laufe seines Sozialisationsprozesses die Welt nur aus seiner eigenen Perspektive erfährt:

[...] das Subjekt glaubt, die Dinge und die Menschen in sich zu kennen, [schreibt] ihnen aber in Wirklichkeit über ihre objektiven Merkmale hinaus Eigenschaften zu [...], die aus seinem eigenen Ich stammen oder auf die besondere Perspektive, die es einnimmt, zurückzuführen sind. (Piaget 1923/1972: 83)

Diese Art der Selbstzentrierung wird von Piaget als eine Übergangsphase im Sozialisationsprozess des Kindes betrachtet, die erst mit der Entwicklung im Schulalter allmählich abnimmt und verschwindet, bis das sozialisierte das egozentrische Sprechen ablöst.

Nach Vygotskij's Ansatz ist Spracherwerb dagegen Bestandteil des humanspezifischen Entwicklungsprozesses, dessen Ausgangspunkt bestimmte soziale, motivationale und kognitive Voreinstellungen zusammen mit den frühen Kompetenzen des Kindes sind, die von den zu seiner Umwelt gehörenden Personen beantwortet²² und mittels einer „allmählichen Individualisation“ in die Sphäre der „psychischen Tätigkeitsformen übertragen werden.“ (Vygotskij 1934/2002: 417)

In seinen Schriften über die Entwicklung von Sprache und Denken aus den dreißiger Jahren betont der russische Wissenschaftler die Art und Weise des Sozialisations- bzw. Individualisationsprozesses des Kindes, der seinen empirischen Forschungen zufolge Hand in Hand mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten sowie mit dem Spracherwerb verläuft. Menschen können ihm zufolge letztlich nur dadurch zu selbständig denkenden Wesen werden, dass sie sich in der Interaktion mit kompetenteren Personen Sprache und andere „Werkzeuge“ des Denkens aneignen – z. B. Kenntnisse, Symbole, Schemata, Problemlösungsstrategien –. Auf diese Weise werden kognitive Strukturen ausgebildet, die sich ihrerseits wieder in (sprachlichen) Handlungssituationen manifestieren.

Höhere geistige Funktionen entwickeln sich in und nach intermental, also interaktiven Kommunikationsprozessen zwischen dem Kind und seinen Kommunikationspartnern, die die inneren, also intramental, Vorgänge steuern.²³ Solche Austauschprozesse und die daraus entstehenden, für die menschliche Ontogenese typischen Phänomene, wie beispielsweise der sog. Egozentrismus, die äussere, die innere, die egozentrische Sprache, sind nicht nur auf bestimmte Altersstufen – wie z. B. auf den Beginn des Schulalters – begrenzt, sondern sie skandieren die lebenslange menschliche Entwicklung. Solange Menschen sich auf irgendwelche Interaktionen mit ihrer Umwelt, also Personen wie Dinge, einlassen, wachsen, entwickeln sie sich und lernen in dieser Hinsicht: Egozentrisches Sprechen stirbt nicht ab und kann durch das Lernen weiterer Sprachen gespeist werden.²⁴

Das ist der Grund, warum Vygotskij den kindlichen Egozentrismus nicht wie Piaget als eine intellektuelle Haltung ansieht, sondern als eine Brücke zwischen Außen- und Innenwelt (Vygotskij 1934/2002: 96), ein Übergangsphänomen also von den interpsychischen zu den intrapsychischen Funktionen (Vygotskij 1934/2002: 416).

Egozentrisches Sprechen entsteht demnach auf der Basis des sozialen Sprechens durch Übertragung von sozialen Verhaltensformen, von Formen kollektiver Zusammenarbeit durch das Kind in die Sphäre der persönlichen psychischen Funktionen. (...) Auf der Basis des egozentrischen, vom sozialen abgetrennten Sprechens entsteht dann beim Kind das innere Sprechen, das die Grundlage seines Denken bildet. (Vygotskij 1934/2002: 95)

Sprache ist also nach Vygotskij nicht Werkzeug, sondern Bestandteil des Denkens, mit dem sie in wechselseitiger Beziehung mit der persönlichen Umwelt die individuelle mentale Repräsentation von Welt, d. h. die individuelle Persönlichkeit aufbaut.

²² „Ursprungsfunktion des Sprechens ist die Funktion der Mitteilung, der sozialen Beziehung, der Einwirkung auf andere von Seiten sowohl der Erwachsenen als auch des Kindes. Ursprünglich ist das Sprechen des Kindes also rein sozial.“ (Vygotskij 1934/2002: 94).

²³ „Vygotskij deutet den kindlichen Spracherwerb als einen Prozess im Kontext einer *allmähliche[n] Individualisierung, die auf der Grundlage seines [des Kindes] sozialen Wesens entsteht*. (Vygotskij 1934/86: 317)“ (Hornung 2002: 10).

²⁴ Für eine detaillierte Ausführung dieser Thematik vgl. Hornung 2002: 9-16. Vgl. auch das Kapitel 5.2.2 *Das Lerntagebuch als Nische in der schulischen Schreibdidaktik* S. 93.

1.1.3. Fazit

Piagets Entwicklungstheorie und Vygotskijs Interaktionstheorie sind auch heute noch als zwei wichtige Säulen der Lerntheorie zu betrachten. Für eine Untersuchung der außersprachlich beeinflussenden Faktoren gesteuerten Fremdspracherwerbs erweisen sich aus ihren Theorien die folgenden Aspekte als relevant:

1. Der Spracherwerb, auch der Erwerb einer Fremdsprache, wird nach Piaget durch biologische, kognitive und affektive, also endogene Faktoren beeinflusst. Die Funktion der affektiven Faktoren besteht darin, das Individuum zum Handeln zu veranlassen; das setzt das Verfügen über kognitive Strukturen – z. B. Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Informationsverarbeitungs- und Problemlöseverfahren – voraus, die das Verhalten so strukturieren, dass das Ziel auch wirklich erreicht wird.
2. Lernen, also auch das Lernen einer Fremdsprache, ist ein individueller, subjektiver und aktiver Konstruktionsprozess, der durch die Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt ausgelöst wird. Lernen wird also auch durch exogene Faktoren – wie z. B. die Lernumgebung – beeinflusst. D. h., aus der Umwelt bekommt die lernende Person Stimuli, die den Spracherwerbsprozess beschleunigen oder verlangsamen können.
3. Auf dem Weg der Anpassung an die Umwelt kommt es zu einer ständigen Neuorganisation der vorhandenen und sich parallel dazu neu herausbildenden kognitiven Strukturen. Diese Neuorganisation funktioniert nach Regulationsmechanismen, die auf Anpassung zielen und sich als Assimilations- oder als Akkomodationsprozesse beschreiben lassen.

Dieser Anpassungsprozess sorgt für einen Ausgleich zwischen Strukturhaltung (Assimilation) und Umweltanpassung (Akkomodation) und ist die treibende Kraft hinter der kognitiven Aktivität des Individuums. Beide Prozesse spielen eine wichtige Rolle im Verlauf des Lernens einer Fremdsprache: Während dieser Erfahrung wird der oder die Lernende Aspekte der neuen Sprache assimilieren, andere sich durch Akkomodation aneignen.
5. Obwohl Piaget die wichtige Rolle von sozialen Faktoren im kognitiven Entwicklungsprozess anerkennt, bleibt für ihn das Individuum im Mittelpunkt des Lernprozesses einsamer Architekt der eigenen Konstruktion.
6. Nach Ansicht des russischen Sozialpsychologen Vygotskij verlaufen menschliche Entwicklungsprozesse in ständigem wechselseitigem Austausch von Individuum und Umwelt. Die systemisch zu begreifenden Beziehungen zwischen Individuum und Umwelt sind intra- und intersystemischer Art.
7. Die Bildung und Reorganisation kognitiver Strukturen erfolgt nach Vygotskij nicht durch Konflikt, sondern durch eine gegenseitige Regulation.
8. Vygotskij zufolge haben intramentale Faktoren wie Emotion und Kognition nicht eine komplementäre, sondern eine bidirektionale Funktion. Beide Komponenten beeinflussen sich gegenseitig.
9. Die (Fremd-)Sprache verfügt nicht über einen autonomen Status, aber als Medium einerseits des begrifflichen Ausdrucks und andererseits der sozialen Kommunikation besitzt sie Repräsentationsfunktion.
10. Im Laufe seines Sozialisationsprozesses geht das Kind nach Piaget von einer autistischen über eine egozentrische zu einer sozialisierten Haltung über. Dieser Prozess wird durch die sprachliche Entwicklung begleitet.
11. Nach Vygotskij verläuft der Sozialisations- bzw. Individualisationsprozess des Kindes Hand in Hand mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten sowie mit dem Spracherwerb. Dieser letzte ist also Bestandteil und nicht nur Begleitung des humanspezifischen Entwicklungsprozesses, also Mittel zur Herausbildung kognitiver Strukturen und Prozesse.
12. Vygotskij sieht den kindlichen Egozentrismus als eine Brücke zwischen Außen- und Innenwelt, also als ein Übergangsphänomen von den interpsychischen Funktionen zu den intrapsychischen. Das egozentrische Sprechen entstammt dem äußeren, sozialen Sprechen und bildet die Basis für das die Grundlage menschlichen Denkens bildende innere Sprechen. Egozentrisches Sprechen stirbt nicht ab; es kann durch das Lernen weiterer Sprachen gespeist werden.

Im nächsten Abschnitt wird der Spracherwerb hauptsächlich aus einer neurobiologischen Perspektive betrachtet mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Wechselwirkung kognitiver und emotionaler Faktoren, die ihren Einfluss auf das Sprachenlernen ausüben.

1.2 Gehirn und Sprachenlernen: die neurobiologische Sicht

Folgende Darlegung neurobiologischen Grundlagenwissens über Lernen soll die Voraussetzungen für die Argumentationen im folgenden Abschnitt, in dem Fremdsprachenunterricht als kognitives und metakognitives Handeln behandelt wird, liefern. Da sich diese Arbeit an FremdsprachendidaktikerInnen, aber auch an Lehrpersonen richtet, die möglicherweise über dieses Wissen nicht verfügen, wurde hier eine ausführliche Darstellung gewählt. ExpertInnen auf dem Gebiet der neurobiologischen Voraussetzungen menschlichen Lernens können diesen Teil überspringen und direkt die Zusammenfassung der Ergebnisse in *1.2.6 Fazit* (S. 32) lesen.

Der Spracherwerb beruht auf genetischen Prädispositionen, die sich aus neuroanatomischen Strukturen ergeben: dem Zentralnervensystem, einschließlich den Organen, die für Sprachproduktion und -rezeption zuständig sind, dem autonomen Nervensystem und dem hormonellen System. Solche neuroanatomischen Strukturen unterliegen sukzessiven Zyklen der Differenzierung und Integration, denen u. a. auch Sprachverhalten zugrunde liegt. Dazu werden auch kognitive, affektive und soziale Kompetenzen gezählt, die die Entwicklung der Sprachfähigkeit begleiten.

Um das Bedürfnis, den komplexen Lernmechanismus – d. h. die kognitiven Zustände und Prozesse, die das Lernen ermöglichen – zu erklären, befriedigen zu können, hat die Forschung in Disziplinen wie der Psycholinguistik und der Lernpsychologie neurobiologische Befunde zu Aufbau und Funktionsweise des menschlichen Gehirns zu berücksichtigen. Ziel eines solchen Ansatzes ist es, neuronale Aktivitäten und Eigenschaften sprachlicher Kognition aufeinander zu beziehen, um z. B. Annahmen über deren Abläufe überprüfen zu können (vgl. Dietrich 2002: 52).

Im Folgenden werden zunächst Struktur und Funktion des Zentralnervensystems, insbesondere des Gehirns kurz umrissen. Im zweiten Abschnitt wird eine hochwertige Lernleistung des Gehirns, d. h. seine plastische Flexibilitäts- und Reorganisationsfähigkeit, besprochen. Der dritte und vierte Abschnitt sind wichtigen Gehirnfunktionen gewidmet, und zwar der im Cortex stattfindenden horizontalen Integration zwischen linker und rechter Hemisphäre und der vertikalen Integration von kortikalen und subkortikalen Strukturen. Diese letztere Gehirnfunktion wird gründlicher dargestellt, da sie in Lern- und Gedächtnisprozessen eine wichtige Rolle spielt. Darüber hinaus werden im letzten Abschnitt Persönlichkeitsfaktoren als weitere das Lernen beeinflussende Elemente behandelt.

1.2.1 Gehirngorgane und ihre Funktion beim (Sprachen)Lernen²⁵

Das menschliche Nervensystem als Funktionseinheit nimmt die Reize aus der Umwelt wahr, es nimmt sie auf, und es verarbeitet, koordiniert, speichert sie teilweise und beantwortet sie. Neuronen – die wichtigsten Bestandteile des Nervensystems – akkumulieren elektrische Aktivität und leiten sie an andere Nervenzellen weiter; dank des wechselseitigen Zusammenspiels innerhalb der vielen Nervenzellen werden Informationen verarbeitet und übermittelt.

An den Kontaktstellen zwischen den Verzweigungen des Axons, des reizabführenden neuronalen Ausgangskanals, und den Dendriten, den reizeinführenden Eingangskanälen benachbarter Zellen entstehen Synapsen, über die Signale von einer Zelle auf die andere übertragen werden. Die menschliche Kognition besteht in den Veränderungen der synaptischen Verbindungen zwischen Neuronen und in der Fähigkeit des Gehirns, solche Muster zu reproduzieren, also in seiner Plastizität. Obwohl der Bildung von Synapsen von der Natur eine zeitliche Grenze gesetzt wird, können sie jedoch ihre Wirkungskraft verändern, indem sie auf Erfahrung reagieren.²⁶

Das Gehirn ist die wichtigste Steuerungsstelle im menschlichen Körper.²⁷ Im Verlauf der Phylogenese hat es sich kontinuierlich höher entwickelt. Die basalen Gehirnstrukturen (Gehirnstamm) sind auch die entwicklungsgeschichtlich ältesten, wohingegen die peripher liegenden assoziativen Schichten des Großhirns (graue Substanz) innerhalb einzelner Säugetiergruppen evolutiv sehr unterschiedlich differenziert wurden und beim Menschen die höchste Stufe erreicht haben.

²⁵ Die folgende Zusammenstellung orientiert sich an den Arbeiten von Edelmann 2000⁶: 1-27; Schmidt/Schaible 2000; Anderson 2001: 15-35; Dietrich 2002: 52-55.

²⁶ Das Veränderbarkeitsvermögen der Synapsenverbindungen spielt im Rahmen dieser Arbeit eine sehr wichtige Rolle, da es Ursache und Wirkung des Lernprozesses ist. (Vgl. exemplarisch LeDoux 2003: 19).

²⁷ Zwischen Körper und Gehirn besteht ein ständiger gegenseitiger Signalaustausch, der nicht nur über das Nervensystem, also durch Transmitter und Modulatoren, sondern auch durch den Blutkreislauf, also über Hormone, erfolgt.

Die das Gehirn bildenden verschiedenen Teile²⁸ sind untereinander eng verbunden und erledigen unterschiedliche Aufgaben. Aus neurolinguistischer Perspektive ist das Großhirn der wichtigste Teil: Es besteht aus kortikalen – Großhirnrinde oder Cortex – und subkortikalen Bereichen, u. a. dem limbischen System. Beide neuronalen Strukturen spielen eine wesentliche Rolle für die Steuerung der Organismus-Umwelt-Interaktion.

Die Großhirnrinde (*Cortex*) ist für die Verarbeitung komplexer sensorischer Informationen und für kognitive Leistungen zuständig. Sie schützt die beiden das Großhirn bildenden Hemisphären, die linke und die rechte, die durch einen dicken Nervenstrang, den Balken, verbunden sind, und die die jeweils gegenüber liegende Körperhälfte kontrollieren. Über den Balken (*Corpus Callosum*) arbeiten die beiden Hemisphären zusammen, indem sie Informationen untereinander austauschen. Mit den beiden Hirnhemisphären scheinen aber auch funktionale Spezialisierungen verbunden zu sein. Man geht davon aus, dass die linke Hemisphäre stärker für die sprachlichen und analytischen Verarbeitungsprozesse, die rechte mehr für die wahrnehmungsgebundenen und räumlichen Prozesse zuständig ist. Damit werden allerdings eher typische Zugriffsweisen auf Informationen unterschieden²⁹:

Die Formel ist bekannt geworden: gestalthaft-ganzheitliche Zugriffsweisen werden hauptsächlich als Strategien der rechten, zergliedernde und sequenzierende [hingegen] als solche der linken Hemisphäre beschrieben. (List 1995: 30)

Beide Gehirnhälften gliedern sich in der Großhirnrinde durch große Furchen in Hirnlappen, die sich morphologisch in vier Gebiete unterscheiden lassen: den Stirnlappen (*Frontalcortex*), den Scheitellappen (*Parietalcortex*), den Hinterhauptslappen (*Okzipitalcortex*) und die seitlichen Schläfenlappen (*Temporalcortex*).³⁰

Der *Frontalcortex* übernimmt zwei wichtige Funktionen: Kurz vor der *Roland'schen Furche* hat er vorwiegend motorische Funktion, der vordere Teil – also die präfrontale Region – ist dagegen mit den bewussten Komponenten des Ich-Gefühls und des Charakters verbunden (vgl. Roth 2001: 6). Er zeichnet sich damit durch seine vielfältige Beteiligung an höheren kognitiven Prozessen aus, denn er ist für die zielorientierte Planung von sozialem Verhalten zuständig. Dabei unterhält er einen ständigen Informationsaustausch mit subkortikalen Strukturen und befasst sich somit mit den motivationalen und emotionalen Aspekten von Situationen und Handlungen.³¹ Er ist auch der Sitz ethischer und moralischer Vorstellungen (vgl. Schmidt/Schaible 2001: 489). Außerdem steuert er außer der Selbstkontrolle und dem Planungsvermögen auch das Arbeitsgedächtnis, d. h. die Fähigkeit, wichtige Wahrnehmungsinhalte für einige Sekunden im Bewusstsein zu halten und sie geistig zu verarbeiten.

Die assoziative Großhirnrinde³² koordiniert die sensorischen und motorischen Zentren und spielt eine wichtige Rolle in der bewussten Interaktion des Organismus mit der Umwelt.³³

In der linken Hirnhälfte werden nach Ergebnissen aus der Aphasieforschung und aus späteren klinischen Experimenten³⁴ traditionell auch die klassischen Sprachzentren angesiedelt: Das *Broca-Areal* im Frontallappen, – ein motorisches Sprachzentrum, das zuständig für Sprachproduktion und Verarbeitung von Syntax und Grammatik ist – und das *Wernicke-Areal* im Temporallappen, – ein sensorisches Sprachzentrum, das zuständig für Sprachverstehen und Verarbeitung von Lexik, also ein semantisches Zentrum ist –.

Außer aus kortikalen Strukturen besteht das Gehirn auch aus subkortikalen Strukturen, die einerseits für grundlegende Funktionen zuständig sind; andererseits sind sie, besonders das limbische und mesolimbische System, für die Entstehung und Steuerung von Emotionen und für Motivation verantwortlich.

²⁸ Das sind: das Stammhirn, das Kleinhirn, das Zwischenhirn und das Großhirn.

²⁹ Jedenfalls ist in jüngerer Zeit, wovon auch später die Rede sein wird, durch neueste Untersuchungsmethoden bewiesen worden, dass die Beziehung zwischen den beiden Hirnhälften sich sehr dynamisch gestaltet.

³⁰ Im okzipitalen Cortex werden visuelle Informationen aufgenommen und primär verarbeitet. Der Parietalcortex steuert sensorische Funktionen besonders in Verbindung mit räumlicher Verarbeitung und Strukturierung der Information. Somatosensorische und zwar primäre auditive Informationen werden vom Temporalcortex verarbeitet, der auch eine Objekterkennungsfunktion hat.

³¹ Die Interaktion zwischen kortikalen und subkortikalen Zentren der emotionalen Verhaltensbewertung und des Entstehens von Wünschen und Absichten bildet die so genannte „limbische“ Schleife. (Roth 2001: 69).

³² Die assoziative Großhirnrinde besteht außer dem frontalen Cortex noch aus dem hinteren parietalen Cortex, dem temporalen Cortex sowie seinem Übergang zum okzipitalen Cortex.

³³ „Geschennisse können grundsätzlich nur dann bewusst werden, wenn sie mit der Aktivität der assoziativen Großhirnrinde Cortex verbunden sind“ (Roth 2001: 3).

³⁴ Hier wird auf die Resultate der Aphasiestudien von Paul Broca und Karl Wernicke (Mitte des 19. Jahrhunderts) wie auf die späteren Experimente mit Patienten mit gespaltenem Gehirn (aus den 60er Jahren) hingewiesen. Solche Experimente wurden mit der Absicht durchgeführt, funktionelle Unterschiede zwischen den beiden Gehirnhemisphären festzulegen. Für eine ausführlichere Darstellung der Untersuchungen vgl. List 2001: 695-697.

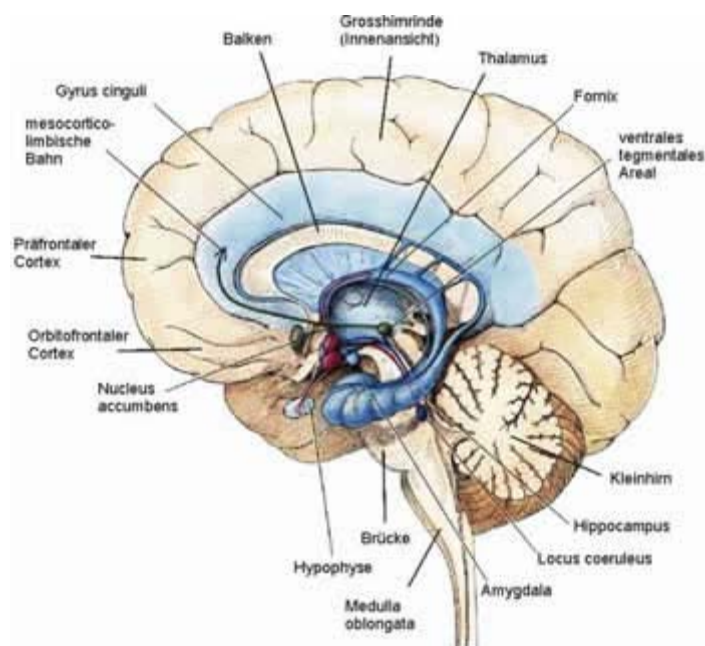


Abb. 1: „Medianansicht des menschlichen Gehirns mit den wichtigsten limbischen Zentren. Diese Zentren sind Orte der Entstehung von positiven (Nucleus accumbens, ventrales tegmentales Areal), und negativen Gefühlen (Amygdala), der Gedächtnisorganisation (Hippocampus), der Aufmerksamkeits- und Bewusstseinssteuerung (basales Vorderhirn, Locus coeruleus, Thalamus) und der vegetativen Funktionen (Hypothalamus)“. Roth 2001b: 4; Roth 2001: 257 nach Spektrum/Scientific American, 1994, verändert.

Hauptteile des Zwischenhirns sind der Thalamus³⁵ und der Hypothalamus³⁶. Ein Teil von Thalamus und Hypothalamus zusammen mit einem Teil des frontalen und des temporalen Cortex – auch limbischer Cortex genannt –, mit der Amygdala³⁷, dem Hippocampus³⁸ und dem mesolimbischen System sind die Hauptzentren des *limbischen Systems*. Die Amygdala bildet das Zentrum der furcht- und angstgeleiteten Verhaltensbewertung. Sie unterhält direkte oder indirekte – über den mediodorsalen Thalamus – rückläufige Verbindungen mit dem assoziativen Cortex. Generell sind die von der Amygdala zum Cortex – also zum Hauptort der Bewusstwerdung – verlaufenden Bahnen stärker als die Bahnen in umgekehrter Richtung.³⁹ Weitere Verbindungen unterhält die Amygdala mit dem Thalamus, und über den Hypothalamus wirkt sie auf das gesamte hormonale und vegetative System ein.⁴⁰

³⁵ Der Thalamus funktioniert als Umschaltstation für motorische und sensorische Informationen zwischen kortikalen und subkortikalen Strukturen.

³⁶ Der Hypothalamus dient als Koordinationszentrum für biologische Grundfunktionen und für die damit verbundenen Trieb- und Affektzustände wie u. a. Aggression und Verteidigung. Außerdem ist er Kontrollzentrum für das autonome Nervensystem und funktional mit fast allen anderen Teilen des Gehirns verbunden. Er steuert direkt die Hypophyse, auch Hirnanhangdrüse genannt – Schnittstelle zwischen dem hormonellen und dem nervösen System des Körpers – und dadurch auch das hormonelle System, besonders auch die hormonale Stressreaktion.

³⁷ Die Amygdala ist anatomisch und funktional für die Entstehung und Steuerung von negativen Gefühlen verantwortlich, für die positiven Emotionen sind andere Strukturen, u. a. das Nucleus accumbens und das ventrale tegmentale Areal, die zum mesolimbischen System, dem zerebralen Belohnungssystem, gehören.

³⁸ Der Hippocampus ist der Organisator des bewusstseinsfähigen, deklarativen Gedächtnisses. Die Informationsspeicherung findet nicht direkt im Hippocampus selbst statt, sondern modalitäts- und funktionspezifisch in den verschiedenen – visuellen, auditorischen usw. – Rindenarealen. Der Hippocampus arbeitet zusammen mit der Amygdala im Bereich des deklarativen und emotionalen Gedächtnisses „arbeitsteilig“: Der eine sorgt für die Erinnerung, d. h. für das gespeicherte Wissen über die Welt, die zweite für die damit verbundenen Gefühle. Vgl. Roth 2001: 5 und den Abschnitt 1.2.4.1 Implizites und explizites Lernen später in diesem Kapitel.

³⁹ „Der bewusste Einfluss auf die Emotionen ist schwach, umgekehrt können die Emotionen das ganze Bewusstsein überfluten. Der Grund: Die Verdrahtung des Gehirns wurde an dem entsprechenden Punkt unserer Evolutionsgeschichte so gestaltet, dass die Verbindungen von den emotionalen Systemen zu den kognitiven Systemen stärker sind als die Verbindungen in umgekehrter Richtung.“ (LeDoux 2001: 22).

⁴⁰ Die Amygdala ist das Verbindungszentrum zwischen erlernter und angeborener Furcht und den damit verbundenen autonomen-vegetativen Reaktionen. Damit sind sensorische Informationen über Thalamus und kontextuelle Gedächtnisinhalte über Hippocampusformation gemeint.

Das limbische System, und besonders die Amygdala mit ihrer zentralen Funktion im Bewertungssystem, spielt eine wichtige Rolle im Lernprozess. Sie beteiligt sich an der Interaktion zwischen Kognition und Emotion, zwischen bewussten und unbewussten Gehirnvorgängen, zwischen explizitem und implizitem Lernen.

1.2.2 Über die Plastizität und Reorganisationsfähigkeit des Gehirns und deren Folgen für den (Fremd-)Spracherwerb

Die meisten Systeme des Gehirns sind plastisch, das heißt, durch Erfahrungen modifizierbar, denn die beteiligten Synapsen verändern sich aufgrund der Erfahrungen (LeDoux 2003: 19)

Schon gleich nach der Geburt fängt das Neugeborene an, die Welt kennen zu lernen, indem es die Stimme der Mutter erkennt. Nach dem phylogenetisch bestimmten Programm beginnt es auch bald logisch zu denken. Dabei legen die Gene aber nur allgemein fest, wie das Gehirn funktioniert, und zwar durch die Entwicklung der anatomischen Strukturen, auf denen das menschliche Verhalten beruht.⁴¹ Das hilft der anfänglichen Organisation neuronaler Netzwerke im kindlichen Gehirn. Beim Neugeborenen bilden die Nervenzellen ein dichtes Netz und feuern zunächst ziemlich chaotisch in alle Richtungen; in den ersten zwei Lebensjahren nehmen diese Verbindungen enorm zu. Die Bildung solcher Netzwerke wird zum Teil genetisch bestimmt, sie folgt also teilweise vorprogrammierten Bahnen. Nach LeDoux.⁴²

Biologisch gesehen bewirken Gene zwei ganz grundsätzliche Dinge: Sie machen uns alle gleich (wir sind alle Menschen), und sie machen uns alle verschieden voneinander (wir alle tragen einen einzigartigen genetischen Bauplan in uns, der Teil unserer Individualität ist). [...] Wir wissen, dass genetische Faktoren Einfluss darauf haben, wie stark bei einem Menschen Persönlichkeitsmerkmale wie Kontaktfreudigkeit, Ängstlichkeit und Aggressivität ausgeprägt sind, oder auch darauf, wie groß bei ihm das Risiko einer Depression, einer Phobie oder einer schizophrenen Störung ist. (LeDoux 2003: 12)

Zum Teil wird die Entstehung synaptischer Verbindungen jedoch auch durch die Erfahrung stark geprägt, besonders durch den Prozess des Lernens.⁴³ Vom zweiten Lebensjahr bis zur Pubertät nimmt das Wachstum der Nervenzellen ab und die Gehirnentwicklung konzentriert sich eher auf die Bildung und Verstärkung der Synapsen, indem sich die Impulse in bestimmten Bahnen häufen.⁴⁴ In dieser Periode ist die Nutzung neuronaler Strukturen besonders wichtig, da das Gehirn eine besonders ausgeprägte Plastizität aufweist: Die weniger genutzten Verbindungen verkümmern, die am meisten gebrauchten verstärken sich. Wichtig ist dabei die Rolle der Umgebung, in der das Kind diese ersten Lernerfahrungen macht. Je vielfältiger und reicher die Anregungen sind, die ihm angeboten werden, desto komplexere Strukturen bilden sich in seinem Kopf. Zu dieser Zeit sind die Umbauprozesse massiv (Scheich 2002: 3).

Im Erwachsenenalter sind sie überhaupt nicht mehr so massiv, denn zum Lernen steht weitgehend nur mehr das bis dahin gebildete synaptische Netz zur Verfügung.⁴⁵ Diesen Erkenntnissen zufolge wurde für den Zweit- und Fremdspracherwerb eine Art sensible Periode festgelegt,⁴⁶ nach der das Lernen einer Fremdsprache sich als problematisch erweisen könnte. Aktuelle neurobiologische Forschungen (vgl. exemplarisch Traoré 2000: 238) beweisen jedoch, dass kognitive, wie z. B. das Eintreten der Bewusstheit, und psychosoziale Faktoren, vor allem aber die intrinsische Motivation, stärker als das Alter den Lernprozess beeinflussen und dass die Menschen je nach Lebensalter unterschiedlich, aber nicht weniger oder schlechter lernen. Anscheinend gehen also spät gelernte Fremdsprachen andere neuronale Wege als die Erstsprache oder früh gelernte weitere Sprachen (Götze 1999: 14; Traoré 2000: 234ff.). Die

⁴¹ Genauer gesagt, charakterisieren die Gene das individuelle Verhalten, indem sie Proteine synthetisieren, die die Art und Weise bestimmen, wie sich die Neuronen miteinander verbinden (vgl. LeDoux 2003: 12).

⁴² Diese Worte – hier als für das Thema exemplarisch zitiert – begründen aus neurobiologischer Perspektive u. a. auch die Existenz individueller Unterschiede beim Lernen, also von Mensch zu Mensch unterschiedliche Lernpräferenzen. Vgl. den Abschnitt 1.3.1 *Lernpräferenzen im Fremdsprachenlernprozess* S. 34 in diesem ersten Kapitel.

⁴³ LeDoux (2003: 13) setzt Lernen mit der synaptischen Plastizität des Gehirns gleich. Nach Scheich (2002: 4) sind Lernprozesse immer synaptische Auf- und Abbauprozesse, wobei die nach diesem Umbauprozess übrig gebliebenen Synapsen effektiver als zuvor arbeiten.

⁴⁴ „Erst am Ende der Pubertät sind Gehirne völlig ausgereift. Bis zu diesem Zeitpunkt sind alle Lernprozesse nicht nur Abspeicherungsprozesse, sondern auch Strukturierungsprozesse des Gehirns.“ (Scheich 2002: 1).

⁴⁵ Gemäß phylogenetischer Entwicklung findet der grammatische und phonologische Erstspracherwerb durch natürliche Interaktion mit der Umwelt in der Zeitspanne der ersten anderthalb bis drei Jahre im Leben eines Menschen statt. Vgl. exemplarisch Bates 1997: 3 und Schumann 1999: 38.

⁴⁶ Vgl. die Hypothese von Lenneberg (1967), die das kritische Alter beim Sprachenlernen mit dem Ende der Pubertät gleichstellt.

Unterschiede zeigen sich besonders im Broca-Areal: Jedes einzelne Gehirn findet neue Wege zur Lösung der Sprachlernaufgabe.

Dass Faktoren wie Alter, sprachliche Kompetenz und Art des Spracherwerbs wichtig für die Re-Organisation des Gehirns sind, haben empirische Untersuchungen der neurobiologischen Forschung über die Repräsentation multipler Sprachen im Gehirn gesunder Probanden gezeigt. Mittels des bildgebenden fMRI-Verfahrens⁴⁷ zeigen sie, dass die verschiedenen Sprachen, je nach Zeitpunkt und Form des Spracherwerbs, eine unterschiedliche Repräsentation haben. Bei Früh-Mehrsprachigen überlagern sie sich im Broca-Areal, d. h. sie wählen die gleichen neuronalen Wege, was bei einsprachig Aufgewachsenen, die weitere Sprachen in der Schule gelernt haben, nicht passiert. Diese letzteren haben eine synaptische Reorganisation des Gehirns zu vollziehen, die in der Suche nach neuen neuronalen Wegen als Antwort auf die neue Aufgabe besteht. Die Neuigkeit der Aufgabe hängt mit der Spezifität der Fremdsprache, aber auch vom Kontext und von den mit ihm verbundenen individuellen Reaktionen der Lernenden zusammen.

Kurz: Das menschliche Gehirn hat das Potential für eine lebenslange Plastizität, d. h. eine Neigung zur Reorganisation und zum Lernen, der Grad und die Art dieser Plastizität innerhalb und durch das Gehirn selbst ist aber in jedem Gehirn anders (vgl. exemplarisch Schumann 1999: 39).

1.2.3 Horizontale Integration im Cortex bei Sprachleistungen, oder: zur Modularität des Gehirns

Wie schon oben erwähnt, existiert im Cortex gemäß der Lokalisationstheorie eine Topographie der Hirnfunktionen, d. h. bestimmte Hirnorgane spielen aufgrund evolutiver Differenzierungen bestimmte Rollen. Nach der so genannten Theorie der Hirnlateralisierung (vgl. exemplarisch Schmidt/Schaible 2000⁴: 478 ff.) arbeiten die zwei Gehirnhemisphären spezialisiert: Die linke Hemisphäre zeigt eine stärkere Verbindung zum Bewusstsein, zum Sprachlichen, Begrifflichen, Analytischen und Abstrakten, während die rechte eine eher musikalische, räumliche, einheitliche und konkretere Prädisposition wie auch die Tendenz zur Bild- und Mustererkennung aufweist. Dieser Theorie zufolge werden auch für sprachliche Wissenssysteme spezifische Hirnregionen der linken Gehirnhälfte – die schon genannten sprachlichen Zentren Broca und Wernicke – für besonders relevant gehalten.

Aus durch bildgebende Verfahren⁴⁸ gewonnenen Ergebnissen resultiert, dass eine streng festgelegte Lokalisierung der Sprachfunktionen in zwei einzigen Regionen in der linken Gehirnhälfte jedoch nicht mehr vorstellbar ist: Jede Verarbeitungsstufe verlangt unterschiedliches kombinatorisches und paralleles, also lokal homologes (Klann-Delius 1999: 131) Zusammenwirken der Hirnareale und u. a. die Beteiligung der rechten Hemisphäre für sprachliche Teilleistungen wie die Perzeption und Produktion prosodischer Information, wie auch die Mitwirkung von subkortikalen Strukturen (Schmidt/Schaible 2000⁴: 487).⁴⁹ Die Beziehung zwischen den beiden Hirnhälften ist also als sehr dynamisch anzusehen, was den Gedanken einer strikten Lokalisierung neuronaler Funktionen relativiert. Daraus ergibt sich eine ganzheitliche und systemische Auffassung des Gehirns: Einige Organe weisen eine phylogenetisch dominant gewordene Funktion auf – z. B. die für die Sprachverarbeitung zuständigen Areale Broca und Wernicke; zur Lösung einer sprachlichen Aufgabe können aber auch andere Gehirnareale beitragen, die sich zu diesem Anlass zusammenfinden (Bates/Dick 2000: 20). Man denke z. B. an die besonderen Verbindungen zwischen sprachlichen und lokal-temporalen kognitiven Strukturen, die die Verarbeitungsmodalität der u. a. sprachlichen Informationen stark beeinflus-

⁴⁷ Vgl. exemplarisch Zappatore/Nitsch 2003: 115. Durch fMRI (*functional Magnetic Resonance Imaging*, auf Deutsch: *Kernspintomographie*) werden die Veränderungen der elektrischen Magnetfelder des Gehirns bei Veränderung der Sauerstoffzufuhr gemessen. Das bildgebende Verfahren liefert Informationen über die Lokalisierung entsprechender Gehirnaktivität. Ein Vorteil solcher Verfahrensweisen ist, dass sie Experimente mit gesunden Probanden erlauben.

⁴⁸ Durch die in Fußnote 47 bereits erwähnten bildgebenden Verfahren ist es heute möglich, das Sprachverständnis und die Sprachproduktion aus einer anatomisch ziemlich genauen Perspektive als globalen Sprachprozess zu betrachten, da solche Verfahren unmittelbare Einblicke in die simultane und kombinierte Aktivität verschiedener Gehirnstrukturen im gesamten Hirn ermöglichen. Dabei können die Gehirnaktivitäten in den Arealen, die für verschiedene sprachliche – und zwar die akustischen, die phonologischen, die lexikalischen, die prosodischen, die syntaktischen und konzeptuell-semantischen – Ebenen zuständig sind, auch getrennt beobachtet werden, während die Probanden eine sprachliche Aufgabe lösen. Ein Beispiel ist bei Bates/Dick 2000: 19 zu finden. Schönplflug 2001: 705 macht den weiterführenden interessanten Vorschlag, durch solche Verfahren die Frontallappen und ihren Einfluss auf die Regulation des Verhaltens beim Sprachwechsel – z. B. beim Dolmetschen – zu beobachten.

⁴⁹ Vgl. auch exemplarisch Zappatore 2003: 62-63: „Die Repräsentation von Sprache im Gehirn beschränkt sich jedoch nicht allein auf diese beiden Areale, sondern umfasst neben perisylvischen Arealen (die zuständig für die phonologische Sprachverarbeitung sind. A.d.V.) auch präfrontale, temporale, parietale und subkortikale Strukturen.“

sen. Beispielsweise können individuell aufgebaute Verbindungen zwischen den verschiedenen Gehirnstrukturen – individuelle Tendenzen oder, besser gesagt, (Lern-)Präferenzen – zu einer *sequentiellen* statt zu einer *simultanen Verarbeitung* eines Stimulus, bzw. zu einer *analytischen* statt zu einer *integrativen/globalen* Verarbeitungsmodalität von Informationen führen (Bates 1997: 4).

Wird davon ausgegangen, dass die Reorganisation des Gehirns das ganze Leben lang durch Erfahrung und Lernen erfolgt, dann kann eine solche angeborene Tendenz durch die Erfahrung – dazu sind u. a. auch der Lernkontext und die Lernaufgabe zu zählen – verstärkt oder geschwächt werden. Das würde auf eine für das Gehirn typische Problemlösehaltung beim Lernen hindeuten, nach der die Aktivierung sprachlicher und nicht-sprachlicher Hirnregionen gemäß der Spezifität der zu lösenden Aufgabe erfolgt. D. h. man könnte von einer aufgabenspezifischen Plastizität des Gehirns ausgehen.

1.2.4 Vertikale Integration: das Zusammenwirken kortikaler und subkortikaler Strukturen bei Sprachleistungen

Mit der Darlegung der vertikalen Integration von kortikalen und subkortikalen Strukturen wird der Frage nachgegangen, wo sich Kognition und Emotion, das Bewusste und das Unbewusste im Gehirn treffen. Die Antwort liegt im komplizierten Zusammenspiel zwischen dem obersten bewusstseinssteuernden Koordinationszentrum, dem Cortex, und den tiefer liegenden limbischen und mesolimbischen Systemen, die für die Entstehung motivationaler und emotionaler Prozesse zuständig sind.

Wie die horizontale beeinflusst auch die vertikale Integration den Lernprozess, indem kognitive – z. B. strategisches und explizites Lernen – und psychosoziale Faktoren – z. B. intrinsische Motivation oder Lernstress – durch sie in Verbindung kommen.

Zwei wichtige Folgen dieser Zusammenarbeit werden in den folgenden Abschnitten näher untersucht: Die eine betrifft die Verarbeitung und den Abruf von Wissen, also Gedächtnisprozesse, die zweite bezieht sich auf ein Bewertungsverfahren, das unterschiedliche Lernvorgänge auslöst und das ganz wesentlich von Emotionen und Affekten bestimmt wird. Davon hängt z. B. der Grad an Motivation und an Zu- bzw. Abneigung ab, mit dem Lernende eine Fremdsprache angehen.

1.2.4.1 Implizites und explizites Sprachenlernen

Das Thema *implizites und explizites Lernen* findet eine neurobiologische Fundierung in den Studien der Hirnforschung über das Langzeitgedächtnis, die sich nicht nur auf die für die Entstehung und Kontrolle von Bewusstseinszuständen zuständigen Gehirnorgane – z. B. die kortikale Rinde –, sondern auch auf andere Hirnorgane, wie z. B. subkortikale Hirnrindengebiete, konzentrieren, deren Aktivität selbst grundsätzlich nicht bewusstseinsfähig ist (vgl. exemplarisch Traoré: 2002: 21). Zwei Varianten des Gedächtnissystems, und zwar das deklarative Gedächtnis und das prozedurale Gedächtnis, werden im Folgenden genauer beschrieben, da sie beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle spielen.

Mit deklarativem Gedächtnis ist die Wiedergabe von Wissen, also von Fakten und Ereignissen, unter Mitwirkung des Bewusstseins gemeint (Schmidt/Schaible 2000⁴: 449). Diese Gedächtnisart wird auch als *explizit* bezeichnet, da darüber detailliert berichtet werden kann (Roth 2003b: 89-90).

Das prozedurale Gedächtnis hingegen arbeitet ganz anders als das deklarative. Es schaltet bei Fertigkeiten ein, die irgendwann gelernt wurden und jetzt routinemäßig ausgeführt werden, wie z. B. Rad fahren oder Karten spielen (Roth 2003b: 89). Da diese Art von Gedächtnis normalerweise schwer explizit zu beschreiben ist und sich dem (Detail-)Bewusstsein entzieht, ist sie auch als *implizites* Gedächtnis bekannt.

Der Unterschied zwischen den beiden Langzeitgedächtnissystemen ist hauptsächlich qualitativ. Während das deklarative für aufmerksam gesammelte und absichtsvoll abrufbare Kenntnisse zuständig ist, steht das implizite für automatisierte Gewohnheiten und Fertigkeiten (vgl. exemplarisch List 2001: 697).

Auch beim Lernen, also auf dem Weg von und zu den Gedächtnissystemen, können zwei Richtungen eingeschlagen werden. Die eine ist Lernen ohne das Bewusstsein dessen, was gelernt wird, also *implizit Lernen* (DeKeyser 2003: 314), die andere ist Lernen mit dem Bewusstsein dessen, was gelernt wird, also *explizit Lernen*. Produkt des impliziten

Speicherungsprozesses ist also implizit angeeignetes und automatisiertes Wissen,⁵⁰ im Gegensatz dazu stellen explizit verarbeitete Informationen bewusst kontrolliertes und kontrollierbares Wissen her.

Ausgehend von der Dichotomie bewusst produzierte gegen automatisierte sprachliche Ausführung, erklärt List aus neurobiologischer Sicht, wie Kommunikation in der eigenen Sprache erfolgt (List 2002: 128). Demnach wird Kommunikation hinsichtlich der Mitteilungsabsichten und der Wahl des Themas, des Registers und der Lexik hauptsächlich kortikal, sensorisch und motorisch in bearbeiteter und bewerteter Form vom limbischen System angeleitet; ihre mikro-genetische Realisierung bezüglich beispielsweise des Satzbaus und der lautlichen Gestaltung der Sprache erfolgt dagegen dank reflexbestimmten oder „durch vielfältig wiederholte sensomotorische Praxis eingeschlifften Automatismen“ (List 2001: 698), also unter automatischer Kontrolle. Die Aufmerksamkeit ist auf die Botschaft und auf die kommunikative Situation, nicht auf die Form gelenkt.

Mit dem Alter, also durch die weitere Entwicklung geistiger Funktionen, und auch als Folge des ersten Spracherwerbs⁵¹ tritt u. a. auch beim weiteren Sprachenlernen eine Bewusstseinsfähigkeit ein, die eine nicht mehr auszuschaltende zielgerichtete Aufmerksamkeit als Charakteristik aufweist.⁵²

Ein solches meistens explizites Lernen wird auch *intentional* genannt (List 2003: 123; Hulstijn 2003: 349), da hier Ziele absichtsvoll und aufmerksam gesetzt und verfolgt werden.

Ist das Bewusstsein mit dem Alter nicht mehr auszuschalten, kann das erwachsene Individuum trotzdem eine besondere Form von nicht intentionellem, sondern implizitem Lernen erleben. Dieses Lernen wird *inzidentell*⁵³ genannt, da die Wissensaneignung beiläufig geschieht: Die Regelsuche verläuft nicht bewusst, da die Aufmerksamkeit nicht direkt darauf gerichtet ist, und es wird oft über die gelernten Regelmäßigkeiten keine explizite Auskunft gegeben, obwohl sie ohne weiteres in das deklarative Wissen überführbar sind (vgl. List 2002: 124).

Was inzidentelles vom expliziten bzw. intentionellen Lernen unterscheidet, ist die verschiedene Fokussierung der Aufmerksamkeit beim Aneignungsprozess. Obwohl sie als Mittel der bewussten Kontrolle über den Lernprozess auch beim inzidentellen Lernen eingeschaltet wird, ist Aufmerksamkeit hier nicht so zielbezogen wie beim intentionellen Lernen auf den Endpunkt des Lernprozesses, also beim Fremdsprachenlernen beispielsweise auf die Form des sprachlichen Produktes, gerichtet, sondern eher auf „umliegende Parameter der Situation oder auch [auf] Teilaktionen auf dem Weg zu einem Ziel [...]“. (List 2002: 124).

Aus der Sicht der Sprachendidaktik werden fremdsprachliche Curricula gewöhnlich durch die Vermittlung und Überprüfung expliziten Wissens und die daraus folgende gezielte Beeinflussung des deklarativen Gedächtnisses charakterisiert. Eine Ausnahme bilden die Immersionsklassen, in denen jeder explizite Bezug auf die sprachlichen Phänomene zugunsten der Konzentration auf Kommunikation ausgeklammert wird (vgl. exemplarisch Traoré 2004: 30).⁵⁴

⁵⁰ Im Spracherwerbsprozess ist rein implizites Lernen nach List 2002: 122 nur bei Kindern beim ersten Spracherwerb möglich, da sie einen Mechanismus für grammatischen Regelerwerb automatisch einschalten, der der bewussten Aufmerksamkeit entzogen ist und daher kein wachstames Kontrollverfahren kennt.

⁵¹ U. a. erleichtern die sprachlichen, also die lexikalischen, grammatikalischen, pragmatischen Vorkenntnisse, die die Lernenden aus dem Erstspracherwerb mitbringen und worüber sie nicht gründlich nachgedacht haben, einerseits Formen beiläufigen Lernens (vgl. später den Teil über *inzidentelles* Lernen), andererseits konstituieren sie eine implizite Erstsprachkompetenz, die als Basis einer später eintretenden vergleichenden und bewussten Regelsuche in der Fremdsprache dienen kann.

⁵² Die verschiedenen Wege des Früh- und Spät(Sprachen-)Lernens bestehen nach Wissenschaftlern der kognitiven Psychologie (vgl. exemplarisch DeKeyser 2000 und ders. 2003) also darin, dass „somewhere between early childhood and puberty children gradually lose the ability to learn a language successfully through implicit mechanism only“. DeKeyser 2003: 335. Dank des entwickelten Bewusstseins und mit Hilfe der erworbenen Metakompetenzen öffnen sich dem erwachsenen Menschen aber neue Möglichkeiten der Wissensaneignung.

⁵³ Exemplarisch wird hier Hulstijns Definition von inzidentellem Lernen zitiert, die die Funktion von Aufmerksamkeit miteinbezieht: „[Inzidentelles Lernen geschieht durch] the ‚picking up‘ of words and structures, simply by engaging in a variety of communicative activities, during which the learner’s attention is focused on the meaning rather than on the form of the language.“ (Hulstijn 2003: 349)

⁵⁴ Bei schulischem Sprachenlernen interagieren in der Tat implizites und explizites Lernen stets miteinander. Obwohl die Lehrperson die Lernenden gewöhnlich durch Instruktion und Explikation sprachlicher Phänomene unterstützt, sind auch in einem gesteuerten Lernkontext inzidentelle bzw. implizite Formen der Sprachaneignung nicht auszuschließen (vgl. Vollmer et al. 2001: 18; vgl. auch Fußnote 5 S. 10). Auch nach List 2002: 126 kann sich eine hohe Automatisiertheit im Gebrauch anderer Sprachen durch unterrichtliches Lernen verwirklichen, das Formen nicht intentionellen Lernens ähnelt. Insbesondere sieht List die Ablenkung der Aufmerksamkeit von formalen Regeln und stattdessen die Fokussierung von Inhalten und Funktionalität der Sprache sowie eine intensive kommunikative Übung von anfänglich explizit erworbenem Regelwissen als *günstige Umstände*, unter denen inzidentelles automatisierendes Lernen stattfinden kann.

Dass die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Form bzw. Inhalt in gesteuerten Lernprozessen z. T. unabhängig von den Intentionen der Lehrperson durch gruppenspezifische Faktoren wesentlich beeinflusst werden kann, haben die Daten der vorliegenden Studie ergeben. So lässt sich feststellen, dass der Aufmerksamkeitsfokus nur bedingt durch die Lehrmethode bzw. die Lernaufgabe zu lenken ist, wohingegen die in einer Gruppe dominierenden Lerntendenzen bei der Frage der Konzentration auf Inhalt oder Form, d. h. auf implizite oder explizite Sprachvermittlung, eine einschneidende Rolle übernehmen.

Aus diesem Grund wird die Frage der *Aufmerksamkeit* und der *Aufmerksamkeitslenkung* im folgenden Abschnitt ausführlich diskutiert.

1.2.4.2 Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitslenkung beim Sprachenlernen

In der Fachliteratur hat Aufmerksamkeit hauptsächlich zwei Bedeutungen (vgl. exemplarisch Spitzer 2002: 141 ff.):

1. Einerseits wird Aufmerksamkeit als zeitlicher Prozess verstanden; aus dieser Perspektive heißt sie *Vigilanz*, also allgemeine, automatisierte Wachheit.
2. Andererseits heißt sie, räumlich und als kontrollierter Prozess verstanden, *selektive Aufmerksamkeit*; Aufmerksamkeit meint hier also die Fähigkeit, bestimmte Stimuli bevorzugt zu behandeln.

Ordnet man auch hier psychologische Phänomene neurobiologischen Prozessen zu, so betrifft Vigilanz die Aktivierung des Gehirns überhaupt, während bei selektiver, also fokussierter Aufmerksamkeit eine stärkere Aktivierung spezifischer, und zwar derjenigen Gehirnareale erfolgt, die die jeweils aufmerksam und damit bevorzugt behandelte Information verarbeiten.⁵⁵ Nebenwirkung der Zuwendung zu bestimmten Informationen ist ein gleichzeitiges Ausblenden von anderen Sachverhalten.⁵⁶

Das bewusste Erleben von äußeren Stimuli tritt nur bei fokussierter Aufmerksamkeit auf, deren Aufgaben nach Schmidt-Schaible 2001⁴: 413 u. a. die folgenden sind:

- Setzen von Prioritäten zwischen konkurrierenden und kooperierenden Zielen in einer Zielhierarchie zur Kontrolle von Handlung;
- Aufgeben alter oder irrelevanter Ziele;
- Selektion von sensorischen Informationsquellen zur Kontrolle der Handlungsparameter.

Die hier zitierten Aufgaben machen die Kontrollfunktion deutlich, die die selektive Aufmerksamkeit auf Rezeption und Produktion von Informationen ausübt.⁵⁷

Aus der Sicht der kognitiven Psychologie (vgl. exemplarisch Schmidt 2001) wird Sprachenlernen durch die Aufmerksamkeitslenkung der Lernenden und von ihrem *noticing* in der Fremdsprache stark gesteuert. *Noticing* ist eine Funktion von Aufmerksamkeit, die im Sprachlernprozess eine wesentliche Rolle spielt und im Arbeits- bzw. Kurzzeitgedächtnis stattfindet. *Noticing the gap* heißt, die Informationen im Input selektiv verstehen und daraus feststellen, was neu ist (Schmidt 2001: 31). Mit anderen Worten bedeutet *noticing*, sich der Abweichungen zwischen den schon erworbenen Kenntnissen in der Muttersprache und in den weiteren Sprachen einerseits und denjenigen im zu verarbeitenden Input andererseits bewusst zu werden. *Noticing* ist der erste bewusste Schritt in der Konstruktion der Sprache, die Schnittstelle zwischen dem Input und neuer kognitiver Strukturierung bzw. Konstruktion (Schmidt 2001: 31), und es spielt eine vermittelnde Rolle zwischen Input und Speicherung der Informationen. Es arbeitet als Filter, der eine individuelle Version von Input erzeugt, den *Intake*, der das bezeichnet, was jedes Individuum vom allgemein vermittelten Input

⁵⁵ Ich möchte bereits hier auf die Verbindung zwischen Präferenzen in der sensorischen Wahrnehmung und in der Verarbeitung von Informationen einerseits und der Aktivierung von selektiver Aufmerksamkeit andererseits hinweisen. In *1.3.1 Lernpräferenzen im Fremdsprachenlernprozess* S. 34 und im empirischen Teil dieser Arbeit werde ich darauf näher eingehen.

⁵⁶ Mit anderen Worten: Aufmerksamkeit ist zum einen der generelle Zugang zum Bewusstsein, zum anderen ist sie Konzentration. In diesem letzteren Fall benötigt sie einen Fokus (vgl. exemplarisch Roth 2003: 205).

⁵⁷ Da also selektierte und kontrollierte Inhalte durch fokussierte Aufmerksamkeit direkten Zugang zum bewussten, expliziten Gedächtnis erlangen, ist anzunehmen, dass, je aufmerksamer ein Mensch ist, desto besser er oder sie bestimmte (Lern-)Inhalte im Langzeitgedächtnis behalten wird (vgl. exemplarisch Spitzer 2002: 155).

subjektiv rezipiert, und was über das Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis gelangen wird (vgl. Skehan 1998: 51).

Beim Sprachenlernen bezeichnet *noticing* die Wahrnehmung spezifischer zielsprachiger Strukturen in ihrer Funktion als Voraussetzung der Verarbeitung und Integration innerhalb der Lernaltersprache (vgl. Riemer 2000b: 230).

Aufmerksamkeitsfokus und *noticing* können mittels verschiedener Faktoren gelenkt werden (Schmidt 2001: 10-11): Das können die bereits besprochenen externen Faktoren wie Instruktion, Lernaufgabe, relevanter und redundanter Input oder auch Einflüsse aus dem sozialen Kontext sein, aber auch interne Faktoren, wie beispielsweise individuelle Verarbeitungsfähigkeiten, also das Funktionieren des Arbeitsgedächtnisses beim Abrufen schon vorhandener Kenntnisse, oder die Fähigkeit, analytische *Top-down*-Verarbeitungsprozesse der Information schneller auszuführen.⁵⁸ Zur Aktivierung der Aufmerksamkeit und damit zu einem besseren Behalten der Informationen tragen jedoch auch die Befindlichkeit der Lernenden sowie affektive Faktoren wie Motivation und Emotionen entscheidend bei. Denn auch wenn die Lehrperson den Lernenden direkt durch Instruktion und indirekt durch die Formulierung der Lernaufgaben bei der Aufmerksamkeitsfokussierung beistehen kann, so haben doch die Entscheidungen, die durch das so genannte individuelle Bewertungssystem getroffen werden, eine einschneidende Funktion:

Den höchsten Grad an Aufmerksamkeit und entsprechend die Einlagerung in das Gedächtnis erreicht das, was das Bewertungssystem [...] als unbekannt und wichtig einstuft: wichtig für das Individuum selbst und nur für dieses, keineswegs für alle. (Götze 1997: 6)

1.2.4.3 Das Bewertungssystem und seine Wirkung auf das (Sprachen-)Lernen

Im Folgenden geht es um die Zusammenwirkung von Emotion und Kognition in ihrer neurobiologischen Verwirklichung, also als Phänomen, das im Gehirn stattfindet, im Hinblick auf (Sprachen-)Lernen.

Emotionale Zustände beeinflussen kognitive Funktionen wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, Entscheidungsprozesse und deren jeweilige bewusste Begleiterscheinungen. Das ist als Resultat der Zusammenwirkung kortikaler und subkortikaler Organe anzusehen, eines Phänomens, das in der Neurobiologie als *ventrale limbische Schleife* bekannt ist (vgl. exemplarisch Roth 2003¹: 488 ff.). Durch die limbische Schleife erreichen Umweltreize über den sensorischen Thalamus bewusstseinssteuernde Zentren wie den orbitofrontalen und cingulären Cortex, sie laufen von hier zu emotionserzeugenden Organen des mesolimbischen Systems, von dort kehren sie zum Cortex wieder zurück und durch den Hirnstamm gehen sie zum autonomen Nervensystem und zum motorischen System, also zum ganzen Körper weiter (vgl. auch Schumann 1999: 28). Während des Prozesses der gegenseitigen Beeinflussung von Emotion und Kognition wirken die Amygdala als Zentrum des emotionalen Gedächtnisses, der Hippocampus als Zentrum für das deklarative bzw. episodische Gedächtnis, das Informationen über den Kontext der Stimuli liefert, sowie das basale Vorderhirn als Zentrum für Aufmerksamkeitssteuerung auf die miteinbezogenen mesolimbischen Organe ein.⁵⁹

Über diese ventrale Schleife wirken die unbewusst arbeitenden limbischen Zentren auf unser Bewusstsein ein, und zwar in Form des Auftauchens positiver und negativer Gefühle, Gedanken, Assoziationen und Ziele und der Stärke des Wunsches, diese zu verwirklichen. (Roth 2001: 9).

Die limbische Schleife bestimmt das Entstehen unserer Wünsche und Absichten, ihre Wirkung betrifft also die bewusste und die unbewusste Verhaltenssteuerung wie auch die emotionale Verhaltensbewertung. Sie bildet eine Art Bewertungssystem im menschlichen Gehirn, das jede Information auswertet, einschätzt und eine Reaktion darauf

⁵⁸ Zu diesem Thema vgl. auch Abschnitt 1.3.1.2 *Präferenzen in der Verarbeitung sprachlicher Informationen* S. 36.

⁵⁹ LeDoux hat dieses neurobiologische Phänomen in Bezug auf die Verarbeitung von *Furcht* beschrieben (LeDoux 2001: 175; 2003: 168). Nach dem amerikanischen Hirnforscher gelangen Informationen über Umweltreize über zwei Wege zur Amygdala: direkt vom sensorischen Thalamus durch die schnelle und unscharfe *untere Route*, indirekt vom Thalamus über den sensorischen Kortex durch die langsamere, aber genauere und bewusste *obere Route*. Beide Wege bestimmen die körperliche Reaktion auf emotionale Reize. Die erste ist implizit, die zweite explizit. „Möglicherweise ist die direkte Bahn für die Kontrolle emotionaler Reaktionen verantwortlich, die wir nicht verstehen.“ LeDoux 2001: 175. Und weiter: „Es ist bemerkenswert, dass emotionales Lernen (im Allgemeinen) unter Umgehung des Neokortex stattfinden kann, denn es bedeutet, dass emotionale Reaktionen ohne Beteiligung der höheren Verarbeitungssysteme des Gehirns erfolgen können, die (...) am Denken, Urteilen und am Bewusstsein mitwirken.“ (Ibd.: 173).

organisiert. Damit wird das menschliche Verhalten stets durch bewusstseinssteuernde, aber auch durch emotionserzeugende Organe gelenkt.⁶⁰

Das gilt auch für den Lernprozess. Ehe er im Langzeitgedächtnis festgehalten wird, wird jeder Lerninhalt als Stimulus einer solchen emotionalen Bewertung unterzogen. Das Gehirn evaluiert die Reize, die es durch die Sinnesorgane über die Lernsituation bekommt; ihre Bewertung führt zu einer emotionalen Reaktion und zur Speicherung oder zum Vergessen der betroffenen Inhalte.

Durch an ihr teilhabenden Organe regelt die limbische Schleife verschiedene Funktionen, wie das soziale Verhalten durch den orbitofrontalen Cortex, das Mitwirken von Emotion und Kognition durch das Zusammenspiel von kortikalen und subkortikalen Organen sowie die Kontrolle über Handlungsabsichten und Entscheidungsverfahren.⁶¹

Solche Funktionen spielen beim Lernen eine wichtige Rolle. Besonders im Hinblick auf die Bewertung der Lernsituation im schulischen Kontext können sie Aspekte wie Motivation, Einstellungen und subjektive Theorien zur Fremdsprache sowie die Befindlichkeit der Lernenden beim Erleben des Fremdsprachenunterrichts stark prägen.⁶² Die Einschätzung einer Information durch das Bewertungssystem bestimmt außerdem ihre Abspeicherung im Langzeitgedächtnis oder ihre Beseitigung durch Vergessen.

Das Funktionieren des individuellen Bewertungssystems kann nach Kriterien beschrieben werden, die der Emotionspsychologie entstammen. In Anlehnung an den Emotionspsychologen Klaus Scherer (1984) verweist Schumann (1997: 8ff.; 1999: 30) auf fünf Dimensionen der Bewertung, nach denen die Einschätzung der äußeren Stimuli (*stimulus appraisal*) erfolgt. Auf der Basis der schon erlebten Erfahrungen schätzt das Individuum neu eingegangene Informationen nach folgenden Kriterien ein:

- nach ihrer *Neuheit (novelty appraisal)*, d. h. nach dem Grad der Vertrautheit mit ihnen;⁶³
- nach ihrer *Attraktivität (pleasantness appraisal)*, d. h. je nachdem, wie angenehm und erfreulich die Informationen empfunden werden;
- nach ihrer *Zielrelevanz (goal/need evaluation)*, d. h. ob der Stimulus das Erreichen individueller Bedürfnisse oder Ziele erleichtert oder nicht;⁶⁴
- nach seinem *Durchstehvermögen (coping potential)*, d. h. nach der Fähigkeit des Individuums, mit dem Stimulus fertig zu werden,
- und schließlich nach ihrer *Vereinbarkeit mit dem Selbst- und Fremdbild (Norm/self Compatibility)*, also mit den kulturellen und sozialen Normen bzw. mit den Erwartungen von für das Individuum bedeutenden Mitmenschen oder von sich selbst.

Durch diese Art von Filtern entsteht in jedem Individuum mit der Zeit und der Erfahrung ein Wertesystem, das seine Entscheidungen, sein Verhalten und kurz sein Selbst als einmalig prägt.

[Das limbische System] bewertet alles, was Körper und Gehirn tun, entsprechend der Regel des impliziten (unbewussten) assoziativen Lernens nach „gut/lustvoll/erfolgreich“ und damit zu wiederholen bzw. „schlecht/ schmerzhaft/erfolglos“ und damit zu vermeiden, und legt diese Bewertungen im emotionalen Erfahrungsgedächtnis ab. Auf diese Weise formt sich das,

⁶⁰ Die Fähigkeit, neue Informationen emotional zu bewerten, ist für die Hirnforschung der fundamentale Unterschied zwischen dem menschlichen Gehirn und dem Computer. Vgl. Schumanns Kritik (1997: 238) an den Ansätzen der kognitiven Wissenschaften, die in ihrer Computermetapher der Informationsverarbeitung den Einfluss von Emotionen nicht berücksichtigen: „There are two dominant models of the mind – the computer and the brain. The computer metaphor was introduced with the cognitive revolution in the 1950s. But because computers have no emotions, this aspect of mental life was generally ignored.“ (Schumann 1997: 238. Vgl. auch Götze 1997: 8 und 10).

⁶¹ Vgl. Damasio über das Zusammenwirken von Kognition, Emotion und sozialem Verhalten: „Es gibt eine Region im menschlichen Gehirn, den ventromedialen, präfrontalen Cortex, dessen Schädigung in denkbar reiner Form sowohl Denken/Entscheidungsfindung als auch Gefühl/Empfinden mindert – vor allem im persönlichen und sozialen Bereich. Metaphorisch könnte man sagen, dass sich Vernunft und Emotion in den ventromedialen präfrontalen Rindenabschnitten und in der Amygdala 'überschneiden' " (Damasio 1995: 108).

⁶² „Another reason why there can be no right [teaching A.d.V.] method is because postsensitive period learning is also more dependent upon motivation. It is here that appraisals of language learning situation (according to novelty, pleasantness, goal relevance, coping ability and self and social image) are crucial.“ (Schumann 1999: 39).

⁶³ Vgl. auch das Paar *unbekannt-bekannt* in Götze 1997: 6 (zit. nach Roth 1996).

⁶⁴ Vgl. auch das Paar *wichtig-unwichtig* in Götze 1997: 6 (zit. nach Roth 1996).

was man Charakter oder Persönlichkeit nennt, sehr früh und weitestgehend unbewusst und wird zunehmend resistent gegen spätere Erfahrungen. (Roth 2001: 8).

1.2.5 Persönlichkeitsfaktoren

Mein Begriff von Persönlichkeit ist recht einfach: Das 'Selbst', die Quintessenz unseres Seins, spiegelt Muster der Interkonnektivität zwischen Neuronen (den Nervenzellen) im Gehirn wider. (LeDoux 2003: 10).

Aus neurobiologischer Sicht ist die Entstehung der Persönlichkeit das Resultat der Interaktion zweier Komponenten: der individuellen Gene und der Welterfahrung, die das Individuum im Laufe seines Lebens macht (vgl. exemplarisch LeDoux 2003: 14). Das Zusammenspiel dieser zwei Komponenten findet seine neurobiologische Erklärung in dem oben angesprochenen einzigartigen Prozess der limbischen Schleife, durch den die Außenreize mit den schon bekannten Erfahrungen verglichen und in sie integriert werden. Durch diesen Prozess entsteht ein individuelles Wertesystem zur Einschätzung der Welterfahrungen, das zur Veränderung und zum Ausbau neuronaler und synaptischer Netze beiträgt.⁶⁵

Durch den Einsatz psychologischer Testverfahren⁶⁶ wurden Kategorien, die so genannten Persönlichkeitsmerkmale, entwickelt, die – aus der Sicht der Psychologie – das individuelle Verhalten definieren und charakterisieren. Solche Persönlichkeitsmerkmale wurden von der Fremdsprachenforschung auf ihren Einfluss auf den Sprachlernprozess untersucht.⁶⁷ Aus den üblicherweise zitierten Kategorisierungen (vgl. u. a. Ellis 1994: 518; Ehrmann 1996: 92ff.; Riemer 1997: 54ff. u. 2001: 708ff.; Edmondson/House 2000²: 208ff.; Mariani/Pozzo 2002: 31ff.; Oxford 2003: 4ff.)⁶⁸ werden hier zwei Persönlichkeitsmerkmale ausgewählt, die für die Interpretation der gruppenspezifischen Lernenden, die im empirischen Teil dieser Studie untersucht werden, relevant erscheinen: *Risikobereitschaft* und *Ambiguitätstoleranz*.⁶⁹

Unter *Risikobereitschaft* wird hier im Allgemeinen die Bereitschaft verstanden, sich auf Situationen einzulassen, obwohl die Mittel zu ihrer Handhabung nicht ganz zur Verfügung stehen. Im Kontext des Fremdsprachenlernens heißt das, dass die Lernenden dazu bereit sind, die Fremdsprache trotz der begrenzten Kenntnisse in ihr so oft wie möglich zu gebrauchen (vgl. auch Edmondson/House 2000²: 209). In dieser schlichten Definition steckt viel Praxiserfahrung mit Fremdsprachendidaktik: die Bereitschaft von Seiten der Lernenden, freiwillig verschiedene Risiken einzugehen, u. a. Fehler zu machen, korrigiert zu werden, und dabei vor den Mitschülern das Gesicht zu verlieren, also negativ eingeschätzt zu werden. Risikobereite Lernende gebrauchen freiwillig neue und als komplex empfundene sprachliche Mittel (vgl. Ely 1986 nach Riemer 1997: 60). Ein weiteres Kennzeichen risikobereiter Lernender ist die freiwillige bzw. selbstinitiierte Unterrichtsbeteiligung (vgl. Ely 1986 nach Ellis 1994: 518). Risikovermeidende Lernende neigen dagegen eher zu einem zurückhaltenden Gebrauch der Fremdsprache, sie verzichten auch darauf, Inhalte auszudrücken, wenn sie das Gefühl haben, über die nötigen Redemittel nicht ganz zu verfügen.⁷⁰

Eng mit dieser Eigenschaft ist eine weitere verbunden, die sich auf die Toleranz gegenüber Unkorrektheit und Ungenauigkeit in der Rezeption und Produktion der Fremdsprache bezieht. Es handelt sich hierbei um *Ambiguitätstoleranz*,

⁶⁵ Diese Erklärung der Entwicklung von Merkmalen der Persönlichkeit als Zusammenspiel externer Stimuli und eines internen Bewertungssystems durch die limbische Schleife betont die Beschaffenheit von Persönlichkeitsmerkmalen als Schnittstelle zwischen Kognition und Emotion wie auch den sozialen Charakter dieses dynamischen Prozesses.

⁶⁶ Vgl. exemplarisch das Messinstrumentarium und die Klassifikationsvorschläge in Myers/Briggs (1976) und die Berichte über die einschlägige Forschung in den zitierten Bänden.

⁶⁷ Erste Studien zu diesem Thema betreffen Projekte der 70er Jahre (vgl. exemplarisch Rubin 1975; Stern 1975; das „Good-Language-Learner“-Projekt von Naiman/Fröhlich/Stern 1978), die die Korrelation zwischen individuellen Unterschieden und sprachlichen Leistungen mit dem Ziel untersuchten, Leistungserfolge und -defizite festzustellen und daraus Kompensationsstrategien zu entwickeln. (Vgl. auch exemplarisch Riemer 2001: 707).

⁶⁸ Die in den zitierten Werken behandelten Merkmale sind außer den hier angesprochenen Begriffen u. a. Extrovertiertheit/Introvertiertheit, Empathiefähigkeit, Ängstlichkeit. Angst und Ängstlichkeit werden in dieser Studie allerdings nicht als Persönlichkeitsmerkmale, sondern unter der Bezeichnung *fremdsprachenspezifische Angst* als affektive Faktoren behandelt (vgl. S. 42), die mit einem spezifischen Kontext, in diesem Fall mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht, eng verbunden sind.

⁶⁹ Auf die zwei Begriffe wird in diesem Kontext nur bezüglich ihrer in der einschlägigen Literatur allgemein besprochenen Charakteristika und ihrer spezifischen Funktion im Bereich des (Fremdsprachen-)Lernens eingegangen. Für weitere Informationen darüber sei hier auf die zitierte Sekundärliteratur hingewiesen.

⁷⁰ Vgl. die hier angeführten Verhaltensbeschreibungen mit den im vorigen Abschnitt dargelegten Kriterien zur Bewertung von äußeren Stimuli (S. 30), insbesondere mit den Kriterien *Durchstehvermögen* und *Vereinbarkeit mit dem Selbst- und Fremdbild*.

d. h. um ein Verhalten, nach dem das Erleben mehrdeutiger bzw. widersprüchlicher Situationen kein Frustrationsgefühl erzeugt (vgl. Riemer 1997: 62). Im Fremdsprachenunterricht bedeutet das z. B., sich mit wenig strukturiertem Lernmaterial und Informationslücken auseinanderzusetzen, einen Text in der Fremdsprache zu lesen, ohne jedes einzelne Wort zu verstehen oder ohne die Lehrperson nach Klärung zu fragen.

Mit einem Wort, risikobereite und ambiguitätstolerante Lernende verfügen über optimale Voraussetzungen für autonomes Fremdsprachenlernen.

Nach Ehrman (1996: 120; 1999: 74 ff.) sind mit der *Ambiguitätstoleranz* drei Funktionsniveaus zu verbinden, die sie in Anlehnung an Piagets Kategorie der *Akkommodation* wie folgt erklärt:

The first level is to permit information to enter one's conceptual schema in the first place [*Intake*] [...] At this [second] level [*tolerance of ambiguity proper*] intake has been successfully accomplished, necessitating that the learner deals with contradictions and incomplete information or incomplete constructs. [...] At the third level [*accommodation*] the learner makes discrimination, sets priorities among competing concepts, and develops hierarchies of information in terms of level of abstraction. (Ehrman 1999: 75).

Nach Ehrmans Annahme verursachen die drei Ambiguitätstoleranzniveaus verschiedene Reaktionen bei den Lernenden, und zwar je nach Flexibilität ihrer individuellen Ego-Grenzen (*ego-boundaries*). Individuen mit starken Ego-Grenzen scheinen Schwierigkeiten auf dem *Intake-* und *Tolerance-of-ambiguity-proper*-Niveau zu haben. Lernende mit schwachen Ego-Grenzen, die also Neuheiten gegenüber durchlässiger sind, scheinen mehr Probleme auf dem dritten, dem *Accommodation*-Niveau zu haben, und zwar bei der Fokalisierung wichtiger Begriffe, bei der Organisation der Kenntnisse und bei der erfolgreichen Rekonstruktion ihrer Kognition (Ehrman 1999: 76).⁷¹

Aus den empirischen Daten der vorliegenden Studie ergibt sich, dass Risikobereitschaft und Ambiguitätstoleranz als kennzeichnende Merkmale einer gruppenspezifischen Tendenz stark vom Zusammenspiel kognitiver, affektiver und sozialer Faktoren abhängen, die den jeweiligen Lernkontext charakterisieren.

1.2.6 Fazit

Die wesentlichen Erkenntnisse aus diesem Abschnitt lassen sich im Hinblick auf die Relevanz der neurobiologischen Erkenntnisse für Fremdsprachenlernen wie folgt zusammenfassen:

Aus neurobiologischer Perspektive besteht die menschliche Kognition in den Veränderungen der synaptischen Verbindungen zwischen Neuronen, also in der Plastizität des Gehirns. Das Gehirn ist die wichtigste Steuerungsstelle im menschlichen Körper, das Großhirn ist sein wichtigster Teil: Es besteht aus kortikalen Bereichen zur bewussten Verarbeitung von Informationen und subkortikalen Organen – u. a. dem limbischen System –, die für die Emotionen zuständig sind. Beide neuronalen Strukturen spielen eine wesentliche Rolle beim (Sprachen-)Lernen, das aus neurobiologischer Sicht als die Veränderung der Synapsen im Gehirn infolge der individuellen Erfahrung der Welt anzusehen ist.

Was das Funktionieren kortikaler Gehirnstrukturen, auch als horizontale Integration bekannt, anbelangt, resultiert aus Ergebnissen bildgebender Verfahren, dass eine streng festgelegte Lokalisierung der Sprachfunktionen in zwei einzigen Regionen in der linken Gehirnhälfte nicht mehr vorstellbar ist. Was vielmehr im Gehirn passiert, ist eine unterschiedliche kombinatorische und parallele, also lokal homologe Zusammenwirkung beider Hirnareale mit individuell aufgebauten Verbindungen zwischen den verschiedenen Gehirnstrukturen, die zum Teil phylogenetisch bestimmt sind, zum Teil Merkmale individueller Unterschiede aufweisen. Damit wären die unterschiedlichen Gewohnheiten bei der Informationsverarbeitung wie auch individuelle Lernpräferenzen in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Lerninhalten erklärbar.

Durch die vertikale Integration von kortikalen und subkortikalen Strukturen treffen sich im Gehirn Bewusstheit und Emotionen. Das Zusammenspiel beider Systeme bewirkt das Auftreten zweier Phänomene: Das eine betrifft die Verarbeitung und den Abruf von Wissen, was explizit, und zwar bewusst, oder implizit bzw. inzidentell, d. h. ohne Bewusst-

⁷¹ Solche Korrelationen sind auch aus den in dieser Studie erhobenen empirischen Daten ersichtlich: vgl. 6.3 *Das Profil der Lerngruppe B: Sprung in medias res*, besonders 6.3.3.2.1 *Textverarbeitungsstrategien der Lerngruppe B* S. 153.

heit erfolgen kann. Das zweite Phänomen bezieht sich auf ein Bewertungsverfahren, das unterschiedliche Lernvorgänge auslöst.

Explizites Lernen setzt die bewusste Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die zu lernenden Inhalte voraus. Die selektierende Wirkung der Aufmerksamkeit macht aus dem allgemein übermittelten Input einen individuell wahr- und aufgenommenen Intake. Jeder Intake ist das Resultat von individuellen Tendenzen zur Informationswahrnehmung und -verarbeitung, also von Lernpräferenzen, und von *noticing*, einer besonderen Funktion der Aufmerksamkeitslenkung, deren Folge ist, dass die Informationen im Input selektiv verstanden werden und in der Folge festgestellt wird, was neu ist. *Noticing* hilft also Abweichungen zwischen dem neuen Input und dem schon gespeicherten Wissen zu erkennen.

Durch die vertikale Integration beeinflussen emotionale Zustände kognitive Funktionen. Der Prozess, der limbische Schleife genannt wird, aktiviert ein Bewertungssystem, das Informationen nach bestimmten Kriterien einschätzt und entweder im Langzeitgedächtnis abspeichert oder durch Vergessen beseitigt. Resultat dieses Bewertungsprozesses ist der Auf- und Ausbau eines Wertesystems, das den Kern der individuellen Persönlichkeit darstellt. Beim Fremdsprachenlernen hat dieses System einen starken Einfluss auf die Hinwendung der Lernenden zu den Lerninhalten.

Zwei, wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen dieser Studie deutlich machen, für das schulische Fremdsprachenlernen wichtige Persönlichkeitsmerkmale sind Ambiguitätstoleranz und Risikobereitschaft. Das machen auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung für diese Studie deutlich. Beide Kategorien verweisen auf die Bereitschaft der Lernenden zu einem umfangreichen Gebrauch der Fremdsprache bei der Rezeption neuer Informationen und deren Weiterverwendung, selbst wenn diese noch über beschränkte Sprachmittel verfügen. Risikobereite und ambiguitätstolerante Lernende zeigen optimale Voraussetzungen für autonomes Fremdsprachenlernen.

1.3 Fremdsprachenunterricht als kognitives und metakognitives Handeln

Im vorigen Abschnitt wurde der Lernprozess aus lerntheoretischer und neurobiologischer Sicht betrachtet. Insbesondere wurden hierfür endogene Faktoren gemäß psychologischen Kategorien und den Erkenntnissen der Hirnforschung berücksichtigt. In diesem Zusammenhang wurde bereits die enge Interaktion zwischen Innen- und Außenwelt, also zwischen lernendem Individuum und seiner Lernumgebung, deutlich. Damit tritt die Wechselwirkung der Beziehung zwischen Individuum und Lernumgebung in den Vordergrund, die das Hauptthema von Kapitel 2 über die das Sprachenlernen exogen beeinflussenden Faktoren sein wird.

Im folgenden dritten Abschnitt über die den Sprachlernprozess beeinflussenden endogenen Faktoren, wird die kognitive und die metakognitive Dimension des Sprachenlernens in schulischem Kontext näher beleuchtet. Ausgangspunkt meiner Ausführungen ist eine ganzheitliche Auffassung der Lernenden als aktiver Subjekte des Lernprozesses (vgl. exemplarisch Wolff 2002a; ders. 2002b: 9). Der Lernprozess selbst wird als eine konstruierende Gehirnaktivität begriffen und nicht, nach der Metapher des Nürnberger Trichters, als eine Form der Übertragung einer für die ganze Lerngruppe gleichen deklarativ-abfragbaren Wissenskonstruktion aus dem Kopf der Lehrperson in den der Lernenden (vgl. Overmann 2002a: 65 ff.).⁷²

Die kognitive⁷³ Dimension des Lernens betrifft die oben allgemein bereits erörterten Mechanismen der Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Integration von Informationen in das vorhandene Wissen und deren Wiederverwendung in ihrer neu strukturierten Form. Die metakognitive Dimension des Lernens betrifft dagegen „das Wissen über das eigene Wissen und das eigene kognitive Funktionieren“ (Bimmel/Rampillon 2000: 197).

Der kognitive Aneignungsprozess erfolgt durch verschiedene Schritte: Die Information wird zuerst durch die Sinnesorgane wahrgenommen und durch ein schrittweises Herausfiltern ihrer Merkmale nach gezielter Aufmerksamkeit (*noticing*) aussortiert. Da aus kognitivistischer Sicht jeder mentale Prozess individuell und subjektiv verläuft, wird schon in dieser ersten Phase ein Unterschied zwischen dem allgemeinen und dem von jedem Individuum verschieden wahrgenommenen Input deutlich: Was durch die subjektive Aktivierung der Aufmerksamkeit weitergeleitet wird, wird

⁷² Vgl. auch 4.2.2 *Der traditionelle Unterricht* S. 79 im zweiten Teil dieser Arbeit.

⁷³ „Unter Kognition versteht man jene Vorgänge, durch die ein Organismus Kenntnis von seiner Umwelt erlangt. Im menschlichen Bereich sind dies besonders: Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen, Sprache“. Edelmann 2000⁶: 114.

in der Forschung als *Intake* bezeichnet⁷⁴ und ist für jede Person anders. Diese individuelle Prägung, die für die verschiedenen Formen von *Intake* charakteristisch ist, hängt von subjektiven *Präferenzen in der Wahrnehmung von Informationen* ab, die die Aktivierung und Fokussierung der Aufmerksamkeit stark beeinflussen können. Der selektierte Inhalt des *Intake* bildet die Basis für die Verarbeitung und Speicherung der Information im Langzeitgedächtnis wie auch für die Produktion weiterer Informationen (vgl. u. a. Aguado 2001: 602; Apeltauer 2001: 677). Auch in diesen Phasen verlaufen die Mechanismen nach individuellen Dispositionen, die hier *Präferenzen in der Verarbeitung von Informationen* genannt werden. Es geht um kognitive Lerngewohnheiten, die die individuelle Sprachrezeption und -produktion prägen (vgl. exemplarisch Aguado 2001: 752). Solche Lerncharakteristiken bestimmen oft die Entscheidungen, die Lernende treffen, um ihre Lernziele zu erreichen. Handlungspläne dieser Art werden hier *kognitive* und *metakognitive Sprachlernstrategien* genannt. Befassen sich die Ersteren direkt mit dem Lernstoff, so behandeln die Letzteren die Art und Weise, wie er gelernt wird (vgl. Bimmel/Rampillon 2000:64).

Lernpräferenzen und Lernstrategien sind im alltäglichen Fremdsprachenunterricht selbstverständlich nicht direkt beobachtbar. Sie können jedoch aus beobachtbaren Indikatoren und Lernverhaltensweisen (vgl. Mariani/Pozzo 19; Grotjahn 2003⁴: 327; Aguado 2001: 757) wie z. B. der Lernaltersprache erschlossen werden.

1.3.1 Lernpräferenzen im Fremdsprachenlernprozess

Lernpräferenzen sind gemäß Schumann (1999: 39) als von Individuum zu Individuum verschiedene kognitive Reaktionen auf einen äußeren Stimulus zu verstehen.⁷⁵ Sie spiegeln die Wirkung verschiedener Faktoren wider und werden hauptsächlich durch persönliche Erfahrungen, eigenes Weltwissen und angeborene Veranlagung des Individuums bestimmt.

In der einschlägigen Literatur (vgl. exemplarisch Ellis 1994: 499 ff., Skehan 1999: 237 ff., Edmondson/House 2000²: 199 ff., Mariani/Pozzo 2002: 19 ff.; Grotjahn 2003⁴: 326 ff.; Oxford 2003) werden die hier angesprochenen Verhaltensweisen, also

(...) relativ *stabile*, zumeist *situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen* (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion. (Grotjahn 2003⁴: 326; vgl. auch Ellis 1994: 499)

auch als Lernstile bzw. kognitive Stile bezeichnet.

Um diese bevorzugten Wege der Wahrnehmung und Verarbeitung von (sprachlichen) Informationen zu bezeichnen, verwende ich jedoch in Anlehnung an Schumann im Folgenden den Begriff Lernpräferenzen⁷⁶. Diese sind durch folgende Merkmale charakterisiert:

1. Veränderbarkeit im Laufe der Zeit und entsprechend den Bedingungen, die den Lernprozess prägen;⁷⁷
2. Beeinflussbarkeit durch die Wirkung des schulischen Kontextes, besonders der folgenden exogenen Faktoren:
 - die Art des Spracherwerbs, der stark mit der Lehrmethode und dem Lehrstil der Lehrperson verbunden ist, und
 - die schulspezifische Interaktion und Gruppendynamik, die Phänomene der gegenseitigen Beeinflussung unter den Lernenden auslöst.

In den beiden folgenden Abschnitten behandle ich eine Auswahl von Lernpräferenzen, die sich aufgrund der Auswertung der für diese Studie erhobenen Daten als für italienische Deutschlernende zentral erweisen. Analysekatoren werden zusätzlich aus der Psychologie übernommen (vgl. exemplarisch Williams/Burden 1997: 88 ff.; Skehan 1998: 237; Mariani/Pozzo 2002: 25 ff.). Kategorien für die Zuordnung von Lernpräferenzen sind tendenziell bipolar:

⁷⁴ Vgl. 1.2.4.2 *Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitslenkung beim Sprachenlernen* S.28.

⁷⁵ „Learning style is a gestalt combining internal und external operations derived from the individual’s neurobiology, personality and development, and reflected in learner behavior.“ Keefe /Ferrel 1990: 16 nach Dörnyei/Skehan 2003: 602.

⁷⁶ Damit ist auch die Absicht zu verstehen, mit Begriffen wie *Lernstil* bzw. *kognitiver Stil*, die noch keine feste und allgemein akzeptierte Definition gefunden haben, vorsichtig umzugehen (vgl. exemplarisch Aguado 2001: 753).

⁷⁷ „A predisposition may be deep-seated, but it does imply some capacity for flexibility, and scope for adaption of particular styles to meet the demands of particular circumstances.“ Dörnyei/Skehan 2003: 602.

visuell	–	auditiv
analytisch	–	global
reflexiv	–	impulsiv
systematisch	–	intuitiv
situationsbedingt	–	personenbezogen
umfeldunabhängig	–	umfeldabhängig
Fokus auf Form	–	Fokus auf Kommunikation

Abb. 2: Bipolare Kategorien zur Beschreibung von Lernpräferenzen im Sprachlernprozess

Diese bipolare Präsentation und die Beschreibung der Kategorien von Lernpräferenzen verfolgt das Ziel, beobachtbare Verhaltensweisen nach Indikatoren zu verbalisieren. Sie hat lediglich deskriptiven und keinesfalls wertenden Charakter.

1.3.1.1 Präferenzen in der Wahrnehmung von Informationen

Die unmittelbarste Ebene der Rezeption und Produktion von Informationen ist die perzeptive. Sie bezieht sich auf den sensorischen Kanal, durch den Informationen übermittelt werden und der die Schnittstelle zwischen externen Reizen und ihrer internen Wahrnehmung bzw. Verarbeitung bildet. In der Aufnahme bzw. Wiedergabe sprachlicher Inhalte können Lernende einen bestimmten Wahrnehmungskanal bevorzugen: das Sehvermögen, den Gehörsinn, den Taktsinn oder eine Kombination von Wahrnehmungskanälen.

Die Präferenz für visuelle, auditive oder auch taktile Stimuli ist eng mit der Aktivierung des Arbeits- bzw. Ultrakurzzeitgedächtnisses (vgl. exemplarisch Vester 1978: 47 ff.) verbunden und beeinflusst stark die Lenkung individueller Aufmerksamkeit auf bestimmte Kontexte. Solche Präferenzen haben also nicht nur mit der Wahrnehmung, sondern auch mit der Fokussierung, mit der Selektion wie auch mit der konsequenten Speicherung der Informationen im Langzeitgedächtnis zu tun. (Robinson 2003: 633 ff.).⁷⁸ Die Präferenz für einen bestimmten Wahrnehmungskanal beeinflusst wiederum die Produktion von Output, was zur Folge hat, dass möglicherweise eine Enkodierungsform einer anderen gegenüber bevorzugt wird. Damit lassen sich beispielsweise unterschiedliche Leistungen in der mündlichen bzw. schriftlichen Rezeption und/oder Produktion beim schulischen Sprachenlernen erklären.

Die sensorische Wahrnehmung – die Rezeption – und die motorische Wiedergabe – die Produktion – von Sprachinhalten bilden wichtige Daten zur Entschlüsselung des individuellen Verlaufes eines Lernprozesses bzw. zur Feststellung gruppenspezifischer Lernverhaltensweisen.

Zwei Wege der Informationsaufnahme scheinen für die hier untersuchten italienischen Deutschlernenden im Vordergrund zu stehen: die Vorliebe für visuelle bzw. auditive Stimuli. Die haptische Aufnahmemodalität, also die Bevorzugung von körperlicher Aktivität und Motorik beim Lernen, taucht in den mir zwei bekannten Lerngruppen kaum auf.

Lerntendenzen, die mit der Bevorzugung des visuellen bzw. des auditiven Kanals verbunden sind (vgl. exemplarisch Ehrman 1996: 59 ff.; Mariani/Pozzo 2002: 22 ff.; Mariani 2003: 22-23; Oxford 2003: 3 ff.), zeigen sich in folgenden Verhaltensweisen:

Lernende, die am liebsten visuelle Stimuli wahrnehmen, erinnern sich besser an visuelle Informationen in Form von geschriebenen Wörtern, Bildern und Visualisierungen; auditive Informationen schreiben sie vorzugsweise auf, und sie haben in der Regel weniger Probleme mit schriftlichen Kompetenzen, also mit dem Lesen und Schreiben und mit der Orthographie, als mit mündlichen Lernaufgaben. In der Interaktion mit Lernmaterialien bevorzugen sie deskriptive Textsorten, und in der Sprachproduktion neigen sie zum häufigen Gebrauch *visueller* Verben.

Lernende, die auditive Informationen bevorzugen, speichern mündliche Informationen leicht ein, und sie beteiligen sich gern mündlich am Unterricht. Sie hören Informationen lieber mehrmals an und neigen zum Lernen durch Wiederholen

⁷⁸ Vgl. auch Abschnitt 1.2.4.2 *Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitslenkung* S. 28.

und Nachsprechen. In der Interaktion mit Lernmaterialien bevorzugen sie narrative Textsorten, und in der Sprachproduktion neigen sie eher zum Gebrauch *auditiver* Verben.

1.3.1.2 Präferenzen in der Verarbeitung von Informationen

Wie schon in den Abschnitten über die neurobiologische Sicht von Sprachenlernen erörtert wurde, sind Lernpräferenzen in der Verarbeitung sprachlicher Informationen das Resultat der horizontalen Zusammenwirkung der Hirnareale. Diese Modalität der Verarbeitung sprachlicher Informationen kann durch verschiedene Faktoren gesteuert werden, wie beispielsweise die allgemeine Spezifität bestimmter Gehirngorgane, die Sprachlernaufgabe selbst und auch durch angeborene Verarbeitungstendenzen, die sich in individuell aufgebauten Verbindungen zwischen verschiedenen Gehirnstrukturen verwirklichen. Was daraus folgt, sind verschiedene und persönlich geprägte Herangehensweisen bei der Lösung von Sprachlernaufgaben, also Präferenzen für die eine oder die andere Verarbeitungsmodalität.

Auch in diesem Fall können nicht alle möglichen Kategorien dieser Art besprochen werden, sondern nur eine Auswahl von bipolaren Mustern, die sich angesichts der Verhaltensweisen italienischer Deutschlerner als relevant erweisen.

Ein erstes Merkmalpaar, dessen Charakteristika in den beobachteten italienischen Lerngruppen festzustellen sind, ist *analytisch/global*. Hierbei liegt ein wichtiger Unterschied zwischen den beiden Kategorien in der unterschiedlichen Tendenz zur Verallgemeinerung und zur Abstrahierung beim Lernen. Analytisch Lernende neigen dazu, in der Rezeption und Produktion in der Fremdsprache eher nach Details und einzelnen Elementen denn nach einem ganzheitlichen Bild Ausschau zu halten. Ihre Informationsverarbeitung verläuft vorzüglich von unten nach oben, also als *Bottom-up*-Verfahren, und ist linear und sequenziell. Solche Lernende bevorzugen eine „schrittweise Extraktion der Bedeutung einer Äußerung“ (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002: 108), also eine Wort-für-Wort-Lektüre, gegenüber einem globalen Textverständnis, und sie bevorzugen eine Art kumulierendes Schreiben anstelle des Verfassens von syntaktisch komplexen und verschachtelten Sätzen.⁷⁹

Lernende mit globalen bzw. gestaltorientierten Tendenzen scheinen dagegen einen allgemeinen Überblick in der Wahrnehmung von Sachverhalten zu haben, die sie zuerst als Ganzes und dann als Summe vieler kleinerer Elemente ansehen. Die bevorzugte Form der Informationsverarbeitung verläuft von oben nach unten, also als *Top-down*-Verfahren; sie erfolgt simultan. Solche Lernenden betonen „den synthetischen Charakter der Rezeption [...]. Verstehen wird beschrieben als Konstruktion einer umfassenden mentalen Repräsentation“ von Sachverhalten (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002: ibd.). Solche Lernenden neigen eher zu einem globalen Textverständnis und zu einem simultanen komplexen Schreiben, also zu einer hypotaktischen eher als einer parataktischen Satzverknüpfung.

Ein zweites Merkmalpaar betrifft die Kategorien *reflexiv/impulsiv*. Ein charakteristisches Merkmal reflexiver Lernender ist das Bedürfnis nach längerer Verarbeitungszeit, damit sie in Ruhe über den Verlauf der Arbeitsschritte nachdenken können. Aus zeitlichen Gründen und wegen der reflektierten Wahrnehmung von Lernverfahren bevorzugen solche Lernende begrenzten und überschaubaren Input, den sie unter gründlicher Kontrolle halten können. Sie gehen daher lieber sicher vor und ziehen ein explizites einem impliziten bzw. inzidentellen Lernen vor. Auch in der schriftlichen Produktion macht sich bei ihnen das Bedürfnis nach kontrollierbarem Output durch die Tendenz bemerkbar, lieber kürzere Sätze und reduzierte Kombinationen von zwei, maximal drei Sätzen zu schreiben, als sich in längeren Satzperioden zu versuchen. Die vorsichtige Vorgehensweise reflexiver Typen spiegelt sich in einem allgemein zurückhaltenden Lernverhalten wider, das sich auch als ambiguitätsintolerant und risikovermeidend in der Rezeption und Produktion in der Fremdsprache enthüllt.

Impulsive Lernende zeigen dagegen unmittelbare und prompte Reaktionen. Sie können mit reichem Input zurechtkommen, da sie am liebsten verschiedene Informationen auf einmal simultan aufnehmen und diese offensichtlich auch verarbeiten können. Impulsive Lernende erweisen sich als risikofreudig und ambiguitätstolerant, da für sie die ständige Kontrolle über die Fremdsprache nicht prioritär ist. Aus diesen Gründen setzen sie sich gerne Situationen aus, in denen sie inzidentell eher denn explizit lernen. In der Rezeption spiegeln sich solche Lerntendenzen als eine besondere Neigung für authentisches und nicht didaktisiertes Material wider. In der schriftlichen Produktion lässt sich die Tendenz

⁷⁹ Bezüglich syntaktischer Phänomene in den analysierten Schriftproduktionen vgl. Abschnitt 7.2.1

feststellen, mehrere und in Satzperioden miteinander verknüpfte Sätze zu schreiben, um komplexe und simultane Inhalte auszudrücken.

Eine dritte bipolare Kategorie bilden die Begriffe *systematisch/intuitiv*. Der Unterschied besteht hauptsächlich in der Planung der Arbeit und in der gezielten Aufmerksamkeitslenkung. Systematische Lernende neigen zu einem geordneten Vorgehen, nach dem eine planmäßige Ausführung und Lösung der Lernaktivität bevorzugt wird. Störfaktoren werden am liebsten beseitigt zugunsten einer zielgerichteten Fokussierung der Aufmerksamkeit, die sowohl als Arbeitskonzentration auf die von der Gruppe gemeinsam zu lösende Lernaufgabe wie auch als Lenkung selektiver Aufmerksamkeit auf bestimmte sprachliche Merkmale zu verstehen ist. Solche Lernenden bevorzugen normalerweise ein deduktives Lernen, das von der abstrakten Regel zum Beispiel geht. *Intuitive* Lernende bevorzugen dagegen induktive Verfahren und erschließen lieber die Regel aus der Analyse verschiedener Beispiele. Sie ziehen also ein handlungs- und erfahrungsbezogenes Lernen vor. Da sie eher nach Gefühl gehen, ist es für sie manchmal ein Problem, ihre Aufmerksamkeit zielgerichtet auf sprachliche Merkmale zu lenken und im Allgemeinen die Konzentration beizubehalten.

Das Kategorienpaar *situations-* vs. *personenbezogen* wie auch die Kategorienpaare *umfeldunabhängig* vs. *umfeldabhängig* bzw. *Fokus auf Form* vs. *Fokus auf Kommunikation* haben besonders mit der sozialen Interaktion zwischen Lernenden und Lernumwelt, d. h. also mit der Wechselwirkung zwischen intern und extern beeinflussenden Faktoren des Lernprozesses, zu tun. Aus der Art dieser Interaktion erfolgt folgerichtig die Festlegung von Schwerpunkten beim Lernen, die die sprachlichen Handlungen der Lernenden steuern. SchülerInnen, die das Sprachenlernen eher mit Lernsituationen assoziieren, denken dabei an Arbeitsformen und Lernaufgaben, die den Lernprozess effizienter und angenehmer machen. Sie denken also weniger an die Personen, die mit ihrem Lernen verbunden sind, als an die Methoden, mittels derer sie Lernen erfahren. Solche Lernenden zeigen auch eine gewisse Unabhängigkeit vom sozialen Umfeld, in dem sie lernen (vgl. exemplarisch Skehan 1998: 237 ff.),⁸⁰ sei es von der Lehrperson oder von den Mitlernenden, was eine optimale Voraussetzung für Lernautonomie ist. Ihre Lernhandlungen konzentrieren sich eher auf die Form als auf den Inhalt der Leistung, die gut und korrekt sein soll. SchülerInnen, die lieber personenbezogen lernen, stellen die Menschen in den Mittelpunkt, mit denen sie bei ihrem Lernen zu tun haben, seien dies Lehrpersonen, Mitlernende oder auch fiktive Figuren aus den Lernmaterialien. Bei solchen Lernenden ist auch die Neigung zu bemerken, sich mit diesen Personen in positivem wie auch in negativem Sinne zu identifizieren, sich von ihnen beeinflussen zu lassen und von ihnen stark abhängig zu sein. Das Resultat ist eine Tendenz zum kommunikativen Austausch von Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen in der Fremdsprache, also zu deren natürlichem und authentischem Gebrauch, aber auch eine starke Beeinflussbarkeit bzw. Abhängigkeit besonders von der Lehrperson.

Lernpräferenzen, wie sie hier beschrieben wurden, sind in der Realität nicht so klar und eindeutig von einander separiert vorzufinden. Sie können eher bei längerfristiger Beobachtung von Lernverhalten als Tendenz festgestellt werden (vgl. auch Ehrman 1996: 52).

1.3.2 Lernstrategien im Fremdsprachenlernprozess

Unter Lernstrategien verstehe ich – wie schon erwähnt – mit Bimmel (1993: 5)⁸¹ „[...] ein[en] Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“.

⁸⁰ Der Begriff *feldabhängig/feldunabhängig* wurde in der Psychologie durch einen Test operationalisiert (Group Embedded Figures Test/GEFT), der die Fähigkeit nachweist, einfache geometrische Figuren aus sich überlappenden Bildern zu identifizieren (vgl. Riemer 2001: 710). Dadurch sollte die Disposition zur im Falle von *feldunabhängiger* Präferenz analytischen, bzw. im Falle von *feldabhängiger* Präferenz zur holistischen Wahrnehmung von Phänomenen erschlossen werden. Beide Begriffe werden hier jedoch eher im Hinblick auf ihre sozialen Korrelate berücksichtigt: „Feldabhängige Individuen werden als sozialer, kommunikativer und ihrem Umfeld gegenüber als sensibler beschrieben, während *feldunabhängigen* größere Autonomie [...] und geringere sozialintegrative Kompetenzen zugeschrieben werden.“ Riemer 2001: 710.

⁸¹ Die gewählte Definition unterscheidet sich von den folgenden wegen ihres allgemeineren Charakters. Das ist auch der Grund, warum sie hier gegenüber den folgenden bevorzugt wird. „Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.“ Oxford (1990: 8). “Special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information.” (O’Malley/Chamot 1990: 1). Stellt

Damit ist nach Bimmel/Rampillon (2000: 53) eine Reihe von Implikationen verknüpft:

- 1) Da sie ein *Plan* ist, kann die Lernstrategie zum expliziten Unterrichtsgegenstand gemacht werden.
- 2) Dem Lernenden sollte klar sein, welche mentalen Handlungen zu unternehmen sind, um das jeweilige Lernziel zu erreichen;
- 3) Dem Lernenden sollte auch und *in primis* das Lernziel klar sein, zu dessen Erlangung die Lernstrategie eingesetzt wird.

Mit einem solchen Strategiebegriff gilt die lernende Person u. a. als ein Individuum, das zumindest partiell über seinen Aneignungsvorgang reflektieren und das Ergebnis dieses Reflexionsvorgangs in seine individuell geprägten Lernvorgänge integrieren kann (vgl. Königs 2004: 516).

Der spontane und automatisierte Gebrauch von Lernstrategien ist jedoch kein selbstverständliches Phänomen. Daher müssen Lernstrategien durch Instruktion explizit gemacht und geübt werden, besonders in den Fällen, in denen sie nicht spontan eingesetzt werden. Das Ziel einer kognitiv und metakognitiv ausgerichteten Didaktik ist also der bewusste Einsatz und das Training von Lernstrategien, um die strategische Kompetenz der Lernenden auszubauen.

Um Lerngruppen über den spontanen Gebrauch von Lernstrategien zu untersuchen, reicht die teilnehmende Beobachtung des Unterrichtsgeschehens nicht (vgl. exemplarisch Chamot 2001: 36).

Vielmehr können Lernstrategien durch retro- und introspektive Verfahrensweisen, also über deren Verbalisierung sichtbar gemacht werden.

Im Folgenden geht es um *kognitive* und *metakognitive* und im Weiteren um *direkte* bzw. *indirekte* Lernstrategien (vgl. exemplarisch Oxford 1990: 37 ff. und 135 ff.). Direkte oder kognitive Strategien befassen sich unmittelbar mit der mentalen Verarbeitung von Lernstoff, während indirekte Lernstrategien dazu beitragen, die Voraussetzungen für optimales Lernen zu schaffen.

1.3.2.1 Kognitive Lernstrategien

Bei kognitiven Lernstrategien, auch Sprach- bzw. Textverarbeitungsstrategien genannt, geht es darum, „[...] das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann.“ (Bimmel/Rampillon 2000: 64).

Die von den zwei untersuchten Lerngruppen am häufigsten eingeschalteten Textverarbeitungsstrategien sind die folgenden:

- *Klassifikation*, damit sind mentale Handlungen gemeint, um „Gruppierungskriterien zu finden und anzuwenden, und dabei Informationen zu klassifizieren“ Mariani/Pozzo, 2000: 73 (Übersetzung durch die Autorin). Ein Beispiel für eine entsprechende Lerntechnik⁸² ist, Informationen aus einem Text nach Kategorien – z. B. Vorteile/Nachteile eines bestimmten Sachverhaltes – zu sammeln (vgl. Mariani/Pozzo 2002: 73);
- *Inferenz*, d. h. „Using information in the text to guess meanings of new items, predict outcomes, or complete missing parts.“ O'Malley/Chamot 1990: 199. Eine entsprechende Lerntechnik könnte sein, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen (vgl. Mariani/Pozzo 2002: 73);
- *Rekonstruktion*: d. h. „Informationen reorganisieren, also analysieren und synthetisieren und bedeutende Zusammenhänge unter den neu aufgenommenen Informationen erstellen, um sie in die schon bekannten Wissensstrukturen zu integrieren.“ Mariani/Pozzo 2002:73 (Ü.d.A.). Eine entsprechende Lerntechnik ist, selegierte Informationen aus einem Text in einer neuen Form z. B. ein mind map organisieren (vgl. Mariani/Pozzo 2002: 73);
- *Assoziation*: d. h. „Neue und schon gespeicherte Informationen miteinander verbinden.“ Mariani/Pozzo 2002: 73 (Ü.d.A.), z. B. Ideen sammeln durch ein *brainstorming* vor der Textlektüre (vgl. Mariani/Pozzo 2002: 73);

Oxford eine holistische Auffassung des Lernenden und des Lernprozesses in den Mittelpunkt, so betonen O'Malley/Chamot eher kognitive Aspekte des Phänomens.

⁸² Mit *Lerntechnik* sind hier die konkreten Schritte gemeint, die Lernende unternehmen, um die in der Lernstrategie enthaltenen mentalen Handlungen auszuführen.

– *selektive Aufmerksamkeit*: d. h. „Die Konzentration auf spezifische Aspekte der Information lenken“ Mariani/Pozzo 2002: 73 (Ü.d.A.). Die entsprechende Lerntechnik könnte sein, Schlüsselwörter zu identifizieren;

– *Gedächtnisstrategien*: d. h. „Informationen so im Gedächtnis zu speichern, dass sie sowohl gut behalten als auch leicht wieder aus dem Gedächtnis abgerufen werden können.“ Bimmel/Rampillon 2000: 66. Zu den Lerntechniken, die Gedächtnisstrategien einschalten, gehören z. B., sich an Wörter durch Bilder und Laute zu erinnern und mentale Bezüge herzustellen.

Die Wahl von Lernstrategien ist durch die individuellen oder auch gruppenspezifischen Lernpräferenzen gesteuert. Analytische Textverarbeitungsstrategien fokussieren einzelne besondere Elemente: Selektive Aufmerksamkeit setzt z. B. eine systematische Beobachtung von einzelnen Elementen voraus, und Inferenz ist als Deduktion der Bedeutung einzelner oder mehrerer Wörter aus dem Kontext gedacht. Andere Textverarbeitungsstrategien wie die Assoziation basieren dagegen auf globaleren Verarbeitungsmechanismen.

1.3.2.2 Metakognitive Strategien

Solche Strategien betreffen nicht direkt das Handeln in der Fremdsprache und deren Erlernen, sondern den allgemeinen Lernprozess. Sie beziehen sich auf allgemeine kognitive Funktionen, die mit der Reflexion über das eigene Lernen zu tun haben und dazu führen, das eigene Lernen besser zu organisieren und zu koordinieren.

Die in den zwei untersuchten Lerngruppen am häufigsten festzustellenden metakognitiven Strategien sind folgende (vgl. Oxford 1990: 136 ff.; O'Malley/Chamot 1990: 198; Mariani/Pozzo 2002: 74 und Bimmel/Rampillon 2000: 126 ff.):

– *Konzentration auf das eigene Lernen*: Diese Strategie setzt die Lenkung von selektiver Aufmerksamkeit auf die Lernsituation voraus. Es kann sich um Konzentration auf die Lernaufgabe handeln, indem die Lernenden das schon vorhandene Wissen aktivieren, um die Aufgabe bestmöglich zu lösen, oder indem sie sich für die geeignete Textverarbeitungsstrategie entscheiden und diese auch einsetzen;

– *Planung des eigenen Lernens*: Durch diese Strategie werden die notwendigen Lernbedingungen identifiziert. Steht z. B. eine komplexe Lernaufgabe bevor, besteht das Planen des eigenen Lernens darin, die Schritte festzulegen und zu organisieren, die zur optimalen Lösung der Aufgabe führen;

– *Kontrolle des eigenen Lernens*: Diese Strategie besteht darin, die Ausführung einer Lernaufgabe zu überwachen und festzustellen, ob die geplanten Schritte zu einer erfolgreichen Lösung führen, oder die Schwierigkeiten zu identifizieren, die Ursache von Problemen beim Lernen der Fremdsprache sind. Ein Beispiel könnte z. B. sein, Fehler beim Verstehen oder Produzieren festzustellen und zu korrigieren. Im Rahmen der für diese Studie durchgeführten unterrichtlichen Aktivitäten wurde diese Lernstrategie durch retro- und introspektive Verfahren bezüglich des Vorgehens bei der Lösung von Lernaufgaben immer wieder elizitiert.

– *Evaluation fremden Lernens* betrifft die Auswertung der Lernleistung, also des Lernprodukts. In der Fachliteratur wird auf die Selbstevaluation hingewiesen, also auf die Fähigkeit, das Produkt des eigenen Lernens zu analysieren, zu bewerten und zu verbessern. Im Kontext dieser Arbeit wird die Auswertung fremden Lernens als besonderer Aspekt der Interaktion innerhalb einer der zwei Lerngruppen in Erwägung gezogen.

Schließlich möchte ich betonen, dass die didaktische Bedeutung kognitiver, metakognitiver, d. h. letztlich aller Lernstrategien im Aspekt der Bewusstwerdung besteht: indem sie sie bewusst einsetzen, verfügen die Lernenden über ein wichtiges Instrument der Selbstbestimmung und der Steuerung des eigenen Lernens. Durch die Bewusstmachung strategischer Schritte können sie einerseits sich des Wertes dieses Instrumentes bewusst werden und andererseits der Lehrperson wichtige Hinweise auf den Verlauf des eigenen Lernprozesses liefern.

1.3.3 Alltagstheorien und subjektive Theorien

Alltagstheorien und subjektive Theorien sind als kognitive Faktoren des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten, weil sie auf Überzeugungen, Annahmen und Wertungen, also auf der kognitiven Strukturierung von Informationen über die Fremdsprache und die Fremdsprachenlernsituation basieren.

Der Unterschied zwischen Alltagstheorie und subjektiven Theorien ist hier als Grad der Allgemeinheit und der Subjektivität des Begriffes gemeint. Alltagstheorien sind weit verbreitete und nicht unbedingt nur von den Lernenden geteilte Überzeugungen u. a. über den Lerngegenstand – z. B. „Deutsch ist eine hart klingende Sprache im Vergleich zu Französisch“ –; sie gehören also zum Gemeingut als Produkt des Gemeinwesens. Sie können oft stereotypische Züge annehmen und zu Vorurteilen werden.

Subjektive Theorien sind dagegen individuelle Wissenskonstrukte,

[...] die der/die einzelne aus der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Fremdsprachen in und außerhalb der Schule aufbaut. Sie stellen subjektiv wahrgenommene und relevante Aspekte des Fremdsprachenlernens in einem individuellen Sinnzusammenhang. Sie sind spezifisch im Hinblick auf Fremdsprachenlernen, aber nicht losgelöst von Lebens- und Lernerfahrungen in anderen Kontexten. In subjektiven Theorien werden Erfahrungen strukturiert und bewertet. Durch die mit der Verbalisierung einhergehende Bewusstmachung haben subjektive Theorien das Potential, in nachfolgende fremdsprachliche Lern- und Anwendungssituationen hineinzuwirken. Subjektive Theorien entstehen als Theorien, indem sie expliziert werden. Das zugrunde liegende Wissen muss deshalb als verbalisiert angenommen werden. (Kallenbach 1996: 49-50)

Subjektive Theorien entstehen also aus dem persönlichen Herausfiltern von von außen aufgenommenen Alltagstheorien mittels der eigenen Lebens- und Lernerfahrung. Sie betreffen verschiedene Aspekte des Fremdsprachenunterrichts wie die Selbsteinschätzung als Lernende/r, die Einschätzung des Lerngegenstandes, die Erwartungen an die Lehrperson und die Erwartungen an den Unterricht (vgl. auch Bimmel/Rampillon 2000: 196).

Alltagstheorien und subjektive Theorien sind für das Sprachenlernen sehr wichtig. Da sie relativ stabile und nicht leicht veränderbare Elemente sind, können sie die Einstellung und das Lernverhalten der Lernenden gegenüber der zu lernenden Sprache stark beeinflussen. Aus diesem Grund sind sie als Teil des schulischen Curriculums, genauer gesagt als *implizites Curriculum*, zu betrachten (vgl. Mariani 2001: 128), das Lehr- und Lernverhaltensweisen stark prägt.

Charakteristisch für subjektive Theorien ist jedoch ihre potentielle Explizierbarkeit durch reflexives Verhalten und Beschreibung. Wie schon für Lernstrategien festgehalten wurde, liegt der Wert solcher Verfahren in der potentiellen Bewusstmachung, die sie nach sich ziehen. Durch Verbalisierung kann der implizite Einfluss solcher Überzeugungen sichtbar und damit besser steuerbar gemacht werden (vgl. auch Mariani/Pozzo 2002: 49).

1.4 Fremdsprachenunterricht als emotionales Handeln

In den letzten zehn Jahren haben verschiedene Publikationen (vgl. exemplarisch Damasio 1995, 2002³, 2003; LeDoux 2001, 2003; Schumann 1997, 1999) gezeigt, wie wichtig Affekte⁸³ für Denkprozesse sind, was zur Folge hatte, dass der tradierte psychologische Kognitionsbegriff, nach dem kognitive Prozesse sich von affektiven unterscheiden lassen, durch eine neue Auffassung ersetzt wurde, derzufolge kognitive Prozesse stets unmittelbar mit emotionalen Vorgängen einhergehen.

⁸³ Um die drei Begriffe *Affekte*, *Emotionen*, *Stimmung* und *Gefühle* zu definieren, wird hier auf die Erklärung von Antonio Damasio hingewiesen, da sie einerseits auf dem Grad der Allgemeinheit, andererseits auf dem Grad der Bewusstheit der besprochenen Zustände basiert. Unter *Emotionen* versteht Damasio: „ein Bündel von chemischen und neuronalen Reaktionen, [...] biologisch determinierte Prozesse, [die] automatisch, das heißt ohne bewusste Auslösung in Gang gesetzt werden. Emotionen [sind] außerordentlich stereotyp und automatisch und [dienen] einem regulatorischen Zweck. [...] Allen Emotionen dient der Körper als Theater.“ Damasio 2002³: 68. „Wenn emotionale Zustände ziemlich häufig werden oder über längeren Zeitraum anhalten, sollte man lieber von *Stimmungen* als von Emotionen sprechen.“ Damasio 2002³: 411. „Oft wird auch der Terminus *Affekt* gleichbedeutend mit „Stimmung“ oder „Emotion“ verwendet, der Begriff ist jedoch allgemeiner und kann den gesamten Gegenstandsbereich umfassen, von dem hier die Rede ist: Emotionen, Stimmungen, Gefühle.“ Damasio 2002³: 412. *Gefühle* sind nach Damasio „sensorische Muster, die Schmerz, Lust und Emotionen signalisieren, [die] zu Vorstellungen [werden].“ (Damasio 2002³: 73)

Wie bereits in den neurobiologisch ausgerichteten Kapiteln ausgeführt wurde, ist die Hypothese einer streng von anderen abgegrenzten kognitiven Dimension des (Sprachen-)Lernens nicht mehr denkbar: Sie unterliegt in Wirklichkeit affektiven und sozialen Einflüssen, die sie ständig steuern. Insbesondere geht es hier um die Resultate des Zusammenwirkens von Kognition und Emotion, die im vorigen Abschnitt als Bewertungssystem beschrieben wurden und als Ergebnis der limbischen Schleife anzusehen sind. Ihre verschiedenen Konsequenzen sind in der nachstehenden Erörterung als die Fremdsprachenlernen beeinflussenden affektiven Faktoren zu erkennen.

Die emotionale Dimension schulischen Lernens, die im Folgenden besprochen wird, betrifft die Befindlichkeit der Lernenden in ihrer Interaktion mit sich selbst, mit anderen Menschen, die mit ihnen die gleiche Lernumgebung teilen, mit den Lernmaterialien, und im Allgemeinen mit der ganzen Lernsituation.

Besonders im Fremdsprachenunterricht erleben die Lernenden unterschiedliche emotionale Zustände, die schwer in der Fremdsprache auszudrücken sind. Im schulischen Kontext aber werden Emotionen oft vernachlässigt zugunsten eines „verkopften“ Lernmodells (vgl. exemplarisch Schwerdtfeger 1997: 595 ff.)⁸⁴, denn Rahmenrichtlinien und Lehrpläne sehen nur selten explizit Lernziele vor, die zur Befähigung zum Ausdruck von Emotionen gedacht (vgl. Iluk 2002: 97 ff.)⁸⁵ und zur Untersuchung von Befindlichkeitszuständen der Lernenden geeignet sind. Deshalb erweist es sich hier als notwendig, die Funktion der (Fremd-)Sprache als emotionalen Prozess also als Werkzeug zu Erzeugung und Ausdruck affektiver Zustände zu betonen.

Dank retro- und introspektiver Verfahren, in denen die expressive Funktion der Sprache eine wichtige Rolle spielt, wurden für diese Studie Informationen über emotionale Zustände und affektive Komponenten der untersuchten Lerngruppen gesammelt. Daraus ließen sich die folgenden affektiven Kategorien für den untersuchten Kontext als charakteristisch erschließen: Motivation und emotionale Einstellungen gegenüber der Fremdsprache, fremdsprachenspezifische Angst und Leistungsstress, Spaß und Langeweile. Diese affektiven Faktoren werden auf den nächsten Seiten nach zwei Kriterien analysiert: als affektive Faktoren, die das Sprachenlernen im Allgemeinen beeinflussen, wie z. B. Motivation und Einstellungen, und als affektive Faktoren, die besonders das schulische Sprachenlernen charakterisieren, und zwar langfristig, also fremdsprachenspezifische Angst und Leistungsstress bzw. kurzfristig, z. B. Spaß und Langeweile.

Schließlich wird von affektiven Strategien die Rede sein, die den Lernenden helfen können, sich ihrer Gefühle beim Lernen der Fremdsprache bewusst zu werden und sie auszusprechen.

1.4.1 Einstellungen und Motivation

Eine Vielzahl von Untersuchungen mit Fremdsprachenlernenden in unterschiedlichen Kontexten (vgl. exemplarisch Edmondson/House 2000²: 205 ff.) untermauern das sozialpsychologische Verständnis, dass gute sprachliche Leistungen stark von dem Interesse an der Sprache und von der Einstellung, die die Lernenden gegenüber der Sprache und der Zielkultur hegen, beeinflusst werden.

Einstellungen sind affektive Reaktionen, die Überzeugungen, also subjektive Theorien, über die Fremdsprache begleiten (vgl. Gardner/MacIntyre: 1993: 2; Mariani 2001: 133). Wie die subjektiven Theorien beziehen sich auch die Einstellungen auf bestimmte Sachverhalte: Im Fremdsprachenunterricht sind typische Aspekte davon betroffen, wie z. B. die Selbsteinschätzung der Lernenden, wie auch die Haltung gegenüber dem Lerngegenstand, der Lehrperson und dem Unterricht selbst.

Der Bezug von Einstellungen auf Sachverhalte ist verschiedener Natur (vgl. Mariani 2001: 133): Aus einer kognitiven Perspektive enthält die Einstellung Informationen über den Sachverhalt, auf den sie sich bezieht, also eine mentale Repräsentation über ihn; aus dieser Repräsentation entsteht eine positive bzw. negative Bewertung, die ein bestimmtes Verhalten veranlasst.

⁸⁴ „Die Institution Schule bzw. jeder institutionalisierte Fremdsprachenunterricht ist eine Instanz für die *Zivilisierung der Gefühle*. Dieser von Norbert Elias (1976) geprägte Begriff meint eine aus der immer komplexer werdenden Gesellschaft im Laufe der Jahrhunderte notwendig sich ergebende gleichmäßigere Beherrschung der Gefühle der Menschen.“ (Schwerdtfeger 1997: 595)

⁸⁵ Für einen direkten Bezug zu dem in dieser Studie in Erwägung gezogenen institutionellen Kontext vgl. 4.2.1 *Der institutionelle Kontext: Das ERICA-Projekt* S. 78.

Einstellungen sind also höchst eng mit dem menschlichen Bewertungssystem verbunden, das jeden äußerlichen Reiz einschätzt und ein entsprechendes Verhalten programmiert. Vor diesem Hintergrund wird die Rolle klar, die Einstellungen im Hinblick auf Motivation zum Fremdsprachenlernen spielen: Es geht um eine wechselseitige Beeinflussung zwischen den zwei Faktoren.

Unter Motivation wird hier der Wille verstanden, ein Ziel zu erreichen. Im Kontext des Fremdsprachenlernens ist damit der Trieb zum Lernen einer Fremdsprache gemeint.⁸⁶ Die sehr allgemeine Definition setzt voraus, dass Motivation ein äußerst dynamisches Konstrukt ist: Es hängt von individuellen Merkmalen der Lernenden in ihrer Wechselwirkung mit Charakteristiken der Lernsituation ab. Sie kann nicht als ein stabiler Faktor angesehen werden, da sie ihre Intensität und ihre Qualität mit der Zeit verändern kann (vgl. Dörnyei 2003: 17).

Die affektive Variable *Motivation* wurde seit den 50er Jahren durch Studien von Gardner, Lambert und Mitarbeitern in bilingualen Lernsituationen empirisch untersucht (vgl. Gardner/Lambert 1972). Im Laufe der Untersuchungen wurde die Unterscheidung zwischen *integrativer* und *instrumenteller* Orientierung der Motivation formuliert. Im ersten Fall geht es um den Wunsch, sich mit der Kultur der SprecherInnen zu identifizieren, im zweiten Fall wird der Lernende eher von anderen Faktoren zum Lernen der Fremdsprache bewegt, wie z. B. einer finanziellen Belohnung oder auch Prüfungsdruck (vgl. Kleppin 2001: 221). Beide Begriffe sind nicht als dichotomisch anzusehen: Wie Gardner selbst in den folgenden Jahren behauptet (Gardner/MacIntyre 1993: 4), können beide zum Lernerfolg in der Fremdsprache beitragen.

Beide Begriffe wurden jedoch der Kritik unterzogen (vgl. exemplarisch Dörnyei 2003: 11), dass sie vielmehr für einen besonderen Zweitsprachenerwerbskontext gälten – nämlich für das Französischlernen in Kanada – und nicht unmittelbar auf ein Fremdsprachenlernen im institutionellen Kontext übertragbar seien. Aus diesen Gründen hat sich die Motivationsforschung seit den 90er Jahren eher an den Faktoren orientiert, die das institutionelle Fremdsprachenlernen charakterisieren. Besonders wichtig für diese neue Ausrichtung der Motivationsforschung sind exogene Faktoren, die typisch für die institutionelle Lernumgebung sind und eine starke Auswirkung auf das individuelle Bewertungssystem haben. Solche Studien (vgl. Dörnyei 2003: 11) plädieren für einen situativ eingebetteten Begriff von Motivation, der folgenden Aspekten Rechnung trägt: Komponenten, die den Unterricht selbst betreffen – wie die Lernmaterialien, die Lernaufgaben, die Lehrmethode – Komponenten, die die Lehrperson betreffen – wie ihre Persönlichkeit und ihr Lehrstil – und schließlich Komponenten, die die Lerngruppe selbst betreffen – wie die Kohäsion der Gruppe, ihre Zielorientierung, ihre Normen -. Eine besonders interessante Ausrichtung dieser Studien über situativ eingebettete Motivation betrifft eine stark lernerzentrierte Dimension des Unterrichts, die auch für die vorliegende Studie von Bedeutung ist: die Willigkeit der Lernenden zu kommunizieren.⁸⁷

Auch die jüngsten Hypothesen der Motivationsforschung zeigen also, wie wichtig die Berücksichtigung von endogenen und exogenen Faktoren und ihrer Wechselwirkung für ein optimales Fremdsprachenlernen sind. Aus diesem Grund wird in diesem Kontext auch die bipolare Klassifikation von *extrinsischer*, also durch äußere Belohnung und Anreiz bewegte Motivation, und *intrinsischer*, also durch eine den Lernenden interne Regulation veranlasster *Motivation* berücksichtigt.

1.4.2 Fremdsprachenspezifische Angst und Leistungsstress

In der fremdsprachlichen Forschung ist *Angst* bzw. *Ängstlichkeit* von einigen Autoren (vgl. exemplarisch Edmonson/House 2000²: 209) als Merkmal der Persönlichkeit klassifiziert worden. Hier wird *Angst* als affektive Komponente und als eine besondere Form emotionaler Belastung betrachtet. Was hier *fremdsprachenspezifische Angst* genannt wird, unterscheidet sich von anderen Formen von Angst, die Menschen in ihrem Leben erfahren können (vgl. MacIntyre/Gardner 1993: 4; Oxford 1999: 58 ff.; Larsen-Freeman 2001: 17), und ist mit dem spezifischen sozialen Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts eng verbunden. Im Folgenden wird die fremdsprachenspezifische Angst als verbreitetes Konzept verstanden und nicht nur mit einzelnen Situationen verbunden, wie es z.B. bei Prüfungsangst der Fall ist. Sie wird auf drei Faktoren bezogen: das Neue, die Kontrolle und den Konkurrenzgeist, die sie im schulischen Kontext stark prägen.

⁸⁶ Beide Definitionen der Verfasserin.

⁸⁷ Vgl. auch die empirischen Resultate dieser Studie: sowohl die Profile der Lerngruppen wie auch die Analyse der Lerntagebücher.

Fremdsprachenspezifische Angst hat mit der Reaktion auf das Neue zu tun: „Das Aufnehmen von Neuem bedeutet immer auch Veränderung in dem, der aufnimmt.“ Spitzer 2002: 11. Das neu Gelernte bewirkt eine Änderung in der Erfahrung und in den Werten, die die Identität einer Person ausmachen. Die hier angedeutete Auseinandersetzung mit Bekanntem und Unbekanntem ruft in Erinnerung, was im Abschnitt über die Persönlichkeitsmerkmale gesagt wurde: Risikobereite und ambiguitätstolerante Lernende treten neuen (Lern-)Situationen⁸⁸, betreffen sie nun die Rezeption oder die Produktion der Fremdsprache, halbwegs leichten Herzens entgegen. Die Flexibilität ihrer Ego-Grenzen macht sie durchlässiger gegenüber Neuheiten, die sie ohne Angst angehen. Risikovermeidende und ambiguitätsuntolerante Lernende treten dagegen ambivalente Lernsituationen mit Sorge und Ängtlichkeit entgegen (vgl. auch Oxford 1999: 62-63).

Ein zweiter Faktor, der fremdsprachenspezifische Angst prägt, ist die Kontrolle, die Lernende auf die zu lernende Fremdsprache ausüben möchten. Auch dieser Faktor hängt von dem Grad an Risikobereitschaft und Ambiguitätstoleranz ab, den Lernende zeigen. Das sind SchülerInnen, die eine stark leistungsbezogene Lernorientierung zeigen und die besonderen Wert auf die Form der Leistung legen. Ihre Haltung zwingt solche Lernenden zu einer ständigen Kontrolle ihres u. a. auch sprachlichen Verhaltens, was den spontanen Umgang mit der emotionalen Seite der Fremdsprache und innerhalb der Lerngruppe erschwert. Ist die kognitive Kontrolle ein großer Vorteil expliziten Lernens, wird sie in emotionsgeladenen Situationen oft zu einer Hürde, und sie verursacht starke Spannungen.

Aus zwischenmenschlichen und leistungsbezogenen Spannungen entsteht der dritte fremdsprachenspezifische Angst erregende Faktor, der Konkurrenzgeist. Konkurrenzgeist entwickelt sich durch den ständigen Vergleich der eigenen Leistung mit der anderer Lernender (vgl. exemplarisch Riemer 1997: 19; Oxford 1999: 63). Die Feststellung von Unterschieden führt zu Konkurrenz zwischen den SchülerInnen. Aus Konkurrenzgeist entsteht daher Angst, mit den Mitlernenden nicht mithalten zu können und, besonders im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, vor ihnen Fehler zu machen und konsequenterweise das Gesicht zu verlieren.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die bisher erörterten Faktoren sich hinderlich, aber auch gewissermaßen förderlich auf den Fremdsprachenunterricht auswirken können: So können sie Angst und Stress verursachen, aber auch Ehrgeiz anstacheln. Die Entscheidung, die von der Bewertung des Stimulus abhängt, bleibt der limbischen Schleife überlassen.

1.4.3 Spaß und Langeweile

Im Mittelpunkt stehen hier Spaß und Langeweile als affektive Faktoren, die das schulische Sprachenlernen kurzfristig bestimmen. Mit *kurzfristig* ist hier die Dauer beider affektiven Zustände gemeint, die auf die Durchführung einer Lernaufgabe oder auf ein Segment einer Lektion beschränkt ist. Werden beide Emotionen auf die primäre Emotion der Freude bezogen, ist Spaß ihre positive, Langeweile ihre negative Seite. Eine Charakteristik der primären Emotionen besteht darin, dass sie durch die für sie typischen Gesichtsausdrücke universell erkennbar sind (vgl. Damasio 2002³: 69). Diese Eigenschaft spielt eine wichtige Rolle im Rahmen dieser Arbeit, weil Spaß und Langeweile hier sowohl durch ihre Verbalisierung wie auch durch die Beobachtung des Gesichtsausdrucks und der Körperhaltung der Lernenden erkannt und untersucht wurden.

Beide Emotionen sind im schulischen Sprachenlernen sehr wichtig, da sie entscheidend dazu beitragen, die Lernatmosphäre und damit das Lernen zu prägen.

Spaß ist verbunden mit aufregender Stimmung, mit aktiver Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und mit zielgerichteter Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lerninhalte, die den Spaß verursachen. Spaß hat auch mit Lachen und mit Witz, also mit der Äußerung der Emotion, und generell mit einer entspannten Atmosphäre zu tun.

Langeweile ist dagegen mit einer monotonen Stimmung, mit einer passiven Haltung im Unterricht und mit einer Zerstreung der Aufmerksamkeit verbunden. Langeweile hat mit starrem Verhalten, Eintönigkeit und einschläfernder Atmosphäre zu tun.

⁸⁸ „Es geht nicht um ein einzelnes Faktum, sondern um die *Verknüpfung* des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten und um die *Anwendung* des Gelernten auf viele Situationen und Beispiele.“ Spitzer 2002: 161

Beide Emotionen haben nicht nur eine handlungssteuernde Wirkung in Hinblick auf den Lernprozess, und zwar eine dynamisierende im Falle von Spaß und eine lähmende im Falle von Langeweile, sondern sie prägen auch die Qualität der Gedächtnisleistung:

Bereits bei der Informationsaufnahme beeinflussen affektive Einstellungen wie Angst oder Freude die kognitive Wahrnehmung des Lernobjekts, welches niemals objektiv gegeben ist [...] Positive Stimmung begünstigt das Erinnern von positiver Information, während bei schlechter Stimmung nur negative Informationen einen Gedächtnisvorteil erlangen. (Overmann 2002b: 6)

Spaß und Langeweile finden breiten Platz in den Profilen, die die Lernverhaltensweisen der hier untersuchten Lerngruppen beschreiben, und in der inhaltlichen Analyse der Lerntagebücher, die Bestandteil dieser Studie sind.

1.4.4 Affektive Lernstrategien

Affektive Lernstrategien dienen hauptsächlich dazu, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden und den eigenen emotionalen Zuständen einen Ausdruck zu geben. Wie die schon erwähnten kognitiven und metakognitiven Lernstrategien können die affektiven auch einen impliziten Verlauf haben oder eine explizite Aktivierung durch Verbalisierung und Beschreibung.

Die im Kontext dieser Studie als geeignet resultierenden affektiven Strategien sind zwei: *Eigene Gefühle erkennen und äußern* und *Stress abbauen*.

Zur ersten affektiven Strategie, *Gefühle erkennen und äußern*, gehören verschiedene Schritte (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 73): Erstens sollten die Lernenden die Signale ihrer Körper als positiv bzw. negativ erkennen und registrieren. Zweitens werden die Gefühle mit Mitlernenden oder mit der Lehrperson besprochen oder auch in schriftlichen Monologen, z. B. durch retro- bzw. introspektive Verfahren wie das Führen eines Lerntagebuches, weiter untersucht. In diesem zweiten Schritt wird die erhobene Emotion mit Ereignissen in Verbindung gebracht und dadurch weiter erklärt. Die Verbalisierung dient zur Bewusstmachung der Emotionen im Sinne Damasio.⁸⁹

Die Strategie *Stress abbauen* hat dagegen direkt mit riskanten Ambiguitätssituationen beim Lernen einer Fremdsprache zu tun (vgl. exemplarisch Oxford 1990: 143). Selbstermutigende und stressreduzierende Strategien helfen den Lernenden dabei, mit sprachlicher Ambiguität zurecht zu kommen. Dazu gehören verschiedene Techniken, wie z. B. mit Mitlernenden kooperativ zu arbeiten, eine komplexe Lernaufgabe in verschiedene Schritte aufzuteilen, eine entspannte Lernumgebung zu schaffen.

1.5 Fazit

Aus diesem Kapitel ergeben sich zusammenfassend folgende Erkenntnisse:

- Lernen im Allgemeinen und das Fremdsprachenlernen im Besonderen werden durch Faktoren determiniert, die dem Individuum innewohnen. Solche endogenen Faktoren sind biologischer, kognitiver und affektiver Natur.
- Aus lerntheoretischer Sicht ist nach Piaget das (Fremdsprachen-)Lernen ein individueller, subjektiver und aktiver Konstruktionsprozess, der vom Individuum kognitiv und affektiv gesteuert wird. Durch die Interaktion mit der Umwelt werden die schon bestehenden kognitiven Strukturen nach einem Regulationsmechanismus, der auf Assimilation und Akkomodation basiert, ständig neu organisiert. Nach Vygotskij verläuft die Interaktion sowohl zwischen endogenen Faktoren wie Kognition und Affekt als auch zwischen Individuum und Umwelt nach einem wechselseitigen Austausch und nach gegenseitiger Regulation, da all diese Elemente in ihrer systemischen Natur angesehen werden. Die Sprache gewinnt eine wichtige Funktion im Sozialisationsprozess: Nach Piaget hat die Sprache eine Repräsentationsfunktion einerseits als Medium des begrifflichen Ausdrucks, andererseits als Medium der sozialen Kommunikation. Sie begleitet

⁸⁹ „Die Emotionen, die nach außen gerichtet sind, beginnen ihre Wirkung auf den Geist durch die Gefühle, die die nach innen gerichtet und privat sind. Doch die vollständige und andauernde Wirkung von Gefühlen bedarf des Bewusstseins, weil das Individuum nur mit den Anfängen eines Selbst-Sinns erkennen kann, dass es Gefühle hat.“ Damasio 2002³: 50. Vgl. auch Fußnote 83.

den Sozialisationsprozess des Kindes. Nach Vygotskij ist die Entwicklung der Sprache Mittel zur Herausbildung kognitiver Strukturen und Prozesse, nicht nur Begleitung der individuellen Entwicklung.

– Aus der neurobiologischen Perspektive besteht das (Fremdsprachen-)Lernen in der Veränderung der synaptischen Verbindungen unter Neuronen. Dabei spielen kortikale und subkortikale Strukturen eine wesentliche Rolle. Das Funktionieren solcher Organe kann neurobiologisch nach zwei Hauptmechanismen beschrieben werden: der horizontalen und der vertikalen Integration. Mit horizontaler Integration ist die kombinatorische und lokal homologe Zusammenwirkung beider Hirnareale gemeint, die verschiedene Charakteristiken in der Informationsverarbeitung aufzeigen. Die individuell aufgebauten Verbindungen zwischen den verschiedenen Strukturen sind zum Teil genetisch bestimmt, zum Teil durch Erfahrung geprägt. Daraus entstehen individuell unterschiedliche Lernpräferenzen in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Lerninhalten. Unter vertikaler Integration wird das Zusammenspiel kortikaler – die für bewusste rationale Gehirnfunktionen zuständig sind – und subkortikaler Organe – die für unbewusste emotionale Hirnvorgänge verantwortlich sind – verstanden. Für das Lernen einer Fremdsprache sind besonders zwei Phänomene wichtig, die aus der Wechselwirkung dieser Gehirnstrukturen, auch fachlich limbische Schleife genannt, entstehen. Das erste Phänomen betrifft die Speicherung und den Abruf von Informationen: Beide Vorgänge können explizit, also mit Bewusstsein, und implizit, also ohne Bewusstsein geschehen. Explizites Lernen setzt die bewusste Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die zu lernenden Inhalte voraus, was bei inzidentellem Lernen, das typisch für das Erwachsenenalter ist, nicht unbedingt passiert: Die Aufmerksamkeit ist hier nicht zwingend auf Regelwissen gerichtet. Der zweite Vorgang, der aus der vertikalen Interaktion entsteht, ist die emotionale Beeinflussung von kognitiven Verfahren, was zur Entstehung eines individuellen Bewertungssystems beiträgt. Als Ergebnis des individuellen Bewertungssystems entsteht die menschliche Persönlichkeit mit ihren subjektiven Merkmalen.

– Die kognitive Seite des Fremdsprachenunterrichts betrifft das Aufnehmen, Verarbeiten, Speichern, und Wiederverwenden von Informationen. All diese Vorgänge werden u. a. durch individuelle Lernpräferenzen charakterisiert, die einerseits die Wahrnehmung, andererseits die Verarbeitung sprachlicher Informationen prägen. Die Durchführung der sprachlichen Aufgabe wird durch Strategien gesteuert, die spontan und implizit oder explizit durch Instruktion in Gang gesetzt werden können. Solche Strategien sind verschiedener Art; aus kognitiver Sicht können sie als direkte oder kognitive Lernstrategien die Verarbeitung des Lernstoffes betreffen oder als metakognitive Lernstrategien den Lernprozess generell angehen. Die Aneignung einer Fremdsprache wird kognitiv auch durch die subjektiven Theorien beeinflusst, die SchülerInnen über sich selbst als Lernende bzw. über das Lernobjekt, die Lehrperson und den Unterricht haben.

– Die emotionale Seite des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst die oben genannten kognitiven Vorgänge durch affektive Faktoren, die je nach Art des Lernkontextes das Sprachenlernen generell prägen, wie die Motivation und die Einstellungen zur Zielsprache und -kultur, oder die sich spezifisch auf das schulische Sprachenlernen beziehen, wie die fremdsprachenspezifische Angst, der Leistungsstress, der Spaß und die Langeweile. Durch affektive Lernstrategien können sich die Lernenden der eigenen Gefühle bewusst werden und die eigenen emotionalen Zuständen äußern.

2 Exogene Faktoren im Sprachlernprozess

Außersprachliche Faktoren, die unabhängig von den Lernenden existieren und die das lernende Individuum umgebende Umwelt bilden, werden *externe* oder *exogene Komponenten* des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses genannt (Riemer 1997: 6). Sie sind charakteristisch für das soziale Umfeld, in dem Lernen stattfindet.

Mit „sozialer Dimension“ des Lernprozesses ist der soziokulturelle Kontext angesprochen, in dem Sprachenlernen stattfindet. Diesem wird in der Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbsforschung eine wichtige Unterscheidungsfunktion zugeschrieben, die – je nach Kriterium – verschiedene Aspekte in den Vordergrund rückt.⁹⁰

1. Mit Hilfe des Kriteriums *Steuerung* werden der natürliche bzw. ungesteuerte Lernkontext – in dem z. B. eine AusländerIn die Zielsprache in einer Familie oder am Arbeitsplatz lernt – und der eher konventionelle, formale bzw. gesteuerte Lernkontext – im Falle z. B. der Teilnahme an einem Fremdsprachenkurs in der Heimat oder im Zielsprachenland – unterschieden (u. a. Klein 1992³: 30 u. 32; Riemer 1997: 1; Vollmer et al. 2001: 7; Rohmann/Yu: 2001: 727-728).
2. Das Kriterium *Kontakt mit der Zielsprache* ermöglicht die Differenzierung zwischen Sprachaneignung im Zielland, – d. h. im alltäglichen Kontakt mit und innerhalb der Zielkultur – und im Kontext der Ausgangskultur – d. h. im gelegentlichen und situationsbedingten Kontakt mit der Zielkultur (u. a. Klein 1992³: 28 u. 31; Riemer 1997: 1; Vollmer et al. 2001: 8).
3. Schließlich kann der soziale Kontext nach dem Kriterium *Institutionalität* beurteilt werden. So kann untersucht werden, wie der fremdsprachliche Lernprozess durch stark geprägte institutionelle Regeln und festgelegte sprachliche Handlungsmuster beeinflusst wird. (Ehlich/Rehbein 1986: 3-7 und 165-175; Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 5-7; Hornung 2002: 29-79).

Meine These ist, dass ein weiteres Kriterium den soziokulturellen Kontext beschreibt: Die *interpersonale Interaktion*.

4. Das Kriterium *interpersonale Interaktion* erlaubt eine Differenzierung im Hinblick auf die Art und Weise, wie gelernt wird: Das Lernen der Zielsprache kann sowohl als eine individuelle – also eine selbstbestimmte und solipsistische Angelegenheit – oder als eine gruppenspezifische Erfahrung – also als ein Prozess, der sich in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen entfaltet – gesehen werden.

Werden alle vier oben genannten Kriterien für die Analyse schulisch gesteuerten Fremdsprachenlernens in Erwägung gezogen, so sind bezogen auf mein Projekt die folgenden Merkmale zu berücksichtigen:

Schulisch gesteuertes Fremdsprachenlernen findet in formalem Lernkontext, also aufgrund von Instruktion (vgl. Edmondson/House 2000²: 158), d. h. unter der Anleitung einer Lehrperson unter institutionell vorgegebenen Bedingungen statt; es handelt sich um kollektives Lernen, da es sich innerhalb einer Lerngruppe abspielt, in der explizite und implizite sowie emotionale Prozesse ablaufen; da es in der Heimat der Lernenden und nicht im Zielsprachenland erfolgt, fehlt außerdem vielfach der direkte Kontakt, also die kulturelle und die soziale Nähe zur Gruppe der Sprechenden der Zielsprache, was den natürlichen Gebrauch der Fremdsprache ermöglichen würde.

Um die spezifischen Gesichtspunkte, die ich in meiner Studie herausarbeiten möchte, lerntheoretisch zu verorten, werde ich im Folgenden zunächst die Aspekte aus den bereits zitierten konstruktivistischen und sozialkonstruktivistischen Theorien Piagets und Vygotskijs näher darlegen, die sich besonders auf den Aspekt der Lernumgebung beziehen. Schließlich werde ich diejenigen sozialen Faktoren herausarbeiten, die sich für die Analyse meines Datenkorpus als relevant erweisen, und sie in die einschlägige Forschungsliteratur einordnen.

2.1 Schulisches Lernen als gemeinsam erfolgreicher sozialer Konstruktionsprozess

Wird Lernen vielfach als rein individuelle Angelegenheit betrachtet, steht in dieser Arbeit eher eine Bedeutung von Lernen als sozialem Konstruktionsprozess, der in ständigem Austausch zwischen Individuum und es umgebender

⁹⁰ Die hier verwendeten begrifflichen Präzisierungen basieren auf : Ehlich/Rehbein 1986: 3-7 und 165-175; Klein 1992³: 28-34; Riemer 1997: 1; Vollmer et al. 2001: 4,7,18; Rohmann/Yu: 2001: 727-728; Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 5-7; Hornung 2002: 29-79.

Umwelt geschieht, im Vordergrund. Aus der Perspektive des institutionellen Lernens wird hier die Rolle der Lerngruppe, also der Klasse in der Schule, für den Lernprozess betont (vgl. auch Wolff 2002a: 340).

2.1.1 Lerntheoretische Voraussetzungen: Piaget und Vygotskij

Im kognitiven Konstruktionsprozess, wie ihn Piaget beschreibt, hat die Außenwelt oder, besser gesagt, das Soziale eine zwingende Wirkung auf die Intelligenzentwicklung, indem es sich als eine permanente Spannung und folglich destabilisierend auf die inneren Prozesse des Kindes auswirkt. Das Individuum reagiert darauf durch einen Anpassungsprozess, der den Auslöser seiner Entwicklung darstellt.⁹¹ Dieser Einfluss exogener/externer Faktoren auf endogene/interne Strukturen kann nach Piaget die Entwicklung beschleunigen oder verlangsamen, er kann aber die Sequenz der kognitiven Entwicklungsstufen nicht ändern, da ihre Aufeinanderfolge konstant ist.

Ein wichtiger exogener/externer Einflussfaktor ist nach Piaget (1970: 721) die soziale bzw. kulturelle Umgebung, in der das Individuum lernt. Piaget (1970: 712) erwähnt zur Illustration dieser These zwei Beispiele aus dem Bereich des gesteuerten Lernens: Die pädagogische Intervention, also die Lehrmethode, wie auch eine an kulturellen Stimuli besonders reiche oder arme Umgebung können den Rhythmus der spontanen kognitiven Konstruktion ändern; indem sie sie fördern, kann die nächste Entwicklungsstufe schneller erreicht werden.

Kommt nach Piaget der Impuls für die menschliche Entwicklungsprozesse auslösende Interaktion zwischen dem Individuum und seiner personalen und sozialen Umwelt aus dem Inneren des Individuums, so sieht Vygotskij den Motor der psychischen Entwicklungsprozesse des Menschen im äußeren Umfeld: Das Außen geht auf das Innere über und prägt kognitive bzw. affektive Strukturen:

Der tatsächliche Entwicklungsprozess des kindlichen Denkens vollzieht sich nicht vom individuellen zum sozialisierten, sondern vom sozialen zum individuellen Denken. (Vygotskij 1934/2002: 97)⁹²

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals. (Vygotskij 1968:57).

In der ständigen Wechselwirkung zwischen dem Außen und dem Innen entsteht nach Vygotskij eine Dynamik zwischen endogenen und exogenen Faktoren, die unverzichtbare Bedingung zur Weiterentwicklung menschlichen Kognitionsvermögens ist: Einerseits ist es die Umwelt, die als Impulsgeber für die Entwicklung des Individuums gilt, andererseits wird aber auch dem Individuum eine nach außen gerichtete Steuerungs- und Entwicklungsfunktion zugeschrieben.

Nach Vygotskijs Theorie besitzt der Kontext, in dem Lernen stattfindet, eine Schlüsselrolle für die kognitive und sprachliche Weiterentwicklung des Kindes. Der Kontext hat also nicht nur eine beschleunigende bzw. verzögernde Funktion im Werdegang der verschiedenen Entwicklungsstadien, sondern er bestimmt und charakterisiert die Herausbildung jeder Individualität. Da der Kontext, in dem das Individuum sich selbst und seine Welt konstruiert, sozial und kulturell konnotiert ist, wird die individuelle Konstruktion der Welt durch den sozialen und kulturellen Filter besonders geprägt.

Diese Feststellung ist im Rahmen meiner Arbeit aus zwei Gründen besonders wichtig:

1. Sie zieht das institutionelle Lernen als situativ eingebettetes Phänomen in Betracht. Lernen in der Schule ist als eine durch schulische Werte und Regeln durchdrungene Aktivität zu begreifen. Und: Der Institutionscharakter der Schule ist nicht nur daran festzumachen, dass Lernen gesteuert ist, sondern auch daran, dass bestimmte Vorschriften, wie ministerielle Richtlinien und schulinterne Regeln oder auch ritualisierte Muster zu beachten sind, wie beispielsweise die hierarchisch organisierten menschlichen Beziehungen und die asymmetrische Kommunikation, die im Klassenzimmer entsteht. All dies sind Elemente, die den schulischen Lernprozess entschieden prägen.

⁹¹ Nach Piaget 1964: 9: „Le développement est donc en un sens une équilibration progressive, un passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur.”

⁹² Vgl. auch die Einführung zur ersten deutschen Übersetzung (1934/1964): *Die psychologischen Anschauungen L.S. Wygotskis* von A.N. Leontjew und A.R. Luria, S. 6.

2. Nach Vygotskij ist für den schulischen Unterricht zu folgern, dass das, was in der Mesodimension der Lerngruppe geschieht, den Einzelnen stark beeinflusst und die Entwicklung seiner kognitiven Strukturen entscheidend prägt.

Aufgrund der Betonung der sozialen Seite des Lernens, die den interaktionalen Aspekt der Kommunikation und die interaktive Vermittlung kognitiver Lernprozesse in den Mittelpunkt stellt, gilt Vygotskij als Vorgänger moderner interaktionistischer Erklärungsmodelle (vgl. exemplarisch Klann-Delius 1999: 136 ff.; Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002: 126 ff.). Demnach erfolgt Lernen, besonders Spracherwerb, in bidirektionalem Austausch mit der personalen Umwelt, also mit den Kontaktpersonen (vgl. exemplarisch Tomasello 2003: 3 ff.): Kognitive Fertigkeiten⁹³ entstehen und entwickeln sich durch Beobachtung und Nachahmung⁹⁴ der menschlichen Lernumgebung⁹⁵.

2.1.2 Die Bedeutung der *Zone der nächsten Entwicklung* für den Sprachenunterricht

Zur menschlichen Lernumgebung gehören die Betreuungspersonen. Sie sind Erwachsene, die die Entwicklung des Kindes, ihr Lernen im Schulalter und auch später begleiten, wie auch Gleichaltrige, also Mitlernende, die die gemeinsame Lernerfahrung miteinander teilen⁹⁶. Ihre Aufgabe besteht darin, das Individuum zur eigenen *Zone der nächsten Entwicklung*⁹⁷ zu begleiten: durch Unterstützung, im Falle der Lehrperson, bzw. durch die Zusammenarbeit, im Falle der Mitlernenden:

Ein Kind [kann] in Zusammenarbeit, unter Anleitung und mit Unterstützung immer mehr leisten und schwierigere Aufgaben lösen als selbständig (Vygotskij 1934/2002: 327).

Was in einem Stadium einer bestimmten Altersstufe in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, [wird] in einem zweiten Stadium realisiert und [geht] in das Niveau der aktuellen Entwicklung [über]. Mit anderen Worten, was das Kind heute in Zusammenarbeit leisten kann, wird es morgen selbständig können. (Vygotskij 1934/2002: 331)

Hier wird die Funktion betont, die Betreuungspersonen im Lernprozess für das schulisch gesteuerte (Fremdsprachen)-Lernen haben.⁹⁸ Erfolgt die Betreuung durch eine Lehrperson, dann besteht ihre Aufgabe⁹⁹ nicht darin, einen Begriff direkt und mechanisch zu übertragen (Vygotskij 1934/2002: 256), sondern: „Man muss dem Schüler *Gelegenheit geben* [Hervorhebung durch die Verfasserin] neue Begriffe zu erwerben“ (Vygotskij 1934/2002: 257). Nach meiner Interpretation dieser Worte soll die Lehrperson den Lernenden anspruchsvolle Lernsituationen anbieten und sie dabei

⁹³ Nach Tomasello 2003: 4 *pattern-finding skills* wie: *Klassifikation* ähnlicher „Objekte“, *Assoziation* zwischen zwei oder mehreren „Objekten“, *Induktion* von Schemata aus wiederkehrenden Modellen.

⁹⁴ Nach Tomasello 2003: 3 *intention-reading skills*.

⁹⁵ Zur zwischenmenschlichen gegenseitigen Beeinflussung durch Interaktion vgl. die aus der Neurobiologie stammenden Befunde über so genannte *Spiegelneuronen*, die für die Neigung zur Imitation und Empathie zuständig seien (vgl. Fogassi et al. 2005; Bartens 2005). Die Funktion solcher neuronalen Strukturen gewinnt im (Fremd-)Spracherwerb deswegen an Bedeutung, weil sie im menschlichen Gehirn im Broca-Areal angesiedelt seien, das für die Verarbeitung von Syntax und Phonologie sowie für die Sprachproduktion zuständig ist (Manzelli 2005; Rizzolatti/Sinigaglia 2006: 135-164). Spiegelneuronen sollten in Situationen stärker einsetzen, die durch eine besonders starke empathische Anteilnahme charakterisiert sind (Rizzolatti/Sinigaglia 2006: 147).

⁹⁶ Auch in Bezug auf Lehren und Lernen verfolgt Vygotskij eine bidirektionale Perspektive, indem er nämlich beiden Phänomenen eine wechselseitig wirksame, funktionale Relation zuschreibt. Ein deutliches Beispiel dafür bietet der Wissenschaftler durch den Gebrauch des russischen Wortes *obučenie* in Bezug auf den Lehr- bzw. Lernprozess: Der Begriff wird im Vorwort zur italienischen Ausgabe (2003: XIX-XX) wie folgt erklärt (deutsche Übersetzung der Verfasserin): „Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden der menschlichen Ermittlungstätigkeit. *Obučenie* beschreibt einen bidirektionalen Prozess, der sowohl von der Lehrperson (*prepodavanie* [Lehrprozess]) wie auch vom Lernenden (*učenie* [Lernprozess]) durchgeführt wird.“ In der jüngsten deutschen Übersetzung (2002: 29) steht als Definition des Wortes *obučenie*: „Unterricht im Sinne der Wechselbeziehung von Lehren und Lernen oder der Vermittlung von Inhalten an Lernende“.

⁹⁷ Mit *Zone der nächsten Entwicklung* meint Vygotskij (1934/2002: 326ff.) das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden kognitiven Prozesse, die durch zur Bestimmung des aktuellen Entwicklungsniveaus geplante Lernaktivitäten nicht sichtbar werden. Aus dieser Perspektive plädiert Vygotskij (1934/2002: 332) für die Berücksichtigung der nächsten Lernstufe, indem die Lehrperson auch für ein höheres Niveau geplante Lernaktivitäten einführt, die mit den Lernenden gemeinsam gelöst werden und ihre Entwicklung fördern: „Wir müssen immer die untere Schwelle des Unterrichts bestimmen. Aber damit ist die Sache nicht getan: Wir müssen auch die obere Schwelle des Unterrichts bestimmen können“.

⁹⁸ „Der Unterricht im Schulalter [ist] der entscheidende Faktor, der das ganze Schicksal der geistigen Entwicklung des Kindes bestimmt, darunter auch die Entwicklung seiner Begriffe“. Vygotskij 1934/2002: 268

⁹⁹ In beiden Fällen zitiert Vygotskij exemplarisch Tolstoj's Worte.

maieutisch unterstützen, statt ihnen die Aufgabe abzunehmen.¹⁰⁰ Ist die Betreuungsperson ein Mitlernender, erfolgt Lernen als ein wechselseitig unterstützter Prozess.

Aus dieser Sicht und unter Berücksichtigung der empirischen Daten, die für diese Arbeit erhoben wurden, erweisen sich zwei Faktoren der sozialen Dimension für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht von besonderer Relevanz, erstens die institutionellen schulischen Bedingungen, die auf die Lerngruppe direkten und indirekten Einfluss haben, und zweitens die Lerngruppe als interaktionaler Bezugspunkt im alltäglichen Unterrichtsgeschehen.

Der erste Punkt, im Folgenden unter dem Begriff *Makrodimension* subsumiert, wird im nächsten Abschnitt über Fremdsprachenunterricht als institutionelles Handeln besprochen. Der zweite Punkt, im Folgenden unter dem Begriff *Mesodimension*¹⁰¹ angesprochen, wird im anschließenden Kapitel als Element sozialen Unterrichtshandelns behandelt.

In einem Schulkontext, in dem die meisten Lernenden einer Gruppe die soziokulturellen Werte teilen¹⁰² und in dem der außerschulische Kontakt mit der Fremdsprache selten und tendenziell zufällig ist,¹⁰³ können Makro- bzw. Mesodimension wie folgt umschrieben werden:

- Der schulische Kontakt mit der Fremdsprache und die Interaktion innerhalb der Lerngruppe werden durch institutionelle Zwänge – wie z. B. Curricula, Lehrplan, Lehrmethode, Lehrmaterialien – konditioniert;
- Jedes Lernaggregat¹⁰⁴ zeigt eine besondere Gruppendynamik, die durch gruppenspezifische schulische Interaktion entsteht und ihre gruppeneigenen Charakteristika entwickelt. Die gruppenspezifische Dynamik konditioniert das Lernen der Fremdsprache innerhalb der Lerngruppe.

Beide oben genannten Aspekte werden in den folgenden Abschnitten ausführlicher diskutiert.

2.2 Fremdsprachenunterricht als institutionelles Handeln

In diesem Abschnitt wird der soziale Kontext, in dem das gesteuerte Fremdsprachenlernen stattfindet, unter dem Kriterium der *Institutionalität* untersucht, d. h. es geht um die Frage, inwieweit institutionsspezifische Vorschriften das schwierige Gleichgewicht zwischen den Faktoren, die den Unterricht ausmachen – eine spezifische Lerngruppe, das didaktische Handeln der Lehrperson und das Lernobjekt, das Fach also und der fachliche Lernstoff – beeinflussen.

Diese institutionellen Zwänge steuern den Lernprozess auf verschiedenen Ebenen. Im zentralistischen italienischen System lassen sich drei Ebenen ausmachen:

1. die Ebene der staatlichen Regelungen, auf der allgemeine Maßnahmen und Entscheidungen getroffen werden;
2. die spezifischere Schulebene, die ihre eigene Dynamik aufweist und auf der zusätzliche, nur für die jeweilige Schule geltende Regelungen beschlossen werden;
3. die Ebene des Fremdsprachenunterrichts mit Schwerpunkt auf Lehrkonzept, Lehrmethode und Lehrstil.

Diese drei Dimensionen werden hier zum Zweck höherer expositorischer Klarheit getrennt voneinander behandelt; sie stehen jedoch in systemischer Beziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig.

¹⁰⁰ Aufgabe der lehrenden Erwachsenen ist es, den Lernenden Instrumente zum Wachstum zur Verfügung zu stellen. In diesem Gedanken ist bereits der später entwickelte Begriff des *scaffolding* zu erkennen (Williams/Burden 1997: 158), der die unterstützende Funktion der Lehrperson symbolisch darstellt.

¹⁰¹ Für die Unterscheidung zwischen schulische *Makro-*, *Meso-* und *Mikrodimension* vgl. auch Fußnote 6 S. 10.

¹⁰² In den letzten Jahren kennzeichnen die ethnische Heterogenität und Multikulturalität schulische Lerngruppen immer mehr: Der Wandel fand in Italien besonders in den Jahren 2003/04 infolge des Immigrationsgesetzes statt. Laut einer aktuellen Studie des *Osservatorio interistituzionale degli stranieri* (vgl. Repubblica 21.10.2005) beträgt heute der Prozentanteil der ausländischen Kinder, die vorwiegend noch die Grundschule besuchen, in der italienischen Schule 6,24%. Zur Zeit der Datenerhebung für meine Studie (2002) war nur *eine* Schülerin ausländischer Herkunft in beiden Lerngruppen: Sie wurde in Äthiopien geboren und kam sehr früh nach Italien, wo sie eingeschult wurde.

¹⁰³ Gelegenheiten zu einem näheren Kontakt bilden z.B. Recherchen im Internet, Klassenfahrten, Schulreisen, Schüleraustausch, aus eigener Initiative organisierte Studienaufenthalte im Zielsprachenland oder persönliche, auch private Kontakte mit Muttersprachlern wie auch die Rezeption deutschsprachiger Medien.

¹⁰⁴ Mit *Lernaggregat* (Begriff der Verfasserin) ist ein hier aus Lernenden bestehendes mehrgliedriges Ganzes gemeint, dessen Teile durch das gemeinsame Ziel zusammengehalten werden, etwas zu lernen.

2.2.1 Die staatlichen Vorgaben

Die staatlichen Rahmenbedingungen, also Rahmenrichtlinien, Lehrpläne und Prüfungsordnungen,¹⁰⁵ die das Lehren und Lernen einer Fremdsprache bestimmen, beeinflussen den Sprachenunterricht besonders in den folgenden Bereichen:

- allgemeines Profil der Schulabsolventen;
- Stellung eines Faches im Fächerkanon;
- Vorrangstellung einer bestimmten Fremdsprache gegenüber den anderen;
- Festlegung der zu vermittelnden Inhalte.

Die staatliche Orientierung im Bereich Schule und damit auch im Bereich Sprachenpolitik ist durch die Rahmenrichtlinien festgelegt, die in Italien von einer ministeriell beauftragten Kommission von Experten erstellt werden. Diese Rahmenrichtlinien zeigen das Gesamtkonzept der schulischen Bildung. Sie enthalten allgemeine Informationen über die am Ende der Schule zu erreichenden Kompetenzen und definieren ein globales Profil für die SchulabgängerInnen.

Genauere und sich auf die verschiedenen Schultypen beziehende fachspezifische Lernziele, Inhalte wie auch Bewertungskriterien für die einzelnen Jahrgänge und ein exaktes Profil für die Absolventen des jeweiligen Schultyps legen die von einer staatlich beauftragten Kommission formulierten Lehrpläne fest. Der politische Einfluss der Regierung, die zur Zeit der Abfassung solcher Anweisungen gerade amtiert, zeigt sich überaus deutlich in den Schwerpunkten, die im Bereich der Kompetenzen und Inhalte, der Fächergewichtung und -kombinationen bestimmt werden¹⁰⁶. Die Bedeutung eines Faches kann daran gemessen werden, ob es im Stundenplan überhaupt und, wenn ja, mit wie vielen Unterrichtsstunden pro Woche es präsent ist. Im Falle des Faches *Fremdsprache* hängt die Vorrangstellung einer bestimmten Fremdsprache vor den anderen¹⁰⁷ oder ihre Stellung im Fächerkanon überhaupt davon ab, wie viele Jahre und wie viele Stunden pro Woche sie in der Schule gelehrt bzw. gelernt wird.¹⁰⁸

Der staatliche Einfluss auf das Lehren und Lernen einer Fremdsprache wird auch im Falle von Entscheidungen über die zu vermittelnden Fachinhalte deutlich; sie werden in den Lehrplänen konkretisiert, die durch allgemeine Anweisungen

¹⁰⁵ Vgl. die Definitionen von Christ 2003⁴: 73.

¹⁰⁶ In Italien ist der politische Einfluss der jeweils amtierenden Regierung auf die Bildungspolitik sehr stark, d. h. mit den Regierungen wechseln die Bildungskonzepte, es folgt also eine Bildungsreform der anderen. Die letzte Bildungsreform, die so genannte *Riforma Moratti*, wurde beispielsweise im Jahre 2004 durchgeführt. Sie betrifft die Schuljahre 1 bis 8 einschließlich der Vorschuljahre (*Scuola dell'Infanzia*), also die ersten fünf Grundschuljahre (*Scuola primaria*) und die drei weiteren Pflichtschuljahre (*Scuola secondaria di primo grado*) und trägt unmissverständlich den Stempel der politischen Linie des mittlerechtsorientierten Regierungsbündnisses, das sie bewilligte. Im Bildungsprofil für das Ende der Sekundarstufe I ist Folgendes zu lesen: „Il profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del 1. ciclo rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe *sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui* al termine del Primo Ciclo di istruzione“ D.L. 59/19.2.2004 (Unterstreichung der Autorin). Im Herbst 2005 wurde auch die Bildungsreform der Sekundarstufe II (*Scuola secondaria di secondo grado*) verabschiedet, die sich auf die Schuljahre 9 bis 13 bezieht. Die *Riforma Moratti* plant für die Sekundarstufe II zwei Hauptrichtungen: die Gymnasien (*Licei*), die auf den Zugang zum Universitätsstudium vorbereiten, und die Berufsschulen (*Istruzione professionale*), die eher den Eintritt ins Berufsleben anvisieren. Die scharfe Trennung der zwei Bildungswege und die Abschaffung von Zwischeneinrichtungen wie den *Istituti Tecnici*, deren Stundenpläne berufsbildende Fächer vorsahen, aber auch den Zugang zum Studium förderten, ist nach öffentlicher Meinung ein Zeichen für die Rückkehr der italienischen öffentlichen Schule zu einer elitären Bildungsinstitution, wie sie in der *Riforma Gentile* (L. 31-12-1923, n. 3126) von 1923 beschrieben ist. (Boscaino 2005) Das In-Kraft-Treten der Reform der Sekundarstufe II ist durch den Regierungswechsel im Frühling 2006 z. Z. suspendiert worden.

¹⁰⁷ Auch dazu nimmt die *Riforma Moratti* klar Stellung: Die Einführung einer nicht genauer präzisierten *Lingua dell'Unione Europea* ist schon in den Grundschuljahren vorgesehen. In den Pflichtschuljahren (6.-8. Schuljahr) wird eine *zweite Fremdsprache* gelernt. Erst in den Stundenplänen des Gymnasiums steht Englisch als Fremdsprache deutlich in allen Schultypen und gewinnt damit den Status der ersten Fremdsprache: Die Einbahnstraße wird also erst im 9. Schuljahr deutlich, ist aber implizit bereits ab dem 1. Schuljahr vorgegeben. Die zweite, nicht weiter präzisierte Fremdsprache erscheint mit unterschiedlicher Gewichtung je nach Schulzweig: als Wahlfach im humanistischen Gymnasium (*Liceo classico*), als Pflichtfach im naturwissenschaftlichen (*Liceo scientifico*), im wirtschaftlichen (*Liceo economico*), im sozialwissenschaftlichen (*Liceo delle Scienze Umane*) und im fremdsprachlichen (*Liceo linguistico*) Zweig. Im *Liceo scientifico, economico und delle Scienze umane* ist die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden für die Fremdsprachen pro Woche jeweils vier. Im ministeriellen Stundenplan werden also die Stunden für Englisch und für die zweite Fremdsprache zusammengerechnet. Demnach ist die Aufteilung der Unterrichtsstunden zwischen den zwei Fächern eine schulpolitische Entscheidung, die innerhalb der einzelnen Schulen zu treffen ist. Nur im *Liceo linguistico* kann die zweite Fremdsprache mit einem eigenständigen Status von vier Unterrichtsstunden pro Woche im Stundenplan rechnen. Für diesen Zweig ist auch eine dritte Fremdsprache als Pflichtfach mit drei bzw. im letzten Jahr vier Unterrichtsstunden pro Woche geplant.

¹⁰⁸ Ein weiteres Zeichen, das die *Riforma Moratti* in Sachen Sprachpolitik setzt, ist folgendes: Trotz der umfassenden Einführung der Fremdsprachen auch im Primarbereich ist die Anzahl der Unterrichtswochenstunden für das Fach Fremdsprache(n) auf jedem Schulniveau stark reduziert worden.

die Auswahl und die Organisation des Lernstoffes beeinflussen. Nach diesen Vorschriften, besonders nach den von diesen festgelegten Gesamtlernzielbestimmungen und der Vorauswahl der Inhalte richten sich die Lehrpersonen beim Konzipieren der eigenen Unterrichtseinheiten und bei der Wahl von Lehr- und Lernmaterialien. Nach diesen allgemeinen offiziellen Anweisungen werden auch Lehrwerke verfasst, die in den Schulen als Lehrmaterialien gewählt werden. Ein weiteres Element, das die Auswahl der Inhalte und der Lernzielbestimmung schulextern beeinflusst, ist das für die externe Zertifizierung vorgesehene Curriculum,¹⁰⁹ das Lehrpersonen und Schulbuchverlagen oft auch als Anhaltspunkt dient. Die vom Bildungsministerium verfassten Lehrpläne enthalten zudem methodologische Empfehlungen, die jedoch nicht verbindlich sind. Über die Lehrmethode kann die Lehrperson folglich frei entscheiden.

Trotz der staatlichen (oder besser gesagt von der amtierenden Regierung vorgegebenen) bildungspolitischen Vorgaben¹¹⁰ bleibt den in der Schule Handelnden ein gewisser Spielraum. Dazu gehören Entscheidungen, die schulintern vom Lehrkörper oder unterrichtsbezogen direkt von der Lehrperson getroffen werden.

2.2.2 Die soziale Welt der Schule

Außer den durch staatliche Außensteuerung vorgegebenen Regelungen schafft die Institution Schule mittels ihrer Eigendynamik¹¹¹ Bedingungen, die den unmittelbaren Kontext des Lernprozesses bilden. Um diesen innerschulischen Handlungsspielraum besser definieren zu können, möchte ich die von Hornung in Anlehnung an Anselm Strauss (1978: 214 nach Hornung 2002: 35) vorgenommene Unterscheidung zwischen *Background*- und *Foreground*-Handlungen im schulischen Kontext übernehmen. Die ersteren betreffen die Makrodimension der Schule als Bildungsinstitution, die letzteren die Mesodimension des alltäglichen Unterrichtsgeschehens im Kontext Schulhaus.

Zahlreiche *Background*-Handlungsentscheidungen stehen im italienischen Bildungssystem der jeweiligen Schule zu. Dazu gehören u. a. die Organisation des Schulhauses¹¹² gemäß einem bestimmten Schulleitungsstil, methodologisch-didaktische Entscheidungen der verschiedenen Schulgremien – Lehrerkonferenz, Klassenkonferenz, Fachlehrpersonenkonferenz, Sitzungen der Fachvorstände –, die Zusammensetzung der Lerngruppen¹¹³ wie auch die Rollen und Verhaltensweisen der dazugehörigen Personen.

Dieser Spielraum wird in der *sozialen Welt Schule* (Hornung 2002: 33-42, bes. 34-37) zum Kontext des Aushandelns innerhalb von und zwischen schulinternen Gremien – wie z.B. zwischen den schulischen Entscheidungsorganen und der Schulleitung, den Fachlehrgruppen, einzelnen Lehrpersonen – bzw. zwischen diesen und schulexternen Entscheidungsträgern – wie z. B. den Familien der Lernenden, anderen Institutionen oder Privatpersonen.

Schulpolitische Entscheidungen können freilich die Stellung einer Sprache als zweiter oder dritter Fremdsprache betreffen. Die Sprachenkombination innerhalb eines Fächerkanons hängt nämlich von der Entscheidung des Lehrer-

¹⁰⁹ Aufgrund einer mit den Vertretern des Bildungsministeriums unterschriebenen Einverständniserklärung bieten Kulturinstitute den öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen externe europäische Zertifizierungen an, deren Vorbereitung oft von den Schulen selbst durchgeführt bzw. finanziert wird.

¹¹⁰ Die *Riforma Moratti* führt neu ein Beurteilungssystem ein, nach dem das didaktische und methodologische Handeln der Lehrpersonen von schulexternen GutachterInnen geprüft wird, zu denen auch SchülerInnen und Eltern gehören.

¹¹¹ Vgl. Zydati 2001: 99: „Für alle Institutionen gelten im Wesentlichen vier Aspekte, die in ihren Interdependenzen mit curricularen und evaluativen Faktoren (...) beschrieben werden müssen: die staatlichen Rahmenbedingungen, die Eigendynamik der Institution, die Rollendefinitionen und die Interaktionsprozesse unter den jeweiligen Rollenträgern (z.B. zwischen Lehrern, Schulaufsichtsbeamten, Eltern und anderen), die Erwartungen der Gesellschaft an die spezifische Institution.“ (Hervorhebung durch die Verfasserin).

¹¹² Damit sind organisatorische Maßnahmen gemeint, auch *Schooling* genannt, wie die Regelung der Unterrichtszeit durch Stundentafeln, die Zuteilung der Schulräume und der technischen Ausstattung sowie die Redaktion offizieller Dokumente wie Schulordnung und in Italien der POF (Piano dell'offerta Formativa).

¹¹³ An diesem Punkt ist es im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht interessant zu erwähnen, dass in Italien der Schulleitung nach Anfrage des Lehrerkollegiums das Recht zusteht, beim Ministerium Schulprojekte mit Stundenplänen zu beantragen, die anders als die ministeriell vorbestimmten sind. U. a. betrifft diese Befugnis auch die Aufteilung einer Jahrgangsstufe in zwei Lerngruppen, die unterschiedliche zweite oder dritte Fremdsprachen lernen (so genannte bilinguale Klassen). Das Resultat ist eine innerhalb der Klasse differierende Sprachenkombination, was als eine potenzielle Bereicherung anzusehen ist, aber auch gruppenspezifische Konsequenzen hat. (Vgl. hierzu Kap. 6, S. 97).

kollegiums auf Vorschlag der Schulleitung und auf Nachfrage der Familien ab¹¹⁴. Schulpolitische Entscheidungen können auch direkt mit der didaktischen Planung des Unterrichts zu tun haben: Die Entscheidung über die Einteilung und didaktische Organisation des Lernstoffs in Lerneinheiten oder in umfassendere Module mit entsprechenden Bewertungskriterien steht z.B. dem Lehrerkollegium auf Vorschlag der Schulleitung zu.

Aus all dem wird deutlich, dass die Schulleitung in einem Schulsystem wie dem italienischen eine basale Rolle spielt. Ihre Funktion, sei es zur Beeinflussung des Lehrerkollegiums als Entscheidungsorgan oder als Autoritätsinstanz gegenüber der Lehrerschaft bzw. den Lernenden, und ihr Führungsstil sind entscheidend durch diese institutionelle Rolle wie auch durch die Persönlichkeit des jeweiligen Schulleiters oder der jeweiligen Schulleiterin geprägt.

Dank der Funktion als institutionelle Instanz kann also eine autoritäre Persönlichkeit als SchulleiterIn die prinzipiell hierarchisch organisierte Grundstruktur einer Schule verstärken und gegenüber den *ihr untergeordneten Lehrpersonen* ein Beziehungsgefüge aufbauen, das auf Gehorsam basiert und das die traditionelle, das Autoritätsprinzip stützende Lehrende-Lernenden-Beziehung reproduziert.¹¹⁵

Foreground-Handlungsentscheidungen werden innerhalb der Lerngruppe¹¹⁶ ausgehandelt und betreffen unterrichtliche Handlungen. Da die disziplinäre Lernziel- und Inhaltsbestimmung der offiziellen Vorgaben ziemlich allgemein ist, hat die Lehrperson in diesem Bereich theoretisch einen relativ großen Handlungsspielraum. Die Lehrautonomie besteht in der Durchführung der ministeriellen Anweisungen, indem die Lehrenden eine eigene Jahresplanung verfassen und sie in die Praxis umsetzen. Den Lehrenden ist also die Möglichkeit eingeräumt, in Absprache mit den Fachkollegen und durch innerhalb des Klassenzimmers angeregte Aushandlungsverfahren Lernziele und Lerninhalte dem eigenen Lehrkonzept gemäß zu gestalten, um den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe Rechnung zu tragen.

2.2.3 Lehrkonzept, Lehrmethode und Lehrstil

Da offizielle Richtlinien und Lehrpläne nur methodologische Empfehlungen anbieten, die aber nicht verbindlich sind, ist die Lehrperson in der Wahl der eigenen didaktischen Wege relativ frei, wenn auch oft durch organisatorische Zwänge eingeschränkt.¹¹⁷ Aus diesem Grund scheint es mir hier wichtig, diejenigen Faktoren zu analysieren, die hinter den methodologisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrenden stecken können, d. h. das *Lehrkonzept* und die von ihm abhängigen Faktoren *Lehrmethode* und *Lehrstil*.

2.2.3.1 Lehrkonzept

Der Begriff *Lehrkonzept* bezieht sich auf eine abstrakte Ebene. Hier ist damit die Auffassung der Lehrperson von Lehren und Lernen gemeint, die ihre methodologisch-didaktischen Entscheidungen bestimmt. Für den Schulunterricht und insbesondere für den Fremdsprachenunterricht lassen sich diesbezüglich zwei Extrempositionen feststellen,

¹¹⁴ In Italien wird Deutsch meistens als zweite – ab dem 6. oder ab dem 9. Schuljahr – oder als dritte Fremdsprache – ab dem 11. Schuljahr – gelehrt. In den letzten fünf Jahren hat Spanisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache einen beträchtlichen Aufschwung auf Kosten von Deutsch und Französisch erlebt.

¹¹⁵ Dass derartige Beziehungsmuster nicht ohne für das Individuum relevante Folgen bleiben, lehren psychologische Studien. So kann beispielsweise die Regelung zwischenmenschlicher Beziehungen in der sozialen Welt der Schule durch die in der transaktionalen Analyse geltenden (vgl. Berne 1967/2000¹⁵) drei „Ich-Zustände“ erklärt werden, die in jedem Menschen mit verschiedener Intensität vorhanden sind und das menschliche Handeln steuern: dem Zustand des kritischen oder empathischen Eltern-Ichs (Elt) – das jeweils beurteilt bzw. schützt –, dem Zustand des Erwachsenen-Ichs (Erw) – das autonom die Situationen einschätzen und handeln kann –, dem Zustand des freien, angepassten und/oder rebellischen Kindheits-Ichs, das jeweils spontan, von den Eltern abhängig und/oder widerspenstig handelt. Die Begriffe sind an Sigmund Freuds „Über-Ich“, „Ich“ und „Es“ angelehnt (vgl. auch http://www.uni-oldenburg.de/germanistik-kommprojekt/sites/1/1_09.htm zuletzt angesehen am 2.9.2005). In der im Text beschriebenen Situation spielen die Aktanten die Rollen des Elternteils bzw. des Kindes. Der Rolle des Erwachsenen wird dagegen kein Handlungsspielraum eingeräumt. Über den transaktionalen Ansatz vgl. auch Cucciarelli 2003: 26-28. Über die kommunikativen Grundmuster der Mutter-Kind-Beziehung vgl. Hornung 2002: 45-46 und die dort zitierten Autoren Sacks und Schlesinger.

¹¹⁶ Vgl. Definition von *Gruppe* und *Lerngruppe* in 2.3 Fremdsprachenunterricht als soziales Handeln, S. 57.

¹¹⁷ Vgl. die Anmerkung von Hornung 2002: 51 über den institutionell festgelegten Faktor *Zeit*, der in der Form von Stundentafeln die Durchführung von bestimmten Unterrichtsmethoden wie Projektarbeiten stark beschränkt, und den konkreten Faktor *Raum*, im Sinne der Klassenzimmerausstattung, der die Möglichkeiten der Variation der Sitz- bzw. Stehordnung in der Lerngruppe relevant beeinflusst.

zwischen denen die individuellen Lehrentscheidungen zu situieren sind: eine traditionelle, abhängigkeitsfördernde und eine innovative, autonomiefördernde Auffassung von Lehren und Lernen.

Gemäß der ersteren wird der Lernprozess als ein Weg voller zu überwindender Hürden verstanden. Lernen ist demnach eine schwere Aufgabe, die Lernende allein nicht schaffen können. Lehren wird in diesem Konzept als ein Handlungsgefüge angesehen, das das Ziel hat, den Lernstoff am besten zu vereinfachen, also vorzukauen, damit er optimal und schnellstmöglich von den SchülerInnen aufgenommen und „verdaut“ wird.

Den Gegenpol dazu bildet ein Lehrkonzept, nach dem der Lernprozess eine Herausforderung ist, die die Lernenden mit Hilfe der Lehrperson oder der Mitlernenden, jedenfalls aber relativ autonom in Angriff nehmen können. Eine solche Einstellung zu Lehren und Lernen stützt sich auf die Überzeugung, dass Lernen ein aktiver und konstruierender Weg ist, den alle Lernenden gehen können. Hier wird Lehren als ein Handlungsgefüge angesehen, das im Sinne Vygotskij's¹¹⁸ das Ziel hat, den Lernenden Gelegenheit zu geben, den Lernstoff aufgrund des vorhandenen Wissens wahrzunehmen und zu verarbeiten, damit im Lernprozess eine neue Wissenskonstruktion¹¹⁹ entstehen kann.

Nach ihrem jeweiligen Lehrkonzept organisiert die Lehrperson ihren Unterricht, in dem verschiedene didaktische Handlungsfelder eine Rolle spielen. Damit ist ein Bündel didaktischer Handlungen angesprochen, das über die Wahl der Materialien,¹²⁰ der Lernaufgaben und der Sozialformen hinweg den Lernenden den Weg zur Erreichung festgelegter Lernziele¹²¹ anbahnen sollte. Ein solches Bündel didaktischer Handlungen setzt eine Reihe von Entscheidungen voraus, die durch das *Was* und das *Wie* der Umsetzung des eigenen Lehrkonzepts in die Praxis gekennzeichnet sind. Das *Was* ist die *Lehrmethode*, das *Wie* ist der *Lehrstil*.

2.2.3.2 Lehrmethode

Unter *Lehrmethode* wird hier nach Edmondson/House 2000 „eine festgelegte und systematische Vorgehensweise“ verstanden, „ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung“, das sich in einem „didaktische[n] Paket“ konkretisiert (S. 114). Dazu gehören u. a. bestimmte Lernaktivitäten, Sozialformen, exemplarische Materialien, Medienauswahl und -einsatz, wie auch Prüfungsformen.

Um ein konkretes Bild einer solchen systematischen Vorgehensweise anzubieten, werden im Folgenden die beiden oben angeführten, als Gegenpole verstandenen Lehrkonzepte wieder aufgenommen. Die Beschreibung ihrer Umsetzung in die Praxis erfolgt mittels zweier typischer Beispiele nach folgenden Kriterien: Wahl der Sozialformen und der Lehrmaterialien, ihr Einsatz im Unterricht und ihre Rückwirkung auf den Lern- und Lehrprozess.

Stark traditionsgebundene Lehrkonzepte beruhen auf verbreiteten Handlungsmustern, die als typisch für das schulische Lernen gelten. Das klassische Beispiel dafür bildet diejenige Sozialform des Frontalunterrichts, bei der die Lehrperson stundenlang erklärt und die Lernenden Notizen machen. Das Wissen wird in diesem Kontext explizit übermittelt, d. h. von der Lehrperson als fachkundiger Autorität bereits gefiltert und von ihr durch die Festlegung von für sie wichtigen Schwerpunkten zum reproduktiven Lernen aufbereitet. Die Aufgabe der Lernenden besteht nur mehr darin, den zuverlässigen WissenshüterInnen gut zuzuhören, kein Wort zu verpassen und Notizen aufzuschreiben, die dem Modell so treu wie möglich folgen.

¹¹⁸ Vgl. Zitate Vygotskij 1934/2002: 327 und 331 auf S.48.

¹¹⁹ Für eine synthetische Darstellung der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik vgl. Wolff 2002 - insbesondere die ausführlichere Version auf der Webseite der Zeitschrift *Babylonia* –.

¹²⁰ Die Wahl des Lehrmaterials, sei es ein Lehrwerk oder seien es Materialien, die von der Lehrperson allein bestimmt oder in der Lerngruppe ausgehandelt werden, ist in Italien relativ frei. Sie wird weder zentral noch regional von Schulbehörden auferlegt wie in anderen Ländern, z. B. in Deutschland. Diese Entscheidung fällt also in den Aushandlungsspielraum innerhalb der jeweiligen Schule und der Lerngruppe selbst. Es kann jedoch sein, dass die Schulleitung mit Zustimmung des Lehrerkollegiums entscheidet, für bestimmte Jahrgangsstufen das gleiche Lehrwerk in einem Fach zu verwenden. Eine solche Entscheidung wird oft aus organisatorischen Gründen getroffen, da sie den Lernenden erlaubt, innerhalb der gleichen Schule die Ausrichtung zu wechseln.

¹²¹ Zur Definition von *Lernziel* wird hier die *weite* Version von Meyer 1986⁸: 138 gewählt: „Lernziel = sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte *Verhaltensdisposition* (vs. *Verhaltensänderung* im *engen* Lernzielbegriff A.d.V.) eines Lernenden. Eine Disposition ist nicht unmittelbar beobachtbar. Mit Dispositionsangaben werden Fähigkeiten bezeichnet, Gelerntes auch in nicht eindeutig voraussehbaren Situationen ‘sinngemäß’ richtig zu beherrschen“.

Die Unterrichtskommunikation zeigt in solchen Situationen, wenn der Unterricht nicht nur aus einem einseitigen Monolog besteht, einen festgelegten Verlauf, und zwar das bekannte Zwei- bzw. Drei-Schrittverfahren¹²² (vgl. exemplarisch Hornung/Mattivi/Ricci Garotti, 1996: 44 ff.). Die Lehrperson entscheidet, wann die Kommunikation beginnt und wie sie sich abspielt. Durch die Organisation des Sprecherwechsels beispielsweise bestimmt die Lehrperson in diesem Unterrichtsdesign auch, wer sich an der Kommunikation beteiligt, und sie bewertet die Beiträge derjenigen positiv oder negativ, die sprechen. Das oben erwähnte Kommunikationsverfahren erinnert an das bekannte *Rätselraten* (Ehlich/Rehbein 1986: 30 ff.), ein institutionell geprägtes Modell, nach dem die Aufgabe der Lernenden und deren Bewertung darin bestehen, die für die Lehrperson richtige Antwort zu erraten.¹²³ Im Fremdsprachenunterricht lässt sich ein derartiges Unterrichtsdesign leicht am häufigen Gebrauch der Muttersprache, der als Mittel zur Vereinfachung deklariert wird, erkennen.

Wörter wie *richtig* und *falsch* gewinnen in einem solchen Kontext eine absolute Bedeutung. Ein dritter Weg, nämlich der der kritischen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, bleibt ausgespart, denn die Absicht der Lehrenden ist offenkundig, den SchülerInnen fix und fertige Problemlösungen anzubieten, die sie nur mehr zu übernehmen brauchen. Damit aber wird eine schwer wiegende Abhängigkeit der Lernenden von der Lehrperson erzeugt, unter anderem auch, weil diese letztere im Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns steht, der Gruppe den Lernprozess diktiert und dessen individuelle Ergebnisse absegnet. Als natürliche Konsequenz einer so konzipierten produktorientierten Didaktik wächst in den Lernenden das Bedürfnis nach ständigen Anhaltspunkten, ohne die sie ihr Lernen nicht mehr organisieren zu können glauben.

Diese Einstellung der totalen Abhängigkeit von der Autorität der Lehrperson überträgt sich zum Teil auch auf die Lehrmaterialien, die folglich von den Lernenden als Quelle eines Wissens angesehen werden, das ins Gedächtnis eingepägt und repetitiv wiedergegeben werden muss. Das Lehrwerk und die aus den von der Lehrperson im Unterricht gehaltenen Monologen resultierenden Mitschriften werden also zum fixen und unabdingbaren Anhaltspunkt im Lernprozess. Durch ständiges Training und positive Bewertung von Seiten der Lehrperson erweist sich dieses Lernverhalten wiederum als erfolgreich und wird als Kennzeichen tradierten Lernens immer noch breit akzeptiert und gefördert.

Da die Lernenden mit solchen Lehrmethoden meistens schon zu Beginn ihrer Schulzeit konfrontiert werden, gewöhnen sie sich daran und wachsen in eine repetierende Lernhaltung behavioristischer Prägung hinein, deren Resultat häufig eine *kognitive Faulheit* ist. Mit *kognitiver Faulheit* – Begriff der Autorin – ist hier eine Lernhaltung gemeint, die das Lernen als eine Repetition von vereinfachtem und didaktisch aufbereitetem Lernstoff ansieht und eine Reflexion über das schon oder das neu Gelernte ausschließt, da die Erfahrung einer kritischen und aktiven Auseinandersetzung mit Materialien und Situationen fehlt.¹²⁴

Aus einer natürlichen Lernheterogenität¹²⁵ ergibt sich also im Prozess der sekundären Sozialisation durch das System Schule eine gelernte Homogenität einer je spezifischen Lerngruppe, was sich im Fremdsprachenunterricht an den folgenden Charakteristika festmachen lässt:

- Mangel an Lernautonomie und Abhängigkeit vom Lehrwerk oder von der Lehrperson;
- verzweifelt festhalten an der Muttersprache wie an einem Rettungsring;
- Angst zu sprechen oder etwas zu verpassen;
- keine Freude am entdeckenden Lernen, manchmal sogar Angst davor.

¹²² Nach diesem Vorgehen initiiert die Lehrperson die Kommunikation z.B. mit einer Frage (erster Schritt), auf die die Lernenden beantwortend reagieren (zweiter Schritt). Schließlich kommt der Kommentar der Lehrperson (dritter Schritt), die die Antwort bestätigt oder ablehnt.

¹²³ Vgl. die von Ehlich/Rehbein (1986) vorgeschlagenen vier sprachlichen Handlungsmuster, die typisch für die Kommunikation im schulischen Klassenzimmer sind: *Problemlösen*, *Rätselraten*, *Lehrervortrag*, *Begründen*. Bei allen dreien steht die Lehrperson als Wissensinstanz im Vordergrund.

¹²⁴ Ein solches Eintrichtern von Informationen und Inhalten kann eindrucksvoll durch die aus dem Italienischen übertragene Wendung *Lese-und-Repetier-Verfahren* (il Modello *Leggi e Ripeti*) wiedergegeben werden.

¹²⁵ Mit *Lernheterogenität* sind hier die Unterschiede unter den Lernenden gemeint, die nicht in den Resultaten, sondern vielmehr in den Lernprozessen zu suchen sind, die zu Resultaten führen.

Autonomiefördernde Lehrkonzepte dagegen basieren auf *Sozialformen*, die die Lehrperson in den Hintergrund rücken und die soziale Interaktion innerhalb der ganzen Lerngruppe fördern, d. h. strukturierte Formen der Gruppenarbeit wie z. B. das *kooperative Lernen*¹²⁶ und die *Projektarbeit*¹²⁷.

Die Arbeit in der Kleingruppe besteht darin, sich mit dem Lernstoff aktiv auseinanderzusetzen. Durch diese Art der Unterrichtsgestaltung übernimmt die Klasse selbst einen großen Teil der organisatorischen, und (selbst)evaluierenden didaktischen Arbeit. Das Wissen zeugt sich aus der gemeinsamen Ver- und Bearbeitung von Materialien, die der Lerngruppe meistens in nicht von der Lehrperson gefilterter Version zur Verfügung gestellt werden. Die Lernhaltung, die dadurch gefördert wird, ist entdeckendes Lernen durch induktives Vorgehen: Den Lernenden werden Handlungen übertragen wie u. a. gegenseitig Wissenslücken auszufüllen, Bedeutungen und Entscheidungen zu teilen und auszuhandeln, gemeinsam Schwerpunkte zu setzen.

Typisch für eine solche autonomiefördernde Didaktik ist die Aufteilung der Funktion *fachkundige Autorität* auf alle TeilnehmerInnen der Gruppe. In ihrer reinsten Form¹²⁸ übernehmen die Lernenden abwechselnd die Lehrerrolle und informieren die anderen Gruppenmitglieder über die Resultate ihrer Recherchen und Analysen.

Aus dem Training solcher kollektiven und sozialorientierten Arbeitsformen entwickelt sich im Unterricht längerfristig eine symmetrische Kommunikation: Die Initiierung der Kommunikation liegt nicht nur in den Händen der Lehrperson, sondern sie wird gleichmäßig verteilt. Auch der Sprecherwechsel wird innerhalb der Gruppe organisiert und nicht nur von der Lehrperson gesteuert. Es entstehen also Lernsituationen, die nicht die Autoritätsfunktion der Lehrperson, sondern die organisatorischen Fähigkeiten aller Klassenmitglieder, Unterricht zu gestalten, zur Geltung bringen.

Dazu gehört im Fremdsprachenunterricht auch der kontinuierliche Gebrauch der Fremdsprache als übliches Kommunikationsmittel nach dem immersiven Modell,¹²⁹ und zwar nicht nur in der Einführung, Durchführung und Evaluation von Lernaktivitäten, sondern auch in alltäglichen Kommunikationssituationen der Lerngruppe, also als Klassensprache. Der Gebrauch der Muttersprache wird dagegen drastisch reduziert oder sogar abgeschafft.

Durch die aktive Teilhabe am eigenen Lernprozess lernen die SchülerInnen mit Unterstützung der Lehrperson und der Mitlernenden auch den oben erwähnten dritten Weg kennen, bei dem zwischen den Wörtern *richtig* und *falsch* auch die Möglichkeit besteht, über eine selbsterarbeitete Alternative zu diskutieren.

Die Aufgabe der Lehrperson ist hierbei, den SchülerInnen ein Problem anzubieten und sie bei der Lösung zu unterstützen bzw. Formen der kollektiven Unterstützung zu organisieren; das Resultat ist die geförderte Fähigkeit der Selbstorganisation der Lernenden, die im Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns stehen. Dies bildet einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Lernautonomie und zur *Zone der nächsten Entwicklung* im Sinne Vygotskijs. Aktives und konstruierendes Herangehen an das Lernen legt nämlich den Schwerpunkt auf die Prozesse, die in der Erweiterung der sprachlichen Kompetenz von Seiten der Lernenden zustande kommen. Daher wird nicht nur das Resultat berücksichtigt, auch wenn es aufgrund der Tatsache der Notengebung nach wie vor eine wichtige institutionelle Rolle spielt, sondern auch der Weg, der dahin führt.¹³⁰

Schieres Festhalten am ausgewählten Lehrwerk erweist sich in solchen Lernsituationen als eine unnötige Verarmung der Lernstimuli, die durch die sich in der Lerngruppe entwickelnden Verarbeitungsfähigkeiten in Anspruch genommen werden könnten. Durch den Einsatz von authentischem Material wird der Gruppe dagegen reicherer Input angeboten, der einen vielseitigeren Umgang mit dem Lernstoff erlaubt.

¹²⁶ „Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Kleingruppenunterricht, der – anders als der traditionelle Gruppenunterricht – die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert.“ Weidner 2003: 29.

¹²⁷ „Projektunterricht bezeichnet eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform, die ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt. Themen- und Problemkonkretisierung sowie Planung der einzelnen Aktionsphasen resultieren aus einem gemeinsamen Aushandlungsprozess, der sowohl Raum für die Entfaltung von Lerneninteressen lässt, als auch für die pädagogisch-fachdidaktisch begründeten Vorschläge des Lehrers.“ Legutke 2003⁴: 259. Vgl. auch die Ansätze von Dewey 1900, Lewin 1948, 1951 und die Forschungsgruppen zum kooperativen Lernen, wie auch die Freinet-Pädagogik. Vgl. auch 4.2.3.2 *Lernziele, Lernstrategien und Lernaufgaben* S. 81.

¹²⁸ Z. B. nach dem Konzept *Lernen durch Lehren* (Martin 2000).

¹²⁹ In diesem Kontext bezieht sich die Andeutung auf das immersive Modell auf das in Wode 1995: 14 als *partielle Immersion* genannte Konzept: „Hier wird nur ein Teil der Fächer (in dieser Arbeit bloß das Fach Deutsch als Fremdsprache und das nur in seiner Variante als literarische Fremdsprache – siehe Teil II - A.d.V.) einbezogen, der übrige Teil wird von vornherein über die L1 abgewickelt.“ Vgl. auch Hornung 2003: 349; zur methodischen Orientierung an der Immersion vgl. ibidem 351.

¹³⁰ Für interessante Überlegungen über die „traditionelle“ und die „neue“, also psycholinguistisch orientierte Fremdsprachendidaktik vgl. Königs 2004.

Eine solche Didaktik gibt den einzelnen Lernenden zudem die Möglichkeit

- die persönlichen Eigenschaften zur Geltung zu bringen und ihre individuellen Lernunterschiede zu entdecken;
- sich auch in der Fremdsprache frei auszudrücken;
- und durch eine kollektive und individuelle Reflexion das eigene Lernen zu überdenken.

Aus der gelernten Homogenität schaut demnach die natürliche Heterogenität wieder hervor.

Diese beiden hier als Gegenpole beschriebenen didaktischen Konzepte treten allerdings in der alltäglichen Schuldidaktik nicht selten als Mischformen auf.¹³¹

2.2.3.3 Lehrstil

Stil wird hier wörtlich als „einheitliches Gepräge der (künstlerischen) Erzeugnisse einer Persönlichkeit“ (Wahrig 1994: 1504) begriffen. *Lehrstil* kann demnach als „die für eine Lehrperson charakteristische Art der Unterrichtsorganisation und Lektionsgestaltung“ (Hornung 2002: 47 ff.) verstanden werden. Weitere Definitionen finden sich in der Forschungsliteratur über individuelle, das Lehren und Lernen beeinflussende Unterschiede (vgl. exemplarisch Mariani/Pozzo 2002: 267). Für die beiden italienischen Autoren ist *Lehrstil* etwas Persönliches, von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen wie auch von eigenen Präferenzen, der eigenen Befindlichkeit und Erfahrung Abhängendes.

Ich möchte eine Präzisierung der Begriffsbestimmung vorschlagen, und zwar: *Lehrstil* bezeichnet die individuelle, persönliche Interpretation der Lehrmethode in Orientierung am eigenen Lehrkonzept, dies bedeutet *wie* die Lehrenden ihre Auffassung von Lehren und Lernen in die Praxis umsetzen. Der *Lehrstil* ist somit das Markenzeichen einer Lehrperson.

Der Lehrstil wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst.

Erstens ist er durch persönliche Eigenschaften gekennzeichnet, wie z. B. individuelle Persönlichkeitsmerkmale, kognitive Lernpräferenzen oder emotionale Zustände, oder auch durch die soziale Handlungskompetenz und -willigkeit der Lehrperson.

Der zweite wichtige Faktor, der die Ausformung des individuellen Lehrstils beeinflusst, sind die Lehrstile und -methoden, die die Lehrperson im Laufe ihrer eigenen Lernerfahrung kennen gelernt hat: Die Spuren, die sie hinterlassen, finden sich wieder in positiven bzw. negativen Haltungen gegenüber didaktischen Handlungen, die Gegenstand der individuellen Lernbiografie sind.¹³² Solche Erinnerungen an die eigenen Lernerfahrungen sollten Gegenstand einer Reflexion und als solche explizit gemacht werden. Das würde die Entstehung einer didaktischen Bewusstwerdung in den angehenden LehrerInnen sehr fördern.

Weitere Faktoren, die den individuellen Lehrstil beeinflussen, sind persönliche Haltungen, z. B. gegenüber der Institution Schule, und subjektive Theorien, z. B. über das zu unterrichtende Fach oder den Lehrgegenstand.

Im alltäglichen Unterricht erleben die SchülerInnen von Lektion zu Lektion sich wandelnde Lehrstile. So lautet meine These: Dies, wie auch die simultane Erfahrung verschiedener Lehrstile, wie sie im Falle von *Teamteaching*-Stunden möglich ist, kann für die Lernenden sehr positiv sein. Sie werden mit unterschiedlichen und ihnen unterschiedlich entgegenkommenden Formen des Unterrichtens konfrontiert und können aus dieser Begegnung mit dem geheimen gesellschaftlichen Lehrplan Nutzen für ihr künftiges Leben in einer Wissensgesellschaft ziehen, die lebenslanges Lernen präjudiziert. Die gegenseitige Beeinflussung und Ergänzung verschiedener Lehrpersönlichkeiten kann also, wenn sie nicht kontradiktorisch und damit kontraproduktiv wird, nur als Bereicherung der schulischen Didaktik gesehen werden.

¹³¹ Was eine kontinuierliche Umsetzung des zweiten Modells oft verhindert, ist der schon erwähnte Schulfaktor *Zeit*, der die Progression im Lehrplan und natürlich auch in der Notengebung skandiert.

¹³² Leider wird diesen Spuren meistens nicht bewusst nachgegangen: Begeisterung und Ablehnung für didaktische Erinnerung aus der Schul- bzw. Studienzeiten bleiben für die Lehrperson nur impressionistische Eindrücke, statt Anlass zu einer aufbauenden Reflexion über das Wie und Warum des erfahrenen didaktischen Handelns zu werden. Eine solche implizit bleibende Erfahrung betrifft auch die Kenntnisse über bildungssystemspezifische Handlungsmuster, die typisch für die Institution Schule sind: Aufgrund der eigenen Lernerfahrung weiß die Lehrperson z. B., dass die Bewegungsmöglichkeiten der Lerngruppe im Klassenzimmer und im Schulhause notwendigerweise beschränkt sind, und sie wird ihre didaktische Aktivität dementsprechend einplanen.

Es kann jedoch passieren, dass die Begegnung von Lehr- und Lernpräferenzen nicht glücklich verläuft: In diesen so genannten *Mismatch*-Fällen¹³³ bestehen zwischen den Lernpräferenzen der oder einiger Lernenden einer Klasse auf einen Lehrstil der Lehrperson unüberwindbare Differenzen. Da die Lehrperson ständig Gefahr läuft, nur ihren persönlichen Präferenzen entsprechende Lehrstrategien einzusetzen, ist das Risiko groß, einem „*egozentrischen Lehren*“ zu verfallen, d. h. eine durch den persönlichen Lehrstil geprägte Lehrmethode zu implementieren, die die Lernpräferenzen, die in der Lerngruppe dominieren, die Beschaffenheit und Dynamik der Lerngruppe wie auch ihre Stärken und Schwächen nicht berücksichtigt. Nur eine reflexive Didaktik (vgl. Hornung 2004; Nardi 2005: 550), die die kognitiven, emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Lerngruppe und diejenigen der Lehrenden einbezieht, kann dieser Gefahr gegensteuern und de facto *lerngruppenzentriert* sein.

2.3 Fremdsprachenunterricht als soziales Handeln

Um interaktive und gruppendynamische Aspekte erläutern zu können, ist es notwendig, einige Begriffe zu präzisieren, die später wieder aufgenommen werden.

Zunächst möchte ich hier die Definition von *Gruppe* anführen, die mir für mein Vorhaben als sehr passend erscheint: „A group is *three or more interdependent individuals who influence one another through focused social interaction.*“ (Ehrmann/Dörnyei 1998: 71). Die gewählte Definition gilt im unterrichtlichen Kontext sowohl für die Mesodimension *Ganze Klasse* wie für die Mikrodimension *Arbeitsgruppe*, und zwar in jeder Situation, in der sich Personen zusammenschließen, um bewusst oder unbewusst gemeinsam ein (Lern-)Ziel zu erreichen. Das ist der Sinn der *focused interaction*, deren Resultat eine Interdependenz ist, die unter den Gruppenmitgliedern entsteht und durch die sie sich gegenseitig beeinflussen. Um diese Definition dem schulischen Kontext anzupassen, möchte ich hinzufügen, dass eine im institutionellen Kontext der Schule interagierende Lerngruppe sich dadurch bestimmt, dass sie gemeinsame und festgelegte Lernziele verfolgt. Gerade in diesen Lernzielen ist der Fokus der sozialen Interaktion zu finden.

Ein weiterer zentraler Begriff für die folgenden Diskussionen ist der der Interaktion. *Interaktion* wird hier als das Miteinander-Handeln von Menschen und Sachen verstanden (vgl. Krumm 2000:132 und Edmondson /House 2003⁴: 242), die zum fremdsprachenunterrichtlichen Szenario gehören. Damit sind die Lernenden, die Lehrperson, aber auch die Lernmaterialien und Lernmittel gemeint.

Die Mechanismen, nach denen eine Gruppe funktioniert, bewirken eine für die Gruppe und nur für sie charakteristische *Dynamik*. Mit diesem Begriff aus der Sozialpsychologie wird hier das Beziehungsnetz bezeichnet, das unter den Gruppenteilnehmern entsteht und das eine für die Lernprozesse der Individuen innerhalb der Gesamtgruppe relevante eigene Wirksamkeit entfaltet.¹³⁴

Das *Gruppenprofil* oder der Charakter der Lerngruppe als Ganzes ist der konkrete Ausdruck einer durch Interaktion entstehenden Gruppendynamik, die in einem kontinuierlichen Prozess immer wieder neue Gestalt annimmt und nicht ein für allemal als Zustand erreicht wird. Es stellt das Produkt der gegenseitigen kognitiven, emotionalen und sozialen Beeinflussung der einzelnen Gruppenteile dar. Meine These ist, dass sich an den Merkmalen des Gruppenprofils einer bestimmten Lerngruppe das Lernverhalten der Gruppe ablesen lässt.

2.3.1 Interaktion, soziale Kompetenzen und soziale Lernstrategien

In den meisten Studien über Interaktion dominiert der sprachliche und kognitive Aspekt dieses Phänomens (vgl. neben anderen Edmondson, 1995; Ellis, 1999, Henrici 2001a), das hier vorwiegend nach gesprächs- und diskursanalytischen

¹³³ Vgl. Ehrman 1996: 50/54: „Learning style mismatch are at the root of many learning difficulties. (...) When there is a mismatch between the learner’s style (...) and the curriculum and teaching style of the course, there will be effects on the efficiency and effectiveness of the learning.” S. 50. Vgl. auch Hornung 2002: 48.

¹³⁴ „Group dynamics can be seen as ‘the combined configuration of mental, emotional and physical energy in the group at any given time; and the way this configuration undergoes change’ (Heron 1989: 26) It can be extremely significant in determining the success or failure of a learning experience because, as Heron notes, ‘the group dynamic... could also be called the emotional dynamic: it is grounded in the life of feeling – which is at the core of the group’s state of being’ (1989: 94).” Arnold/Brown 1999: 20-21.

Kriterien¹³⁵ untersucht wird, während die psychologischen und sozialen Dimensionen im Hintergrund bleiben. Soziales Lernen gehört aber ebenfalls zur schulischen Bildung. Operationalisiert wird es in der Regel durch die Bestimmung von sozialen Lernzielen mit dem Ziel der Förderung interaktionaler Kompetenz.¹³⁶ Beim Begriff *Interaktion* berufe ich mich hingegen auf den in der Soziologie und Psychologie geläufigen Terminus, der hier ein „aufeinander bezogenes *Handeln* zweier oder mehrerer *Personen*“ oder die „Wechselbeziehungen zwischen den *Handelnden*“ (Strauss 1991: 57) bezeichnet.

Daher beinhaltet der Begriff *Interaktion* für mich das aufeinander bezogene sprachliche und außersprachliche Handeln der Lernenden untereinander und in ihrer Beziehung zur Lehrperson, ihre Formen der Beziehungsaufnahme und deren Aufrechterhaltung und gegenseitige Beeinflussung sowie die Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial (vgl. auch House 2000: 111; Henrici/Vollmer 2001: 11,15).

Bei dieser Definition steht im Zentrum die Beschreibung eines sozialen Verhaltens mit *Handlungscharakter*, das den zwischenmenschlichen Aspekt in den Mittelpunkt stellt, also die *Beziehung*, die zwischen den Handlungspartnern durch das Handeln entsteht. Der Begriff *Interaktion* betont in diesem Kontext die *Interdependenz*, die den interpersonalen und gruppenspezifischen Umgang konnotiert.

Interaktion findet hauptsächlich im Klassenraum statt, und hier ist sie auch zu beobachten. Folglich sind zwei Charakteristika des so interpretierten Begriffs von besonderer Bedeutung, woraus ich zwei Hypothesen ableite:

Erstens ist Interaktion ein konkretes Phänomen und kann durch geeignete Analyseinstrumente direkt verfolgt werden und Einsichten in die Gruppendynamik ermöglichen¹³⁷. Die Funktion solcher Instrumente ist es, interaktive Handlungen sichtbar zu machen und eine Reflexion über Gruppenprozesse einzuleiten.

Zweitens stehen die Lerngruppenmitglieder auf der konkreten Interaktionsebene als einzelne Individuen da, die durch bewusstes und unbewusstes unterrichtliches Handeln in Beziehung zu einander treten¹³⁸. Die konkrete Interaktionsebene in der sichtbaren Gruppe ist somit von der Gruppendynamik der unsichtbaren Gruppe zu unterscheiden, da der letztere Begriff Gruppenprozesse auf einer abstrakteren Ebene bezeichnet.

Interaktion betont den sozialen Aspekt des Phänomens *Unterricht*, d. h. das Faktum, dass unterrichtliches Handeln, wenn es in einer Schulklasse stattfindet, im Kontext der gegenseitigen Beziehungen und des Verhaltens der Einzelnen zueinander erfolgt. Damit sind die personalen und gruppenspezifischen Bedingungen angesprochen, unter denen dieses Handeln möglich ist.

¹³⁵ Vgl. die Definition in House 1995³: 480: „Diskursanalyse ist durch den Versuch gekennzeichnet, Analysekatogorien direkt mit ihren sprachlichen Realisierungen zu verknüpfen.“

¹³⁶ Die praxisrelevante Behandlung dieses Themas erfolgt im zweiten Teil dieser Arbeit.

¹³⁷ Solche Beobachtungsinstrumente können sowohl von der Lehrperson wie auch von den Lernenden selbst genutzt werden. Die Sprech- und Interaktionsaktivitäten werden von Beobachtenden registriert, die sich nicht an der Lernaktivität beteiligen. Beobachtungsinstrumente können frei (vgl. unten 1), halbstrukturiert (2) oder strukturiert bzw. gemischt (3) sein (vgl. auch Nardi 2006, 244-5):

1. Das Gesprächs-Soziogramm (Klippert 1995, 70) kann am besten für die Beobachtung von Lernaktivitäten eingesetzt werden, die in Arbeitsgruppen parallel ablaufen: Die Beobachtenden schreiben die Namen der GesprächspartnerInnen auf und zeichnen Linien zwischen ihnen in der Reihenfolge, in der sie sprechen. Die Funktion dieses Instruments ist es, sichtbar zu machen, wer wie oft und mit wem in der Arbeitsgruppe am häufigsten spricht, damit gewisse Auffälligkeiten oder Defizite (z.B. Rivalitäten, Ausgrenzungstendenzen) herausgearbeitet werden können.

2. Das T-Diagramm (u. a. Weidner 2003, 41) ist auch ein eher für die Beobachtung von Gruppenarbeit geeignetes Instrument: Die Beobachtenden zeichnen ein T-förmiges Diagramm nach den Kategorien „Tun“ und „Sagen“ oder "Ich höre" und "Ich sehe" und schreiben auf, was sie während der Ausführung der Übung tatsächlich sehen und/oder hören. Durch das T-Diagramm wird die inhaltliche und die interaktive Ausführung einer Lernaktivität transparent gemacht.

3. Das Beobachtungsraster (u. a. Nardi 2003a:27-28) dient vorwiegend der Interaktionsbeobachtung in der Mesodimension *Ganze Klasse*. Es kann eine strukturierte Tabelle zur Erhebung quantitativer Daten über die Verteilung von Redeanteilen im Unterricht sein oder eine Tabelle zur Erhebung qualitativer Informationen über das Sprechverhalten der sich am Unterricht beteiligenden Personen. Im ersten Fall wird die Verteilung von Redeanteilen visualisiert; im zweiten Fall werden die ausgeführten Sprechhandlungen allgemein als initiiierend bzw. reagierend oder nach ausführlicheren Kategorien wie z.B. *Fragen stellen, auf Fragen antworten, eine Bemerkung machen* usw. beschrieben. Durch die Informationen aus dem Beobachtungsraster wird klar, wer im Unterricht die Kommunikation führt und was für Interaktionsmuster am häufigsten vorkommen. In einer freieren Form kann diese Art von Beobachtungsinstrument einfach aus aufgeschriebenen Notizen und Kommentaren bestehen, wie im Falle von Beobachtungsprotokollen oder „Bord-Büchern“.

¹³⁸ Vgl auch die Definition von *sichtbarer Gruppe* in Ehrmann/Dörnyei 1998:77: „The visible group is the individuals who are its members, their one-to-one relationships, and the structure of their observable behaviours.“

Je nach Natur der miteinander interagierenden Aktanten kann sich Interaktion (Ehrmann/Dörnyei 1998: 13; Klippel 2000: 119) auf verschiedene Handlungssituationen beziehen: *Interpersonale Interaktion* meint eine Handlung zwischen Personen; *Interaktion zwischen Personen und Dingen* bezeichnet dagegen u. a. die Auseinandersetzung zwischen Lernenden und Lernmaterial oder auch Sprache¹³⁹; als *intrapersonale Interaktion* wird schließlich der in einer Person innerlich ablaufende Prozess als das Resultat kognitiver oder emotionaler persönlicher Erfahrung verstanden, den ein Individuum in den zwei oben genannten unterrichtlichen Interaktionssituationen durchlebt. Intrapersonale Interaktion kann durch Formen der Introspektion – wie z.B. das Schreiben eines Lerntagebuchs – sichtbar gemacht werden. Durch introspektive Arbeitsformen drücken die Lernenden selbst das aus, was während der unterrichtlichen Interaktion in ihnen vorgeht: Sie verbalisieren im Sinne Vygotskijs (vgl. das oben erwähnte Zitat aus 1968:57) die Verknotung der kognitiven, emotionalen und sozialen Dimension ihres Lernens.

An diesem Punkt wird die entscheidende Funktion der Sprache im Fremdsprachenunterricht als Medium sozialer und pädagogischer Interaktion, also als Mittel zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen (Krumm 1998) ganz deutlich. Der Sprachgebrauch fokussiert in diesem Fall das *social behaviour* (Ellis 1994: 228) und kann zur Schaffung verschiedener Arten von Beziehungen beitragen, je nachdem, welche Konstellationen und Rollen sich in der Lerngruppe entwickeln.

Aus einer Perspektive, die die soziale Dimension des Fremdsprachenerwerbsprozesses berücksichtigt, erscheint es klar, dass Lernaktivitäten, die auf die Vermittlung sprachlicher Inhalte abzielen, sich auch positiv auf die Interaktion innerhalb der Gruppe auswirken können: Die Fähigkeit, mit anderen Menschen gedeihlich zu interagieren, ist nämlich nicht angeboren, sondern sie kann durch Erfahrung und Erziehung gelernt werden.

Die Einführung von gezielten Interaktionsformen und die Operationalisierung von *sozialen Kompetenzen* kann dazu beitragen, dass sich in der Lerngruppe eine auf das Lernen positiv auswirkende Dynamik entwickelt. Es geht hierbei um Interaktionsmechanismen, die zwischenmenschliche Beziehungen und Kontakte innerhalb der Lerngruppe fördern.

Im Mittelpunkt solcher Interaktionsformen stehen soziale Kompetenzen, die ihren eigentlichen Sinn in der Förderung des sozial erfolgreichen unterrichtlichen Handelns finden. Es geht um

Kompetenzen, die dazu beitragen, dass die Gruppenprozesse gedeihlich verlaufen. Solche Fähigkeiten verbessern die Kommunikation, das Vertrauen, die Verhandlungsfähigkeit, die Entscheidungsfindung und befördern angemessene Konfliktlösungsstrategien (Weidner 2003: 35).

Damit sind persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, das *savoir-être* (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen* – ab jetzt: GER 2001: 98), angesprochen, die die individuelle und die gruppenspezifische Haltung zum Lernen stark beeinflussen.

Diese höhere Ebene der Lernbeeinflussung genauer auszuleuchten ist ein zentrales Anliegen dieser Arbeit. Die soziale Kompetenz, die durch die Aktivierung der entsprechenden und gleichnamigen sozialen Lernstrategien (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 66 ergänzt durch die Verfasserin) auf- und ausgebaut werden, untergliedere ich in fünf Klassen, mit denen soziale Handlungen gruppiert werden können, die im Unterricht von Bedeutung sind¹⁴⁰.

- | | |
|----|------------------------------|
| 1. | Eine Gruppenidentität bilden |
| 2. | Miteinander kommunizieren |
| 3. | Kooperieren |
| 4. | Miteinander Verhandeln |
| 5. | Empathisch Handeln |

¹³⁹ Von der charakteristischen Ausprägung beider Kategorien im schulisch gesteuerten (Fremdsprachen)Unterricht war bereits im vorgehenden Abschnitt die Rede.

¹⁴⁰ Über *soziale Kompetenzen* wird in der einschlägigen Literatur in Bezug auf das *kooperative Lernen* gesprochen. Für die hier gewählte Klassifikation (vgl. auch Nardi 2006: 238 stütze ich mich auf Comoglio/Cardoso (1996: 170) und Weidner (2003: 98), die beide teilweise auf Johnson/Johnson/Holubec (1994: 98) aufbauen. Beide Modelle werden frei interpretiert und ergänzt. Für eine weitere Kategorisierung von sozial wirkenden Lernaktivitäten vgl. auch Hadfield (1992). Die ausgewählten sozialen Fertigkeiten sind direkt mit dem Vorhaben der vorliegenden Arbeit verbunden. Über soziale Kompetenzen und ihre Operationalisierung im Fremdsprachenunterricht wird auch später im zweiten Teil dieser Arbeit die Rede sein.

Abb. 3: Soziale Kompetenzen und Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

Alle oben aufgelisteten sozialen Kompetenzen gelten sowohl für die Mesodimension *Ganzgruppe (Ganze Klasse)*, die auf lange Dauer angelegt ist, wie für die Mikrodimension *Arbeitsgruppe*, die eher kurzfristig zusammenbleibt.¹⁴¹ Während aber die Zusammensetzung von Arbeitsgruppen je nach Gruppenbildungsprozess (Zufallsprinzip, soziale Vorlieben, Themenwahl etc.) und Aufgabenstellung und folglich auch das soziale Handeln innerhalb der jeweiligen Arbeitsgruppen variieren kann, bleibt der Kosmos Klasse in der Schule bei meist nur geringfügigen Mutationen auf längere Zeit stabil und führt in der Regel zur Herausbildung bestimmter sozialer Handlungsmuster, zu Zusammenhalt und Abgrenzung gegenüber anderen Klassen.

1) *Gruppenidentität* geht einher mit einer spezifischen Gruppenkohäsion, die sich innerhalb einer Lerngruppe durch die bewusste und aktive Teilhabe aller Mitglieder am Gruppenleben herausbildet. Basis der Bildung einer Gruppenidentität in institutionellen Lernkontexten ist das Streben aller Gruppenmitglieder nach den gleichen Lernzielen. Auch gemeinsame Werte können die Bildung von Gruppenidentität fördern. Von allen Gruppenmitgliedern verfolgte Lernziele und Werte wiederum sind die Anhaltspunkte für die Kreation des spezifisch eigenen Bewertungssystems einer bestimmten Lerngruppe als Ganzes, das ihre Verhaltensmuster untereinander, nach außen, aber in besonderer Weise auch ihre Lernverhaltensweisen und die Erwartungen an Unterricht prägt.

2) *Miteinander kommunizieren* ist die soziale Kompetenz des Rücksichtnehmens auf GesprächspartnerInnen und des aufmerksamen gegenseitigen Zuhörens in der Lerngruppe. Hierbei geht es vor allem um die Kommunikation (verbal, paraverbal und nonverbal) in ihrem Ablauf, die im Idealfall sowohl in der Gesamtgruppe als auch in den Kleingruppen eine Abfolge störungsfreier und symmetrischer Sprechansätze darstellt, bei denen die Lernenden im Mittelpunkt der Interaktion stehen und ihre Lernaufgabe möglichst effizient bewältigen.

3) *Mit Kooperieren* ist die soziale Kompetenz angesprochen, derer es bedarf, damit in einer Arbeitsgruppe oder einer Klasse deklaratives und prozedurales Wissen erfolgreich gelernt bzw. erworben werden kann. D. h. es geht um die Fähigkeit, durch Formen der kollektiven und kooperativen Arbeit eine positive Interaktion zwischen allen am Unterricht beteiligten Personen (Lehrperson und Lernende), dem Lerngegenstand und den Lernmaterialien (vgl. Klippel 2000: 119) zu bewerkstelligen.

4) *Miteinander Verhandeln* betrifft die Lösung von Spannungen und die konstruktive Bearbeitung von Konflikten, die dadurch erreicht wird, dass die Gruppenmitglieder ihre gegensätzlichen Positionen offen darlegen und ausdiskutieren, um beispielsweise Kompromisse zu schließen, oder um eine gemeinsame Lösung für ein Problem zu finden. Es geht dabei um die Aushandlung von Entscheidungen innerhalb der Großgruppe – einschließlich der Lehrperson – bzw. innerhalb einer Arbeitsgruppe.

5) *Empathisches Handeln* schließlich ist die soziale Kompetenz, mittels derer Einzelne demonstrieren, dass sie in der Lage sind, den eigenen Gesichtspunkt zu relativieren, indem sie sich die Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen und sich in andere hineinversetzen (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 137 ff.). Mangel an gegenseitiger Akzeptanz¹⁴² ist häufig ein gravierendes Problem im Unterricht, denn er kann zur Entstehung schwer wiegender emotionaler Lernblockaden führen, die nur durch praktizierte wechselseitige Empathie und eine nicht wertende Haltung gegenüber den Mitlernenden aufgelöst werden können.

Die Entwicklung der hier beschriebenen sozialen Kompetenzen basiert, wie gesagt, auf der Aktivierung gleichnamiger sozialer Lernstrategien und bildet aus zweierlei Gründen ein unverzichtbares Element einer gruppenzentrierten Fremdsprachendidaktik:

1. Soziale Kompetenzen tragen zu harmonischem und gedeihlichem Zusammenleben bei, weshalb sie in jede Planung unterrichtlichen Handelns mit einbezogen werden sollten.
2. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht macht einen Sprachengebrauch notwendig, der über den üblichen, meistens dem bloßen Üben der anderen Sprache gewidmeten Fremdsprachenunterricht hinaus die

¹⁴¹ Lernaktivitäten, die die soziale Interaktion fördern können, wurden bereits im Abschnitt 2.2.3.2 *Lehrmethode*, S. 54 angesprochen.

¹⁴² *Akzeptanz* ist ein der humanistischen Psychologie entliehenes Konstrukt. Es geht hierbei um einen Schlüsselbegriff für die Entstehung einer positiven Gruppendynamik im Hinblick auf eine starke Gruppenkohäsion. Akzeptanz meint eine bedingungslose, nicht evaluative Haltung anderen Individuen gegenüber, ohne Ansehen ihrer positiven oder negativen Seiten. (vgl. Ehrmann/Dörnyei 1998:115).

„handlungsauslösende, Austausch und Begegnung fördernde, eben interaktionale Qualität von Sprache“ (Krumm 2000: 132) zur Geltung bringt.

In einem nächsten Schritt wird nun Interaktion aus der Perspektive der Gruppendynamik betrachtet, d. h. es geht um die Suche nach lernrelevanten Gruppenmechanismen, die in der Regel nicht offenkundig in Erscheinung treten.

2.3.2 Gruppendynamik und die Rolle der Lehrperson

Für den hier im Zentrum stehenden lerntheoretischen Ansatz spielen diejenigen Phänomene eine sehr wichtige Rolle, die in der Sozialpsychologie unter dem Begriff *Gruppendynamik* behandelt werden.

Es handelt sich dabei um Phänomene, die aus dem sprachlichen und nicht-sprachlichen Handeln der GruppenteilnehmerInnen entstehen und aus ihm gespeist werden. Als Folge von Interaktionsprozessen entstehen immer abstraktere Beziehungsnetze, durch die sich die Mitglieder der Gruppe gegenseitig beeinflussen.¹⁴³ *Gruppendynamik* in der Schule betrifft folglich alle Prozesse, die sich jeweils innerhalb eines Lernaggregats abspielen.

Gruppendynamische Phänomene treten bei jeder Gruppe anders auf, und sie ändern sich auch im Laufe der Zeit innerhalb der gleichen Gruppe. Durch ihre Dynamik gewinnt die Gruppe eine eigene Konsistenz, sie entwickelt ein selbständiges Leben und eine gewisse Autonomie. Die Gruppendynamik spiegelt also die Einmaligkeit der Lerngruppe wider. Was aus der Gruppeninteraktion entsteht, ist anders als die Summe der Eigenschaften der einzelnen TeilnehmerInnen, es ist weder mehr noch weniger, es ist einfach ein neues System mit eigenen sozialen und psychologischen Merkmalen (vgl. Ehrman/Dörnyei 1998: 71).

Die Gruppendynamik, also das selbständige Leben und Handeln der Gruppe, wird von inneren und von äußeren Faktoren beeinflusst. Der Gruppe innere und eigene Faktoren oder Gruppenvariablen (vgl. Dörnyei/Malderez 1999: 156) prägen den Charakter des Lernaggregats:

1. die *Komposition*, z. B. die Größe der Gruppe, das Alter und Geschlecht der Teilnehmenden;
2. die *Struktur*, z. B. wie die Gruppenmitglieder zueinander stehen, oder ihre Beziehungen, die Gruppenkohäsion wie auch das soziometrische Profil der Lerngruppe,¹⁴⁴
3. das *Klima*, das in den Lernsituationen herrscht;
4. die *Rollen* und *Normen*, die unter den Gruppenteilnehmenden explizit und/oder implizit ausgehandelt werden;
5. die *Interaktionsmuster*, die aufgrund der oben aufgelisteten Variablen in der Gruppe entstehen.

Diese Komponenten bestimmen die Gruppenentstehung und –aufrechterhaltung und damit die vielen positiven und negativen Erfahrungen der Lerngruppe.

Unter der Annahme, dass die Lerngruppe ein Ganzes bildet und dass eine dynamische Wechselwirkung zwischen dem Ganzen und seiner Umwelt im Sinne Vygotskijs besteht, kann die Hypothese gebildet werden, dass einerseits Faktoren existieren müssen, die die innere Dynamik der Gruppe von außen beeinflussen, und dass andererseits innere gruppendynamische Eigenschaften ihre Wirkung auf die Lernumgebung zeigen.

¹⁴³ Vgl. die Definition von *unsichtbarer Gruppe* in Ehrmann/Dörnyei 1998:77: „The invisible group is the covert network of relationships that operate at the group-as-a-whole level through unconscious processes and communications.“ Gruppendynamik ist – im Gegensatz zu Interaktion – ein abstraktes Phänomen, das nicht direkt beobachtbar ist, sondern durch die Daten aus der Interaktionsbeobachtung zugänglich gemacht werden kann. Vgl. auch Fußnote 138.

¹⁴⁴ Informationen über Gruppendynamik, z. B. über die Struktur und die Kohäsion der Lerngruppe, können durch Daten über unterrichtliche Interaktion gewonnen werden. Eine weitere Informationsquelle bietet die übliche Sitzordnung im Klassenverband: Der Sitzordnung können entscheidende Informationen entnommen werden, wie z.B. wer wen anschaut und mit wem Kontakt aufnehmen kann. Eine flexible sowie die Bereitschaft der Lernenden ihre Sitzposition zu ändern können als Hinweise auf eine lebendige und flexible Gruppendynamik angesehen werden. Soziometrische Befragungstechniken erlauben außerdem Soziogramme zusammenzustellen. Das sind Interaktionsnetze, die Informationen über das Beziehungsprofil der Gruppe und den Grad der Gruppenkohäsion, also der Stärke der interpersonalen Beziehungen, liefern (vgl. Genovese 1998). Ein Beispiel ist im empirischen Teil als Datum des gruppendynamischen und Interaktionsprofils zu finden (*Interaktionsprofil und Gruppendynamik* S. 102 für die erste und S. 137 für die zweite Lerngruppe). Vgl. auch *5.1 Die Daten der ersten Phase*, S. 85. Schließlich sind die schon erwähnten Methoden der Intro- und Retrospektion zu nennen, durch die die Ansichten der Gruppenmitglieder untersucht werden können.

Im ersteren Fall akzeptieren die Gruppenmitglieder bestimmte Vorschriften, wie etwa Normen und Regeln, die von außen kommen und das gruppenspezifische Verhalten regulieren. Im schulischen Kontext ist die freie bzw. nach bestimmten Vorgaben erfolgende Gruppenbildung ein wichtiger Außenfaktor, der die Entstehung und die Weiterentwicklung der jeweiligen Gruppe prägt. Schulische Lerngruppen sind formelle und organisierte Lernaggregate: Ihre Entstehung und Dauer ist geplant, ihre Struktur ist fixiert, ihre Interaktion ist funktionsbedingt und regelhaft, ihr Ziel ist aufgaben- und leistungsbezogen. Außerdem unterliegen schulische Lerngruppen kodifizierten, durch ein Sanktionssystem gesicherten und schwer änderbaren Rollen- und Normensystemen, die sich auf eine offizielle Statushierarchie stützen. Festgelegte Interaktionsmuster finden als Konsequenz impliziter oder expliziter Beachtung institutioneller Vorschriften im Laufe der Zeit innerhalb der Lerngruppe ihre Verwirklichung¹⁴⁵.

Im zweiten Fall bildet die Dynamik der Gruppe eine von innen nach außen wirkende Kraft: Die Verhältnisse unter den Gruppenteilnehmenden formen eine interdependente Beziehungsstruktur, die durch eine große gegenseitige Beeinflussungsmöglichkeit in positiver wie negativer Hinsicht und durch ausgeprägte gegenseitige Verstärkungsmöglichkeiten, z. B. durch Rückmeldungen auf sprachliches oder anderes Handeln, geprägt ist.¹⁴⁶ Das Verhalten jedes einzelnen Gruppenteilnehmenden beeinflusst hier das Verhalten jedes anderen. Als Konsequenz daraus entwickeln sich in derartigen Gruppen oft gemeinsame Verhaltenstendenzen, die als Resultat einer stillschweigenden Anpassung der Lernenden aneinander anzusehen sind. Damit ist auch das Entstehen von gemeinsamen Werten verbunden, die das Verhalten der Gruppe konditionieren. Es kann also passieren, dass sich die Individuen in der Gruppe anders benehmen, als wenn sie sich außerhalb des Lernaggregats oder in einer anderen Lerngruppe aufhalten. Solche Gruppenmechanismen sind grundlegende Faktoren in den meisten Lernkontexten, und ihr Einfluss kann sich u. a. in folgenden Bereichen bemerkbar machen (vgl. Dörnyei/Malderez 1999: 156):

- Quantität und Qualität der Interaktion unter den TeilnehmerInnen;
- Beziehungen zwischen MitschülerInnen und zur Lehrperson;
- Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer;
- Absicht, mit den anderen Gruppenmitgliedern zu kooperieren;
- Grad des individuellen Engagements;
- Einstellungen und Emotionen der Gruppenmitglieder bezüglich des Lernprozesses;
- Anteil der Motivation zum Lernen der Fremdsprache;
- gegenseitiges Vertrauen unter den Gruppenmitgliedern.

Meine These zu diesem Thema ist: Aus der wechselseitigen Beeinflussung von Personen und Dingen innerhalb der Lernsituation, insbesondere von Personen und Lernmaterial bzw. Fremdsprache, entsteht ein deutlich ausgeprägtes Gruppenprofil, das bestimmte Merkmale aufweist. Solche Merkmale konkretisieren sich in gruppenspezifischen Tendenzen gegenüber dem (Fremdsprachen-)Lernen, z.B. in bestimmten kognitiven Lernpräferenzen oder emotionalen Zuständen, die auch die Gruppenmotivation beeinflussen und sich in der Gruppeninteraktion zeigen. Solche gruppenspezifischen Merkmale üben einen starken Einfluss aus auf die Erledigung der Gruppenaufgaben wie auch auf die gemeinsame Lernleistung und somit auf den kollektiv erlebten Lernprozess.

Eine optimale Merkmalkombination kann eine sehr positive Wirkung haben, indem sie gedeihlich erfolgende gruppendynamische Prozesse fördert. Es kann aber doch vorkommen, dass eine Merkmalkombination sich negativ auf den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess auswirkt und eine Lernhürde bildet, wie z. B. in folgenden Situationen:¹⁴⁷

- Die Gruppenteilnehmenden hängen von der Lehrperson ab und können Probleme nicht autonom handhaben;
- sie bilden „soziale Inseln“ und kleinere Gruppen, die nicht zur Kohäsion der Großgruppe beitragen;
- einige Gruppenmitglieder sind Einzelgänger in der Gruppe;
- einige Gruppenmitglieder sind intolerant gegenüber anderen Gruppenteilnehmenden;

¹⁴⁵ Vgl. hierzu den vorigen Abschnitt.

¹⁴⁶ Vgl auch Fußnote 95.

¹⁴⁷ Für weitere Beispiele vgl. Hadfield 1992:7-8.

- einige Gruppenmitglieder dominieren im Unterricht und werden zu GruppenführerInnen auf Kosten anderer, schüchtererer MitschülerInnen;
- in Gruppendiskussionen hören die Gruppenmitglieder den anderen nicht zu und fallen sich gegenseitig ins Wort;
- es entstehen Konfliktsituationen, die das gemeinsame Lernen erschweren.

Solche Verhaltensweisen sind Merkmale einer dekonstruktiven Gruppendynamik. Ihre Ursachen können unterschiedlichen Ursprungs sein. Z. B. kann der Grund dafür in einer sehr schwach ausgeprägten gegenseitigen Anerkennung der Gruppenmitglieder untereinander liegen oder im Mangel an einer starken Gruppenidentität, die wie ein roter Faden die Lerngruppe zusammenhielt und auf gegenseitiger Akzeptanz basieren würde. Weitere Quellen gruppenspezifischer Probleme können die Selbstunsicherheit der Lernenden sein, die für die Entwicklung von Lernautonomie einen enormen Ballast darstellt, oder schließlich eine Art (Selbst-)Segregation der Gruppenmitglieder, die die Bildung selbstreferentieller atomarer minoritärer Grüppchen befördert. All diese Mechanismen unterminieren ununterbrochen die Solidität der Klasse.

Dass ein solches Bündel von sich negativ auswirkenden sozialen Faktoren katastrophale Folgen für den Lernprozess mit sich bringen kann, steht außer Diskussion. Eine positive *Gruppenchemie* erweist sich dagegen als unverzichtbares Element für den entsprechenden Gruppenerfolg.

Zum Thema Gruppendynamik gehört auch die Rolle und Funktion der Lehrperson. Die Aspekte, die sich aus meinen Daten als für das Thema Gruppendynamik relevant erwiesen haben, sind

1. die Aufgaben und die Rolle, die die Lehrperson innerhalb der Lerngruppe hat;
2. die Art der Beeinflussung, die die Lehrperson durch ihre wechselseitig wirksame Beziehung zu den Lernenden auf sie üben kann, und
3. ihr Führungsstil innerhalb der Lerngruppe.

Alle drei Aspekte stehen in engem Zusammenhang miteinander und charakterisieren die Funktion der Lehrperson in der Lerngruppe wie auch die subjektiven Theorien der Lernenden über ihre LehrerInnen. Diese drei Aspekte betonen auch die überlegene Position, die Lehrpersonen innerhalb des Lernaggregats aufgrund ihrer institutionell festgelegten Rolle einnehmen. Symmetrische Beziehungen entstehen nur dann, wenn sie gezielt von den Lehrenden gefördert werden.

Was ihre Rolle angeht, so sind damit für die Lehrperson bestimmte Aufgaben vorgegeben, die ihr innerhalb der Lerngruppe eine überlegene Position und Autorität verleihen. Nach Ludger Schiffler (2002: 16-18) erwarten die Lernenden von ihr die Erfüllung der folgenden Hauptaufgaben, die auch für Kontexte gelten, in denen die Autonomie der Lernenden bewusst gefördert wird:

- die Lernleistungen bewerten;
- für Disziplin in der Lerngruppe sorgen;
- die Fremdsprache lehren.

Eine weitere für eine lerngruppenzentrierte Didaktik zentrale Aufgabe ist m. E. noch hinzuzufügen:

- die Lerngruppe beobachten.¹⁴⁸

Von der Erfüllung dieser Pflichten hängt in den Augen der Lernenden die Glaubwürdigkeit der Lehrperson ab, auch der Grad an Vertrauen, den die Lernenden zur Lehrperson entwickeln: Das Gefühl zu haben, gerecht evaluiert zu werden, eine entspannte Arbeitsatmosphäre in der Lerngruppe genießen zu können, eine fachkundige Antwort von einer Person zu bekommen, die im schulischen Kontext die Fremdsprache repräsentiert, all diese Elemente bilden die Basis eines vertrauensvollen Verhältnisses zu der Lehrperson.

Aufgrund ihrer institutionell zugesicherten Entscheidungskompetenz über die Leistungen von Lernenden hat die Lehrperson Macht über sie. Damit ist eine asymmetrische Beziehungssituation strukturell vorgegeben, in der die Lehrperson einerseits Vertrauen schaffen muss, andererseits aber vielfältigen Einfluss ausüben kann. Über diese Beein-

¹⁴⁸ Für die in der empirischen Phase dieser Studie angewandte Methode der *teilnehmenden Beobachtung* vgl. 4.1.1 *Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz* S. 74.

flussungsfunktion werde ich in einem zweiten Schritt sprechen. Zunächst will ich den Vertrauensaspekt der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden diskutieren.

Vertrauen zwischen Lehrperson und Lernenden entsteht im Laufe der Zeit und durch den quasi alltäglichen Umgang miteinander. Sehr eng mit dem eigentlich gegenseitigen Vertrauen zwischen Lernenden und Lehrperson ist ein von Schiffler der experimentellen Psychologie entnommenes Phänomen verbunden: der *Placebo-Effekt*.

Auf den schulischen Kontext bezogen ist der Placebo-Effekt als Beeinflussung der Lernenden durch die Autorität der Lehrperson anzusehen, unter diesem Begriff ist also der Einfluss der Persönlichkeit wie auch der Befindlichkeit oder der Kompetenz der Lehrperson auf die ganze Lerngruppe zu verstehen.

Die von den Lernenden empfundene und gezeigte Faszination bzw. Abneigung gegenüber der Lehrperson können verschiedenen Ursprungs sein: Sie können in der Rezeption der Persönlichkeit der Lehrperson liegen, die als Modell empfunden wird, oder in ihrer Kompetenz, die als fachlicher Maßstab dient.

Eine wichtige Rolle innerhalb der Lerngruppe spielt auch die Kontrolle, die die Lehrperson durch ihren Führungsstil auf die Lerngruppe ausübt.

In ihrer wegweisenden Studie nannten Lewin, Lippit und White (1934; nach Ehrmann/Dörnyei 1998: 159 ff.) drei Gruppenführungsstile, die zur institutionellen Rolle der Lehrperson gehören:¹⁴⁹

The autocratic leader maintains complete control over the group; the democratic leader tries to share some of the leadership functions with the member by involving them in decision-making about their own functioning; a laissez-faire teacher performs very little leadership behavior at all. (Ehrmann/Dörnyei 1998: 159 ff.)

Unter den drei dargestellten Führungsstilen setzt sich die *demokratische* Führung als goldener Mittelweg deutlich durch: Aus der Studie der oben genannten Forscher geht hervor, dass der *autokratische* Führungsstil gut für eine quantitativ beachtliche Leistung ist, wohingegen der *Laissez-faire-Führungsstil* auf die Lernenden desorientierend wirkt, da er keine Anhaltspunkte anbietet. Der *demokratische* Führungsstil hingegen übertrifft die beiden anderen hinsichtlich des durch ihn erreichten höheren qualitativen Werts der Lernleistungen, der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe und des Gruppenarbeitsklimas bei weitem.

Der Lehrperson steht noch eine weitere Aufgabe zu, und zwar die Funktion des Beobachtenden. Beobachten ist im unterrichtlichen Kontext ein Verhalten, das das Gruppenleben von Anfang an begleiten sollte. Daten aus der Beobachtung zu sammeln und auszuwerten bedeutet, die spezifischen Bedürfnisse der Lerngruppe kennen zu lernen und ihnen entgegenzukommen. Ein auf der Beobachtung der Lerngruppe durch die Lehrperson basierender gruppenzentrierter Ansatz sollte auf jeden Fall diejenigen Mechanismen berücksichtigen, nach denen die Lerngruppe funktioniert, da sie den gruppalen Lernprozess positiv oder negativ beeinflussen können.

Ist es das Ziel didaktischer Handlung, optimale Lernbedingungen und -resultate zu erzielen und fachdidaktisch funktionale, gruppenzentrierte Entscheidungen treffen zu können, dann ist die Berücksichtigung der Gruppendynamik und deren Beeinflussung durch fachdidaktische Maßnahmen ein wichtiger Schritt in der alltäglichen Didaktik.

Ein solcher positiver bzw. negativer Einfluss kann das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden stark prägen. Diese Art expliziter bzw. impliziter Leadership kann sich sehr stark auf die Lernmotivation wie auch auf die Einstellungen der Lernenden zur Fremdsprache auswirken. Vertrauen, Sicherheitsbedürfnis, das Verlangen nach Neuem und ihre Implikationen auf das Funktionieren der Gruppe sind weitere wichtige Elemente, deren sich die Lehrperson in ihren alltäglichen Handlungsentscheidungen stets bewusst sein sollte.

¹⁴⁹ Vgl. auch Hornung 2002: 31 ff. dazu. Zur institutionellen Rolle der Lehrperson vgl. auch 2.2.3 *Lehrkonzept, Lehrmethode und Lehrstil* in dieser Arbeit, S. 52.

2.4 Fazit

Fasst man die wesentlichen Erkenntnisse dieses Kapitels zusammen, so ist Folgendes festzuhalten:

Die soziale Dimension des Lernprozesses betrifft den soziokulturellen Kontext, in dem Lernen stattfindet. Demnach sind für das schulische Fremdsprachenlernen die folgenden Punkte wesensbestimmend:

- Den Lernenden fehlt die kulturelle und soziale Nähe zur Zielsprachengruppe.
- Es findet im gesteuerten Kontext statt.
- Es wird von institutionellen Bedingungen beeinflusst.
- Es handelt sich um Lernen im Kollektiv.

Lerntheoretische Voraussetzungen

Um die Relevanz der sozialen Dimension schulischen Fremdsprachenlernens lerntheoretisch zu begründen, wurde hier von Piagets und Vygotskijs Erkenntnissen über die Dynamik von endogenen und exogenen Faktoren ausgegangen. Piagets konstruktivistischem Ansatz zufolge können exogene Faktoren – z. B. die pädagogische Intervention und die kulturelle Lernumgebung – die kognitive und affektive Entwicklung beschleunigen bzw. verlangsamen, aber nicht die Reihenfolge der Entwicklungsstufen ändern. Nach Vygotskijs interaktionistischem Ansatz findet hingegen ein bidirektionaler Austausch zwischen internen und externen Faktoren statt, der auf die menschliche Entwicklung direkt Einfluss nimmt. Mit Hilfe der Betreuungspersonen – Lehrenden und Gleichaltrigen – kann das Individuum seine Zone der nächsten Entwicklung entdecken.

Fremdsprachenunterricht als institutionelles Handeln

Staatliche Regelungen stellen den äußeren Rahmen der sozialen Dimension schulischen Lernens dar. Sie beeinflussen den Fremdsprachenunterricht durch Rahmenrichtlinien, Lehrpläne und Prüfungsordnungen in den folgenden Bereichen:

- das allgemeine Profil der Schulabsolventen;
- die Stellung eines Faches im Fächerkanon;
- die Vorrangstellung einer bestimmten Fremdsprache vor den anderen;
- die Wahl der zu vermittelnden fachlichen Inhalte.

Schulintern können Entscheidungen als Folge von Aushandlungsprozessen unter den Entscheidungsträgern für den Fremdsprachenunterricht auf folgenden Ebenen von Bedeutung sein:

- Stellung einer Sprache als zweite oder als dritte Fremdsprache;
- Sprachenkombination innerhalb eines Fächerkanons;
- Zusammensetzung der Lerngruppen;
- didaktische Planung des Unterrichts.

Schulische Vorschriften und organisatorische Maßnahmen können den Fremdsprachenunterricht außerdem durch die folgenden Faktoren beeinflussen:

- Beschränkungen in der zeitlichen und räumlichen Einplanung des Unterrichts;
- Fortsetzung tradierter institutioneller Handlungsmuster.

Vor diesem Hintergrund institutionell vorgegebener Konstanten trifft die Lehrperson ihre individuellen Handlungsentscheidungen nach den folgenden Variablen:

- Lehrkonzept, als persönliche Auffassung von Lehren und Lernen;
- Lehrmethode, als planmäßiges und systematisches Verfahren bei der praktischen Fremdsprachenvermittlung; Entscheidungen über Sozialformen, Lernaktivitäten und Lehrmaterialien werden in der Regel gemäß der gewählten Lehrmethode getroffen;

- Lehrstil, quasi das Markenzeichen der Lehrperson, d. h. ihre persönliche Art und Weise, die didaktische Aktivität zu gestalten.

Nur im Bereich dieser Variablen schulischen Handelns kann den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe Rechnung getragen werden. D. h. ein lerngruppenorientierter didaktischer Ansatz bedarf der sorgfältigen Beobachtung der kognitiven, emotionalen und sozialen Präferenzen der Lerngruppe und der kontinuierlichen Anpassung des unterrichtlichen Handelns an den situativen Kontext. Damit wird Unterrichten auch und vor allem soziales Handeln.

Fremdsprachenunterricht als soziales Handeln

Dieses soziale Handeln bezieht sich im alltäglichen Klassenunterricht auf die folgenden Faktoren und deren Variablen:

- Die Lerngruppe – Lernende und Lehrperson(en) - als interaktionalen Bezugspunkt;
- die Interaktion innerhalb der Lerngruppe als Ausdruck gegenseitiger Abhängigkeit, die das aufeinander bezogene Handeln der Gruppenmitglieder konnotiert;
- individuelle und differente soziale Kompetenzen, die der Förderung von gedeihlicher sozialer Interaktion und Gruppenprozessen dienen oder diese behindern. Ihre Einbeziehung in die Planung fremdsprachlicher Lernaktivitäten kann den handlungsauslösenden Gebrauch der fremden Sprache fördern.
- die Gruppendynamik als Bezeichnung des Beziehungsgefüges, das sich in einer (Lern-)Gruppe entwickelt und durch welches sich die Gruppenmitglieder gegenseitig beeinflussen. Komposition, Struktur, Klima, Rollen und Normen sowie Interaktionsmuster in ihrer gruppenspezifischen Ausprägung haben darauf wesentlichen Einfluss.
- das Gruppenprofil als Bezeichnung für den partikulären Charakter der Lerngruppe; ihre gemeinsamen Lerntendenzen und Lernverhaltensweisen, wie auch das von allen akzeptierte Wertesystem.
- die Rolle der Lehrperson innerhalb der Lerngruppe selbst: ihre institutionellen Aufgaben und ihre Art der Bewältigung; ihre Beeinflussungsmacht bezüglich der Lerngruppe sowie ihr Führungsstil und damit die Steuerung des Lernprozesses.

3 Zur Wechselwirkung von kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren: eine Bilanz

In den vorangehenden zwei Kapiteln sind endogene und exogene Faktoren analysiert worden, die als außersprachliche Faktoren das Lernen einer Fremdsprache beeinflussen. In diesem letzten Kapitel des theoretischen Teils wird auf diese Grundlage Bilanz gezogen, und es wird eine Hypothese darüber aufgestellt, wie solche Faktoren im Allgemeinen und im schulischen Fremdsprachenunterricht im Besonderen miteinander interagieren. Im ersten Abschnitt wird die Frage aus der Perspektive der Untersuchungsmethode angegangen, und zwar lern- bzw. systemtheoretisch präsentiert. Im zweiten Abschnitt wird spezifisch auf das schulische Fremdsprachenlernen Bezug genommen und das Modell einer systemischen Auffassung des Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen.

3.1 Lernen als ganzheitlicher und systemischer Konstruktionsprozess

Um die Wechselwirkung außersprachlicher Faktoren und ihren Einfluss auf das Lernen u. a. auch einer Fremdsprache zu erklären, bediene ich mich hier eines methodologischen Ansatzes, den ich der lerntheoretischen Position Vygotskij entnehme. Im ersten Kapitel seines Buches *Denken und Sprechen* stellt Vygotskij seine Forschungsmethode vor, die sich auf eine ganzheitliche Auffassung der zu erforschenden Phänomene stützt. Diese bezeichnet Vygotskij als eine Analysemethode, bei der das komplizierte einheitliche Ganze in Teileinheiten gegliedert und organisiert wird.

Unter Einheit verstehen wir ein solches Analyseergebnis, das – im Unterschied zu den Elementen – *über alle grundlegenden Eigenschaften verfügt, die das Ganze kennzeichnen*, und das nicht weiter zerlegbare lebendige Teile dieses einheitlichen Ganzen darstellt. [...] Eine Psychologie [vgl. Wissenschaft A.d.V.], die komplexe Ganzheiten untersuchen möchte, [...] muss diese nicht weiter zerlegbaren Einheiten finden, die alle für ein komplexes Ganzes charakteristischen Eigenschaften bewahren und in gegensätzlicher Form enthalten. Mit Hilfe einer solchen Analyse muss sie die ihr gestellten konkreten Fragen zu lösen versuchen. (Vygotskij 1934/2002: 47-48)

Jede Entwicklung besteht also nach Vygotskij aus einem Austauschprozess innerhalb der an dem Prozess beteiligten Komponenten.

Vygotskij's das Ganze in Teileinheiten aufgliedernde Analyse nimmt sich vor, die funktionale Beziehung der Teileinheiten zum Ganzen – in diesem Kontext als Bewusstseinstätigkeit gemeint – und der Teileinheiten zueinander zu beschreiben. Die das Ganze bildenden Teileinheiten stehen in dynamischem Verhältnis zueinander und zum Ganzen, so dass eine Veränderung in einer einzelnen sich in einer vergleichbaren Änderung der anderen Teileinheiten und zum Ganzen widerspiegelt. In dieser Hinsicht ist Vygotskij's wissenschaftliche Perspektive dynamischer und systemischer Natur: In der Analyse jedes Phänomens schreibt er der spezifischen Interaktion der Teileinheiten, zueinander wie zum Ganzen, funktionale Relationen zu.

Dieser Gedanke hat eine grundlegende Bedeutung für die hier vertretene ganzheitliche und dynamische Auffassung des Lernens, da er das breite Spektrum des gesamten und unmittelbaren Lernprozesses umfasst. Interaktionistische und systemtheoretische Ansätze werden als Weiterentwicklungen der Theorie Vygotskij's angesehen (vgl. Klann-Delius 1999: 136 ff.).

Typisch für interaktionistische und systemtheoretische Modelle ist ihre Interdisziplinarität: Sie analysieren also den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der der Systemtheorie Vygotskij's entlehnt wird,¹⁵⁰ ist, dass Entwicklungsprozesse in ständigem Austausch mit der Umwelt verlaufen. Individuum und Umwelt sind nach diesem Ansatz Systeme, die aus Teilkomponenten bestehen, und die Beziehungen zwischen Individuum und Umwelt sind intra- und intersystemischer Art. Eine solche Interaktion bewirkt eine wechselseitige Beeinflussung und eine gegenseitige Regulation der daran beteiligten Komponenten.

¹⁵⁰ Vgl. das 2. Kapitel über exogene Faktoren, die das Lernen beeinflussen, besonders 2.1.1 *Lerntheoretische Voraussetzungen: Piaget und Vygotskij*, S. 47

In dieser Hinsicht wird hier der systemtheoretische Ansatz gewählt, der von Strohner (1995: 54 ff.) als *Ökosystemmetapher* beschrieben wird. Strohner (1995: 28) definiert ein *System* als „die Verbindung mehrerer Objekte mit Hilfe funktionaler Beziehungen“, die sich als „geordnetes Paar aus Komposition – der Komponenten – und Struktur – der funktionalen Relationen zwischen den Komponenten“ auszeichnet und folgende Charakteristika aufweist:

- Ein System wird als *offen* bezeichnet, wenn seine Interaktion mit anderen Objekten in seiner Umwelt berücksichtigt wird (vgl. Strohner 1995: 29).
- Kann ein System seinen Zustand verändern, so wird es als *dynamisches System* bezeichnet (vgl. Strohner 1995: 30 ff.).
- Zeigt ein dynamisches System eine der Veränderungen der Umwelt entsprechende besonders starke Anpassungsfähigkeit, wird es als *adaptiv* bezeichnet (vgl. Strohner 1995: 32 ff.).
- Adaptive Systeme zeigen zwei Arten von Adaptivität: Eine zeitweilige Veränderung der Systemfunktionen wird von der *Elastizität* des Systems bewirkt, die beim Stoppen der Eingabe aufhört; *Plastizität* bezeichnet dagegen längerfristiger Veränderungen, die die Funktionsweise des Systems beeinflussen.

Strohner ordnet die kognitiven Systeme einer besonderen Klasse adaptiver Systeme zu und definiert sie als „solche natürlichen adaptiven Systeme, die Informationen mit Hilfe eines Zentralnervensystems verarbeiten“ Strohner 1995: 34.¹⁵¹ Als die wichtigste adaptive Fähigkeit des Menschen nennt er das *Lernen* (vgl. Strohner 1995: 33).

Nach seiner Vorstellung vom kognitiven System als Ökosystemmetapher¹⁵² erklärt Strohner, dass:

Lebewesen zusammen mit ihrer Umwelt ein System bilden [...] Die *Ökosystemmetapher* basiert auf der Überzeugung, dass Kognition aus dem charakteristischen Verhältnis zwischen dem Lebewesen und dessen Umwelt resultiert. Nicht das Gehirn allein bestimmt die Kognition, sondern das Gehirn in Interaktion mit seiner Umwelt. (Strohner 1995: 54)

Der Ansatz, der das Gehirn als ein System ansieht und ihm eine räumlich verteilt bzw. distribuiert und zeitlich parallel funktionierende Aktivität zuschreibt¹⁵³, wird hier mit der Dualität des Zusammenspiels zwischen Menschen und Umwelt ergänzt. Unter *Umwelt* versteht Strohner (1995: 55) sowohl Bereiche, die sich innerhalb des kognitiven Ökosystems befinden, also Bereiche mit denen der Mensch in einer aktuellen kognitiven Beziehung steht, wie die aufgenommene oder abgegebene *Information* als auch die *Situation*, die außerhalb des kognitiven Systems liegt und für die Kognition relevant ist.¹⁵⁴ Die relevante Umwelt eines kognitiven Ökosystems ist also die *situierte Information*, also: „Information plus Situation“ (Strohner 1995: 56; 2006: 190). Durch eine solche Beschreibung wird die Notwendigkeit der Integration endogener und exogener Faktoren zur Erklärung von Lernprozessen deutlich hervorgehoben.

Abb. 4 erläutert den hier vertretenen und in den vergangenen Kapiteln erörterten Begriff von lernendem Menschen als offenes, dynamisches und adaptives System, das beide Eigenschaften der Elastizität und der Plastizität aufweist und in ständiger bilateraler Wechselwirkung mit seiner Umwelt steht.

Im Mittelpunkt stehen endogene Faktoren, die das Individuum kennzeichnen. Ihre gemeinsame Schnittmenge hebt die Charakterzüge des lernenden Menschen hervor, die biologischer, kognitiver und affektiver Natur sind. Der/die Lernende ist in eine bestimmte Lernsituation eingebettet, die auch als dynamisches System zu verstehen ist und aus sprachlichen wie außersprachlichen exogenen Faktoren besteht. Einer dieser Faktoren ist das Lernobjekt.

¹⁵¹ Der zweite Teil der Definition „oder solche künstliche Systeme, die eine derartige Verarbeitung simulieren“ wird hier nicht übernommen, da sich die Verfasserin der schon zitierten Aussage Schumanns 1997: 238 anschließt, nach der die neuronale kognitive Informationsverarbeitung stark durch emotionale Faktoren beeinflusst wird. Daher kann sie nicht durch die *Computermetapher* erklärt werden.

¹⁵² Strohner schlägt die *Ökosystemmetapher* zur Erläuterung der kognitiven Tektonik als „bedeutend umfassender“ (Strohner 1995: 54) als die *Computer-* und *Gehirnmetapher* vor, da sie von der verteilten bzw. parallelen und nicht, wie in der *Computermetapher*, zentral gesteuerten Informationsverarbeitung ausgeht, die vom Gehirn in Interaktion mit seiner Umwelt, was von der *Gehirnmetapher* „übersehen“ wurde, durchgeführt wird. Damit bietet Strohner eine psycholinguistische Gestaltung des schon im Jahre 1934 von Vygotskij formulierten interaktionistischen und systemtheoretischen Erklärungsmodells. Vgl. auch das systemische Modell von Textverstehen in seiner kognitiven Version in Strohner 2006: 192.

¹⁵³ Vgl. exemplarisch Damasio 1995: 59: „Mit einem Wort, das Gehirn ist ein Supersystem aus Systemen. Dabei setzt sich jedes System aus einer komplizierten Verknüpfung kleiner, aber makroskopischer Gehirnregionen und subkortikaler Kerne zusammen, die aus mikroskopischen lokalen Schaltkreisen bestehen.“

¹⁵⁴ Wichtiger Bestandteil der Situation sind u. a. die Interaktions- und Kommunikationspartner. Strohner 1995:56.

Die verschiedenen Pfeile zeigen in Abb. 4 die bilaterale Beziehung zwischen den unterschiedlichen das Ökosystem bildenden Elementen vor.

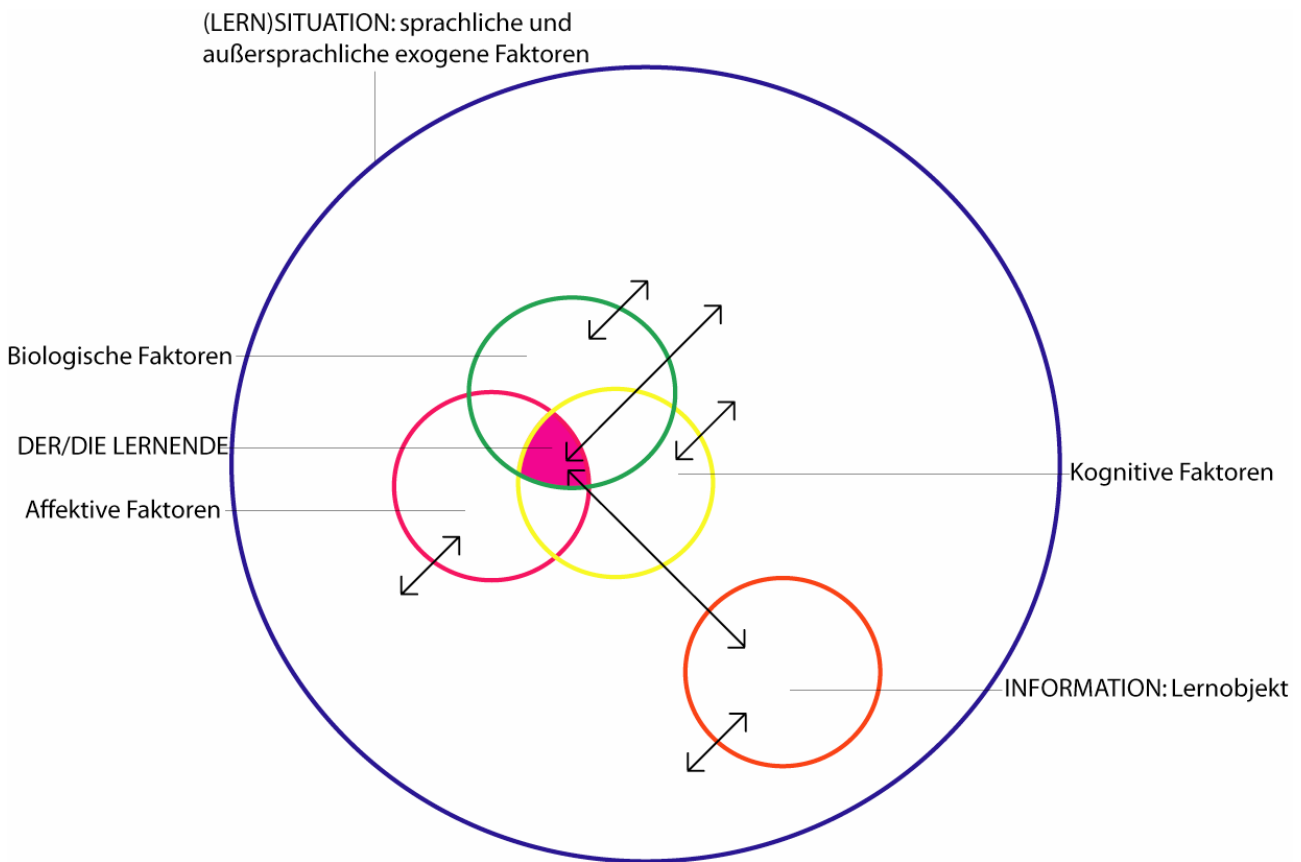


Abb. 4: Systemische Darstellung von Lernen als ganzheitlicher Konstruktionsprozess

3.2 Fremdsprachenunterricht als offenes, dynamisches und adaptives System: ein Modell

Ziel dieses Abschnittes ist es, das oben präsentierte Modell auf die fremdsprachenunterrichtliche Situation zu übertragen. Dazu bedarf es einiger weiterer Erläuterungen. Die erste ist, dass die Lernenden als Gruppe und deren außersprachliche Eigenschaften im Zentrum des Modells und dieser Studie stehen.

Ausgehend von der Wechselwirkung außersprachlicher Faktoren und von deren bedeutender Beeinflussung des Lehr- und Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht, möchte ich zunächst die These formulieren, dass durch schulische Interaktion und als Folge je spezifischer Gruppendynamik eine bestimmte Grundrichtung in der Schulklasse entsteht, die durch kognitive, emotionale und interaktionale Merkmale konnotiert ist: Ein bestimmter Lernstil, eine gewisse emotionale Einstellung wie auch ein spezifisches Interaktionsmuster können tendenziell in einer Lerngruppe dominieren, und jede Gruppe entwickelt selbst ein deutlich ausgeprägtes gruppenspezifisches Profil. Eine solche Auffassung von Lerngruppe sieht die Klasse als einen Faktorenkomplex an, der als Bündel von ausgewählten außersprachlichen Merkmalen zu definieren ist, die miteinander ein offenes, dynamisches und adaptives System bilden, und als Ganzes mit seiner Umwelt interagiert.

Um die Klasse als System besser verstehen zu können, möchte ich mich wieder auf den systemtheoretischen Ansatz von Strohner berufen. Nach Strohner (1995: 28-29) weist ein System *additive* und *emergente* Eigenschaften auf. Die additiven Eigenschaften ergeben sich als Summe von Komponenteneigenschaften: In einem Lernkontext wird z.B. die Stärke einer Lerngruppe durch Addition der Anzahl der Gruppenteilnehmenden errechnet; die emergenten Eigenschaften ergeben sich aus der spezifischen Interaktion der Komponenten: Die Funktionsweise einer Gruppe, also ihre Gruppendyna-

mik, ist z. B. das emergente Resultat des komplexen Zusammenwirkens seiner Teile, also der unterschiedlichen Eigenschaften der Gruppenteilnehmenden¹⁵⁵.

Das Resultat der Interaktion kann sich also in der Herausbildung von Lerntendenzen konkretisieren, die in der ganzen Lerngruppe homogen vertreten sind. Solche Phänomene osmotischer Natur sind natürliche und spontane Resultate der Gruppendynamik, die sich mit der Zeit unter den Lernenden herausbildet. Es ist davon auszugehen, dass in jedem Einzelfall, also bei jedem einzelnen Lernenden, höchstwahrscheinlich nicht der gesamte Faktorenkomplex repräsentiert ist, und dass jedes Gruppenprofil möglicherweise die Wechselwirkung der Variablen in Verhalten, Emotion und Kognition der Klasse steuert.¹⁵⁶

Ich werde in meinem Modell (vgl. Abb. 5) der systemischen Darstellung von schulischem Fremdsprachenunterricht insbesondere die Faktoren repräsentieren, die für die Makrodimension der Institution Schule und für die Mikrodimension Fremdsprachenunterricht in Italien von Bedeutung sind. Aus dieser Perspektive können die am Unterricht beteiligten Teilsysteme als Bestandteile der Mikrodimension in ihrer Wechselwirkung betrachtet werden: die Lernenden als Individuen und als Klasse, das didaktische Handeln der Lehrperson als Individuum und als Experte/in und das Lernobjekt, also die Fremdsprache, in ihren verschiedenen Erscheinungsweisen (vgl. Damiano 1995: 171).

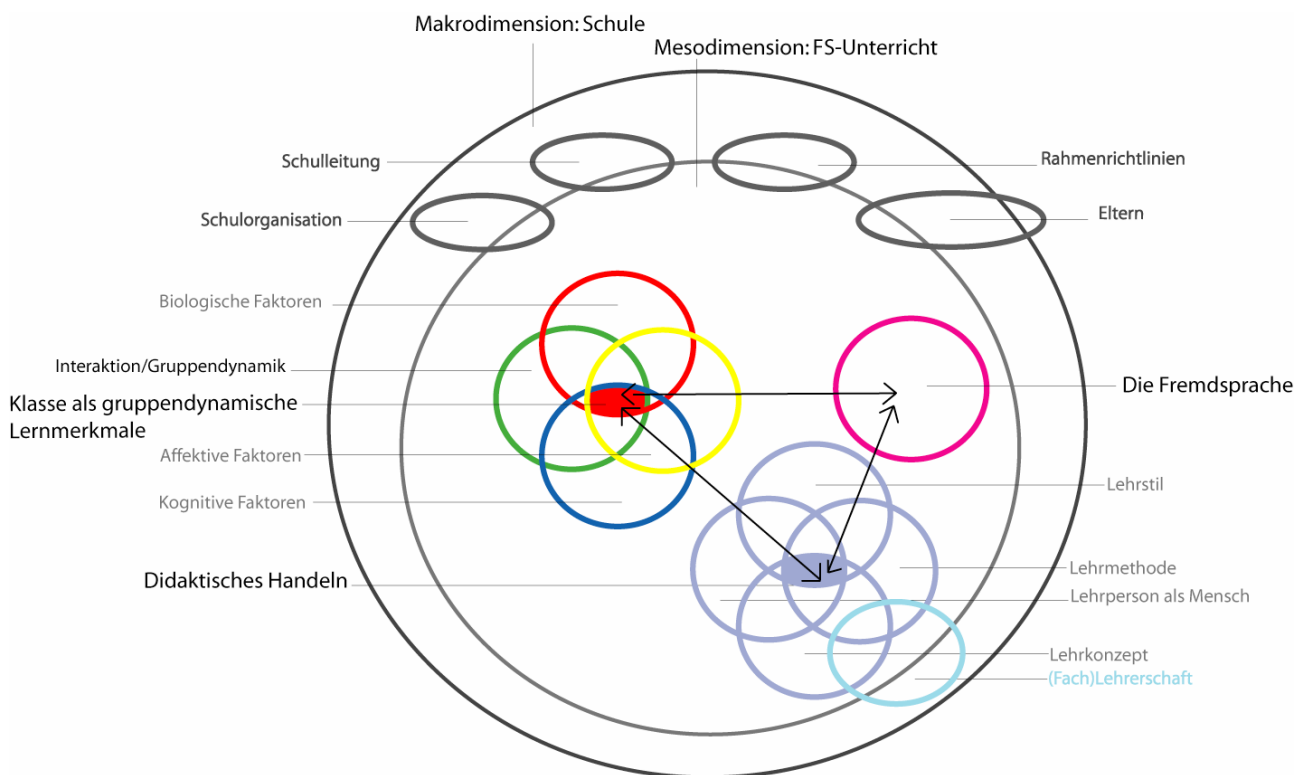


Abb. 5: Systemische Darstellung von Fremdsprachenunterricht

Die oben präsentierte systemische Darstellung von Fremdsprachenunterricht ist als offen, dynamisch und adaptiv zu verstehen, da sie die Interaktion mit ihrer schulischen Umwelt berücksichtigt; sie kann außerdem ihren Zustand nach den Veränderungen ihrer institutionellen Umwelt ändern und sich an sie anpassen.

¹⁵⁵ Beispiele der Autorin. Vgl. 2.3.2 *Gruppendynamik und Rolle der Lehrperson* S. 61.

¹⁵⁶ Aus diesem Grund interessiert mich nicht die Generalisierbarkeit von Erkenntnissen, sondern die Erfassung genuin gruppenspezifischer Unterschiede.

Teil II: Das Lernen der deutschen Sprache als kognitiver, emotionaler und interaktiver Prozess in authentischen Unterrichtssituationen: die empirische Untersuchung

Der zweite Teil der Studie ist der empirischen Untersuchung gewidmet, die sich auf das Lernen des Deutschen als Fremdsprache im schulischen Kontext in Italien bezieht. Auf den folgenden Seiten werden die Ergebnisse aus einem Projekt beschrieben, das in Zusammenarbeit der Scuola di Specializzazione¹⁵⁷ (SSIS) der Universität Modena e Reggio Emilia mit einem Istituto Tecnico Commerciale in Bologna entstanden ist. Das Projekt *Hospitationen* wurde im Schuljahr 2002/03 durchgeführt; daran nahmen als Lehrpersonen insgesamt drei Studierende der SSIS, die Autorin der vorliegenden Arbeit und die Konversationslehrerin beider Klassen teil.

Die Hauptrolle in der vorliegenden Studie spielen zwei Lerngruppen, die zur Zeit der Untersuchung die fünfte bzw. vierte Klasse¹⁵⁸ der oben genannten italienischen Oberschule besuchten. Die Daten beziehen sich auf authentische Lehr- und Lernsituationen, d. h. sie wurden direkt in den Deutschstunden und nicht in dazu arrangierten experimentellen Lernsituationen erhoben.

Da die Zielsetzung der Studie eine erhebliche Änderung der Unterrichtsgewohnheiten beider Klassen über eine Zeitspanne von vier Monaten mit sich gebracht hat, haben sich die am Projekt beteiligten Lehrpersonen darum bemüht, auf die Wünsche und Bitten der Lernenden einzugehen. Ein das ganze Projekt leitendes Prinzip ist also gewesen, Methoden der Datenerhebung und -auswertung anzuwenden, die einerseits von den Lernenden als so wenig invasiv wie möglich wahrgenommen wurden, andererseits aufschlussreich für die Untersuchung sein konnten. Ich habe mich daher für eine qualitative Erhebungs- bzw. Auswertungsmethode (vgl. exemplarisch Flick/von Kardoff/Steinke 2000b: 13 ff.) entschieden, da das Ziel der Studie nicht durch quantitative Daten zu erreichen war: Sie hätten den oben beschriebenen kontextuellen Bedingungen nicht entsprochen.

Für diese Arbeit stellten sich folgende Fragen – sie bilden zugleich die der Studie zugrunde liegende Arbeitshypothese:

1. Können in einer Lerngruppe generelle bzw. homogen verteilte Lerntendenzen festgestellt werden, die auf ausgewählte nicht-fachspezifische Faktoren zu beziehen sind?
2. Führen unterschiedliche gruppenspezifische Lernpräferenzen unter bestimmten kognitiven emotionalen und sozial-interaktiven Zuständen zu Unterschieden in Zugang zu und Verarbeitung von bestimmtem sprachlichem Input?
3. Wie wirken sich die festgestellten gruppenspezifischen Lerntendenzen auf die Lernleistung der Gruppe aus?

Die Untersuchung nahm sich also beschreibende und hypothesengenerierende Ziele vor: Ich möchte aus der Analyse der erhobenen Daten Hypothesen über gruppenspezifische Lerntendenzen beider Gruppen aufstellen, für jede der beiden Klassen ein Gruppenprofil anfertigen, die schriftliche Produktion der Lernenden analysieren und sie schließlich auf die charakteristischen Lerntendenzen der zwei Gruppen beziehen.

Um einen breiten Überblick zu bekommen und subjektive, einseitige und irreführende Interpretationen zu vermeiden, wurden verschiedene Datenquellen herangezogen, der Kontext wurde auch von verschiedenen Beobachtenden untersucht und durch ständige Konfrontation zwischen den am Projekt Beteiligten trianguliert. Man kann aus diesen Gründen von einem interpretativen Mehr-Methoden-Untersuchungsansatz (vgl. Riemer 1997: 85 ff.; 2000: 93) sprechen.

¹⁵⁷ Eine Vorstellung der SSIS als Institution, die für die Lehrerbildung in Italien zuständig ist, findet sich in der Fußnote 3, S. 8.

¹⁵⁸ Im italienischen Schulsystem entspricht die vierte Klasse der Oberschule der zwölften, die fünfte Klasse der dreizehnten Jahrgangsstufe in Deutschland. Die erste Lerngruppe hat also das vorletzte Schuljahr besucht, die zweite war eine Maturklasse.

Die Daten wurden in zwei Phasen erhoben, analysiert und interpretiert:

1. In einem ersten Schritt wurden die Lerngewohnheiten der zwei Klassen in Bezug auf kognitive, affektive und soziale Faktoren durch eine explorative Methode (vgl. exemplarisch Caspari/Helbig /Schmelter 2003⁴: 499) untersucht und in gruppenspezifischen Lernprofilen zusammengestellt. Die Daten entstanden also aus der Perspektive der teilnehmenden Beobachtung sowohl durch Fremd- wie auch durch Selbstbeobachtung. Aufgrund der gesammelten Informationen wurden Hypothesen über Lerntendenzen der zwei Gruppen formuliert, die positive und negative Einflüsse auf den Lernprozess haben können.

2. In einer zweiten Phase wurde das Lerntagebuch als Beobachtungsinstrument eingeführt, das regelmäßig von den Lernenden geführt wurde. Einige Exemplare davon bilden die Datenquelle der zweiten Phase. Die Resultate aus der sprachlichen und inhaltlichen Analyse der Lerntagebücher wurden mit Daten aus der teilnehmenden Beobachtung trianguliert. Zentrale Elemente des zweiten Teils dieser Studie sind also einerseits die ausgewählten außersprachlichen Faktoren, die das Lernen beider Lerngruppen bestimmen, und andererseits die schriftliche Produktion der Lernenden in der Fremdsprache, die mit den festgestellten und die jeweilige Lerngruppe bestimmenden außersprachlichen Faktoren in Verbindung gebracht wurde.

Als Endergebnis und Zusammenfassung des empirischen Teils ist ein systemisches Modell zur Beschreibung der zwei Lerngruppen vorgesehen.

4 Das Vorgehen in authentischen Lehr- und Lernsituationen: Forschungsmethode und Erhebungskontext

Der Kontext dieser Studie ist der alltägliche Deutschunterricht in zwei Klassen einer italienischen Schule. Dass mit Material aus realen Unterrichtssituationen gearbeitet wird, prägt entscheidend die Vorgehensweise, die Quantität und Qualität der erhobenen Daten wie auch die Ergebnisse, die daraus folgen. Die Aussagen, die die Untersuchung erlaubt, sind demzufolge als äußerst situiert und kontextbedingt anzusehen und keinesfalls in toto zu generalisieren. Eventuell ist ihre Allgemeingültigkeit in weiteren realen Unterrichtskontexten zu überprüfen.

Der Wert dieser Arbeit liegt in meinen Augen vielmehr in der Authentizität der Daten und in ihrer besonders genuinen Aussagekraft. Darüber hinaus kann diese Arbeit m. E. einen Weg in die Untersuchung des Lernprozesses zeigen, der viel mehr als die kontextsituierten Resultate auf weitere authentische Unterrichtssituationen übertragbar ist.

Das vorliegende Kapitel will eine erste Einführung in den empirischen Teil sein und nimmt sich Folgendes vor:

– Zuerst wird die Untersuchungsmethode erläutert, die bei der Erhebung, Aufbereitung und Interpretation der Daten eingesetzt wurde; es geht um einen so genannten *Mehr-Methoden-Ansatz*, der erlauben sollte, die Wechselwirkung von Faktoren verschiedener Natur hervorzuheben, die den Prozess des schulischen Fremdsprachenlernens beeinflusst. Daher sollte der Untersuchungsgegenstand, die zwei Lerngruppen, auf möglichst vielfältige Weise erforscht und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, und zwar mittels unterschiedlicher Arten von Daten, durch verschiedene ForscherInnen und Methoden. Eine solche Vielfalt an Informationen erlaubt durch die Strategie der Triangulation die gegenseitige Bestätigung und die Verstärkung von aufgestellten Hypothesen, also eine so genannte interne Validierung (vgl. Flick 2000: 310-311; Riemer 2001: 97) der Studie, die als eine holistische Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes anzusehen ist.

– Im zweiten Teil des Kapitels wird der schulische Kontext beschrieben, in dem das Projekt im Allgemeinen und die Studie im Besonderen stattfand. Der Erhebungskontext erscheint in den folgenden Seiten zuerst aus einer institutionellen Perspektive mit der Beschreibung des ERICA-Projektes, das die Ausrichtung kennzeichnet, die die zwei untersuchten Klassen besuchen. Später werden Lehrmethoden beispielhaft präsentiert, die dem gewöhnlichen (traditionellen) Unterricht in den zwei Klassen eigen sind. Schließlich steht das SSIS-Projekt im Mittelpunkt mit seinem immersiven Ansatz, seinen Lernzielen, -inhalten und -materialien, mit seinen Lernstrategien und seinem besonderen Lehrkonzept.

4.1 Die Forschungsmethode

Die in der Einführung zum zweiten Teil dieser Arbeit formulierte Arbeitshypothese stellt sich die Aufgabe, empirische Einsicht in komplexe Unterrichtszusammenhänge zu gewinnen. Zur Untersuchung des sehr vielschichtigen Forschungsgegenstandes hat sich hier eine holistische Betrachtungsweise als notwendig erwiesen, und zwar eine Vorgehensweise, die so viele Facetten der Gesamtsituation wie möglich hervorheben konnte. Aus diesem ersten Grund wurde eine explorative Vorgehensweise (vgl. Caspari/Helbig/Schmelter 2003⁴:499) gewählt, deren Ziel eine detaillierte und zugleich umfassende Beschreibung und Interpretation des Wirklichkeitsbereichs war.

Zu explorativen Zwecken eignen sich Methoden der so genannten *qualitativen Forschung*,¹⁵⁹ und das aus verschiedenen Gründen.

– Ein erster Grund liegt in der *Art der zur Analyse* zu sammelnden Daten. Qualitative Daten verdanken sich der Verbalisierung des untersuchten Wirklichkeitsbereichs – z.B. durch aus der Beobachtung entstehende Beschreibung der Erfahrungsrealität – und beziehen sich auf nicht standardisierte, d. h. individuell bestimmte Erhebungsverfahren wie z. B. offene Befragungstechniken (vgl. Bortz/Döring 2002³: 307-328; Flick/von Kardoff/Steinke 2000: 332-578) –, deren Ergebnisse in großem Maßstab nicht leicht zu vergleichen sind. In dieser Eigenschaft steckt eine wichtige

¹⁵⁹ Damit sind Forschungsmethoden gemeint, die im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden, die auf die Operationalisierung der Beobachtungsrealität beruhen, nach Bortz/Döring (2002³: 295): „überwiegend auf Messungen verzichten und stattdessen mit *Interpretationen von verbalem Material* operieren.“

Charakteristik von qualitativen Daten: Sie sind äußerst kontextgebunden und praxisnah¹⁶⁰, also zur Beschreibung von Fallstudien aus der alltäglichen Schulpraxis besonders geeignet.

– Ein zweiter Grund betrifft die *Art der Datenauswertung*. Qualitative Daten werden in der Regel interpretativ ausgewertet. Interpretative Verfahren zielen eher auf eine beschreibende und auf eine inhaltsbezogene Darstellung des Forschungsgegenstands ab, um Hypothesen über sein Funktionieren zu generieren. Durch die Gliederung und die Strukturierung der aus qualitativer Forschung sich ergebenden Textdaten werden die dahinter steckenden Grundideen herausgearbeitet. Erst diese Hintergrundstrukturen (Vgl. Bortz/Döring 2002³: 296 ff.) sind als Grundmuster mit anderen vergleichbar.

Qualitative Methoden werden in jüngerer Zeit oft mit quantitativen Verfahren kombiniert¹⁶¹, und zwar sowohl durch den kombinierten Gebrauch von Daten aus beiden Ansätzen wie auch durch die Überführung von qualitativen Daten in Nominaldaten¹⁶². Eine solche Transformation geschieht, indem die vorliegenden Texte hinsichtlich einiger ausgewählter Merkmale – z.B. des Vorkommens eines bestimmten Themas oder der Verwendung einer bestimmten Wortart – ausgezählt werden, d. h. einer quantitativen Inhaltsanalyse¹⁶³ – auch Textanalyse bzw. *Content Analysis* genannt – unterzogen werden. Ziel von quantitativen Inhaltsanalysen ist es, Wortmaterial hinsichtlich bestimmter – z.B. grammatischer oder inhaltlicher – Aspekte zu quantifizieren und sie dann ausgewählten, übergreifenden Kategorien zuzuordnen. Wie viele und welche Aspekte in die verwendeten Kategorien fallen, kennzeichnet die Eigenschaften eines Textes. Durch die Findung und die Strukturierung der Kategorien werden die das Textdatum charakterisierenden Merkmale operationalisiert und zugleich eingeordnet. Die in den einzelnen Kategorien vorkommenden Häufigkeiten geben Auskunft über die Merkmalausprägung des untersuchten Textes und können mit Häufigkeiten aus anderen Texten verglichen werden.

Obwohl die in dieser Arbeit bevorzugte Forschungsmethode explorativ-interpretativer Natur ist, wurden sowohl ein rein quantitatives Verfahren, der soziometrische Test wie auch das Verfahren der Inhaltsanalyse verwendet. Dieses letztere erlaubte einen Vergleich zwischen den Daten aus den zwei untersuchten Lerngruppen z.B. durch die Berechnung von Prozentsätzen und deren substantielle Homogenität durch die Berechnung der jeweiligen Standardabweichung¹⁶⁴.

Der holistische Blick auf den Untersuchungsgegenstand, also über die zwei Lerngruppen, war nur dann möglich, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt wurden. Die Hauptvoraussetzung war, dass der Gegenstand der Forschung aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden konnte. Das setzte einen so genannten Mehr-Methoden-Ansatz (vgl. exemplarisch Riemer 1997: 85 ff.; 2001: 95 ff.; Aguado 2004: 25) voraus.

4.1.1 Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz

Die Komplexität und die Tiefe des Untersuchungsgegenstandes dieser Studie, nämlich Individuen, die ein im schulischen Kontext situiertes Ganzes bilden, verlangte Daten aus verschiedenen Quellen, die zu verschiedenen Zeitpunkten über den zu untersuchenden Kontext gesammelt und von verschiedenen Beobachtenden durchdiskutiert wurden. Ein erster Grund dafür ist, dass eine solche Methode erlaubt, die facettenreiche Natur schulischer Realität, wenn nicht vollständig, so doch zumindest aus verschiedenen Perspektiven wie z. B. aus der kognitiven, emotionalen und sozialen Perspektive zu betrachten. Ein zweiter Grund liegt darin, dass die Daten durch ihre Vielfalt Quervergleiche

¹⁶⁰ „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben.“ Flick/von Kardoff/Steinke 2000b: 14.

¹⁶¹ Vgl. exemplarisch Bortz/Döring 2002³: 295; Grotjahn 2003⁴: 495. Grotjahn 2003⁴ wendet lieber das Gegensatzpaar *explorativ-interpretative* vs. *analytisch-nomologische* Forschung an, statt die Unterscheidung zwischen *qualitativer* und *quantitativer* Forschungsmethode zu betonen.

¹⁶² Nominaldaten sind Häufigkeitsdaten, die statistisch verarbeitet werden können (vgl. Bortz/Döring 2002³: 297).

¹⁶³ Zur Erklärung des quantitativen inhaltsanalytischen Verfahrens wird grundsätzlich auf Bortz/Döring 2002³: 147 ff. Bezug genommen.

¹⁶⁴ Die *Standardabweichung* (vgl. exemplarisch Hanser/Nussbaumer/Sieber 1994: 201) ist eine statistische Größe, die etwas über die Streuung von realen Werten um einen Mittelwert aussagt; man kann sie als die „durchschnittliche Abweichung“ der realen Größen vom Durchschnittswert bezeichnen; ist die SD gering, erweisen sich die Daten homogen, ist sie groß, sind die Daten heterogen zu verstehen, also sie unterscheiden sich sehr voneinander. In den Abb. 25 und 26* wird die SD durch den Abstand zwischen den zwei gestrichelten Linien grafisch repräsentiert.

erlauben, die einerseits die Gefahr einseitiger subjektiver Interpretationen verringern, andererseits durch die vielseitige Bestätigung einer aufgestellten Hypothese die interne Validität der Studie untermauern.

Alle Daten verdanken sich teilnehmender Beobachtung als „planvoller Beobachtung des Verhaltens“ beider untersuchten Klassen „in ihrem natürlichem Umfeld durch Beobachter[Innen], die – als Teil des Umfelds – aktiv am Kommunikationsgeschehen teilnehmen.“ (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002: 34).

Die Daten wurden zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben: In einer ersten Phase dienten sie dazu, Lernpräferenzen und Strategien der Lernenden festzulegen, in einer zweiten Phase sollten sie durch die schriftliche Produktion der Lerntagebücher die kommunikative Validierung der festgestellten gruppenspezifischen Lernpräferenzen und Strategien der Lernenden liefern.

Die Daten entstammten verschiedener Quellen¹⁶⁵:

– Die *Daten der Lernenden* betreffen die quantitativen Resultate des soziometrischen Tests, die qualitativen Ergebnisse der Lernaufgaben *Schreibtapete* und *Diskussionsrunde*, in denen die Lernenden ihre subjektiven Theorien über die deutsche Sprache und Kultur äußerten, und introspektive Verfahren wie Fazitblätter und Lerntagebücher. Die in dieser Studie angewandten introspektiven¹⁶⁶ Verfahren sind retrospektiv, also nachträglich und zeitlich verzögert eingesetzt worden. Bei solchen Verfahren stellt man schnell fest, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Evaluation der Aufgabe gerichtet ist: Der Schwerpunkt liegt also auf der *Funktion* der Lernaufgabe und nicht auf ihrer *Form*. In den meisten Fällen stellten sich die SchülerInnen bewusst darauf ein, später eine Erinnerungsleistung zu erbringen. Es ging also besonders bei den ganz in der Fremdsprache verfassten Lerntagebüchern um die Übung expliziten Wissens bezüglich der angewandten Strategien, jedoch um inzidentelles Lernen in Bezug auf die Sprache.¹⁶⁷ – Schließlich gehören noch zu den Daten der Lernenden die offiziellen Leistungsnoten.

– Die *Daten der Lehrpersonen* bestehen aus den Notizen zur Beobachtung des Unterrichtsgeschehens, die im Bordbuch und in den Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS zu finden sind. Unter den Lehrpersonen fanden regelmäßig Briefinggespräche statt, die dem Meinungsaustausch unter den Beobachterinnen dienten. Weitere Daten der Lehrpersonen betreffen die Protokolle der offiziellen Versammlungen, die von allen LehrerInnen der Klasse nach Absprache verfasst wurden. Normalerweise dienten die Daten der Lehrpersonen als Triangulationsdaten zur Überprüfung und Bestätigung von aufgestellten Hypothesen.

– Die *Unterrichtsdaten*, also neutrale Daten, die aus dem Unterrichtsgeschehen entstanden, wie z. B. Videomitschnitte einer Lektion.

Werden all diese Daten aufeinander bezogen und Quervergleiche hergestellt, dann geht es um das Vorgehen der Triangulation.

4.1.2 Das Prinzip der Triangulation

Die Triangulation¹⁶⁸ ist ein Verfahren, das erlaubt, den Untersuchungsgegenstand in seiner Komplexität, also in seinen spezifischen Aspekten zu erfassen, ihn gleichzeitig holistisch zu betrachten, und schließlich Beobachtereffekte¹⁶⁹ zu verringern. In Bezug auf diese Studie entstanden dank dem Triangulationsverfahren Teilprofile, die die zwei Lerngruppen, also den Untersuchungsgegenstand, aus verschiedenen Blickwinkeln beschreiben konnten, und zwar aus einer gruppenspezifischen (Interaktionsprofil), aus einer kognitiven und aus einer emotionalen (Schulverhaltensprofil, allgemeines und Deutschlernprofil) Perspektive. Gleichzeitig tragen die unterschiedlichen Teilprofile zu einem

¹⁶⁵ Für eine ausführliche Darstellung der Daten vgl. Kapitel 5 *Das Korpus: Zwei Phasen der Datenerhebung –auswertung und –interpretation*

¹⁶⁶ „Introspektion ist ein Sammel- bzw. Oberbegriff für all diejenigen Verfahren, bei denen die untersuchten Personen sich selbst beobachten, in sich selbst hineinschauen, über interne Zustände oder Prozesse nachdenken und darüber Auskunft erteilen.“ Aguado 2004: 26. Mittels Introspektion kann die emotionale Evaluation durch die Bewusstwerdung von Erfahrungen erfolgen (vgl. LeDoux 2003: 279 ff.).

¹⁶⁷ Vgl. besonders die Ergebnisse der lexikalischen Analyse der Lerntagebücher in 7.2.3 *Lexik* S. 211. Vgl. auch Beyer 2005: 19.

¹⁶⁸ „In der Sozialforschung wird mit dem Begriff ‘Triangulation’ die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet.“ Flick 2000: 309.

¹⁶⁹ Mit *Beobachtereffekte* (vgl. exemplarisch Edmondson/House 2000: 36) sind hier die (möglichen) Veränderungen und Verzerrungen der beobachteten Realität gemeint, die durch das Beobachten vorkommen können.

komplexen Gruppenprofil bei, das eine Gesamtübersicht über beide Klassen erlaubt (vgl. Tab. 28), und das mit den Daten aus den Lerntagebüchern verglichen wird (vgl. Tab. 36).

Die Triangulation ist auch eine Strategie der Validierung (vgl. Flick 2000: 310) und Objektivierung der Interpretation. In dieser Studie sind drei Formen von Triangulation verwendet worden (vgl. Denzin 1978 nach Flick 2000: 310):

- eine *Daten-Triangulation*: Daten aus verschiedenen Quellen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden, wurden kombiniert, wie im vorangehenden Abschnitt für diese Studie beschrieben wurde;
- eine *InvestigatorIn-Triangulation*: Es wurden verschiedene Beobachterinnen eingesetzt, die sich ständig über die Interpretation der Daten ausgetauscht haben, um subjektive Einflüsse auszugleichen;
- eine *Methoden-Triangulation*, da die verschiedenen Daten aus heterogenen Erhebungsverfahren entstanden sind, die unterschiedliche Auswertungsmethoden (z.B. Inhaltsanalyse, formale Analyse der Lerntagebücher, quantitative Analyse des soziometrischen Tests) vorgesehen haben.

Schließlich erlauben die für das Triangulationsverfahren typischen Quervergleiche tiefere Einblicke in den untersuchten Gegenstand und dessen vollständigeres Verständnis (vgl. Flick 2000: 311; Aguado 2004: 25).

4.1.3 Zur Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse und -interpretation

Die Daten, die den empirischen Teil dieser Studie bilden, wurden auf dem schulischen Feld in einer Zeitspanne von vier Monaten erhoben: vom 16.9. 2002 bis 16.1.2003. Die Daten wurden in zwei Phasen gezielt gesammelt: In einer ersten Phase sollten sie der Aufstellung von Gruppenprofilen, in einer zweiten Phase der kommunikativen Validierung der festgestellten gruppenspezifischen Lernenden beider Lerngruppen dienen.

In der ersten Phase wurden die quantitativen Daten aus dem soziometrischen Test aufgezählt und die qualitativen eingetippt. In dieser Phase wurden die Daten wie folgt kodiert:¹⁷⁰

– Daten der Lehrpersonen wie auch Unterrichtsdaten wurden durch Kürzel und mit dem entsprechenden Datum gekennzeichnet – wie z. B. ALA (für Annalissas Lernaufgabe) 18.11.02; PKK (Protokoll der Klassenkonferenz) 27.11.2002; BTB (Beobachtungstagebuch) 28.10.02; VA (Videoaufnahme) 11.11.02 -;

– Daten der Lernenden wurden mit Kürzeln versehen, der entsprechenden Lerngruppe zugewiesen, mit dem Datum gekennzeichnet und nach Gruppen bzw. nach SchülerInnen durchnummeriert – wie z. B. FB 5 LGA 22.10.02, G2 oder FB 4 LGA 16.9.02, 1; für die Lerntagebücher wurden Name und Vorname der SchülerInnen und die Lerngruppe gekürzt angegeben, es folgte die Nummer der Lerntagebucheinträge nach dem Kürzel LT und schließlich die Anzahl der Sätze: z. B. AC LGB LT 1, 3-4.

Später wurden die Daten ausgewertet: Folgende Daten wurden durch Inhaltsanalyse untersucht:

- Ergebnisse der Lernaufgaben *Schreibtapete* und Daten aus den Fazitblättern
- Lerntagebücher

Das Wortmaterial aus den Daten der Lernaufgabe *Schreibtapete* und der Fazitblätter wurde hinsichtlich inhaltlicher Aspekte quantifiziert und verschiedenen Kategorien, die sich aus der Analyse ergeben haben, zugeteilt; das Wortmaterial aus den Lerntagebüchern wurde sowohl formal-sprachlich wie auch inhaltlich quantitativ ausgewertet.

Zum praktischen Umgehen mit den erhobenen Daten aus den LT habe ich zuerst die Texte elektronisch transkribiert. Zur Hervorhebung von grafischen Besonderheiten während der Transkription wurden bestimmte Symbole angewendet¹⁷¹. In einem zweiten Schritt wurden die Sätze durchnummeriert, um sie dann später einzeln einfacher analysieren und sich deutlicher auf sie beziehen zu können.

¹⁷⁰ Vgl. auch Anlage 1.

¹⁷¹ Für besondere grafische Textverarbeitungstechniken (runde Klammern); für Sofortkorrekturen und Einfügungen doppelte [[eckige Klammern]]; für Soforttilgungen einfache [eckige Klammern]; für Einfügungen {geschweifte Klammer }; für Nachziehen eines Buchstabens A; für mit Kuli gestrichene und Tippex getilgte Zeichen [—] für mit Kuli gestrichene Zeichen —————

Anschließend diente das Systematisieren der Daten als Vorbereitungsverfahren zu ihrer Analyse und Interpretation und zur Wahl der Darstellungsform der Ergebnisse – wie z. B. durch Markieren, Grafiken, Tabellen –.

In der Datenaufbereitung zur syntaktischer Auswertung, die am kompliziertesten war, bin ich wie folgt vorgegangen:

1. Alle Sätze wurden auf ihren Satzbauplan reduziert, damit die Kombination von Wörtern zu Satzgliedern, von Satzgliedern zu Teilsätzen und von Teilsätzen zu Ganzsätzen deutlich wurde.
2. Alle Sätze wurden nach ihren Aufbauprinzipien als Haupt- und Nebensätze und nach der Art der Verknüpfung klassifiziert.
3. Von jedem Satztyp wurde der Kontexthäufigkeitsquotient¹⁷², die Korrektheitsquote und die Verteilungsbreite nach Prozentsatz errechnet.
4. Alle Texte wurden auf Textbaumodelle¹⁷³ reduziert, um deren Satzverknüpfung explizit zu machen.

Daraus entstanden in der Auswertungsphase Indikatoren, die einen Vergleich sowohl innerhalb der einzelnen Lerngruppen wie auch zwischen den zwei Lerngruppen ermöglichten:

1. Es wurden in einem ersten Schritt satzrelevante Variationen zur Differenzierung des Schreibverhaltens in den zwei Lerngruppen isoliert und analysiert.
2. In einem zweiten Schritt wurden die Nebensätze nach Satzmodellen differenziert, die für jeden Text aufgezählt und ausgewertet wurden.
3. Als weiteres Vergleichskriterium wurde schließlich die Art der Satzverknüpfung nach den Prinzipien der Koordination und der Subordination untersucht: Außer der Funktion von allein stehenden Hauptsätzen wurde die Zusammenfügung mehrerer Teilsätze in Satzverbindungen, Satzgefügen oder Perioden in Betracht gezogen und gedeutet.

In der Datenaufbereitung zur lexikalischer Auswertung wurden die elektronisch eingetippten Transkriptionen ins Datenverarbeitungsprogramm *Lingofox* eingegeben. In der lexikalischen Datenaufbereitung wurde das Wortmaterial nach Wortarten aussortiert und semantisch ausgewertet. Das Programm verarbeitete die Daten wie folgt:

1. Es führte eine lexikalische Analyse von jedem Text durch, indem jedes Wort nach Wortart klassifiziert wurde.
2. Es listete für jeden Text die Wörter nach Wortart auf und zählte sie.

Die daraus entstandenen Wörterlisten wurden nach dem Kriterium der inhaltlichen Nähe einander zugeordnet und nach ihrer Kontexthäufigkeit untersucht; die Ergebnisse wurden in weiteren Wortlisten nach Wortart zusammengestellt, und schließlich nach Kategorien interpretiert.

In der Datenaufbereitung zur inhaltlichen Auswertung wurde das Wortmaterial aus den LT hinsichtlich inhaltlicher Aspekte quantifiziert und aus der Analyse entstandenen Kategorien zugeteilt. In der Phase der Analyse wurde eine systematische Lektüre der Daten zur Festlegung von signifikanten Ähnlichkeiten und aussagekräftigen Resultaten durchgeführt, die in der Interpretationsphase zu späteren Schlussfolgerungen führte.

4.2 Der Erhebungskontext

Der Kontext, in dem die Daten der Studie erhoben wurden, sind zwei Klassen, die ein italienisches Wirtschaftsgymnasium besuchen. Ziel dieses Abschnittes ist es, zuerst die institutionellen später die unterrichtsspezifischen und schließlich die durch das SSIS-Projekt geprägten situativen Bedingungen darzustellen, in denen die Datenerhebung stattfand.

¹⁷² Z.B. wird für Hauptsätze die Gesamtzahl der Hauptsätze durch die Gesamtzahl der Sätze im Text dividiert

¹⁷³ Vgl. Anlage 29 LGA und 30 LGB und 7.2.1.4 *Satzverknüpfung* S. 193.

4.2.1 Der institutionelle Kontext: das ERICA-Projekt

Die Makrodimension dieser Schule, eines Wirtschaftsgymnasiums, weist bestimmte institutionelle Charakteristiken auf, die typisch für diesen Schultyp sind. Beide Klassen folgen z. B. dem Stundenplan eines in italienischen Wirtschaftsgymnasien zur Zeit der Datenerhebung noch ziemlich verbreiteten Projekts¹⁷⁴, des so genannten ERICA-Projekts, das außer fachspezifischen Fächern auch das Lernen von Fremdsprachen vorsieht. Es handelt sich um einen *integrierten* Bildungsweg mit interkultureller Zielsetzung und mit Schwerpunkt auf fachspezifischen Inhalten wie Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Rechtslehre, Informatik außer allgemeinbildenden Fächern wie u. a. Kunstgeschichte, drei Sprachen, Italienisch, Mathematik, Erdkunde.¹⁷⁵ Was hier von Interesse ist, sind die ministeriellen Richtlinien, an denen sich die Lernziele des Projekts orientieren.

In Italien orientiert sich die fremdsprachliche Unterrichtspraxis, besonders in der Sekundarstufe, an offiziellen Richtlinien, die fast ausschließlich auf fachspezifische Faktoren hinweisen und einen deutlichen Schwerpunkt auf inhalts- und fertigungsbezogene Leistung setzen. Fokussiert man nicht fachspezifische Parameter in den als Beispiel gewählten geltenden Lehrplänen für das ERICA-Projekt, lassen sich in den offiziellen Rahmenrichtlinien und in den entsprechenden methodologischen Hinweisen bezüglich des Lernens einer zweiten Fremdsprache folgende Mängel feststellen (vgl. Nardi 2005: 537 ff.):

- Die Lernzielbestimmung ist stark kognitiv geprägt.
- Trotzdem werden kognitive Strategien explizit nur kurz und besonders in Bezug auf rezeptive Fertigkeiten beachtet: Direkt wird auf Inferenz (Progetto ERICA 1996: 42 u. 56) und indirekt auf Assoziation (Progetto ERICA 1996: 46 u. 56) und selektive Aufmerksamkeit (Progetto ERICA 1996: 45 u. 56)¹⁷⁶ hingewiesen.
- Affektive Faktoren werden nur flüchtig und immer in Bezug auf ihren funktionalen Aspekt erwähnt: Bezüglich der Intonation, die affektive Elemente vermittelt und die als kulturspezifisch definiert wird, unterstreichen z. B. die methodologischen Hinweise bloß, dass eine nicht adäquate Intonation die Bedeutung des Satzes verdrehen könne. (Progetto ERICA 1996: 45).
- Soziale Faktoren werden ebenfalls nur bezüglich ihres funktionalen Aspekts betrachtet: Die Erwähnung von Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit) wird z.B. nur in Zusammenhang mit der Fertigkeit "Sprechen" nach ihrem funktionalen Charakter, also in der Übung von strukturierten Dialogen, Simulationen oder Rollenspielen, als erwünscht angesprochen. (Progetto ERICA 1996: 45). Hinweise auf das Trainieren von sozialen Kompetenzen werden nicht gegeben.

Im Folgenden werden die festgestellten Lücken kommentiert:

- Eine erste Kritik an der hier synthetisch dargestellten Lernzielbestimmung einer im Prinzip kognitiven Prägung von außersprachlichen Faktoren richtet sich gegen die lapidare Behandlung von kognitiven Lernstrategien.¹⁷⁷ Außerdem bleiben hier auch metakognitive Strategien, wie Planung, Kontrolle und Evaluation des eigenen Lernens¹⁷⁸, die die Grundlage autonomen Lernens bilden, ausgespart. Ist der Ausgangspunkt eines kognitiv geprägten didaktischen Modells die Konzeption von Fremdsprachenlernen als ein vom Lernenden aktiv gestalteter Konstruktionsprozess, sollte also die Förderung strategischer Kompetenz in der Lernzielbestimmung stark betont werden.
- Ein zweiter kritischer Punkt betrifft die im Grunde rein kognitive Ausrichtung des in den offiziellen Richtlinien erläuterten didaktischen Modells. Eine nur kognitiv ausgeprägte Didaktik trägt aber der Komplexität des

¹⁷⁴ Zur Zeit der Abfassung der Studie – Winter 2005 – wurde die *Riforma Moratti* mit ihren Restrukturierungsvorschlägen (vgl. 2.2.1 *Die staatlichen Vorgaben* besonders Fußnoten 110, 113 und 114*) auch für die Sekundarstufe II bewilligt. Sie ist im Herbst 2006 doch noch nicht in Kraft getreten. Falls sie in Kraft treten sollte, werden Projekte wie das ERICA abgeschafft.

¹⁷⁵ vgl. Progetto ERICA 1996: 41-45 für das Biennio (1. und 2. Jahrgangsstufe) und Progetto ERICA 1996: 49-55 für das Triennio (3. bis 5. Jahrgangsstufe). Für weitere Informationen über das Profil der Absolventen und die Stundentafel sowie die allgemeinen Lernziele vgl. http://www.istruzione.it/scuola_e_famiglia/azispe.shtml.

¹⁷⁶ Für die Definition der kognitiven Strategien *Inferenz*, *Assoziation*, *Selektive Aufmerksamkeit* vgl. 1.3.2.1 *Kognitive Lernstrategien* im ersten Teil dieser Arbeit.

¹⁷⁷ Die Lernstrategie Rekonstruktion (vgl. 1.3.2.1 *Kognitive Lernstrategien* S. 38) z. B., die eine wichtige Rolle bei der Produktion von kohärenten Texten spielt, wird weder explizit noch implizit erwähnt.

¹⁷⁸ Für die Definition der metakognitiven Lernstrategien *Planung*, *Kontrolle* und *Evaluation des eigenen Lernens* vgl. 1.3.2.2 *Metakognitive Lernstrategien* S. 39.

Unterrichtsgeschehens nicht Rechnung¹⁷⁹: Als Individuen erleben die Lernenden den Unterricht wie auch ihre ganze Lebenserfahrung über ihre Emotionen, Faktoren, die den Lernprozess notwendigerweise positiv und negativ beeinflussen. Ein auf den Lernenden zentriertes didaktisches Modell, das das lernende Individuum in seiner Ganzheit in den Blick nimmt, sollte also die Bewältigung von negativen Emotionen berücksichtigen und das Entstehen von positiven, den Lernprozess vereinfachende Emotionen fördern. Ein entscheidender Schritt in dieser Richtung besteht darin, den Lernenden zu helfen, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden, indem sie ihre Emotionen erkennen und in der Fremdsprache auch verbalisieren (Vgl. Iluk 2002: 96; Arnold 1999: 2). Dafür sind also affektive Lernziele notwendig.

– Ein drittes Defizit der offiziellen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass soziale Aspekte des Unterrichts und ihre Auswirkung auf das Lehren und Lernen in den offiziellen Vorgaben vernachlässigt werden. Wichtige Faktoren wie Gruppendynamische Beziehungen sind im Fremdsprachenunterricht deswegen zu berücksichtigen, weil ein für den Unterricht produktives Kennenlernen und Verstehen der fremden Kultur und Identität dadurch erleichtert wird, dass sich die Gruppe kompakt entwickelt und sich gleichzeitig die Lernatmosphäre auflockert. Aus einer unterrichtspraktischen Perspektive heißt das, dass in den Lehrplänen soziale Lernziele berücksichtigt werden sollten, die sich auf das Gedeihen zwischenmenschlicher Beziehungen und Kontakte innerhalb der Klasse beziehen und die kommunikative und gleichzeitig soziale Kompetenzen bewusst trainieren.

Aus den oben ausgeführten Überlegungen ergibt sich, dass das in den Rahmenrichtlinien erläuterte didaktische Modell den komplexen multifaktoriellen Zusammenhang von Lehren und Lernen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht wesentlich reduziert. Die Einbeziehung von nicht fachspezifischen Faktoren wird also zur persönlichen Angelegenheit der Lehrperson, der noch eine gewisse methodologische Autonomie in der Durchführung der Anweisungen durch das Verfassen eines eigenen Lehrplans erlaubt ist.

4.2.2 Der traditionelle Unterricht

Die Stunden, wo der Lehrer zu uns nur spricht und erklärt und wir schreiben. (SV LGB LT1)

In diesem Abschnitt soll der unterrichtliche Kontext kurz präsentiert werden, den beide untersuchten Lerngruppen alltäglich erleben. Die Informationen betreffen Lehrmethode und Lehrstil, Lernmaterialien und Lernaufgaben. Die Quellen sind die von den SchülerInnen selbst angefertigten Kurzkommentare zum Thema „Die Deutsch- und die anderen Fremdsprachenstunden“ (Fazitblätter 8¹⁸⁰).

Im Allgemeinen wird die Methode in fast allen Fächern außer Deutsch als „klassisch“ bzw. „traditionell“ bezeichnet.¹⁸¹ Darunter verstehe ich etwas, was für die SchülerInnen bekannt und vertraut ist. Der Verlauf der Stunde wird von den Lernenden mit besonderem Schwerpunkt auf die Sozialform *Frontalunterricht* beschrieben, die von der Lehrperson allein praktiziert wird: Sie sitzt am Pult oder steht an der Tafel, sie liest und erklärt, während die SchülerInnen zuhören. Das Lehr- und Lernmaterial besteht aus dem Lehrbuch, das durch die Erklärungen der Lehrperson ergänzt wird. Die ausführlichen Erklärungen lassen an die Vorliebe für eine explizite Lehrmethode von Seiten der Lehrpersonen denken, die die Aufmerksamkeit der SchülerInnen durch das Diktieren der Notizen und die gelenkte Lektüre des Lehrbuchs auf bestimmte und schon festgelegte Inhalte steuert.¹⁸² Weitere Sozialformen wie Gruppenarbeit werden sehr selten eingesetzt, Einzelarbeit wird vorgezogen.

Der Fremdsprachenunterricht ist durch eine deutliche und verständliche – lies explizite – Behandlung der Grammatik charakterisiert, die klar erklärt und dann mit Hilfe von Arbeitsblättern, Beispielen und Übungen trainiert wird. Einige LehrerInnen machen Gebrauch von Schemata und Visualisierungen, um die Regeln besser zu verdeutlichen. Die

¹⁷⁹ Vgl. den Hinweis auf das in der Schule verbreitete „verkopfte“ Lernmodell in *1.4 Fremdsprachenunterricht als emotionales Handeln* S. 40 und in Schwerdtfeger 1997: 595 ff.

¹⁸⁰ Solche Fazitblätter sind von den Lernenden beider Klassen individuell verfasst worden. Die Kommentare der SchülerInnen sind von gruppencharakteristischen Merkmalen stark konnotiert: Vgl. *Kapitel 6 Der Untersuchungsgegenstand: Zwei Lerngruppen, verschiedene Lernprofile*. Für weitere Details vgl. z. B. *6.3.2.2 Das Verhältnis der Lernenden zu den Lehrpersonen: Hass oder Liebe?* S. 144, in dem Beobachtungen von Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern und mit verschiedenen Lehrern von Seiten einer Studierenden der SSIS erwähnt werden.

¹⁸¹ Ein Ausdruck hat mich in dieser Hinsicht besonders beeindruckt: „Studio a tavolino da manuale“ (FB 8 LGA 18.1.03, 1).

¹⁸² Die Anmerkung einer Schülerin klingt in diesem Kontext einleuchtend: „È semplice studiare perché dice cosa vuole sapere.“

Rezeption und Produktion in der Fremdsprache erfolgt mit Hilfe des Lexikons: Jedes Mal, wenn die Lernenden einem unbekanntem Wort begegnen, wird es nachgeschlagen.

Die Einstellungen der SchülerInnen zu diesen Stunden sind im Allgemeinen neutral, auf jeden Fall sind die genannten Lehrhandlungen sehr vertraut und bestimmt nicht desorientierend für die Lernenden:

- (1) Se seguio la lezione e prendo appunti, mi sento facilitata a casa. (FB 8 LGB 18.1.03, 22)

wenn auch manchmal eintönig:

- (2) Si ascoltava, si prendevano appunti o ci si annoiava. (FB 8 LGB 18.1.03, 7)

4.2.3 Das SSIS-Projekt *Hospitationen*

Jetzt denke ich dass Deutsch ein Menschenfach ist. (MG LGB LT1)

Das Projekt, das in Mitarbeit mit der SSIS entstanden ist, betraf die Hospitation von Studierenden der Scuola di Specializzazione in den zwei Klassen, die Gegenstand der Untersuchung sind. In der Zeit ihres Aufenthaltes haben die Studierenden den Unterricht beobachtet, sie haben abwechselnd mit der Deutschlehrerin und der Konversationslehrerin an dem Unterricht teilgenommen und haben auch die Rolle der Lehrperson übernommen.

Ziel des Projekts war es, im Rahmen eines immersiven Ansatzes die Lerngewohnheiten der zwei Lerngruppen zu untersuchen, also ihre Lernpräferenzen zu entdecken, den gruppenspezifischen Mechanismen auf den Grund zu gehen, die die Interaktion in der Gruppe steuerten, und die Lernstrategien zu explizieren, die sie in der Durchführung und Lösung der Lernaufgaben einsetzten. Als Ergebnis sollten Gruppenprofile erstellt werden, die die Stärken und Schwächen der Klassen deutlich machten. Die nächsten Schritte betrafen einerseits die Einführung einer auf den starken expliziten Einsatz von Lernstrategien basierenden reflexiven und kompensierenden Didaktik (vgl. Nardi 2055: 549) zur Beseitigung der Schwächen beider Lerngruppen und andererseits die Beobachtung der Reaktion beider Gruppen auf die neue Lehrmethode durch das Schreiben von Lerntagebüchern. Die Lerntagebücher sollten also die kommunikative Validierung der gruppenspezifischen Lerntendenzen darstellen.

4.2.3.1 Die immersiv ausgerichtete und reflexive Didaktik

Den methodologischen Kontext des Projekts bildet eine immersiv ausgerichtete und reflexive Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Immersionale Didaktik, wie sie hier verstanden wird, hat viel mit dem Begriff von implizitem Lernen bzw. inzidentellem Lernen zu tun. Genauer gesagt: Es geht um die Steuerung der Aufmerksamkeit im Lernprozess. Diese ist nämlich auf die Botschaft in der Fremdsprache und auf die kommunikative Situation, nicht auf die fremdsprachliche formale Korrektheit gelenkt. Explizite Bezüge auf die sprachlichen Phänomene werden hier zugunsten der Konzentration auf Kommunikation in den Hintergrund gestellt.

In der didaktischen Praxis zeichnet sich der immersive Ansatz aus durch

- den kontinuierlichen Gebrauch der Fremdsprache samt ihrer funktionalen Anwendung als Klassensprache; der Gebrauch der Muttersprache ist demzufolge auf das Wesentliche reduziert;
- das Einsetzen von authentischem und nicht vereinfachtem Lernmaterial;
- das ständige Handeln mit einem reichen und nicht didaktisierten Input.

Reflexion steht auch im Mittelpunkt des hier in die Praxis umgesetzten didaktischen Konzepts. Die Lehrpersonen sind zusammen mit der Lerngruppe in einem reflexiven Prozess vereint, der Überlegungen über das Unterrichtsgeschehen und das Lernen selbst voraussetzt. Es geht also um Reflexion über das Beobachtete, aber auch über den selbsterfahrenen Lernprozess.

Das Ziel einer immersiv ausgerichteten und reflexiven Didaktik ist es also, durch geeignetes didaktisches Handeln das delikate Gleichgewicht zwischen explizitem und implizitem bzw. inzidentellem Lernen zu kreieren und beizubehalten. Das bedeutet einerseits Eintauchen in die Fremdsprache durch Förderung ihres spontanen Gebrauchs, andererseits

Anregung zu Reflexion über diesen Gebrauch und über das eigene Lernen. Das letzte reflexive Handeln stützt sich auf die Explikation von Lernstrategien.¹⁸³

4.2.3.2 Lernziele, Lernstrategien und Lernaufgaben

Dem oben formulierten allgemeinen Ziel der im Projekt geplanten Didaktik entsprechend sind auch die Lernziele für jede der beiden Klassen festgelegt worden. Deren Natur ist eine zweifache: Neben den *sprachlich-kommunikativen* Lernzielen, die den Indikatoren des *Europäischen Referenzrahmens* für das Niveau B1 entsprechen (vgl. GER 2001: 51 ff.), wurden auch *strategische* Lernziele festgelegt, die sich auf kognitive, metakognitive, affektive und soziale Lernstrategien berufen.¹⁸⁴

Das Bedürfnis ergab sich aus zwei Gründen, erstens aus den anfangs dieses Abschnittes ausgeführten Überlegungen über die Notwendigkeit, verstärkt kognitive und überhaupt metakognitive, affektive und soziale Kompetenzen in die didaktische Planung zu integrieren (vgl. auch GER 2001: 108 ff.), zweitens aus der Feststellung, dass das Einsetzen von Lernstrategien bei manchen Lernenden automatisch erfolgt, während andere sie konsequent und explizit trainieren müssen, damit sie automatisiert werden können. Die Förderung des zielgerichteten Einsatzes von Lernstrategien bildet die Basis der Autonomie der Lernenden, indem sie Lernbewusstheit, also die Bewusstheit darüber, was sie beim Lernen tun, auf- und ausbaut.¹⁸⁵

Die explizite und gezielte Stimulierung von Lernstrategien erfolgt nach der zielgerichteten Formulierung von Lernaufgaben und nach dem Einsatz von intro- bzw. retrospektiven Textformen. Um Lernstrategien zu explizieren, ist die Formulierung der Lernaufgabe von entscheidender Bedeutung: So kann z. B. eine Textrekonstruktionsaufgabe hinsichtlich strategischen Lernens implizit formuliert werden, so z.B.:

(1) *Rekonstruiere den Text aus der Zeittafel.*

oder sie kann eine explizite Formulierung finden:

(2) *Rekonstruiere den Text und notiere dabei, wie du vorgegangen bist.*

Eine solche Formulierung lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden sofort sowohl auf das Produkt – die Textrekonstruktion – wie auch auf den Prozess – das Rekonstruieren des Textes – der Lernaufgabe.

Ein zweiter Weg, den Einsatz von Lernstrategien durch Instruktion zu begleiten, besteht darin, nach der Durchführung einer hinsichtlich strategischen Lernens implizit formulierten Lernaufgabe – siehe oben Beispiel 1 – deren Verbalisierung durch nachträgliche Rekonstruktion zu fordern. Der zweite Schritt, also die retrospektive Rekonstruktion des Prozesses, wird durch den Einsatz retrospektiver Verfahren wie das Erstellen von Fazitblättern und das Verfassen von Lerntagebüchern möglich. In diesem zweiten Fall lenkt das Verfahren die Aufmerksamkeit der Lernenden zuerst auf das Produkt und später auf den durch die Lernaufgabe in Gang gesetzten Lernprozess.

Im Rahmen des Projekts *Hospitationen* wurden beide Wege in Bezug auf folgende Lernstrategien eingeschlagen – in Klammern stehen die entsprechende Lernstrategie exemplarisch anspruchsvolle Lernaufgaben –:¹⁸⁶

- *Kognitive Strategien*: Inferenz (Einen Text weiter schreiben), Klassifikation (Adjektive zur Personenbeschreibung kategorisieren), Rekonstruktion (Von einer Zeittafel einen Text schreiben), Assoziation (Assoziogramme zur Beschreibung einer Person entwerfen), selektive Aufmerksamkeit (Schlüsselwörter in einem Text finden);
- *Metakognitive Strategien*: Planung (Referate strukturieren und Dialogpläne entwerfen¹⁸⁷), Kontrolle (Fazitblätter verfassen), Evaluation des eigenen Lernens (eine Fehlerstatistik erstellen);

¹⁸³ Vgl. das deutschdidaktische Konzept von Hornung 2003: 352, besonders die beiden oberen Quadranten, bei dem ich in den rechten oberen Quadranten zur *Förderung der Bewusstheit hinsichtlich: Sprache, Prosodie, Körpersprache* auch das Stichwort *Lernen* ergänzen würde.

¹⁸⁴ Vgl. Anlage 2 und 3.

¹⁸⁵ Der Trainingsprozess dauert also an, bis die Lernenden in der Lage sind, Lernstrategien und Arbeitstechniken zur Lösung einer Aufgabe selbständig auszuwählen und einzusetzen und darüber hinaus den eigenen Lernprozess zu planen, zu steuern und zu evaluieren (vgl. Tönshoff 2003⁴:333)

¹⁸⁶ Zu den vom *Lerntagebuch* stimulierten Lernstrategien vgl. die ausführliche Darstellung dieser Textsorte in 5.2.3 *Die Aufgabe „Lerntagebuch“ und die vorgegebenen Modelle* S. 95.

- *Affektive Strategien*: Eigene Gefühle erkennen und äußern (literarische Texte dramatisieren) und Stress abbauen (Gefühle-Checkliste ausfüllen; kooperativ arbeiten).
- *Soziale Strategien*: miteinander kommunizieren, kooperieren, miteinander verhandeln (alle Strategien werden durch die Sozialform des *kooperativen Lernens* stimuliert).
- Die strategische Lernzielsetzung in den zwei Lerngruppen und der Einsatz entsprechender Lernaufgaben hat Lernpräferenzen, Stärken und Schwächen der zwei Klassen berücksichtigt, die sich aus den Gruppenprofilen ergaben.

4.2.3.3 Lerninhalte und Lernmaterialien

In der Zeit der Datenerhebung für die vorliegende Studie haben beide Klassen das erste Modul durchgezogen. In der Lerngruppe A – die die fünfte Klasse des Wirtschaftsgymnasiums besucht, also im 13. Schuljahr ist – war das Thema: *Nazizeit und Judenverfolgung*; für die Lerngruppe B – eine vierte Klasse im 12. Schuljahr – war das Thema: *Erzählen und beschreiben*.¹⁸⁸

Was hier noch wichtig zu erwähnen ist, sind die Materialien, die den Lernprozess in diesem ersten Modul gesteuert haben; sie sind in beiden Klassen trotz der verschiedenen Themen in ähnlicher Form eingeführt worden:

- ein von der Deutschlehrerin in Absprache mit ihren Fachkolleginnen fertig gestelltes Dossier mit authentischen Passagen aus literarischen Werken, vielen Bildern, Schemata und Tabellen zur Textanalyse, Lernaufgaben;
- der Wochenplan¹⁸⁹, eine Art Agenda, auf der das Vorhaben aller Unterrichtsstunden der ganzen Woche stand, und der am Anfang der Woche in den Klassen verteilt wurde, damit er den Lernenden als Instrument der Organisation, also der Planung und der Systematisierung des eigenen Lernens, dienen konnte;
- die Fazitblätter¹⁹⁰, die die SchülerInnen am Ende jeder Lernaufgabe zu ihrer Evaluation ausfüllten;
- das Lerntagebuch, in dem die Lernenden zu Hause das Unterrichtsgeschehen schriftlich rekonstruierten und das einerseits der Lehrperson als Feedback-Instrument, andererseits den Schülerinnen als Mittel der individuellen Bewusstwerdung diente.

Wie die Lehrpersonen mit den Lernmaterialien, besonders mit dem Reader, umgingen, das ist Thema des nächsten Abschnittes.

4.2.3.4 Lehrmethode und Lehrstil

Si ha l'impressione di sapersela cavare. (FB 8 LGA 18.1.03, 1)

In beiden Klassen unterrichteten für die ganze Dauer des Projekts die Deutschlehrerin, die Konversationslehrerin – eine Stunde pro Woche – und jeweils eine Studierende der SSIS – jede Studierende hospitierte ungefähr einen Monat lang –.

Die unter den verschiedenen Lehrpersonen abgesprochene Lehrmethode basiert auf einem autonomiefördernden Lehrkonzept¹⁹¹. Ein solches Konzept setzt den Einsatz verschiedener Sozialformen voraus, also nicht nur den Frontalunterricht, sondern auch Sozialformen, die eine symmetrische Form der Kommunikation in der Klasse fördern, wie das Plenum, von den SchülerInnen gehaltene Referate und das kooperative Lernen.

Ein zweites Merkmal des autonomiefördernden Lehrkonzepts ist die Anwendung eines induktiven Verfahrens in der Behandlung vorgesehener Inhalte: Am Anfang einer Lektion und sogar eines Moduls begegnen die SchülerInnen zuerst einem Text – es kann ein Bild, die Passage aus einem literarischen Text oder ihre Hörversion sein – der sie dem Thema

¹⁸⁷ Vgl. die Beschreibung der Lernaufgabe in 6.3.4.2.3 *Kognitive Hürden: Komplexe Aufgaben segmentieren und längere Beiträge strukturieren* S. 168.

¹⁸⁸ Für die Organisation der Lerninhalte vgl. Anlage 2 und 3

¹⁸⁹ Für weitere Details über den Wochenplan vgl. 5.2.3 *Die Aufgabe „Lerntagebuch“ und die vorgegebenen Modelle* S. 95.

¹⁹⁰ Vgl. die ausführliche Behandlung der Fazitblätter im 6 Kapitel dieser Arbeit.

¹⁹¹ Vgl. 2.2.3.1 *Lehrkonzept* S. 52 und 2.2.3.2 *Lehrmethode* S. 53.

näher bringen und einen Erwartungshorizont schaffen sollte. Nachdem sich die Lernenden mit den verschiedenen Texten befasst haben, äußern sie Hypothesen über die Interpretation des Themas bzw. der angesprochenen Bewegung, die dann schließlich mit der expliziten Einbettung in den literarischen und geschichtlichen Kontext konfrontiert werden. Das Ganze erfolgt so gut wie immer in der Fremdsprache, die also auch einen funktionalen Gebrauch hat. Regelmäßig finden Momente des Meinungsaustausches und der Reflexion durch Gruppenbesprechungen sowie das Ausfüllen von Fazitblättern über das statt, was man im Unterricht gemacht hat.

Eine weitere Charakteristik der hier experimentierten Lehrmethode ist die Begegnung der SchülerInnen mit verschiedenen Lehrpersönlichkeiten und Lehrstilen, was nur im Falle von Teamteaching möglich ist. Eine solche Dynamisierung des Unterrichts wird durch die sich nach den oft wechselnden Sozialformen verändernde Sitzordnung verstärkt.

Auch die traditionelle unterrichtliche Proxemik wurde im Projekt auf den Kopf gestellt: Die Lehrpersonen saßen kaum (und wenn auch selten am Pult, sondern unter dem Publikum), während die Lernenden am Pult das Referat vortrugen; oft standen sie ganz hinten im Klassenraum zwischen den hinteren Schultischen oder mitten im Raum, um die Distanz zu den Schülerinnen zu verkürzen und die herkömmliche Perspektive *vorn/hinten* völlig zu ändern

Eine Bilanz über das ganze Projekt wird u. a. auch in den analysierten Lerntagebüchern gezogen und später ausführlicher besprochen¹⁹².

¹⁹² Vgl. 7.3 *Inhaltliche Aspekte* S. 214.

5 Das Korpus

Das Korpus der Studie besteht aus Daten verschiedener Quellen. Die Daten wurden in einer Zeitspanne von vier Monaten – von Mitte September 2002 bis Mitte Januar 2003 – gesammelt. Sie können nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden.

Das erste Kriterium berücksichtigt die *Zeit und das Ziel der Datenerhebung*. Die Daten wurden in zwei Phasen erhoben, ausgewertet und interpretiert: In einer ersten Phase – von Mitte September bis Anfang November – hatte die Datenerhebung das Ziel, gruppenspezifische Verhaltensweisen und Lerntendenzen beider Lerngruppen zu untersuchen. Ergebnis dieser ersten Phase sind Gruppenprofile, die aus verschiedenen Perspektiven außersprachliche Faktoren festlegen, die das Lernen in beiden Gruppen charakterisieren. In einer zweiten Phase – Anfang November bis Mitte Januar – wurde das Lerntagebuch als Instrument der Reflexion über das eigene Lernen in beiden Gruppen eingeführt. Das Hauptziel dieser Phase ist, die freie und reflexive Produktion in der Fremdsprache auf der Basis der zusammengestellten Profile zu analysieren.

Das zweite Kriterium bestimmt die *Funktion der Daten* bezüglich des Untersuchungsvorhabens. Aus diesem Blickwinkel werden Hauptdaten von Triangulationsdaten unterschieden: Die ersten bilden die Grundlage der durchgeführten Analyse, die zweiten dienen der Ergänzung und der Weiterbelegung der Interpretation. Die Hauptdaten der ersten Phase variieren je nach Teilprofil: Im Interaktions- und gruppendynamischen Profil bilden der soziometrische Test und die Sitzordnung die Hauptdaten. Triangulationsdaten sind in diesem Teilprofil Notizen aus dem Beobachtungstagebuch (BTB), Informationen aus den Protokollen der Versammlungen verschiedener Gremien, aus den Briefinggesprächen mit den Studierenden der SSIS und aus ihren Abschlussarbeiten.

Das dritte Kriterium betrifft die *Distanz* und die *Bewusstheit* der Schreibenden bei der Produktion der Daten: Aus dem Unterrichtsdiskurs direkt erhobene Daten, wie z.B. die Vorstellungsaktivitäten der Studierenden der SSIS, der soziometrische Test, die Sitzordnung und die Videomitschnitte, bieten ein unmittelbares Bild beider Lerngruppen als Untersuchungsgegenstand; Nachbesprechungen, Reflexionen, retrospektive und introspektive Verfahren, wie z. B. die Notizen aus dem Beobachtungstagebuch, die Briefinggespräche und die Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS, die Fazitblätter mit der Evaluation von Lernaktivitäten von Seiten der Lernenden und die Lerntagebücher geben ein reflektiertes Bild des Untersuchungsgegenstandes, das aus der Distanz der Beobachtung und der bewussten Überlegung über das Unterrichtsgeschehen entsteht. Solche Daten dienen dazu, eine Reflexion über das eigene und das fremde Lernen einzuleiten, um die kognitive, affektive und interaktive Seite des Erwerbsprozess reflektiert zu erfassen.¹⁹³

Das vierte und letzte Kriterium betrifft die *Perspektive*, die die Daten widerspiegeln. Die Perspektive der Lehrperson¹⁹⁴ wird durch Daten aus der offiziellen Dokumentation, z. B. Protokolle der Klassenkonferenzen, sowie aus der reflektierten Wahrnehmung der Lernsituation beider Gruppen vertreten, z. B. das Beobachtungstagebuch der Deutschlehrerin, die teilweise aufgenommenen Briefinggespräche zwischen der Deutschlehrerin und den Studierenden der SSIS und ihre Abschlussarbeiten. Auch die Perspektive der Lernenden bezieht sich auf die aus dem Unterricht direkt gewonnenen und aus der Reflexion über das Unterrichtsgeschehen entstehenden Daten. Zu den ersten gehören z. B. die Resultate und die Beschreibung von Lernaktivitäten sowie Befragungsinstrumente wie der soziometrische Test. Zu den zweiten gehören retrospektive und introspektive Verfahren wie Fazitblätter und Lerntagebücher.

¹⁹³ Zum Unterschied zwischen den aus dem unmittelbaren Unterrichtsdiskurs erhobenen und den aus der Reflexion über das Unterrichtsgeschehen entstandenen Daten vgl. auch die von Henrici 2000: 32 und Rost-Roth 2000: 64-65 vorgeschlagenen Definitionen von *Primär-* und *Sekundärdaten*.

¹⁹⁴ Da das Projekt auf *Teamteaching* basiert, geht es hier um ein kollektives Bild der Lehrperson. In der Projekt-Zeit haben insgesamt fünf Deutschlehrerinnen die LGA und die LGB unterrichtet: die Deutschlehrerin, die deutsche Konversationslehrerin und insgesamt drei Studierende der SSIS, die sich an der Hospitation abwechselnd beteiligt haben.

5.1 Die Daten der ersten Phase

Die Datenerhebung erfolgte in einer ersten Phase am Anfang des Schuljahres 2002-03 Mitte September 2002. Den Beginn der zweiten Phase markiert die Einführung der Lerntagebücher Anfang November 2002.¹⁹⁵ Ziel der Datenerhebung war, ein vielseitiges Profil beider Lerngruppen zusammenzustellen, das als Basis für die Analyse und Interpretation der Daten der zweiten Phase dienen sollte.

Die Daten wurden aus einem soziometrischen Test, einer Diskussionsrunde mit den SSIS-Praktikantinnen, einer Schreibtapete, Fazitblättern, Videomitschnitten sowie verschiedenen Protokollen gewonnen. Diese Vielfalt der Daten ermöglicht es, umfangreiche Gruppen- und Teilgruppenprofile zu erstellen, die aufgestellten Hypothesen mit Hilfe von Triangulation zu prüfen und schließlich zeitlich unterschiedliche und verschobene Perspektiven einnehmen zu können. Einige Daten entstehen direkt aus dem Unterricht, andere stammen einer zeitlich nachfolgenden Phase und verdanken sich der Reflexion über das Gemachte bzw. Beobachtete.

5.1.1 Die Hauptdaten

Die Hauptdaten und ihre Auswertung bilden den Ausgangspunkt der Zusammenstellung der Profile beider Lerngruppen.

5.1.1.1 Der soziometrische Test und die Sitzordnung

Ziel von soziometrischen Tests (vgl. Moreno 1953 in Genovese 2002⁹: 191 ff.) ist die Erforschung gruppenspezifischer Beziehungen innerhalb einer Lerngruppe. Mit Hilfe solcher Tests werden Soziogramme erstellt, die das Interaktionsnetz innerhalb einer Lerngruppe sichtbar machen.¹⁹⁶ Die Ergebnisse der Tests werden oft in schulischen Untersuchungen auch mit weiteren Daten, z. B. aus der Sitzordnung, verglichen.

Wichtige Informationen über die Interaktion in der Klasse liefert der *soziometrische Test*, auch *Beliebtheitstest* genannt: Ein Aufgabenblatt (vgl. Abb. 6) wird von den Lernenden anonym ausgefüllt, um die Datenvertraulichkeit zu gewährleisten. Es enthält zwei Fragen, die sich auf konkrete Situationen beziehen:

Nenne drei Namen von MitschülerInnen, mit denen du

- a) gern eine Party organisieren bzw.
- b) gern eine Schularbeit vorbereiten würdest.

Abb. 6: Aufgabenstellung des soziometrischen Tests

Die SchülerInnen haben pro Frage eine dreistellige Rangliste mit den Namen von MitschülerInnen zu verfassen.

Mit der ersten Frage wird die *sozio-emotionale* Ebene der Lerngruppe angesprochen; hieraus können Erkenntnisse über den emotionalen Leadership unter den Lernenden gewonnen werden.

Mit der zweiten Frage ist die *leistungsfunktionale* Ebene gemeint; die Ergebnisse aus diesen Antworten sagen viel über die kognitive Leadership unter den SchülerInnen aus.

Zur Auswertung der Ergebnisse des soziometrischen Tests können verschiedene Kriterien herangezogen werden, die Einblick in das Funktionieren einer Gruppe bieten:

¹⁹⁵ Die meisten Daten der ersten Phase betreffen diese Zeitspanne, obwohl einige Notizen aus dem Beobachtungstagebuch der Deutschlehrerin, die als Triangulationsdaten herangezogen werden, auch ein späteres Datum tragen können.

¹⁹⁶ Vgl. Genovese 2002⁹:192-198; Schlobinski 1996: 53. Solche Verfahren können insbesondere bei Untersuchungen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung eingesetzt werden, um Daten aus der Selbst- oder Fremdbeobachtung im Interaktionsverhalten zu objektivieren.

1. Ein erstes Kriterium, nach dem die Gesamtergebnisse des soziometrischen Tests ausgewertet werden können, betrifft den *Kohäsionsgrad* bzw. den *Integrationsgrad*¹⁹⁷ innerhalb der Gruppe. Beide Daten weisen auf die Qualität der sozialen Beziehungen unter den Lerngruppenmitgliedern hin, und sie sagen etwas darüber aus, inwieweit die Lernenden voneinander positiv abhängen, ebenso wie hoch der Akzeptanzgrad innerhalb der Gruppe ist. Ist der Kohäsionsgrad niedrig und der Integrationsgrad unter Eins, so heißt das, dass die Gruppe nicht gut „zusammenklebt“ und eins oder mehrere Gruppenmitglieder isoliert sind.

2. Weitere Informationen, die der soziometrische Test liefert, sind die *Gruppierungskriterien*, die in der Lerngruppe herrschen, und zwar die Dominanz von kognitiven bzw. affektiven Wahlkriterien unter den Gruppenmitgliedern. Ein Beispiel dafür sind sozio-affektive Kriterien, nach denen *sozio-affektive Gruppen* entstehen, und kognitive Kriterien, nach denen sich *kognitiv-funktionale Gruppen* (H. Jennins 1950 in: Genovese 2002⁹: 195) bilden. Die sozio-affektive Zusammensetzung ist die spontane Konfiguration der Gruppe, die sich nach Kriterien von Sympathie und gegenseitiger Affinität bildet. Die kognitiv-funktionale Zusammensetzung hat dagegen einen funktionalen Charakter: Es handelt sich um eine reflektierte Konfiguration der Gruppe, die sich nach Leistungskriterien bildet. Innerhalb einer Lerngruppe ist es interessant zu ermitteln, inwieweit sozio-affektive und kognitiv-funktionale Gruppe übereinstimmen.

Durch zwei weitere Kriterien lassen sich wichtige Informationen über die gruppenspezifischen Beziehungen erschließen, die die Gruppeninteraktion beeinflussen.

3. Nach dem Kriterium der *sozialen Rezeptivität* wird für jede/n Lernende/n die Anzahl der MitschülerInnen zusammenrechnet, die für sie gestimmt haben. Ein solches Kriterium misst die Ausdehnung des sozialen Erfolgs jeder/s Lernenden innerhalb der Gruppe, d. h. wie breit der Konsens in der Lerngruppe ist.

4. Nach dem Kriterium des *soziometrischen Status* (Northway 1959: 14 nach Genovese 2002⁹: 201) wird die Anzahl der erhaltenen Stimmen nach Priorität, d. h. nach der Position in der Rangliste, gerechnet. Ein solches Kriterium misst die Intensität des sozialen Erfolgs jeder/s Lernenden in der Gruppe, d. h. wie stark der Konsens von Seite der MitschülerInnen ist.

Das Ziel der verschiedenen Auswertungskriterien ist, erstens die dominanten Wahlstrategien innerhalb beider Klassen sichtbar zu machen, zweitens die untersuchten Wahlstrategien mit einer bestimmten für die jeweilige Gruppe spezifischen Dynamik zu verbinden, die für die vorliegende Studie von einschneidender Bedeutung ist.¹⁹⁸

Weitere Daten zur Deutung der Gruppendynamik liefert die Sitzordnung der SchülerInnen. Mit Sitzordnung ist hier die Anordnung der Tische gemeint, wie sie normalerweise im Klassenzimmer stehen. Die Sitzordnung liefert wichtige Hinweise aus zwei verschiedenen Perspektiven: Einerseits ist die Position der Tische wichtig, andererseits ist die räumliche Verteilung der Lernenden von Bedeutung.

Die Position der Tische bietet eine grafische Darstellung der Dynamik der jeweiligen Gruppe: Zeigt sie eine blockhafte, regelmäßige und ziemlich symmetrische Form¹⁹⁹, ist das ein Zeichen der Starrheit und Rigidität der zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Ganzgruppe, ein Zeichen für den Wunsch, alles so stehen zu lassen, wie es ist. Bilden die Schultische dagegen unregelmäßige und asymmetrische Figuren, die sich häufig durch Verschiebung und Umstrukturierung ändern, so ist das ein Zeichen für eine flexible und dynamische Sitzordnung, die lebhaft Beziehungen innerhalb der Gruppe widerspiegelt. Die räumliche Verteilung der Lernenden im Klassenzimmer bietet einen Hinweis, besonders wenn die Sitzordnung tendenziell fix ist, zu den bevorzugten Beziehungen unter den SchülerInnen und demzufolge zur Existenz und Qualität von Untergruppen innerhalb der Ganzgruppe.

Die Analyse des Sitzplans und seine Bedeutung werden dann ersichtlich, wenn diese Daten mit den Ergebnissen des soziometrischen Tests verglichen werden: Resultate über die Leadership oder über die Kohäsion bzw. Integration in einer Lerngruppe werden durch die grafische Erläuterung der Sitzposition der Lernenden viel deutlicher. Die parallele

¹⁹⁷ Der *Kohäsionsgrad* berechnet die Anzahl der gegenseitigen Stimmen durch die Gesamtzahl der Stimmen. Das Ergebnis 0 steht für keine reziproke Stimme, 1 ergibt sich, wenn sich die TeilnehmerInnen mindestens einmal gegenseitig gewählt haben. Der *Integrationsgrad* berechnet die Anzahl der SchülerInnen, die keine oder eine Stimme bekommen haben, durch die Gesamtzahl aller SchülerInnen aus der Lerngruppe. Genovese 2002⁹:202.

¹⁹⁸ Die Informationen über den verschiedenen Beliebtheitsgrad der einzelnen GruppenteilnehmerInnen werden in der Praxis auch als Hinweise zur Bildung der Arbeitsgruppen genutzt.

¹⁹⁹ Vgl. z. B. Abb. 9* Die Sitzordnung der LGA in 6.2.2.1 *Das gruppenspezifische Verhältnis der Lernenden untereinander: Wer gehört zu uns?* S. 104.

Interpretation der Ergebnisse aus den zwei Datenquellen erlaubt es auch, Quervergleiche über Interaktion und Gruppendynamik beider Gruppen herzustellen.

5.1.1.2 Vorstellung der SSIS-Praktikantinnen

Das Praktikum der SSIS-Studentinnen in den zwei Klassen beginnt mit einer Vorstellung.

Ziel der Präsentation ist es, sich gegenseitig kennen zu lernen²⁰⁰ und Eindrücke über die Einstellung der SchülerInnen gegenüber dem Lernen im Allgemeinen und dem Deutschlernen im Besonderen zu sammeln.

Beide Aktivitäten gelten im Hinblick auf die vorliegende Studie als indirekte Befragungstechniken, um die subjektiven Theorien der Lernenden zu untersuchen. Die Wahl der Befragungstechnik ist aus verschiedenen Gründen, die mit der Befindlichkeit der Lernenden eng verbunden sind, auf diese indirekte Befragungsform gefallen. Invasive Techniken, wie z. B. die Videoaufnahme von Unterrichtsstunden oder direkte Befragungsformen, halten die Lernenden für unangebracht. Außerdem ist die Absicht der gewählten Untersuchungsmodalitäten, Antworten und Meldungen zu sammeln, die so spontan wie möglich sind, um etliche Hawthorne- und Halo-Effekte zu vermeiden, die typisch für direkte Befragungstechniken sind.²⁰¹

In der Durchführung der Aktivitäten werden besondere Sozialformen und Sitz- bzw. Stehordnungen berücksichtigt, die im Unterricht normalerweise nicht zur Geltung kommen. Das Ziel ist, eine Interaktion zu stimulieren, die so symmetrisch wie möglich ist und einen näheren Kontakt unter den SchülerInnen ermöglicht. Ein weiterer Zweck, der durch die besonderen Unterrichtsformen erzielt wird, ist es, durch spielerische Lernaktivitäten ein positives und lockeres Lernklima zu schaffen.

5.1.1.2.1 Die Diskussionsrunde

Die Diskussionsrunde von C. (CLA) dauert eine Doppelstunde. Die SchülerInnen gruppieren sich zu einem hufeisenförmigen Halbkreis, zu dem auch die Lehrperson gehört und antworten auf Fragen oder nehmen Stellung zur deutschen Sprache und Kultur. Die Sitzordnung spielt besonders für die LGA eine wichtige Rolle: Der Austausch unter den SchülerInnen ist sehr direkt, da sie sich in die Augen schauen sollen.

Der Stimulus zur Diskussion besteht in Aussagen über die deutsche Sprache und die deutsche Welt, die auf kleinen Zetteln geschrieben sind (vgl. Anlage 4). Jede/r SchülerIn darf einem Behälter drei Zettel entnehmen und eine Einstellung dazu äußern. Die Aussage wird dann diskutiert, bis die Gruppe zu einer gemeinsamen Äußerung kommt. Um die Interaktion und das *Turn Taking* zu erleichtern, weisen die SchülerInnen selbst den MitschülerInnen die Sprecherrolle durch einen Antistressball zu, der von einem/r zum/zur anderen wandert. Die Lehrperson hält die Ergebnisse des Austausches an der Tafel fest.

Aus dieser ersten Phase der Lernaktivität von C. entsteht als natürliche Folge eine zweite, die darin besteht, die Schwierigkeiten, denen die SchülerInnen in der Übung der Sprachfertigkeiten beim Deutschlernen begegnen, zu besprechen und aufzulisten.

5.1.1.2.2 Die Schreibtapete

Die erste von A. gestellte Lernaufgabe ist eine Schreibtapete (Schrader 2002) mit offenen Fragen, die auf der Tapete in loser Folge erscheinen, die aber nach drei Hauptbereichen zu ordnen sind (vgl. Anlage 5). Die Hauptkategorien unterscheiden sich auf dem Papier durch verschiedene Farben: Der erste Bereich „Ich“ in Grün betrifft die Selbstwahr-

²⁰⁰ Die angehenden Lehrerinnen bekommen von der Deutschlehrerin nur wenige Informationen über die Lerngruppen, wie z. B. die Klassenstärke und die Jahrgangsstufe.

²⁰¹ Das völlige Fehlen von Beeinflussungsfaktoren ist jedoch nicht erreicht worden: Besonders bei der LGB ist an einigen Antworten aus der Schreibtapete eine gegenseitige Beeinflussung erkennbar, da die Lernenden mehrmals ihre Antworten an die der MitschülerInnen anschließen (vgl. auch BTB 18.11.02).

nehmung, die durch eine Metapher geäußert werden soll, im zweiten Bereich „Ich und die deutsche Sprache“ in Rot sollen die SchülerInnen Gefühle und Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache und dem Deutschunterricht äußern, der letzte Bereich „Ich und die Schule“ in Blau betrifft positive bzw. negative Assoziationen, die die Lernenden mit der Schule im Allgemeinen und mit dem schulischen Lernen speziell verbinden. Jeder Bereich bietet verschiedene Inputs, zu denen die SchülerInnen Stellung nehmen sollen.

Im konkreten Verlauf der Aktivität liegt die Schreibtapete auf sechs Schultischen, und die SchülerInnen kreisen um das große Blatt herum, um ihre Beiträge zu leisten. Dabei bewegen und berühren sie sich, sie schaffen einen für den Schulunterricht sonst sehr ungewöhnlichen Kontakt miteinander und sie bestimmen selbst das Tempo der Aufgabenlösung.

Die Ergebnisse der oben beschriebenen Aktivitäten sind anonym und bieten einen Überblick über spontane Äußerungen beider Lerngruppen. Geschrieben wird frei, und die SchülerInnen dürfen Spalten überspringen und mehr als eine Eintragung schreiben (z.B. die eigene und eine als Zustimmung zu einem schon bestehenden Kommentar).

5.1.1.3 Die Fazitblätter

Fazitblätter sind Evaluationsaufgaben, die die Lernenden anonym und regelmäßig lösen. Es geht um retrospektive bzw. introspektive Verfahren²⁰², nach denen die SchülerInnen über das Unterrichtsgeschehen reflektieren. Subjekt der Reflexion können durchgeführte Lernaktivitäten sein oder auch Sozialformen, die die Lernenden im Unterricht erleben. Das Ziel der Abfassung von Fazitblättern ist, einerseits die Einschätzung der Lernaktivität von Seiten der SchülerInnen zu erfahren, andererseits eine Reflexion über das eigene Lernen in Gang zu setzen, nach der die angewandten Lernstrategien und -techniken, die Emotionen und die Befindlichkeit der Lernenden beim Lösen der Aufgabe explizit gemacht werden.

Die als erste eingeführten Fazitblätter sind sehr einfach formuliert (vgl. Anlage 6 FB 1 und 2) und betreffen die Meinung der Lernenden über die Lernaktivität oder eine Stellungnahme zur Gruppenarbeit. Die darauf folgenden sind etwas komplexer und fordern die SchülerInnen zu einer Reflexion über die angewandten Strategien auf, über die Interaktion und die gruppenspezifischen Mechanismen, die durch die Gruppenarbeit ausgelöst werden, und schließlich über die Lernaktivität selbst.

Solche Verfahren verfolgen normalerweise zwei Ziele: Sie spornen die Reflexion über das eigene Lernen an, d. h. sie lösen metakognitive Strategien aus, und sie bieten damit implizite Informationen über Lerntendenzen und -vorlieben der SchülerInnen.

5.1.1.4 Videomitschnitte

Im Laufe des Projekts sind einige Unterrichtsstunden mit der Videokamera aufgenommen worden. Das Ziel war es, so genaue und ausführliche Daten wie möglich über den Unterrichtsdiskurs zu erheben. Die Daten, die ausgewertet worden sind²⁰³, betreffen die Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen als quantitative Daten – wie oft sie zu Wort kommen – und als qualitative Daten – was für Sprechakte sie jedes Mal durchführen, ob sie initiiierend oder reagierend das Wort ergreifen.

Weitere wichtige Informationen, die den Videomitschnitten entnommen werden können und für diese Studie von Bedeutung sind, betreffen die Körpersprache der Lernenden. Als nonverbale Kommunikation kann die Analyse der Körpersprache Informationen über die Befindlichkeit der Lernenden in bestimmten Unterrichtssituationen liefern.

Diese Untersuchungstechnik ist jedoch bei den SchülerInnen wenig beliebt: Sie mögen es nicht, aufgenommen zu werden. Das teilen sie zu verschiedenen Anlässen und wiederholt mit²⁰⁴. Die Gründe dazu sind verschieden (vgl.

²⁰² Vgl. 4.1.1.1 *Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz* S. 74.

²⁰³ Vgl. das Deutschlernprofil beider Lerngruppen, besonders 6.2.4.2.2 *Der Gebrauch des Deutschen in der alltäglichen Klassenkommunikation*, S. 128 für die erste und 6.3.4.2.2, S. 166 für die zweite Lerngruppe.

²⁰⁴ Z. B. wird das besonders in den Fazitblättern und spontan mündlich im Unterricht von der LGB betont, in Einzelfällen auch von der LGA.

exemplarisch BTB 18.11.02): Das Aufgenommenwerden ist ihnen peinlich, da sie sich nicht frei fühlen, sie sehen es als ein Eindringen in die private Sphäre des Unterrichts, sie mögen sich nicht auf Band sehen, sie fühlen sich verlegen. Was die Lernenden explizieren sind eigentlich die üblichen Auswirkungen dessen, was in den Sozialwissenschaften als Beobachtereffekt bekannt ist (vgl. exemplarisch Edmonson/House 2000: 37)²⁰⁵: Das Verhalten der an der Forschung Teilhabenden wird durch das Bewußtsein der Teilnahme an einem Forschungsprojekt stark beeinflusst. Entweder ändern die SchülerInnen vorübergehend ihr Verhalten – das Phänomen wird Hawthorne-Effekt genannt –, oder sie sagen bzw. tun, was sie glauben, dass es von ihnen erwartet wird – als Halo-Effekt bekannt. Aus all diesen Gründen sind nur wenige Stunden mit der Videokamera oder mit dem Tonbandgerät aufgenommen und, wie oben auch schon erklärt, so wenig invasive Erhebungsmethoden wie möglich eingesetzt worden.

5.1.1.5 Offizielle Dokumentation: Protokolle verschiedener Versammlungen und Leistungsergebnisse.

Mit *offizieller Dokumentation* sind hier meistens die Protokolle der verschiedenen Versammlungen gemeint, an denen Lehrpersonen beider Klassen teilgenommen haben. Eine derartige Dokumentation ist wichtig, weil sie eine offizielle Stellungnahme der LehrerInnen der Klassen widerspiegelt, ihren Konsens über das Gesamtbild der Lerngruppe.

Für die LGB geht es hauptsächlich um die Protokolle der Klassenkonferenzen, die eine gewisse Entwicklung der Lerngruppe im Laufe des Schuljahres dokumentieren. Außer den Protokollen der Klassenkonferenzen stehen für die LGA auch diejenigen der Treffen mit den Interaktionsexperten zur Verfügung, die mit den SchülerInnen und mit den Lehrpersonen der LGA an der Lösung der schweren Interaktionsprobleme innerhalb der Lerngruppe arbeiten.

Weitere wichtige offizielle Informationen betreffen die allgemeinen Leistungsergebnisse, also die Gesamtnoten, beider Klassen: Auf ihrer Basis lässt sich ein Leistungsdurchschnittsprofil der Lerngruppe umreißen. Auch für das Fach Deutsch stehen offizielle Noten zur Verfügung. Sie beziehen sich auf das erste Halbjahr 2002/03 und auf schriftliche bzw. mündliche Leistungen. Sie geben also Informationen über Teilkompetenzen in der Fremdsprache. Das Gleiche gilt für die Ergebnisse der externen Zertifizierung, die nach genauen Kriterien und präzisen Teilkompetenzen aufgelistet werden. Durch die offiziellen Leistungsnoten sind auch Quervergleiche zwischen beiden Lerngruppen möglich.

5.1.2 Die Triangulationsdaten

Die Funktion der Triangulationsdaten ist es, weitere Belege zu bieten, die die aus den Hauptdaten stammenden Hypothesen bestätigen oder falsifizieren können. Durch Triangulationsdaten werden weitere Quervergleiche hergestellt, die eine Generalisierung und eine Erweiterung der erreichten Erkenntnisse erlauben.²⁰⁶ Als Triangulationsdaten werden hier Informationen aus der Perspektive der Lehrpersonen herangezogen, und zwar Notizen aus dem Beobachtungstagebuch der Deutschlehrerin, Daten aus Briefinggesprächen zwischen der Deutschlehrerin und den Studierenden der SSIS und Abschlussarbeiten der drei Studierenden der SSIS, die sich am Projekt beteiligt haben.

5.1.2.1 Das Beobachtungstagebuch²⁰⁷

Das Beobachtungstagebuch – im Folgenden BTB – wird von Anfang bis zum Ende des Projekts von der Deutschlehrerin geführt. Das BTB ist das Ergebnis ihrer unstrukturierten Beobachtung des Unterrichtsgeschehens und wird damit „zum Begleiter des Forschungsprozesses“ (Altrichter/Posch 1998: 27), indem es ihn dokumentiert und reflektiert. Inhalt des BTB sind Gedächtnisprotokolle der Unterrichtsstunden, aber auch spontan entstandene Gedanken über das, was beobachtet wurde. Es enthält also sowohl beschreibende Passagen aus der Beobachtung von Handlungen und Ereignissen, als auch, wenn auch in kleinerem Maße, interpretierende Passagen, in denen u. v. a. erste Spekulationen, Erklärungen von Beobachtungen und Problemüberlegungen festgehalten werden.

²⁰⁵ Vgl. auch 4.1 Die Forschungsmethode S. 73.

²⁰⁶ Vgl. 4.1.2 Das Prinzip der Triangulation, S. 75.

²⁰⁷ Über Funktion, Gestaltung und Führung des Beobachtungstagebuchs vgl. exemplarisch Altrichter/Posch 1998: 26-50.

Das BTB erweist sich daher als eine Quelle sowohl von Beschreibung wie auch von Interpretation des Unterrichtsgeschehens. Nicht nur: Das BTB ist auch ein Sammelbecken für weitere Materialien, die die Beschreibung der Unterrichtsstunden zusätzlich belegen und ergänzen, wie z. B. Zeichnungen – z. B. des Sitzplans einer Lerngruppe – oder andere eingeklebte Materialien wie Zettel zur Festhaltung eines spontanen Gedankens, Kopien der Arbeitsanweisungen einer Lernaktivität, kurze Transkriptionen von Gesprächen. All diese Materialien machen das Beobachtungstagebuch zu einem vielfältigen Instrument der Aktionsforschung, das die Perspektive der Verfassenden auf das beobachtete didaktische Handeln treu wiedergibt.

5.1.2.2 Die Briefinggespräche

Um zu vermeiden, dass die Ergänzung der Hauptdaten nur aus dem Blickwinkel *einer* Person, also der Deutschlehrerin, erfolgt, und die Datenanalyse und -Interpretation von ihrer subjektiven Perspektive beeinflusst wird, finden Briefinggespräche zwischen den Lehrpersonen statt, die beide Lerngruppen in der Zeit des Projekts unterrichten, und zwar die der Deutschlehrerin und der drei Studierenden der SSIS. Die Beobachtenden – normalerweise die Deutschlehrerin und eine bzw. zwei Studierende – treffen sich zu zweit oder zu dritt, sie wählen ein Thema aus der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens – z.B. die Unterrichtsbeiträge der Lernenden der LGA in der Konversationstunde vom ... –, sie besprechen die aufgeschriebenen Notizen bzw. Transkriptionen, sie äußern Interpretationsvorschläge und diskutieren sie miteinander.

Briefinggespräche haben eine doppelte Funktion: Einerseits unterstützen sie die so genannte *Dekontextualisierung* des Beobachteten, andererseits erlauben sie die so genannte *Beobachtertriangulation* (vgl. Flick 2000c: 309-318).

Mit *Dekontextualisierung* des Beobachteten ist hier ein Gespräch gemeint, durch das die GesprächspartnerInnen gemeinsam das durchgehen, was sie zusammen im Unterricht beobachtet haben. Durch die gemeinsame Besprechung gewinnen sie eine gewisse Distanz zum Objekt der Betrachtung, eine Distanz, die ihnen eine reflexive Betrachtungsweise (nach Hornung 2004: 439ff. in Anlehnung an Pierre Bourdieu) des Geschehens erlaubt.

Durch die *Beobachtertriangulation* wird das gleiche Unterrichtsgeschehen von zwei oder mehreren Beobachtenden betrachtet, analysiert und interpretiert. Durch die Verteilung der Perspektiven ergibt sich eine Relativierung und Verringerung von subjektiven Einflüssen, die die Interpretation des Beobachteten beeinflussen und verzerren könnten. Der Einsatz verschiedener Beobachtenden gleicht also subjektive Einflüsse durch den Einzelnen aus (Flick 2000c: 310; Hornungs *Erweitertes Modell reflexiven Handelns für den Unterricht* in Hornung 2004: 439ff.).²⁰⁸

Nach den Worten einer sich an Briefinggesprächen teilnehmenden Studierende der SSIS:

Le mie osservazioni sono state regolarmente condivise con la docente ospitante in una fase di regolare decontestualizzazione successiva alle lezioni, per evitare di incappare nel soggettivismo interpretativo, per riaggiustare la visione e per restringere a poco a poco il campo di osservazione verso un fulcro sul quale incentrare l'intervento didattico. (Simone 2003: 22)

5.1.2.3 Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS

Am Ende der Scuola di Specializzazione müssen die Studierenden eine Abschlussarbeit verfassen. Ziel der Arbeit ist es, die Erfahrung im Schulpraktikum zu beschreiben und im Hinblick auf den zukünftigen Beruf als (Deutsch-)LehrerIn zu reflektieren. Die schriftliche Arbeit ist in vier Teile gegliedert: In einem ersten Teil beschreiben die VerfasserInnen den schulischen Kontext, also die Makrodimension Schule, in seinen verschiedenen Aspekten – Schulordnung, Aufgaben verschiedener Gremien, architektonische Struktur der Schule und Schulausstattung –, im zweiten Teil betrachten die AutorInnen die Mesodimension (Deutsch-)Unterricht: Sie umreißen das Profil der Klassen, in denen sie hospitieren, Lehrplan, Lehrmethode und Lehrstil der Lehrperson, die sie beobachten, sowie den Lernstoff und die Lehr- und Lernmaterialien, die im (Deutsch-)Unterricht angewendet werden, und schreiben ihre Reflexionen darüber. In einem dritten Teil erläutern die Studierenden die Schwerpunkte ihres eigenen didaktischen Handelns, das sie autonom in der

²⁰⁸ Briefinggespräche werden auch nach Altrichter und Posch 1998: 84 *Gespräche mit kritischen Freunden* genannt. Die zwei Autoren unterstreichen besonders den Wert einer kritischen Haltung der GesprächspartnerInnen in der Gesprächssituation: „(Die *kritischen Freunde*) sollen in der Lage sein, informationsreiche und ehrliche Rückmeldungen zu geben.“ Altrichter/Posch 1998: 84.

Form einer ganz bzw. nur teilweise durchgeführten Unterrichtseinheit in der Klasse realisieren. Schließlich besteht der vierte Teil in der Erörterung eines theoretischen Themas, das mit den in der Arbeit explizitierten Erkenntnisinteressen eng verbunden ist.

Die Bedeutung der Abschlussarbeiten der drei Studierenden der SSIS betrifft die reflektierte Wahrnehmung der eigenen Erfahrung von Seiten der Autorinnen in beiden den Untersuchungsgegenstand dieser Studie bildenden Lerngruppen. Der Unterschied zu der Reflexion in den Briefinggesprächen besteht darin, dass die Bewusstwerdung des Erfahrenen sich durch das durchdachte Schreiben weiterentwickelt und höhere abstrakte Ebenen erreicht: Durch das Phänomen der Verschriftlichung wird die Erfahrung in Details und mit der Absicht rekonstruiert, für andere, d. h. die LeserInnen, am meisten verständlich zu sein. Damit gewinnt die Erörterung an Anschaulichkeit und Interpretationstiefe.²⁰⁹ Aus den systematischen Überlegungen der Verfasserinnen können also Triangulationsdaten gewonnen werden, die die erlangten Erkenntnisse erweitern und ergänzen.

5.2 Die Daten der zweiten Phase: die freie Produktion in der Fremdsprache

Die zweite Phase der Datenerhebung umfasst den Zeitraum von Anfang November 2002, als das Lerntagebuch als schulische Textsorte in beiden Lerngruppen eingeführt wurde, bis Mitte Januar 2003. In dieser Zeitspanne werden Lerntagebucheintragungen nach dem Prinzip der Rotation regelmäßig eingesammelt: Jede Woche geben drei SchülerInnen, abwechselnd und nach Vereinbarung, der Lehrperson ihre Eintragungen zur Lektüre ab. Insgesamt werden 57 (LGA) + 92 (LGB) also 149 Exemplare eingesammelt, davon werden in der vorliegenden Studie 42 mit jeweils drei Eintragungen, also ein Exemplar pro Lernenden, ausgewertet, analysiert und interpretiert.

Ziel der Datenerhebung der zweiten Phase ist es, Beispiele der freien schriftlichen Produktion beider Lerngruppen zu sammeln und sie dann auf der Basis der zusammengestellten Profile zu analysieren. Das leitende Kriterium der weiteren Analyse ist es, die sprachlichen Besonderheiten, die sich als gruppenspezifische Charakteristika der schriftlichen Produktion beider Klassen erweisen, zuerst zu isolieren und sie anschließend mit den in den Lernprofilen festgelegten Lerntendenzen in Verbindung zu bringen, um Erkenntnisse über den Einfluss außersprachlicher und nicht fachspezifischer auf sprachliche fachspezifische Faktoren zu gewinnen.

5.2.1 Die Schriftsprache der Lernenden als Mittel zur Bewusstwerdung

Zunächst möchte ich kurz erklären, warum die exemplarische Produktion in der Fremdsprache beider Lerngruppen, die nach der diese Studie unterstützenden These als sprachliche Realisierung ihrer bestimmten Lerntendenzen und -präferenzen zu betrachten ist, aus einem schriftlichen Korpus²¹⁰ von Lerntagebucheintragungen besteht.

Da es das Ziel der Analyse und Interpretation exemplarischer schriftlicher Produktion beider Klassen in dieser Studie ist es, Einblicke in Lernprozesse der SchülerInnen zu erhalten und sie mit den erhobenen gruppenspezifischen Lerntendenzen zu verknüpfen, möchte ich an dieser Stelle auf die besondere Funktion von Schreiben als Mittel einerseits der Bewusstwerdung von Seiten der Schreibenden, andererseits der Findung der *eigenen Sprache*²¹¹ kurz eingehen.

²⁰⁹ Vgl. auch die von Vygotskij erörterten Eigenschaften der Schriftsprache im nächsten Abschnitt.

²¹⁰ Auf der Ebene des Fremdsprachengebrauchs haben schriftliche Daten Vor- und Nachteile. Ihre Abfassung bietet den Schreibenden z. B. mehr Zeit zur Reflexion über verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten, zur Selbstkorrektur und zur bewussten Regelanwendung. Zu diesem Schluss kommen auch die SchülerInnen der LGA: vgl. 6.2.4.2.1 *Einschätzung der Fertigkeiten und ihre Gewichtung: Nur lesen oder auch verstehen?* S. 127 Besonders das Zitat aus dem BTB 16.10.02: „Weil man Zeit zum Nachdenken hat und versteht, was man selber schreibt.“ Über dieses Thema vgl. auch Diehl 2000: 7. Außerdem stehen schriftliche Daten auch „schwarz auf weiß“ und sind eindeutiger zu verstehen und zu deuten als Transkriptionen mündlicher Daten.

²¹¹ Hier wird die Definition von *eigener Sprache* nach Hornung 2002:11 gewählt: „Die *eigene Sprache* ist eine Brücke zwischen innerer und äußerer Sprache, die veranschaulicht, dass die *Verwandlung der Gedanken in Worte* (also die nach Vygotskij 1934/2002: 413 *äußere Sprache* als Kommunikationsmittel in intermental Prozessen, oder als „Sprechen für andere“: Vygotskij ibidem. A.d.V.) und die *Verdampfung der Sprache in Gedanken* (also die nach Vygotskij ibidem *innere Sprache* als Kommunikationsmittel in intramental Prozessen, oder als „Sprechen für sich selbst“ Vygotskij ibidem. A.d.V.) gegenläufige, aber wechselseitig sich beeinflussende Prozesse in einem Lernprozess darstellen, bei dem aus sprachlichem Handeln in sozialen Situationen

Als Ausgangspunkt der Besprechung der Schriftsprache als Mittel der Bewusstwerdung stehen die Behauptungen Vygotskij's bezüglich ihrer besonderen Eigenschaften im Vergleich zur mündlichen Sprache (vgl. Vygotskij 1934/2002: 313-322).

– Schriftliches Sprechen ist nach Vygotskij abstrakter als mündliches Sprechen, da bei der ersteren zwei wesentliche Elemente der zweiten nicht vorhanden sind: der materielle und sinnliche Laut und ein/e GesprächspartnerIn;²¹² die Darstellungsebene der Schriftsprache ist daher höher und begrifflicher als die der mündlichen Sprache.

– Schriftliches Sprechen ist im Vergleich zum mündlichen Sprechen auch optimal entfaltet und auf maximale Verständlichkeit orientiert, die Inhalte sind dadurch ausführlicher und werden ausgesprochen detailliert dargestellt. Aus diesem Blickwinkel zeichnet die Schriftsprache den Übergang von der nichtbewussten, verdichteten und automatischen Ebene der inneren Sprache (Vygotskij 1934/2002: 318) zu der willkürlichen, absichtlichen und bewussten Ebene der äußeren Sprache (Vygotskij 1934/2002: 321). Das erfordert „sehr komplizierte Operationen des willkürlichen Aufbaus von Sinnzusammenhängen“ (Vygotskij 1934/2002: 318), die notwendigerweise den immer weiter entfalteten Ausdruck in der Schriftsprache bewirken.

– Dritte und wichtigste von Vygotskij hervorgehobene Eigenschaft schriftlichen Sprechens ist demzufolge die große Absichtlichkeit, also seine gewollte und bewusste Qualität.

Durch den Filter der schriftlichen Sprache werden aus dieser Perspektive die in den Lerntagebüchern besprochenen Inhalte abstrakt, d. h. reflektiert, ausführlich, d. h. exakt und bewusst, d. h. als Ergebnisse eines Verinnerlichungsprozesses dargeboten, der die Reflexion über den eigenen Lernprozess als Schwerpunkt hat.

Bezüglich der Funktion der Schriftsprache als Mittel zur Findung der eigenen Sprache wird hier auf Hornung's Modell (2002: 9-30) des *egozentrischen Schreibens als Triebkraft der Sprachentwicklung* hingewiesen, das an Vygotskij's Begriffe von *mündlichem* und *schriftlichem Schreiben*, sowie an *innere* und *äußere Sprache* anknüpft, um das Schreiben als eine mit Spracherwerbsprozessen vernetzte Tätigkeit zu beschreiben:

Egozentrisches Sprechen und egozentrisches Schreiben markieren die Schnittstelle zwischen Sprachinnen- und Sprachaußenwelt und dienen als Katalysatoren der Entwicklung der *eigenen Sprache*, die sich, einer Spirale vergleichbar, im als Wechselspiel zwischen innerer und äußerer Sprache ablaufenden Sprachlernprozess immer mehr öffnet. (Hornung 2002: 23)

Egozentrisches Schreiben ist hier als Weg gemeint, der den Prozess des inneren Sprechens nach außen verlegt, als eine Art von „Schreiben für sich selbst“ (Hornung 2002: 14).

Die Begegnung mit der Schriftlichkeit, die mit dem Eintritt in die Schule konkret wird, sieht Hornung als „Weiterentwicklung des Prozesses des Gleichgewichtsuchens zwischen der Sinnhaftigkeit der inneren Sprache und der Wortgestalt der äußeren Sprache (...), [der] durch das Erlernen zusätzlicher Sprachen bereichert wird.“ (Hornung 2002: 21) Ein wichtiger Gedanke, der die Viel-Sprachigkeit der inneren Sprache betont. (Hornung 2002: 18). Die Kunst des Textproduzierens wird des Weiteren wie folgt kurz definiert: „(...) die Vielfalt der inneren Gedankensprache in die Exaktheit und Klarheit der Schreibsprache umsetzen zu lernen.“ (Hornung 2002: 21)

Zentrale Aufgabe der schulischen Schreibdidaktik im Allgemeinen und besonders in den Fremdsprachen ist also, die Bedingungen zu schaffen, dass die Lernenden ihre *eigene Sprache* erkennen können und sie permanent weiterentwickeln lernen. Das geschieht durch die Förderung von schriftlichen Textsorten und Schreibmethoden (u. a. die *écriture automatique*), die sich von den schulischen Standards abheben, sowie durch den Einbezug der individuellen Mehrsprachigkeit. Das würde für das alltägliche didaktische Handeln die Notwendigkeit bedeuten, Freiräume zu

individuell sprachliches Wissen und Können destilliert und an bereits vorhandenes angebunden wird, woraus wiederum geschöpft wird, wenn in anderen sozialen Situationen sprachlich gehandelt wird.“ Und weiter: „[Eigene Sprache ist] *alle* ihnen (den Lernenden A.d.V.) zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel. (...) *Eigene Sprache* kann demnach nicht gleichgesetzt werden mit der nationalen Standardsprache, (...) sie ist vielmehr die Sprache jedes und jeder einzelnen Lernenden, sein und ihr individueller Zugriff auf das (...) beim Schreiben mit irgendeinem Schreibwerkzeug auf irgendeinem Speichermaterial produzierte Kommunikationsmittel Sprache. Hornung 2002: 4.

²¹² Der materielle Laut wird „bei mündlichem Sprechen automatisch ausgesprochen und [erfordert] keine Zergliederung in einzelne Laute, [wobei] für das schriftliche Sprechen das Buchstabieren und Zergliedern notwendig [ist].“ Vygotskij ibidem: 316. Das zweite Element ist das Fehlen eines/er GesprächspartnerIn, was das Schreiben „ein Sprechmonolog, ein Gespräch mit einem weißen Papierblatt macht“. Vygotskij ibidem: 315.

schaffen, in denen die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten ohne jegliche Einschränkungen spielerisch ausprobieren können (vgl. exemplarisch Hornung 2002: 25).

5.2.2 Das Lerntagebuch als Nische in der schulischen Schreibdidaktik.

Ich denke also, dass das Lerntagebuch eine beste Dinge ist. (MA LGB LT 1, 14-15)

Das Lerntagebuch, ab jetzt LT, ist ein zu Hause von den SchülerInnen verfasster Text, der ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem im Unterricht Erlebten aus der Perspektive der Rückschau dokumentiert. Der Inhalt von LT umfasst das Geschehen im Unterricht, also u. a. Lerninhalte, Lernziele, Lernmaterialien und Lehrmethode, Lernfortschritte, aber auch die erlebte Befindlichkeit der Schreibenden.

Als Daten der zweiten Phase, also als Beispiele der freien schriftlichen Produktion beider Lerngruppen, sind Lerntagebücher als schulische Textsorte²¹³ aus verschiedenen Gründen gewählt worden²¹⁴. Im Folgenden werden sie angeführt und kurz erörtert:

– In der Abfassung von Lerntagebüchern verfügen die SchülerInnen über eine gewisse Freiheit.²¹⁵ Damit haben sie Anlass, sich in einer Art *privater Textsorte* in der Fremdsprache im institutionellen Kontext zu versuchen. Das ermöglicht ihnen, die außer den im schulischen Bereich standardisiert geübten kommunikativen Aktivitäten (Ehlich/Rehbein 1986:5), wie z. B. *ein Ereignis erzählen, eine Situation beschreiben, die eigene Meinung äußern bzw. begründen*, auch andere Sprachfunktionen, wie *die eigenen Emotionen und Gefühle ausdrücken, über das eigene Lernen reflektieren, Einblick in Gruppenprozesse gewinnen*, auf Deutsch zu üben.

– Aus einer sprachlichen Perspektive erweist sich die Textsorte als ziemlich dankbar, weil sich die VerfasserInnen der vielfältigen sprachlichen Formen und entsprechenden Sprachstrukturen bedienen können, die das LT als Textsorte ermöglicht: u. a. *Beschreibung* (Präpositionen), *Erzählung* (Verben in der Vergangenheit, verschiedene Nebensätze, wie u.a. Temporalsätze) *Begründung der eigenen Meinung* (weitere Nebensätze), *Ausdruck von Gefühlen und Emotionen* (Emotionswörter, Exklamativ- und Wunschsätze u. a.: vgl. Jahr 2002: 92).

– Als Form *inoffiziellen Schreibens* bietet das Lerntagebuch den SchülerInnen die Möglichkeit, eine neue Variante ihrer Lerner Sprache zu erproben. Im institutionellen Bereich und besonders im Fremdsprachenunterricht haben die Lernenden nämlich kaum Gelegenheit, sich in einer ungezwungenen Sprache zu äußern – d. h. durch ein Ausdrucksmittel, das nicht von der Erwartung einer Benotung oder durch den Leistungsdruck der Korrektheit belastet ist. Aus diesen Gründen könnte man annehmen, dass die durch die Lerntagebücher erhobenen Materialien sich einer Art von Spontandaten annähern²¹⁶.

– Dazu gehört die Thematisierung bestimmter Inhalte, deren Schwerpunktsetzung einer eigenen Entscheidung der SchreiberInnen entspricht, die dafür auch passende sprachliche oder grafische Mittel finden müssen. Als besonders interessant erweist sich in diesem Kontext auch die Wahl von sprachlichen und/oder grafischen Mitteln zur schriftlichen Kommunikation von Gefühlen. Im institutionellen Kontext wird diese Fertigkeit selten geschult: sie wird nicht in den Lehrplänen erwähnt und die meisten Lehrwerke für DaF bieten den Lernenden allzu selten Redemittel und Situationen an, die sie befähigen, ihre Gefühle in alltäglichen kommunikativen Kontexten verständlich und passend auszudrücken (Iluk 2002:97; Nardi 2005: 537-538).²¹⁷

– Dazu gehört aber auch der Gebrauch des Deutschen als Kommunikationsmittel, das über die Grenzen der alltäglichen und primären Kommunikation hinausgeht und zu einem *fachspezifischen* Kommunikationsmittel wird: Indem sie Ereignisse aus dem Unterrichtsgeschehen erzählend rekonstruieren, benutzen die Lernenden das entsprechende Fachvokabular der Didaktik, das nicht nur im Unterricht aufgenommen, sondern damit auch gefestigt wird.

²¹³ Vgl. auch 7.2.2 *Textualität: Lerntagebücher als schulische Textsorte* S. 204

²¹⁴ Vgl. auch Monika Müller: www.dagmarwilde.de/bspde/exarbmueeller03tgb.pdf zuletzt angesehen am 1.7.04

²¹⁵ Die Lerntagebücher werden zu Hause und ohne jeglichen Zwang verfasst: Die SchülerInnen haben eine Woche Zeit, um die Aufgabe zu Hause zu lösen, sie haben Lernhilfen, Materialien und Nachschlagwerke zur Verfügung und die Gelegenheit zu späteren Revisionen; die einzige Bedingung ist die Abgabe an die Lehrperson nach dem Rotationsprinzip.

²¹⁶ „Spontan sind Daten, wenn sie völlig frei, vor allem frei von experimentellen Zwängen produziert werden. Es handelt sich in der Regel um zwangloses Sprechen“ (lies Schreiben Anmerkung und kursiv der Verfasserin). Wode 1988: 107.

²¹⁷ Für die Erörterung des Themas vgl. auch Jahr 2002 und Schwerdtfeger 1997.

- Der Freiraum, der die spontane Sprache der Lerntagebücher erlaubt, sollte außerdem die Schreibenden dazu veranlassen, den Gebrauch von Vermeidungsstrategien²¹⁸ einzugrenzen. Vermeidungsstrategien haben hauptsächlich eine emotionale Herkunft: Sie sind ein deutlicher Beweis der Angst, Fehler zu machen, die oft die Produktion in der Fremdsprache hemmt.
- Um diese Hemmung weiter zu dämpfen, wird in der Abfassung der Lerntagebücher der Gebrauch der Muttersprache nicht ausgeschlossen. Daraus entstehen interessante Beispiele für *code mixing* und *code switching*, die aufschlussreiche Hypothesen über das Schreibverhalten der AutorInnen erlauben.
- Aus einer textanalytischen Perspektive ist das Lerntagebuch eine hybride Textsorte, die Elemente der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit enthält. Es hat hauptsächlich eine narrative Funktion. Den Schreibenden stehen also sowohl sprachliche wie auch textuelle Mittel zur Verfügung, wie z. B. besondere Erzählmittel, die eine sehr persönliche Ausführung der Aufgabe ermöglichen.²¹⁹
- Als Form reflexiven Schreibens lässt das Lerntagebuch die SchülerInnen über ihr Lernen und über sich selbst als Lernende nachdenken; dank seiner introspektiven Natur bietet es denjenigen, die sie ergreifen, die Möglichkeit, einen Einblick in die eigenen Gedanken, Gefühle und selbstempfundenen Schwierigkeiten zu werfen. Das LT erweist sich also als ein Instrument zur Sensibilisierung der Selbstwahrnehmung und der Reflexionsfähigkeit der Lernenden: Das Medium der *écriture*, der Verschriftlichung, erlaubt die Rekonstruktion, die Analyse und die Systematisierung der Erfahrung *a freddo*, aus dem Abstand der Rückschau. Als Mittel zur Introspektion und zur Bewusstwerdung ermöglicht die Distanz zum Erlebten ein besseres und höheres Verständnis der Ereignisse, ihrer Bedingungen und ihrer subjektiven Konsequenzen (Hornung 2002; Nardi 2003a).
- Unter dieser Perspektive kann das Lerntagebuch als eine Form *forschenden Schreibens* angesehen werden, durch die die SchülerInnen sich auf einem neuen Feld versuchen. Sie erforschen damit „(...) die eigene Person – *als Individuum und als Lernende* (Ergänzung der Verfasserin) – und die sie umgebenden Bedingungen – *das gesamte DaF-Unterricht-Umfeld* (E.d.V.) –, (Altrichter/Posch 1998³: 27)²²⁰. Wenn man das Wort (*er*)-*forschen* als „Gewinnung neuen Wissens“ (Ehlich-Brixen 2003) durch Reflexion – d. h. durch einen aufmerksamen und bewussten Blick – versteht, ergibt sich die Gelegenheit, qualitativ neue Einblicke in sich selbst als Deutschlernende/r und in das Fach DaF durch seine unterrichtliche Umsetzung zu werfen. Damit ist eine sehr *wissensinnovative* Form des Lernens, nämlich des *forschenden* Lernens (Ehlich-Brixen 2003; Ehlich 2003: 18 ff.), gemeint.
- Durch die regelmäßige Führung von LT dokumentieren die SchülerInnen fortwährend ihren Lernweg. Als Deutungsinstrument macht also das LT der Lehrperson und den Lernenden selbst die individuellen Fortschritte und Schwierigkeiten sichtbar, und daher kann es als ein Bestandteil des Prozess-Portfolios jedes/r SchülerIn betrachtet werden;
- Für die Lehrperson sind die in den Tagebüchern der Lernenden thematisierten Inhalte eine dankbare Quelle zur Einsicht in die subjektiven Theorien der SchülerInnen über das Lernen der deutschen Sprache, zu ihren Einstellungen über Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden und über das Unterrichtsgeschehen im Allgemeinen.²²¹
- Als Bilanz kann man das Lerntagebuch als Anlass für die SchülerInnen ansehen, ihre *eigene Sprache* zu entfalten. Indem sie das in der Fremdsprache tun, betonen die SchülerInnen die kommunikative und mitteilungsbezogene – d. h. die auf die Vermittlung von Informationen abzielende – Funktion des Schreibaktes auf Deutsch, was in unterrichtlichen Situationen nur selten passiert.

²¹⁸ Vermeidungsstrategien (Vgl. u. a. Diehl 2000: 8) betreffen in der Regel Wörter und Strukturen, die die Schreibenden als fehlerträchtig empfinden, weil ihre Anwendung noch nicht gefestigt ist oder weil sie zu komplex sind. Normalerweise werden Vermeidungsstrategien in didaktischen Kontexten eingesetzt – z.B. während eines Tests oder einer benoteten Aufgabe –, die eine Bewertung der sprachlichen Leistung vorsehen.

²¹⁹ Vgl. Abschnitt 7.2.2 *Textualität: Lerntagebücher als schulische Textsorte* S. 204.

²²⁰ Allgemein über die Funktion von Tagebüchern.

²²¹ Vgl. 1.3.3 *Alltagstheorien und subjektive Theorien* S. 40.

5.2.3 Die Aufgabe „Lerntagebuch“ und die vorgegebenen Modelle

Die Aufgaben zur Abfassung des Lerntagebuchs werden gezielt gestellt (Wode 1988: 110), um bestimmte Informationen über den Lernprozess und den Lernstand der zwei Lerngruppen zu erschließen.

Die SchülerInnen beider Lerngruppen werden aufgefordert, ihre Unterrichtserfahrungen nach einem Textmodell schriftlich festzuhalten. Die Eintragungen betreffen Lerninhalte und Unterrichtsgeschehen aus den Deutschstunden und emotionale sowie kognitive Reaktionen auf den Deutschunterricht.

Die Aufgabe wird klar formuliert und im Plenum erklärt. Es werden folgende Modelle angeboten:

– An der Tafel stehen die folgenden Stichpunkte, die kognitive, metakognitive, soziale und emotionale Strategien stimulieren sollten²²²:

1. Zusammenfassung der im Unterricht durchgeführten Aktivitäten.
2. Ausdruck der eigenen Meinung und deren Begründung über die Auswirkung der Aktivitäten auf das eigene Lernen.
3. Verbalisierung der in den Stunden wahrgenommenen Gefühle.

Der erste Teil der Aufgabe sollte auf die kognitive Strategie der Rekonstruktion²²³ des Unterrichtsgeschehens abzielen, wie es von den SchülerInnen wahrgenommen wurde. Der zweite Teil der Aufgabe stimuliert die metakognitive Lernstrategie *Kontrolle über das eigene Lernen und dessen Evaluation*; er sollte eine persönliche Stellungnahme zu den Lerninhalten und -aufgaben und deren kohärente Wiedergabe erleichtern. Der dritte und letzte Teil der Aufgabe betrifft die emotionale Strategie *Eigene Gefühle erkennen, evaluieren und ausdrücken*, deren Hauptziel die Verbalisierung der in den Deutschstunden wahrgenommenen Gefühle und Emotionen ist, um u. a. Angstzustände bewältigen zu können.

Außerdem werden Arbeitsblätter verteilt, die den Lernenden eine zusätzliche Unterstützung bieten sollten und deren Beachtung nur von der persönlichen Entscheidung der Schreibenden abhängt:

– Jede Woche verfasst die Lehrperson ein Blatt auf Deutsch (vgl. Abb. 7), das eine stichpunktartige Zusammenfassung des unterrichtlichen Vorhabens enthält. Die Ziele dieses Instrumentes sind:

- den vorgesehenen Lerninhalt der Wochenstunden synthetisch zu präsentieren;
- die Unterrichtsmethode (Sozialformen, Aktivitäten, Materialien, Unterrichtsvorgang) zu erklären;
- Strukturen und Redemittel zur fachlichen Schulsprache einzuführen.

Wochenplan LGA 11.11.-13.11.2002

MONTAG

- Kommentar der Plakate mit Unterschriften im Plenum
- Eventuelle Durchführung kurzer Gruppendiskussion
- Wiederholung einiger Grammatikthemen und Inhalte im Hinblick auf die Klassenarbeit.
- Verteilung der korrigierten Kommentare
- Gegenseitige Korrektur (Zusammenfassung von "Jugend ohne Gott", Bericht über Kategorien, Schwarzfahrer)

Mit der Konversationslehrerin

- Kreative Arbeit mit den zwei Texten von Brecht und Bartsch

²²² Für die in dieser Studie geltenden Strategien vgl. die entsprechenden Abschnitte im theoretischen Teil. Lernstrategien, die durch Lernertagebücher in Gang gesetzt werden, haben kognitive und emotionale Funktionen, für jede der beiden Lerngruppen sind die lernstrategischen Schwerpunkte jedoch verschieden: Sie betreffen z. B. die Reflexion über das Gemachte und Gelernte, also über die kognitiven Prozesse für die LGB, und die entsprechende Äußerung eigener Gefühle, also Reflexion über die Gefühle für die LGA.

²²³ Nach O'Malley/Chamot 1990: 199 lautet die Definition der kognitiven Lernstrategie *Elaboration*: "Relating new information to prior knowledge, relating different parts of new information to each other, or making meaningful personal associations with the new information". Nach Mariani/Pozzo 2002: 73 die Definition der Lernstrategie *Rekonstruktion*: Neue Informationen selektieren, sie logisch verbinden und neu organisieren. (Unterstreichung und Übersetzung von der Verfasserin)

Gruppen:

1. AM, BC, CG, II, MC 2, PD, RA (**Regisseurin**)
2. PE (**Regisseurin**), BG, BF, CL, MG, MS, UL
3. BV, CE (**Regisseurin**), FA, MC 1, MM, RC, WA.

DIENSTAG

- **Klausur:** Kommentar zu einer/zwei Textstelle(n) aus "Jugend ohne Gott" nach den 5 Kategorien (Diskriminierung, Jugend, Institutionen: Schule und Bildung/Kirche, Propaganda, Figuren) + Textgrammatik: Präteritum, Nebensätze (Relativsätze, Temporalsätze) und Passiv.

MITTWOCH

- C. Aktion

Abb. 7: Wochenplan

Diese erste Version wird dann am Ende der Woche mit einer Zusammenfassung des realisierten unterrichtlichen Vorhabens ergänzt (vgl. Anlage 7).

– Arbeitsblatt: Deine persönliche Gefühle-Checkliste (nach Oxford 1990: 188f.; vgl. Anlage 8) als Hilfe zur Verbalisierung von Gefühlen beim Deutschlernen oder bei der Ausführung einer bestimmten Aufgabe oder Aktivität. Die Checkliste führt die notwendigen sprachlichen Mittel auf Deutsch ein und sollte als Vorbereitung zur Abfassung des Lerntagebuchs dienen.

– Arbeitsblatt: Lerntagebuch (nach Oxford 1990: 190f.; vgl. Anlage 9) mit Anregungen zur Strukturierung des Textes. Das Modell leitet die Abfassung der Lerntagebucheintragungen durch Tipps zur Sammlung von Notizen über erste Eindrücke und Gefühle, die später bei der eigentlichen Texterstellung nützlich sein können und durch die Auflistung von Stichpunkten, die den Erinnerungen der VerfasserInnen eine Ordnung geben sollten.

Den Modellen kann freiwillig gefolgt werden und die SchülerInnen können selbst entscheiden, *was* – z. B. Struktur oder konkrete sprachliche Mittel, äußere Textgestaltung wie Tabellen oder die stichpunktartige Struktur – und *wie* sie – z. B. spontan, durch Paraphrasen oder durch direkte Zitate usw. – sie übernehmen wollen.

5.2.4 Zusammenfassung zu Lerntagebüchern

Das Lerntagebuch ist ein Instrument der Intro- und der Retrospektion. Es besteht aus Aufzeichnungen, in denen die Lernenden sich über die erlebten Unterrichtsstunden äußern, also ihre Gedanken, Meinungen, und Gefühle ausdrücken. Es dient der Versprachlichung bzw. der Verschriftlichung u. a. von Inhalten, die im alltäglichen Unterrichtsverlauf normalerweise unausgesprochen bleiben.

Aus sprachlicher Perspektive setzt es einen Gebrauch der Fremdsprache voraus, der normalerweise in den offiziellen Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht in Italien nicht als explizites Lernziel erwähnt wird: die Rekonstruktion und Reflexion des Unterrichtsgeschehens und der Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache (Iluk 2002).

Als Form des reflexiven (Nach-)Arbeitens lässt es die SchülerInnen über ihr Lernen und über sich selbst als Lernende nachdenken. Aus der Perspektive der Rückschau haben die Schreibenden die Möglichkeit, ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Phasen ihres Lernprozesses zu lenken und sie zu bewerten, seien es die Lerninhalte und ihre Schwierigkeiten oder die emotionalen und sozialen Aspekte der Lernerfahrung. Nach diesem Gesichtspunkt erfüllt das Lerntagebuch eine doppelte Funktion: Einerseits werden die neuen Lerninhalte wiederholt und in einer komprimierten Form zusammengefasst, andererseits wird die eigene Befindlichkeit beim schulischen Lernen reflektiert und in den Mittelpunkt gerückt. Das Lerntagebuch als Mittel zur Selbstwahrnehmung bietet also den Schreibenden die Möglichkeit, sich durch die Sprache der emotionalen Seite des eigenen Lernens bewusst zu werden.

Als Form der Selbstbeobachtung kann das Lerntagebuch außerdem Bestandteil eines Prozess-Portfolios werden, das anders als das Produkt-Portfolio die Dynamik des Lernprozesses phasenweise dokumentiert.

6 Der Untersuchungsgegenstand: zwei Lerngruppen, verschiedene Profile

Die folgenden Daten stammen aus der Beobachtung von zwei Lerngruppen, im Folgenden LGA und LGB, deren Mitglieder ein Wirtschaftsgymnasium besuchen und zum Zeitpunkt dieser Untersuchung im Durchschnitt seit fünf (LGA) bzw. vier (LGB) Jahren Deutsch lernen. Beide Klassen besuchen einen Klassenzug mit fremdsprachlicher Ausrichtung²²⁴, d. h. im Laufe der fünf Oberschuljahre lernen sie drei Fremdsprachen. Die erste Fremdsprache, die sie normalerweise schon drei Jahre an der *scuola media* gelernt haben, ist Englisch, die zweite Deutsch, die dritte, die sie ab dem dritten Oberschuljahr lernen, ist Französisch oder Russisch.

Die SchülerInnen bleiben für den größten Teil des Unterrichts im Klassenverband. Nur während der Lektionen in der dritten Fremdsprache werden sie in Untergruppen aufgeteilt: In der Französisch-Gruppe (18 von 21 SchülerInnen der LGA, 18 von 22 der LGB) bleiben sie als Klasse zusammen, während die Russischlernenden (3 von 21 SchülerInnen der LGA, 4 von 22 der LGB) mit den Russischlernenden aus anderen Schulklassen eine neue, gemischte Klasse bilden. Diese gelegentliche und aus organisatorischen Gründe nötige Teilung der Klassen kann die gruppeninterne Dynamik der Ursprungsklasse beeinflussen.

In ihrer Rolle als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit werden LGA und LGB als Prototypenklassen betrachtet, d. h. als dynamische Entitäten, die aufgrund der durch die Profile dokumentierten Kombinationen von Eigenschaften als typisch für zwei unterschiedliche systemische Einheiten gelten können. In den folgenden Kapiteln wird daher jede der beiden Klassen aus verschiedenen Perspektiven beschrieben, um ein umfassendes Bild über die zahlreichen Komponenten zu gewinnen, die den gemeinsamen Lernprozess charakterisieren und beeinflussen. Ziel dieser ausführlichen Beschreibung ist es, ein gruppenspezifisches Profil zu erstellen, das in einem weiteren Schritt als Basis für die Analyse der Lerntagebücher dienen soll.

6.1 Die Gruppenprofile

Die Gruppenprofile sind als Skizze von in LGA und in LGB jeweils rekurrierenden Lernverhaltensweisen zu verstehen, mittels derer die zum Verständnis der Unterschiedlichkeit der beiden Lerngruppen nötigen Informationen geboten werden. Die Profile dienen der Feststellung der Lernpräferenzen, der gruppenspezifischen Charakteristiken und der emotionalen Befindlichkeit der Lernenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung, kurz sie dienen der Feststellung der Stärken und Schwächen der beiden Lerngruppen und als Basis für die Generierung von Hypothesen über Lernverhaltensweisen und Lerntendenzen, die für die jeweilige Gruppe charakteristisch sind und in ihr das Lernen der Fremdsprache Deutsch beeinflussen. Demzufolge fungiert das globale Gruppenprofil als Bezugsgröße für die spätere Analyse der Lerntagebücher. Darüber hinaus bilden sie den Ausgangspunkt zur Planung der Aktivitäten mit den Studierenden der SSIS.

Da sich die Profile jeweils auf die ganze Lerngruppe beziehen, werden bei der Analyse der Materialien in erster Linie diejenigen Informationen berücksichtigt, die eine der jeweils ganzen Gruppe gemeinsame Tendenz zum Ausdruck bringen; Einzelfälle finden hier keine Beachtung. Die folgenden Kapitel über die beiden Lerngruppen sind symmetrisch aufgebaut und verfolgen den gleichen Beschreibungsweg: Die Hauptdaten²²⁵ bilden den Ausgangspunkt der Beschreibung. Sie werden durch andere Daten ergänzt, die Quervergleiche herstellen und vorwiegend aus der teilnehmenden Beobachtung²²⁶ gewonnen worden sind.

Das erste Teilprofil beschreibt das Schulverhalten beider Lerngruppen; die hier präsentierten und ausgewerteten Daten verdanken sich der Vorstellung (ALA 18.11.02) einer der Studierenden der SSIS²²⁷. Ein Ziel dieses Profils ist es, zu

²²⁴ Vgl. oben Abschnitt 2.2.2 *Die soziale Welt der Schule* S. 51 ff. besonders Fußnote 113 ff.

²²⁵ vgl. oben Abschnitt 5. *Das Korpus* S. 84 ff.

²²⁶ U. a. aus dem Beobachtungstagebuch (BTB), aus den Protokollen der Versammlungen verschiedener Gremien, aus den Briefinggesprächen mit den Studierenden der SSIS, aus Videoausschnitten.

²²⁷ Vgl. Anlage 5: 1. Bereich – Punkte 1.1 und 1.2 - ; 3. Bereich – Punkte 3.1-3.6 –.

untersuchen, was die Lernenden über die Schule als geregelte Institution und als Lernumgebung denken; die Daten spiegeln auch Einstellungen und subjektive Theorien der SchülerInnen über vielfältige Aspekte des Zusammenlebens innerhalb einer Institution wider. Außerdem werden die Gefühle untersucht, die Lernende mit der Schule verbinden, und die ihre Lernhaltung, wenn häufig auch nur indirekt, beeinflussen.

Ein weiteres Ziel ist es zu erforschen, was für die SchülerInnen *Schule* heißt und welche Aspekte der Institution für sie im Vordergrund stehen, also ob sie darunter die Makrodimension der Institution oder die Mesodimension des Unterrichts verstehen.

Schließlich ist es ein Ziel des ersten Profils, die Selbstwahrnehmung der SchülerInnen mit den Gefühlen und Einstellungen zu konfrontieren, die sie mit der Schule im Allgemeinen verbinden, und die daraus resultierenden Ergebnisse zu verknüpfen.

Im zweiten Teilprofil stehen Interaktion und Gruppendynamik im Mittelpunkt. Die Interaktionsverhältnisse werden in dem entsprechenden Kapitel mittels verschiedener Instrumente untersucht: Der Sitzplan und die Ergebnisse des soziometrischen Tests bilden gemeinsam den Ausgangspunkt der Ausführungen in diesem Abschnitt. Dank der Ergebnisse des soziometrischen Tests lässt sich das Beziehungsnetz darstellen, das sich in jeder Lerngruppe zwischen den SchülerInnen herausgebildet hat. Unter anderen betreffen diese Informationen den Kohäsionsgrad der Gruppe und den Grad der Isolation bestimmter Gruppenmitglieder, ihre soziale Rezeptivität und ihren soziometrischen Status wie auch Gruppierungen innerhalb der Klasse nach kognitiven Kriterien in der kognitiv-funktionalen Zusammenstellung, bzw. nach sozio-affektiven Kriterien in der sozio-affektiven Zusammenstellung der Gruppe.

Weitere wichtige Informationen werden der in der Klasse üblichen Sitzordnung entnommen. Diese bzw. die Flexibilität, mit der sie in der Lerngruppe gehandhabt wird, können viel über die sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe aussagen.

Schließlich werden die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrpersonen im Allgemeinen im Hinblick darauf untersucht, ob und wie sie das gemeinsame Lernen in der Gruppe beeinflussen. Als ergänzende Informationsquellen – Triangulation – werden die Protokolle der Klassenkonferenzen und anderer Versammlungen wie auch Daten aus dem Beobachtungstagebuch der Lehrperson, aus den Briefinggesprächen mit den Studierenden der SSIS und aus ihren Abschlussarbeiten herangezogen²²⁸.

Im allgemeinen Lernprofil, d. h. dem Lernverhalten der Gruppe in allen Schulfächern, stehen Informationen, die Einsicht in die allgemeinen Lernpräferenzen der SchülerInnen geben, und zwar sowohl aus der Sicht der verschiedenen LehrerInnen²²⁹ wie auch aus der jeweils subjektiven Perspektive der Lernenden²³⁰ selbst, wenn sie sich über Lernaktivitäten und Lernmaterialien äußern.

Hierbei werden diejenigen Aspekte hervorgehoben, die für die jeweilige Gruppe beim schulischen Lernen besonders wichtig sind, wie Arbeitsformen, Lerninhalte und Lehrpersonen. Außerdem wird die Haltung der Lernenden gegenüber Lernaktivitäten und Sozialformen untersucht, wie sie zum Ausdruck kommt, wenn diese sich retrospektiv²³¹ über den Grad der Beliebtheit und Nützlichkeit verschiedener Übungen äußern. Solche Daten liefern auch Informationen darüber, wie die beiden Gruppen den Lernprozess sowohl kognitiv wie auch emotional und interaktiv sehen. Nicht zuletzt wird hier auch Art und Einsatz von Lernstrategien beobachtet. Dieses qualitative Profil wird schließlich durch quantitative Daten über die allgemeine Lernleistung der SchülerInnen ergänzt, und zwar durch die offiziellen Noten.

Das letzte Teilprofil enthält Informationen über die Wahrnehmung der deutschen Sprache bzw. des Faches *Deutsch*. Im ersten Abschnitt stehen hier die Einstellungen und subjektiven Theorien der SchülerInnen in Sachen Deutsch und Deutschlernen im Vordergrund, ihre Gefühle und emotionalen Reaktionen sowie ihre Vorstellungen von einem *guten*

²²⁸ Solche Daten sind besonders für die LGA wichtig, da die Lerngruppe wegen Interaktionsprobleme auch mit zwei Interaktionsexperten arbeitet.

²²⁹ Vgl. die Protokolle der Klassenkonferenzen.

²³⁰ Vgl. Anlage 5 und 10-11 Schreibtapete, 3. Bereich *Ich und die Schule*, Punkte 3.9 bis 3.11.

²³¹ Vgl. exemplarisch Anlage 6, 21 und 22: Fazitblätter.

Deutschunterricht. Den Schwerpunkt des zweiten Abschnittes bildet die Beschreibung des Gebrauchs der deutschen Sprache. Ausgangspunkt ist hier die Einschätzung der Fertigkeiten und Lerninhalte von Seiten der Lernenden, auf die die Beschreibung des Gebrauchs des Deutschen in der alltäglichen Klassenkommunikation folgt. Daten zur Unterrichtsbeteiligung werden auch Videomitschnitten von Lektionen entnommen²³². Schließlich werden die Charakteristika beider Lerngruppen, die den Gebrauch der deutschen Sprache fördern bzw. hindern, näher analysiert und kommentiert. Der letzte Abschnitt des Deutschlernprofils enthält Informationen über die Leistung der Lernenden beider Gruppen im Fach Deutsch: Hier werden Schulnoten kommentiert und Ergebnisse der externen Zertifizierung derjenigen SchülerInnen präsentiert und besprochen, die die Prüfung abgelegt haben.

Im Fazit schließlich werden die wichtigsten Informationen aus den Teilprofilen bezüglich der Merkmale des Lernverhaltens beider Gruppen wieder aufgenommen und zusammenfassend tabellarisch dargestellt.

6.2 Profil der Lerngruppe A: analytisch konstruierendes Lernen und emotionale Blockaden

Die Lerngruppe A ist eine Abiturklasse mit 21 SchülerInnen – 20 Mädchen und einem Jungen – zwischen 18 und 19 Jahren. Bis auf zwei SchülerInnen, den Jungen und ein Mädchen, die einmal sitzen geblieben sind und aus der gleichen Klasse kommen, kennen sich die meisten SchülerInnen seit Beginn der Oberschule. Im Laufe der Jahre sind insgesamt vier SchülerInnen – ein Junge und drei Mädchen – aufgrund mangelhafter Leistung aus der Gruppe ausgeschieden. Seit Anfang des Abiturjahres, in dem das Projekt durchgeführt wurde, kommt der einzige Junge nur noch sehr selten zur Schule. Er beteiligt sich kaum an den Schulaktivitäten und an der Erhebung der Daten. Aus diesem Grund resultiert in der Datenbeschreibung, dass die Lerngruppe aus 20 TeilnehmerInnen besteht. In den seltenen Fällen, in denen der Junge dabei ist, wird extra darauf hingewiesen. Alle SchülerInnen bis auf ein Mädchen sind italienischer Herkunft. Diese Schülerin ist in Äthiopien geboren und lebt seit fünfzehn Jahren in Italien, wo sie eingeschult wurde.

6.2.1 Selbstwahrnehmung und Schulverhaltensprofil: „Die Schule ist für mich... Stress!“

Das Schulverhaltensprofil wird über einen Teil der Schreibtapete ermittelt. Die Lernenden sollten sich als Metapher charakterisieren (Anlage 10: ALA 1.2) bzw. sich in ihrem Verhältnis zur Schule beschreiben (Anlage 10: ALA 3.1-3.6). 15 von 20 Schülerinnen (n=15, N=20; 75%)²³³ wählen eine personale Metapher: Sie identifizieren sich entweder mit sich selbst (n=5; 25%) oder mit einer anderen Person (n=10; 50%); bei den anderen Personen handelt es sich um Medienstars (Tänzerin, Soubrette, Singer, Schauspielerin, n=4), um Personen aus der Welt der Ordnung (Rechtsanwalt und PolizistIn, n=2) bzw. der Macht (Kaiserin, Napoleon, n=2), und zwei möchten einfach jemand anders sein. 40% der Schülerinnen berufen sich auf bewährte Modelle: Es geht um Rollen, die in der Öffentlichkeit als positiv anerkannt werden und sogar ein gewisses Ansehen genießen. Das Ansehen gründet entweder auf Erfolg oder auf einer institutionell geprägten Autorität wie auch auf persönlicher Macht. Die restlichen fünf Schülerinnen (N=20; 25%) wenden sich der Welt der Wahrnehmungen (Gefühl, Überraschung) oder sinnlicheren Bereichen (Krapfen, Sonnenblume) zu, und eine bleibt unentschieden („Das weiß ich nicht“).

In einem weiteren Bereich der Schreibtapete standen den Schülerinnen sechs Stimuli zur Verfügung (Anlage 10: 3.1-3.6) zur Verfügung, in denen sich mit der Schule als Institution sowie ihrem persönlichen Verhältnis zur Schule auseinandersetzen sollten. 124 Äußerungen wurden eingetragen.

Zunächst werden die Antworten nach den Kriterien *positiv* und *negativ* klassifiziert (vgl. Abb. 8). Die Daten, die nicht eindeutig in die zwei Kategorien hineinpassen, werden als *unentschieden* bzw. *neutral* (Beispiele: „Ich weiß es nicht!“,

²³² Leider geht es hier nur um gelegentliche Aufnahmen, da beide Gruppen nicht gern aufgenommen werden möchten.

²³³ *N* bezeichnet die Gesamtgruppengröße, die zur Berechnung herangezogen wird, und *n* die Teilgruppe. Die Prozentangaben zeigen das Verhältnis von *n* zu *N* an.

„Es kommt drauf an.“, „Die Schule ist gut aber zu lang“ oder Witzsprüche: „Hasta la victoria siempre!“ eingestuft²³⁴. Es ergibt sich folgende Verteilung:

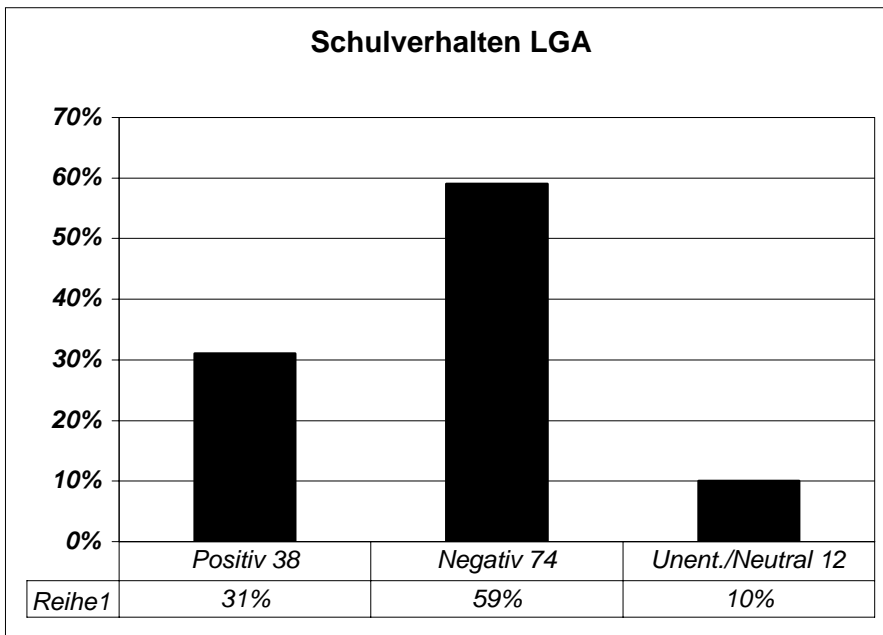


Abb. 8: Schulverhalten LGA: Allgemeine Einstellung

Innerhalb der positiv bzw. negativ bestimmten Gruppierung zeigen sich folgende thematischen Schwerpunkte :

Positiv			Negativ			Unent./Neutral		
	n	%		n	%		n	%
Außerhalb der Schule	16	13	Lernen/Stress	48	38	Exemplarisch: Es kommt drauf an		
Großwerden	7	6	Konkrete Sachverhalte	19	15			
Zusammensein	6	5	Institutionen/Autorität	2	2			
Lernen	4	3	Fächer	1	1			
Allgemein positiv	5	4	Allgemein negativ	4	3			
Gesamt	38	31	Gesamt	74	59	Gesamt	12	10

Tab. 1: Schulverhalten LGA: Thematische Schwerpunkte

Auffällig ist die überwiegend negative Einstellung der Lerngruppe gegenüber der Schule, die sie als Stress erlebt. Interessant ist, dass diese Lerngruppe dem Begriff *Schule* meistens die Mesodimensionen *Klasse-Unterricht-Lerngruppe* gleichsetzt. Die Schule als Makrodimension taucht dort positiv in den Daten auf²³⁵, wo die SchülerInnen die Schule mit Lernen und Erwachsenwerden assoziieren: Sieben SchülerInnen (N=20; 35%), von denen im Folgenden einige Originalzitate angegeben werden, zeigen eine besonnene und bewusste Einstellung gegenüber der erziehenden Rolle der Institution:

- (3) Die Schule ist ein Ort wo man sich confrontieren und um viele Sache zu lernen
- (4) Die Schule hilft einen GROß zu werden
- (5) Die Schule ist etwas in die wir gehen für 13 Jahren und sie hat schlechte und positive Sachen. Ich denke dass die positive Sachen als die schlecht sind mehr so die Schule ist etwas die ich nicht vergessen möchte.

²³⁴ Vgl. Anlage 10.

²³⁵ Meistens zum Punkt 3.1. *Die Schule ist für mich ... Ein Motto.*

Solche Bemerkungen deuten auf eine Neigung, wenn auch nur von Seiten eines Teils der Gruppe, zur Reflexion über höhere Ziele und Aufgaben der Institution hin.

Weitere Hinweise auf die Makrodimension Schule sind viel konkreter und beziehen sich:

- auf die Größe des Gebäudes: „Sie ist sehr groß“ als allgemein positiv klassifiziert,
- auf die Funktion der Schule als organisierte Institution mit Regeln und Rollen: vgl. z.B. folgende Kommentare, die ins Thema *Institution/Autorität* eingeordnet worden sind:
 - (6) Die Institutsprecher (*Sprecher der SchülerInnen*) sind immer schlecht!
 - (7) Es gibt zu viele Regeln
- und auf praktische Sachverhalte, die scharf kritisiert werden, weil sie den alltäglichen Aufenthalt in der Schule erschweren bzw. unangenehm machen:
 - (8) Es fühlt immer das Klopapier. (8)²³⁶
 - (9) Es ist (immer sehr) kalt!!!! (10)
 - (10) Die Barpreise sind nicht so billig.

Zu betonen ist schon in diesem ersten Überblick die Konzentration der Lerngruppe auf den alltäglichen Verlauf des Unterrichts. Die Hervorhebung des Zusammenseins mit den SchulfreundInnen ist ein weiterer Aspekt, der in der Gruppe erwähnt wird, wenn auch nicht von allen TeilnehmerInnen:

- (11) Ich habe Spaß mit meinen Kamaraden (3)
- (12) Wir stehen²³⁷ zusammen für viel Zeit.

Was in der Fokussierung der unterrichtlichen Dimension auch deutlich auffällt, ist die Einstellung der Lerngruppe gegenüber dem Lernen. Das Hauptthema im ganzen Bereich 3.1-3.6 ist Lernen, das in ihren Augen meistens mit Stress verbunden ist. Dieser Aspekt kann in Unterthemen gegliedert werden:

- Die von den Lernenden erwartete Leistung:
 - (13) STUDIEREN! STUDIEREN! STUDIEREN! (4)
 - (14) Die unendliche Aufgaben und die Grammatik
- Didaktische Maßnahmen, die Anstrengung erfordern:
 - (15) Die Prüfung (*Abitur*) (3)
 - (16) Klausuren“ (6),)
 - (17) die Modulen²³⁸
 - (18) Die Telekamera.
- Unzureichende Entspannungsmomente innerhalb der Schulzeit:
 - (19) Die Pause ist zu kurz
 - (20) Die Stunden anfangen früher
 - (21) Haben nicht Pausen in der Mittel²³⁹(9)
- Die übermäßige Zeit, die die Lernenden in der Schule verbringen:
 - (22) Was gefällt mir in der Schule? 13:20²⁴⁰
 - (23) Ich verbringe viel Zeit in Schule
- Die Folgen des schulischen Leistungsdrucks:
 - (24) Stress! (6)
 - (25) Müde und stressiert (2)

²³⁶ Die Zahlen in Klammern neben den Eintragungen zeigen, wie oft die Antwort vorkommt. Steht keine Zahl dabei, kommt die Eintragung einmal vor. Die Daten werden in der Originalfassung zitiert.

²³⁷ Gemeint ist „Wir bleiben...“

²³⁸ Damit ist eine Einteilung des Lernstoffes in in sich abgeschlossenen Einheiten gemeint, die Zwischenkontrollen und eine Endkontrolle zur Prüfung der erworbenen Kompetenzen und der gelernten Inhalte vorsieht. Im Vergleich zu den üblichen kürzeren Lerneinheiten erfordern Module häufigere Leistungskontrollen.

²³⁹ Damit sind fehlende Pausen zwischen den Stundenwechseln gemeint.

²⁴⁰ Damit ist das Ende der vormittäglichen Schulzeit gemeint.

(26) Endlich mal am Ende!

(27) gelangweilt

Es werden auch einige wenige positive Aspekte von Lernen unterstrichen:

(28) Manchmal lernen wir etwas interessant

(29) Wir lernen immer etwas neu (2)

Der Hauptakzent liegt jedoch bei dem Lernstress. Die negativen Gefühle, vor allem Müdigkeit, Langeweile, Stress und die zu wenigen Pausen tauchen oft auf und sind die Konsequenzen einer von außen bzw. von oben geforderten Leistung, die den Lernenden wie eine Last auferlegt wird und ihre Einstellung zur Schule ausdrücklich prägt. Dies wird auch in einer Klassenkonferenz (PKK 27.11.2002) deutlich: Die KlassenlehrerInnen berichten einhellig, dass die SchülerInnen um eine langsamere Durchführung des Lernpensums in allen Fächern bitten, da sie befürchten, sich nicht gut genug vorbereiten zu können. Andere SchülerInnen entfliehen dem Leistungsdruck, indem sie einfach „blau machen“ und gar nicht zur Schule gehen, was zu Beschwerden der LehrerInnen führt.

Die „beste Schulerinnerung“ hat diese Lerngruppe an etwas außerhalb der Schule und des eigenen Landes: Für die meisten (n=12, N=20) ist das die Zeit eines Austausches gewesen, davon hat die Hälfte der Lernenden den Austausch nach Berlin genannt. Weitere Angaben zu diesem Punkt beziehen sich auf Klassenfahrten im Allgemeinen: „Die Reisen“ (6), und speziell auf eine: „Reise nach Sorrento“.

Zusammenfassend ergeben sich bezüglich des Schulverhaltens der LGA folgende Punkte:

- Die Lerngruppe zeigt eine überwiegend negative Haltung gegenüber der Schule.
- Die Schule wird hauptsächlich mit der Mesodimension *Unterricht* gleichgestellt; was die Makrodimension anbelangt, sind meistens praktische und organisatorische Aspekte gemeint, die das Schulleben erschweren.
- Was für einen Teil der SchülerInnen positiv an der Schule als Institution ist, ist die anerkannte erzieherische Aufgabe, die die Institution nach den erhobenen Angaben erfüllt. Das kann als Zeichen einer reflexiven Haltung gegenüber der Funktion der Institution interpretiert werden.
- Was die schulische Mikrodimension anbelangt, sticht die große Rolle des Lernens hervor, das als Quelle von Stress, Müdigkeit und Unbehagen angesehen wird. Solche negativen Gefühle entstehen aus einem Leistungsdruck, der von außen angetrieben wird (Klausuren, wenige Pausen, usw.) und dem sich die Lernenden wie ausgeliefert fühlen.
- Werden solche Überlegungen den Daten zur Selbstwahrnehmung gegenübergestellt, kann ein gemeinsames Element hervorgehoben werden, und zwar die wichtige Rolle, die für diese Lerngruppe Aspekte wie institutionell geprägte Autorität, allgemeine positive Anerkennung und persönliches Ansehen spielen. Um diesen Aspekten Rechnung zu tragen, sind die Lernenden dazu bereit, sich dem von außen geübten Leistungsdruck zu unterziehen. Eine Alternative, die einige wählen, ist, in der Schule zu fehlen.

6.2.2 Interaktionsprofil und Gruppendynamik: „[...] eine schweigend erbitterte Situation“ (CP in PVI 21.10.02)

Daten über Interaktionsverhältnisse liefern hauptsächlich der soziometrische Test, die Sitzordnung und die Protokolle der Klassenkonferenzen. Für diese Lerngruppe spielen auch die Protokolle der Versammlungen mit den Interaktionsexperten eine wichtige Rolle.

Weitere Informationen zur Triangulation der Daten bieten das Beobachtungstagebuch, die Briefinggespräche und die Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS, verschiedene Protokolle aus der offiziellen Dokumentation und einige Punkte vom dritten Bereich der zweiten Vorstellungsaktivität (ALA 3.2., 3.3., 3.8., 3.9.).

Die Gruppendynamik und später die Interaktion werden im Folgenden aus zwei Perspektiven betrachtet: einerseits aus der Perspektive der Beziehungen unter den SchülerInnen, andererseits aus der Perspektive des Verhältnisses der Lernenden zu den Lehrpersonen.

6.2.2.1 Das gruppendynamische Verhältnis der Lernenden untereinander: Wer gehört zu uns?

Das Beziehungsnetz unter den Lernenden wird durch den soziometrischen Test sichtbar gemacht. Der soziometrische Test wird in der Lerngruppe A am 9.10.2002 verteilt. An diesem Tag sind 20 Schülerinnen anwesend. PD ist abwesend.

Tabelle 2 zeigt Informationen über den *allgemeinen Leadership-Status* in der LGA, also Daten aus dem sozioaffektiven und dem kognitiv-funktionalen Bereich des soziometrischen Tests.

In der ersten Spalte sind die Daten nach dem Kriterium der *sozialen Rezeptivität*²⁴¹, ab jetzt Leadership 1 (L1), geordnet, in der zweiten nach dem Kriterium des *soziometrischen Status*²⁴², ab jetzt Leadership 2 (L2), in der dritten Spalte werden die Daten aus L1 und L2 zusammengerechnet, und sie ergeben eine Gesamtauswertung der Leadership-Daten, ab jetzt Leadership 3 (L3):

Soziale Rezeptivität (L1)			Soziometrischer Status (L2)			Gesamtauswertung (L1+L2=L3)		
Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n
1	CE	12	1	CE	32	1	CE	44
2	BG	10	2	BC	27	2	BC	36
3	BC	9	3	MM	21	3	MM	30
4	MM	9	4	BG	19	4	BG	29
5	BF	8	5	BF	15	5	BF	23
6	WA	7	6	MC 1	14	6	MC 1	20
7	BV	6	7	PE	13	7	WA	19
8	MC 1	6	8	RA	12	8	PE	18
9	CL	5	9	WA	12	9	RA	17
10	II	5	10	CL	11	10	CL	16
11	PE	5	11	AM	10	11	BV	15
12	RA	5	12	II	10	12	II	15
13	AM	4	13	MG	10	13	AM	14
14	CG	3	14	BV	9	14	MG	13
15	MG	3	15	MS	9	15	MS	12
16	MS	3	16	CG	8	16	CG	11
17	RC	2	17	RC	4	17	RC	6
18	FA	1	18	FA	3	18	FA	4
19	UL	1	19	UL	3	19	UL	4
20	MC 2	0	20	MC 2	0	20	MC 2	0
21	PD	0	21	PD	0	21	PD	0

Tab. 2: Ergebnisse des soziometrischen Tests LGA nach dem allgemeinen Leadership-Status

Über die Wahlstrategien kann die Gruppendynamik der LGA charakterisiert werden:

– Auffällig sind die *Nullwerte* von zwei Lernenden, d. h. die beiden wurden von keinem/r der MitschülerInnen gewählt. Dies Ergebnis ist ein Hinweis auf eine gewisse Isolation beider SchülerInnen (MC und PD), die seit zwei Jahren nach einer Nichtversetzung zu der Lerngruppe gehören, sich aber anscheinend darin nie richtig integriert haben. Beide Lernenden sind leistungsmäßig unterdurchschnittlich; außerdem fehlt PD sehr oft im Unterricht (vgl. auch PKK 27.11.02). Der Integrationsgrad, der von der Präsenz von Nullwerten beeinflusst wird, ist daher für die LGA niedriger als 1, und zwar 0.90.

²⁴¹ Nach dem Kriterium der *sozialen Rezeptivität* wird für jede/n Lernende/n die Anzahl der MitschülerInnen zusammengerechnet, die für sie gestimmt haben.

²⁴² Nach dem Kriterium des *soziometrischen Status* wird die Anzahl der erhaltenen Stimmen nach Priorität zusammengerechnet. Der Stimme an der ersten Stelle der Rangliste werden drei Punkte, der an der zweiten Stelle zwei Punkte und der an der dritten Stelle wird ein Punkt zugeteilt. Vgl. auch 5.1. Die Daten der ersten Phase bes. 5.1.1.1 Der soziometrische Test und die Sitzordnung S. 85 ff.

– Die *Inhomogenität* der Lerngruppe wird auch durch die Verteilung der reziproken Stimmen belegt²⁴³. Der Kohäsionsgrad der Gruppe, der von der Anzahl der reziproken Stimmen abhängt, beträgt für die LGA 0.50. Die lokalisierte und homogene Verteilung der reziproken Stimmen lässt jedoch vermuten, dass die Schülerinnen nur paarweise bzw. in kleinen Gruppen nähere Kontakte haben; das würde den relativ hohen Kohäsionsgrad im Vergleich zu dem oben genannten nicht exzellenten Integrationsgrad erklären.

– Weitere Belege in diese Richtung kann der Vergleich der Gesamtdaten über die Leadership mit der Analyse der Sitzordnung liefern (vgl. Abb. 9). Die reziproken Stimmen entsprechen meistens einer *räumlichen Verteilung*, die die Lerngruppe als eine Sammlung von atomaren Gruppierungen erscheinen lässt. Eine erste Teilung der Gruppe wird räumlich durch die starre Anordnung der Tische in drei Reihen deutlich; diese bilden zwei getrennte Blöcke: einer links und einer rechts vom Pult. Der linke Block besteht aus zwei Tischen pro Reihe, der rechte ist unregelmäßiger und zeigt eine längere hintere Reihe aus sieben Tischen und zwei vordere kürzere Reihen aus vier Tischen. Die Übereinstimmung der Gesamtdaten aus dem soziometrischen Test mit der Sitzordnung liegt darin, dass die ersten fünf Schülerinnen, die auf der allgemeinen Leadership-Liste in allen drei Spalten (L1, L2 und L3) homogen vertreten sind, sich die Leadership-Rolle in den Reihen teilen, die anscheinend den jeweiligen Untergruppen entsprechen: CE sitzt in der hinteren, BC und BF in der mittleren Reihe rechts, BG in der vorderen und MM in der mittleren Reihe links. Die vordere Reihe rechts (MS, BV, WA, II) wird erst an der 6. Stelle (L1) bzw. an der 7. Stelle (L3) mit WA vertreten. Das Paar hinten links (AM, RA) erscheint das erste Mal erst an der 9. Stelle der Gesamtliste (L3).

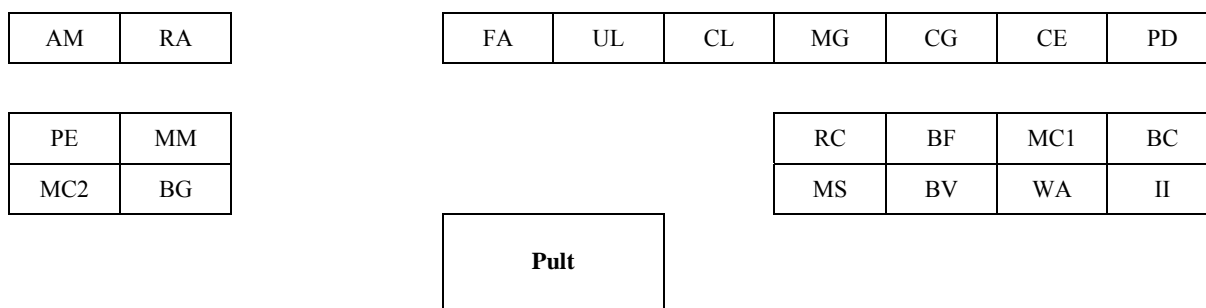


Abb. 9: Sitzordnung der LGA

– Die Auswertung der Daten aus dem soziometrischen Test liefert auch Informationen über *die Machtverhältnisse* zwischen den Untergruppen. Einen ersten in sich festen Machtblock bilden die mittlere und die hintere Reihe rechts. Das wird sowohl von den reziproken Stimmen wie auch von den meisten Stimmen belegt, die nicht erwidert werden, aber lokal in dem Bereich bleiben²⁴⁴. Die Untergruppe in der Mitte rechts scheint eine gewisse Anerkennung innerhalb der Gesamtgruppe zu genießen, Anerkennung, die, wenn auch mit spürbarem Vorrang von BC, sich drei von vier Mitgliedern teilen (BC, MC 1, BF). Die Gruppierung hat Kontakte besonders mit der hinteren, weniger mit der vorderen Untergruppe²⁴⁵ und mit einigen links sitzenden MitschülerInnen: MM, PE und BG²⁴⁶.

In der hinteren Untergruppe rechts dominiert eine Schülerin, CE, die kompakt von allen MitschülerInnen ihrer und von der vor ihr stehenden Untergruppe sowie von einigen links sitzenden Schülerinnen (PE, MM, BG) gewählt wird. Sie erhält dadurch den Status der Führerin des zentralen Machtblocks²⁴⁷, obwohl, wie gesagt, jede Untergruppe eine eigenständige Gruppenführung aufweist.

Die vordere Untergruppe rechts (MS, BV, WA, II) scheint mit ihrer Mehrzahl von reziproken Stimmen ziemlich in sich abgeschlossen zu sein, und damit bildet sie einen zweiten kleineren Machtblock gegenüber dem schon genannten, der

²⁴³ Vgl. Soziomatrix LGA Anlage 12.

²⁴⁴ Vgl. Soziomatrix Anlage 12.

²⁴⁵ Die Beziehung zwischen hinterer und mittlerer Untergruppe rechts wird später vertieft, wenn von den Verhältnissen zwischen LGA und den verschiedenen LehrerInnen die Rede sein wird.

²⁴⁶ Der Grund liegt wahrscheinlich auch darin, dass sich MM, BC und BF seit der Scuola Media - Sekundarstufe 1 kennen.

²⁴⁷ „CE bildet einen besonderen Fall in der LGA: Sie ist eine ziemlich schüchterne Schülerin, die sich im Unterricht unauffällig benimmt; sie weist eine durchschnittliche Leistung in allen Fächern (Endnote im Schuljahr 2001/02: 8/10; Deutschnote im ersten halbjahr 2002/03: 6/10) auf. Sie gilt in der LGA als *impliziter Leader*, sie übt aber doch einen ziemlich starken Einfluss auf die Mehrheit der Lernenden in der LGA (vgl. auch später in dieser Arbeit B.d.V.) aus“. BTB 25.11.02. Durch die Daten aus dem soziometrischen Test sind solche gruppenspezifischen Aspekte an den Tag gebracht worden, die aus der Beobachtung der reinen Interaktion innerhalb der Lerngruppe nicht ans Licht gekommen wären“.

dahinter sitzt. Eine Ausnahme bilden BV und WA. Beide Schülerinnen zeigen eine relativ hohe soziale Rezeptivität und einen entsprechend niedrigeren soziometrischen Status. Das heißt, sie werden von MitschülerInnen gewählt, die auch außerhalb ihrer Untergruppe sitzen, aber doch meistens als zweite (WA) oder als dritte (BV) Wahl. Außerdem werden für jede der beiden Schülerinnen verschiedene Wahlstrategien angewandt, die in der Besprechung der sozio-affektiven bzw. kognitiv-funktionalen Zusammensetzung der Gruppe weiter erörtert werden.

Das hintere Paar links (AM, RA) ist etwas isoliert, obwohl beide Schülerinnen zu den leistungstärksten der Gruppe zählen. Sie werden als zweite oder dritte Wahl besonders von TeilnehmerInnen der vorderen Gruppe rechts und von RC gewählt, die am Rande der mittleren Untergruppe rechts sitzt.

Die beiden Untergruppen (AM,RA/MS, BV, WA, II) zeigen eine eher laue Vorliebe füreinander zu haben. Meine Hypothese ist, dass sie ein Gegengewicht oder zumindest eine Alternative zum rechts in der Mitte und hinten sitzenden Machtblock bilden möchten. Ein Beleg für diese Hypothese ist, dass das Wahlergebnis von CE keine Stimme von der vorn rechts sitzenden Gruppe und von dem hinten links sitzenden Paar erhält²⁴⁸.

Die zwei übrigen Paare, das vorn und das mittlere links, bestehen aus einer isolierten Schülerin – die vorn links sitzende MC 1 – und aus drei *Verbindungsfiguren*, die in der Lerngruppe anscheinend eine vermittelnde Rolle spielen: Neigt die LGA zu der Wahlstrategie, normalerweise Leute zu wählen, die in unmittelbarer Nähe sitzen, so erhalten MM, PE und BG demgegenüber nicht nur *lokale* Stimmen von den nah stehenden MitschülerInnen, sondern auch solche von einigen, die quer gegenüber sitzen. BG spielt z.B. eine vermittelnde Rolle speziell mit FA, UL und RC, die die Flügel der jeweiligen Untergruppen bilden und darin ziemlich isoliert erscheinen (vgl. Soziomatrix und Tab. 3, L1, 2, 3). MM und PE erhalten dagegen verstreute Stimmen aus verschiedenen Richtungen, die eine allgemeine Sympathie bzw. Zuneigung von Seiten der Lerngruppe beweisen. Das wird auch durch die ausgeglichenen Werte belegt, die besonders MM und PE in der sozialen Rezeptivität und in dem soziometrischen Status von Tabelle 2 zeigen.

In der nach kognitiven und emotionalen Kriterien getrennten Datenanalyse wird deutlich werden, dass die Werte von BG besonders hoch in der kognitiv-funktionalen Gruppe sind. BG und MM erhalten außerdem mindestens eine Stimme von jeder lokal angesiedelten Untergruppe. Diese positive zentrifugale Funktion der drei Schülerinnen reicht aber doch anscheinend nicht aus, aus einer Ansammlung von Untergruppen eine kompakte Lerngruppe zu machen. Im Gegensatz dazu zeigen diese drei Schülerinnen eine resignierte Haltung gegenüber der gruppenspezifischen Situation in der Klasse (BTB 28.10.02).

6.2.2.1.1 Die kognitiv-funktionale und die sozio-affektive Zusammensetzung der Gruppe A

Die Daten aus dem soziometrischen Test werden jetzt in Tabelle 3 nach dem Kriterium der *sozio-affektiven Leadership (sozio-affektive Gruppe)* und in Tabelle 4 nach dem Kriterium der *funktionalen-kognitiven Leadership (kognitiv-funktionalen Gruppe)*²⁴⁹ getrennt weiter analysiert. Die Einteilung der Daten in die drei Spalten entspricht den gleichen Kriterien wie in Tabelle 2:

Soziale Rezeptivität (L1)			Soziometrischer Status (L2)			Gesamtauswertung (L1+L2=L3)		
Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n
1	CE	9	1	CE	20	1	CE	29
2	WA	6	2	WA	11	2	WA	17
3	MM	5	3	II	10	3	II	15
4	II	5	4	BC	10	4	BC	15

²⁴⁸ Die Hypothese eines konfliktgeladenen Verhältnisses zwischen dem größeren und dem kleineren Machtblock wird später wieder aufgenommen und mit weiteren Daten aus der teilnehmenden Beobachtung trianguliert.

²⁴⁹ Wie schon oben erklärt (Vgl. auch 5.1.1.1 *Der soziometrische Test und die Sitzordnung* S. 85 ff.) ist die *sozio-affektive* (Nach H. Jennings 1950 in: Genovese 1998: 195) die spontane Konfiguration der Gruppe, die sich nach Kriterien von Sympathie und gegenseitiger Affinität bildet. Die *kognitiv-funktionale Gruppe* hat dagegen einen funktionalen Charakter: Es handelt sich um eine reflektierte Konfiguration der Gruppe, die sich nach Leistungskriterien bildet. Nach dem Kriterium der *emotionalen bzw. kognitiven Leadership* wird die Anzahl der Werte in den Ranglisten zu den zwei gestellten Fragen vom soziometrischen Test – eine Party organisieren; eine Schularbeit vorbereiten - für jede/n SchülerIn getrennt gerechnet. Die Ergebnisse werden in zwei verschiedene Tabellen eingetragen, die den emotionalen bzw. kognitiven Konsens der einzelnen Gruppenmitglieder von Seiten der jeweiligen Lerngruppe deutlich machen.

5	BC	5	5	MS	9	5	MM	13
6	PE	4	6	BF	9	6	BF	13
7	MC 1	4	7	MM	8	7	MS	12
8	BF	4	8	PE	7	8	PE	11
9	MS	3	9	MC 1	7	9	MC 1	11
10	CL	3	10	MG	6	10	MG	8
11	BV	3	11	CL	4	11	CL	7
12	MG	2	12	CG	4	12	CG	6
13	CG	2	13	RA	3	13	BV	6
14	UL	1	14	FA	3	14	RA	4
15	RA	1	15	BV	3	15	FA	4
16	FA	1	16	AM	3	16	AM	4
17	BG	1	17	BG	2	17	BG	3
18	AM	1	18	UL	1	18	UL	2
19	RC	0	19	RC	0	19	RC	0
20	PD	0	20	PD	0	20	PD	0
21	MC 2	0	21	MC 2	0	21	MC 2	0

Tab. 3: Ergebnisse des soziometrischen Tests LGA nach dem sozio-affektiven Leadership-Status

Soziale Rezeptivität (L1)			Soziometrischer Status (L2)			Gesamtauswertung (L1+L2=L3)		
Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n
1	BG	9	1	BG	17	1	BG	26
2	BC	7	2	BC	17	2	BC	24
3	CE	6	3	MM	13	3	MM	18
4	MM	5	4	CE	11	4	CE	17
5	RA	5	5	RA	9	5	RA	14
6	AM	4	6	AM	7	6	AM	11
7	BV	4	7	CL	7	7	BV	10
8	BF	4	8	MC 1	7	8	BF	10
9	CL	3	9	BV	6	9	CL	10
10	MC 1	3	10	BF	6	10	MC 1	10
11	PE	3	11	PE	6	11	PE	9
12	CG	2	12	CG	4	12	CG	6
13	MG	2	13	MG	4	13	MG	6
14	RC	2	14	RC	4	14	RC	6
15	UL	1	15	UL	2	15	UL	3
16	WA	1	16	WA	1	16	WA	2
17	FA	0	17	FA	0	17	FA	0
18	II	0	18	II	0	18	II	0
19	MC 2	0	19	MC 2	0	19	MC 2	0
20	MS	0	20	MS	0	20	MS	0
21	PD	0	21	PD	0	21	PD	0

Tab. 4: Ergebnisse des soziometrischen Tests LGA nach dem kognitiv-funktionalen Leadership-Status

Aus der Datenanalyse der sozio-affektiven und kognitiv-funktionalen Gruppe entstehen folgende Überlegungen:

– Eine erste Bemerkung betrifft den Integrationsgrad in beiden Tabellen. Das Phänomen der Isolation einzelner SchülerInnen wird deutlicher als in Tab. 2, wenn der Integrationsgrad nach den Daten der *sozio-affektiven* bzw. *kognitiv-funktionalen Gruppe* berechnet wird. Beträgt der Integrationswert für die Gesamtdaten 0.90, wird er niedriger, wenn die Ergebnisse nach emotionalen bzw. kognitiven Kriterien getrennt ausgewertet werden. Die sozio-affektive Gruppe isoliert drei Lernende mit Nullwerten: Der Integrationsgrad beträgt hier 0.86. Die kognitiv-funktionale Gruppe

isoliert noch mehr SchülerInnen: Fünf GruppenteilnehmerInnen bekommen keine Stimme, und der Integrationsgrad beträgt 0.76. LGA scheint in ihren Entscheidungen nach kognitiv-funktionalen Kriterien ziemlich wählerisch zu sein.

– Auch die Werte, die sich auf den Kohäsionsgrad beziehen, sind für die sozio-affektive und für die kognitiv-funktionale Gruppe verschieden. Nach sozio-affektiven Kriterien zeigt die LGA einen Kohäsionsgrad von 0.5 und bestätigt damit den allgemeinen Kohäsionsgrad. Nach kognitiv-funktionalen Kriterien resultiert der Kohäsionsgrad viel niedriger: 0.27.

– Nach den Kriterien der kognitiv-funktionalen und der sozio-affektiven Gruppe können die Leadership-Figuren, die der Tabellen 3 und 4 zu entnehmen sind, so charakterisiert werden: BG (links vorn) ist eindeutig auf Grund ihrer guten Leistungen gewählt worden, und MM (links in der Mitte) zeigt auch eine ähnliche Tendenz dazu. CE (hinten rechts) und WA (vorn rechts) sind hauptsächlich emotionale Leader, BF (rechts in der Mitte) zeigt auch eine leichte Neigung dazu, als emotionale Leiterin anerkannt zu werden und teilt sich damit die Leadership der mittleren Reihe rechts mit ihrer Cousine BC (rechts in der Mitte), die eine erheblich höhere Punktzahl nach den kognitiven als nach den emotionalen Kriterien bekommt. BV (vorn rechts) ist die Leistungstarke in ihrer Untergruppe und wird, besonders als Partnerin zur Vorbereitung einer Schularbeit, auch von anderen MitschülerInnen gewählt, sie zeigt daher eine positive soziale Rezeptivität (vgl. auch Tab. 3, L1). Die Punktzahl der erhaltenen Stimmen ist für BV in der sozio-affektiven Gruppe aber nicht besonders hoch (vgl. Tab. 4, L 2), so dass ihr soziometrischer Status nicht entsprechend so hoch wie ihre soziale Rezeptivität ist. WA ist dagegen der emotionale Mittelpunkt der Untergruppe und wird aus diesem Grund auch von einem Teil der ganzen Lerngruppe mit ausgewogenen Werten in der sozialen Rezeptivität wie auch im soziometrischen Status (vgl. Tab. 3 L1, L2, L3) beträchtlich geschätzt.

– Solche Schwankungen zwischen sozialer Rezeptivität und soziometrischem Status sind besonders in der sozio-affektiven Gruppe zu bemerken (vgl. z.B. die Werte von MM, MS, BV in Tab. 4, L1, L2 und L3). In der kognitiv-funktionalen Gruppe resultieren die zwei Spalten viel kompakter und homogener: In der reflektierten Konfiguration der Gruppe werden die Stimmen entschiedener und gezielter vergeben.

– Die kognitiven Wahlkriterien überschneiden sich aus verschiedenen Gründen nicht mit den affektiven: An der Spitze der beiden Ranglisten, die die jeweilige emotionale bzw. kognitive Leadership kennzeichnen sollten, stehen verschiedene Namen. Das weist darauf hin, dass die Schülerinnen in der Wahl der Mitlernenden verschiedene Kriterien anwenden: Sie bevorzugen unterschiedliche PartnerInnen bei Vergnügungs- und bei Leistungsaktivitäten. Zu unterstreichen ist auch die Position in der sozio-affektiven Gruppe von WA und II, die der vorderen Untergruppe rechts angehören: Beide Schülerinnen belegen in allen Auswertungsformen (vgl. Tabelle 3) hohe Ränge (2. und 3. Stelle). Das überraschende Ergebnis, das weder durch die allgemeinen Leadership-Daten noch durch die Daten der kognitiv-funktionalen Gruppe zu bestätigen ist²⁵⁰, wirkt sich als ein Gegengewicht zu der anerkannten Führungsfunktion des zentralen Machtblocks aus. Das kann als ein zusätzlicher Beleg der Spannung betrachtet werden, die zwischen den kompakten zentralen Untergruppen und den restlichen Gruppierungen einschließlich ihrer eigenen Flügel existiert. II bekommt z.B. Stimmen von ihrer Untergruppe und vom hinteren links sitzenden Paar (AM und RA), WA erhält als untergruppenfremde Zustimmung u. a. die Stimmen von den Schülerinnen FA und RC, die, wie gesagt, die Flügel der großen Machtgruppe bilden.

– Die Position einiger Lernender ist sogar total anders in den zwei Ranglisten. Die untenstehende Vergleichstabelle 5 zeigt krasse Unterschiede zwischen den Werten für L 3 von der kognitiv-funktionalen und von der sozio-affektiven Gruppe:

Namenskürzel	L 3 der kognitiv-funktionalen Gruppe		L 3 der sozio-affektiven Gruppe	
	Rang	n	Rang	n
BG	1	26	17	3
RA	5	14	14	4
AM	6	11	16	4
WA	16	2	2	17
II		0	3	15

²⁵⁰ In Tabelle 2 steht WA in der dritten zusammenfassenden Spalte (L 3) an der 7., II an der 12. Stelle. Für ihre Position in der kognitiv-funktionalen Gruppe vgl. auch den nächsten Punkt.

MS		0	7	12
----	--	---	---	----

Tab. 5: Vergleichstabelle nach dem kognitiv-funktionalen und dem sozio-emotionalen Leadership-Status in der LGA.

Die Nullwerte aus der obigen Tabelle sind wichtig, weil die leistungsschwächeren SchülerInnen (II und MS) keine Stimmen im Leistungsbereich erhalten haben. Sie werden nicht einmal von ihren Freundinnen aus der Untergruppe für die Vorbereitung einer Schularbeit gewählt. Das würde den niedrigen Kohäsionsgrad der kognitiv-funktionalen Gruppe im Vergleich zum relativ höheren Kohäsionsgrad der sozio-affektiven Gruppe weiter belegen, der unter Punkt 2 dieser Ausführung besprochen wird.

– Die Kluft zwischen emotionalen und kognitiven Wahlkriterien zeigt sich auch in Folgendem: Nur 28% (4=n, 20=N) haben dieselbe Person sowohl für eine Party als auch für eine Lernstunde gewählt. Dies weist auf eine geringe Übereinstimmung von Spaß und Leistung hin²⁵¹.

Die Ergebnisse des soziometrischen Tests deuten auf eine gruppeninterne Spaltung in den menschlichen Beziehungen unter den Lernenden. Durch die folgende Triangulation mit anderen Daten lässt sich das Beziehungsproblem beleuchten.

Die Teilung innerhalb der Gruppe trägt zur Bildung von starren Verhältnissen bei, die sowohl in der fixen Sitzordnung wie auch in der Präsenz von Spannungen, Kompetition und Tendenz zur Isolation zwischen den Untergruppen im Unterricht ans Licht kommen und die das Lernklima negativ beeinflussen. In diesem Sinne können zwei Merkmale der gespannten Verhältnisse unter den Lernenden fokussiert werden: ein ausgeprägter Individualismus und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit besonders in Arbeitsgruppen. Ein zugespitzter Individualismus zeigt sich z.B. im Umgang mit den Materialien oder in der Erledigung praktischer Alltagsprozeduren²⁵².

Aus der teilnehmenden Beobachtung ergibt sich auch, dass die Durchführung von Aufgaben in gemischten Arbeitsgruppen sehr effizient geplant wird – z.B. durch Arbeitsteilung –, sie scheitert aber aufgrund von zwischenmenschlichen Problemen unter den Gruppenmitgliedern: Einige, meistens AM, RA, II, MC 2 (BTB 16.9.02), werden isoliert, andere WA, BF (BTB 23.9.02; BGC 21.10.02), zeigen die Tendenz, sich gegenüber den MitschülerInnen durchsetzen zu wollen, indem sie ihre Rolle nicht einhalten und die Leitung der Arbeitsgruppe übernehmen (BF) oder indem sie den anderen keine Chance geben, zu Wort zu kommen (WA). Diese Schwierigkeiten zeigen sich besonders deutlich in Situationen, die mit Leistung und Leistungsbewertung zu tun haben.

Im Folgenden einige Reflexionen einer Studierenden der SSIS darüber:

Alla base di questo atteggiamento di chiusura c'è un problema di fondo legato alla difficoltà di interagire con gli altri e quindi alla tendenza a percepire i vari compagni più come una minaccia che come una fonte di sentimenti positivi. (Turi 2003: 41)

Der schwierige Umgang innerhalb der Lerngruppe ist auch für die LehrerInnen kein Geheimnis: Das Protokoll der ersten außerordentlichen Klassenkonferenz fängt mit der Nachricht an, zwei Interaktionsexperten seien von der Schulleitung damit beauftragt worden, die Kommunikation zwischen den Lernenden bzw. zwischen diesen und den LehrerInnen zu fördern (PKK 25.9.02).

6.2.2.2 Das Verhältnis der Lernenden zu den Lehrpersonen: vom toten Winkel bis zum Hilferuf

Die Lernenden bleiben in ihrer Beziehung zu den Lehrpersonen auf Distanz. Zwei Hauptmerkmale charakterisieren das Verhältnis zwischen Lernenden und LehrerInnen: die Sitzordnung und die besonderen Reaktionen der SchülerInnen gegenüber der Lehrerschaft.

²⁵¹ Vgl. Soziomatrix Anlage 12.

²⁵² Ein Beispiel kann dem BTB (25.11.02) entnommen werden: Zur Planung der mündlichen Referate wird eine Liste verteilt, in die sich die Lernenden nach Thema und Vortragsdatum eintragen müssen. Die Handhabung der Liste sowie die Verteilung der Materialien zur Vorbereitung der Vorträge erscheint als sehr problematisch: Die Lernenden möchten sich nach individuellen Bedürfnissen eintragen, und darüber streiten sie sich mit den MitschülerInnen. Außerdem scheinen sie nicht imstande zu sein, sich das verteilte Material gerecht mit den anderen zu teilen: Jede/r will eigene Kopien haben. Die Gruppe zeigt, dass deutliche Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit und in der Aushandlung von wichtigen Entscheidungen bestehen.

Erste Informationen über die Verhältnisse innerhalb der Lerngruppe inklusive Lehrperson können wieder aus der Analyse der Sitzordnung erschlossen werden. Die Sitzordnung in der Klasse ist auffällig: Die Tische stehen vom Pult aus ziemlich seitlich verschoben, links und rechts stehen sie direkt an der Wand. Am äußersten Ende der Reihen sitzen meistens die sehr schüchternen SchülerInnen, die lieber jegliche Art der Kommunikation mit der Lehrperson und mit den MitschülerInnen vermeiden. Sie begründen diese Sitzordnung mit dem Argument, sie säßen gerne am Fenster oder an der Heizung²⁵³. In Wirklichkeit verstecken sie sich vor der Lehrperson.

Die Tischordnung wirkt im Unterricht sehr hemmend: Die Lehrperson kann – egal wo sie sich im Raum befindet – jeweils nur zwei von den 21 SchülerInnen in die Augen schauen. Alle anderen befinden sich im toten Winkel. Damit fehlt der Gesamtblick auf die ganze Lerngruppe. Es fehlt auch eine „Gesamtheit“ der Klasse, es fehlt eine zentrale Kraft, die als Katalysator wirkt.

Die Sitzordnung scheint ziemlich fix zu sein²⁵⁴. Von verschiedenen Lehrpersonen werden Strategien eingesetzt, um die Sitzordnung zu dynamisieren (vgl. PVI 21.10.02): Auf den Vorschlag, die Sitzordnung autonom zu ändern, reagieren die SchülerInnen mit Ablehnung; auf den Vorschlag, eine Übung in freier Zusammenarbeit zu lösen, haben sie nach Reihen oder sogar individuell, z.B. die linken Reihen, gearbeitet.

Änderungen bzw. Tischverschiebungen werden nie spontan unternommen: Obwohl einige Flügel der mächtigeren rechts sitzenden Untergruppen mehr Feeling mit anderen MitschülerInnen zu haben scheinen (z.B. FA und RC mit BG), behalten sie ihre ursprüngliche Position.

Ein zweites Merkmal, das die Verhältnisse zwischen LGA und den LehrerInnen charakterisiert, stellen die starken Reaktionen der Lernenden dar, besonders von denen aus dem Machtblock, die in der mittleren und der hinteren Reihe rechts sitzen, in Bezug auf vermutliche Ungerechtigkeiten von Seite der Lehrpersonen in Sachen Klausuren und Noten²⁵⁵. Die negative Spannung, die LGA mit Leistungsdruck und -bewertung²⁵⁶ verbindet, wirkt sich somit auch auf die Dynamik der ganzen Lerngruppe, inklusive Lehrpersonen aus. Wenn die Lernenden Probleme mit den Lehrkräften haben, sprechen sie lieber bei offiziellen Anlässen darüber – z.B. während einer Klassenkonferenz –, oder sie wenden sich sogar direkt an die Schulleiterin – z.B. mit einem offiziellen Brief –, als sich persönlich mit der betroffenen LehrerIn auseinander zu setzen.

Eine Dozentin hat die Stimmung in der Klasse als „Eine schweigend erbitterte Situation“ (CP in PTP 21.10.02) beschrieben. Sie merkte weiter an, dass die Atmosphäre in der Lerngruppe traurig und kontrolliert und nicht spontan sei. Sicherlich wirken sich die Interaktionsprobleme negativ auf das Lernklima aus und die LehrerInnen interpretieren dieses Verhalten als einen Hilferuf. Aus diesem Grund werden im Laufe des Schuljahres zwei Interaktionsexperten beauftragt, Treffen zu organisieren, um die Kommunikation innerhalb der Lerngruppe und mit den Lehrkräften aufzulockern (PKK 25.9.02).

Im Laufe des Schuljahres scheint die Situation besser zu werden: Laut darauf folgenden Protokolls ist im ersten Semester noch eine Trennung unter den Untergruppen zu spüren, die starre und unangenehme Situationen verursacht (PKK 30.9.02). In dieser Versammlung treffen alle anwesenden Lehrpersonen anlässlich der Festlegung gemeinsamer Lernziele die Entscheidung, in allen Fächern soziale Lernziele wie „mit anderen eine Beziehung eingehen können“ und „sich in eine Arbeitsgruppe eingliedern und gemeinsam arbeiten können“ verfolgen zu wollen. In einem Bericht der Experten, die mit den SchülerInnen einen Weg zu einer besseren Kommunikation gesucht haben, steht jedoch, dass die Gruppe äußerlich einig, innerlich noch gespalten ist: Sie sucht noch nach einer gemeinsamen und einheitlichen Lösung der konfliktgeladenen Situation (PVI 15.11.02).

²⁵³ Viele finden, dass es in der Schule im Winter zu kalt sei (vgl. Ergebnisse der ALA in Anlage 10).

²⁵⁴ Als Beispiel aus der teilnehmenden Beobachtung (BTB 25.9.2002): „Auf die Bitte, in einer Deutschstunde die Sitzordnung zu ändern, schlugen einige Lernende vor, einen hufeisenförmigen Kreis zu bilden, eine Sitzordnung, die sie schon bei der ersten gemeinsamen Sitzung mit den Interaktionsexperten und in der ersten Stunde mit der ersten Praktikantin erlebt haben. Wenn man so sitzt, ist es schwer sich verstecken zu können oder sich nicht in die Augen schauen zu müssen. Einige SchülerInnen -z.B. II, MG - versuchen trotzdem, sich hinter MitschülerInnen zu verstecken (vgl. exemplarisch VA 16.10.02). Am Ende der Stunde werden die Tische sofort in die alte Ordnung zurückgestellt.“

²⁵⁵ Solche Reaktionen wenden sich besonders gegen die vorn rechts sitzende Untergruppe und gegen das hinten links sitzende Paar, da diese Schülerinnen oft anlässlich der Klassenarbeiten aus verschiedenen Gründen fehlen und diese dann zeitlich später als die MitschülerInnen nachholen. Da sie dadurch mehr Vorbereitungszeit und eine Ahnung von den zu lösenden Aufgaben haben, bekommen sie bessere oder ausreichende Noten, so lautet die Begründung der klagenden Lernenden.

²⁵⁶ Vgl. auch den letzten Abschnitt über Schulverhaltensprofil S. 99 ff. und was über die Einschätzung der Leistung in der LGA gesagt wurde.

Erst in der Februar-Konferenz scheint die Lerngruppe „kompakter geworden zu sein als früher“ (PKK 3.2.03)²⁵⁷. Diese Veränderung ist aus dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren zu erklären: der Sitzungen und der Gespräche mit den Interaktionsexperten, in denen Spannungen der Lernenden untereinander und mit den Lehrpersonen versprachlicht wurden, und nicht zuletzt der Wirkung der in den Deutschstunden oft eingesetzten Gruppenarbeit, die durch die Förderung der Zusammenarbeit das Sich-gegenseitig-Kennenlernen fördern und die Angst bzw. den Leistungsstress vermindern (vgl auch Turi 2003: 42).

Trotz der Interaktionsprobleme schreiben die SchülerInnen nämlich auf die Schreibtapete, die Gruppenarbeit sei die beste und die ihnen liebste Unterrichtsform (ALA 3.9.); die Beziehung zu den MitschülerInnen (ALA 3.2., 3.3., 3.8.) wird unter den positiven Aspekten insgesamt zwanzigmal erwähnt, sechsmal sind auch die Lehrpersonen mit inbegriffen.

Die Meinung eines der zwei Interaktionsexperten ist, dass über die extrinsische Motivation hinaus, die die SchülerInnen anscheinend sehr stark zum Lernen bewegt, ein weiteres Merkmal das Handeln der Lerngruppe A prägt: Es ist die Angst vor der Isolation, die sie zu einer ständigen Kontrolle ihres Verhaltens zwingt und den spontanen Umgang mit der emotionalen Seite der Beziehung mit den Mitlernenden und mit den LehrerInnen erschwert (PVI 15.11.02).

Zusammenfassend ergeben sich aus der Datenauswertung bezüglich der Interaktion und Gruppendynamik der LGA folgende Punkte:

- Trotz des positiven Kohäsionsgrads ist die Lerngruppe im Allgemeinen nicht kompakt, sondern in kleinere in sich sehr fest gebundene Untergruppen gegliedert.
- Die Führungsrolle spielt ein zentraler Machtblock mit einer impliziten Führerin; deutlich ist aber auch die Präsenz von Leadern in jeder Untergruppe.
- Das Verhältnis der kleineren Untergruppen zu dem großen zentralen Machtblock ist zwiespältig: Die Tischreihen spiegeln in der Tat die Grüppchen wider, die sich im Laufe der Jahre gebildet haben und deren Starrheit die Ganzheit der Klasse spaltet. Die Beziehungen zwischen den Untergruppen und dem Machtblock sind teilweise gleichgültig (AM, II), nachgiebig (GB, MC 2), entgegenkommend (PE, MM) oder konfliktgeladen (MS, WA, RA). In diesem letzten Fall geht es immer um Leistung, was die extrem geprägte extrinsische Motivation der LGA charakterisiert.
- Die allgemeine Tendenz ist, kompakte Untergruppen zu bilden mit der Neigung, andere nicht-dazu-gehörende MitschülerInnen zu isolieren. (PVI 21.10.02). Jede Untergruppe weist eine emotionale bzw. kognitive Führerin auf.
- Diese Kluft innerhalb der Gruppe trägt zur Bildung von starren Verhältnissen mit der Lehrerschaft und Kooperation innerhalb der Lerngruppe bei.
- Die Lerngruppe weist Interaktionsprobleme unter den Lernenden und mit den Lehrpersonen auf. Auch in den Augen der LehrerInnen bildet LGA keine einheitliche Gruppe (BTB 16.9.02; PKK 30.9.2002).
- Die überspitzte Einschätzung der Leistung von Seiten der meisten Lernenden verursacht die Spannung in den Verhältnissen mit den LehrerInnen und beeinflusst das Lernklima negativ.
- Diese gruppendynamische Eigenschaft ist auch in den Gruppenarbeiten zu spüren, bei denen einige starke Persönlichkeiten die Neigung zeigen, sich durch Macht durchzusetzen (BF, WA). Andere eher zurückhaltende Lernende werden dagegen isoliert.
- Die Interaktionsprobleme führen dazu, dass zwei schulexterne Interaktionsexperten den Auftrag bekommen, durch getrennte Treffen mit den Lehrenden und mit den SchülerInnen während der ersten vier Monate im Schuljahr die Kommunikation zu fördern.

²⁵⁷ Ende Januar schreibt die als Dritte beteiligte Studierende der SSIS: „Ritengo importante sottolineare che la classe non mi è sembrata divisa al suo interno. Nell’insieme mi è sembrato di vedere un gruppo abbastanza coeso e non ho percepito tensioni tra gli studenti.“ (Tanzen 2003: 19)

6.2.3 Allgemeines Lernprofil: Kenntnisse im Detail konstruieren

Questo gioco mi è piaciuto perché è un modo simpatico per esercitarsi a memorizzare i paradigmi dei verbi e quindi unisce al divertimento una lezione di grammatica. (FB 2 LGA 18.9.02, 15)

Das Ziel der folgenden Seiten ist es, das Lernprofil der LGA zu umreißen. In diesem Schritt werden Lerntendenzen untersucht, die in der Gruppe als allgemein verbreitet gelten: Es geht um Faktoren, die das Lernen charakterisieren, um Lernpräferenzen, die in der Informationsverarbeitung und -produktion auftauchen, um Strategien, die die SchülerInnen offensichtlich anwenden, und um emotionale Aspekte und um soziale Elemente, die den Lernprozess der Gruppe beeinflussen.

Zur Entstehung des Lernprofils der LGA werden Informationen aus den Evaluationsblättern entnommen, die die SchülerInnen als Reflexion über verschiedene Deutschlernaktivitäten in der ersten Phase der Datenerhebung verfasst haben. Weitere Daten kommen aus der offiziellen Dokumentation, und zwar aus den Protokollen der Lehrerkonferenzen zu den subjektiven Theorien der LehrerInnen über die Lerngruppe sowie aus der Vorstellungsaktivität einer Studierenden der SSIS, insbesondere aus dem dritten Bereich der Schreibtapete (ALA), Punkten 3.7 bis 3.11.

Um ein allgemeines Leistungsprofil der Lerngruppe zu umreißen, werden auch die Endnoten vom vorangehenden Schuljahr herangezogen. Als Triangulationsdaten gelten Informationen aus den Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS, aus dem Beobachtungstagebuch der Deutschlehrerin und aus den Briefinggesprächen zwischen der Deutschlehrerin und den drei Referendarinnen.

6.2.3.1 Die Lernpräferenzen der LGA: ein reflexives und systematisches Vorgehen

Ziel dieses Abschnittes ist es, einen Einblick in die Lernpräferenzen der LGA zu geben, und zwar Charakteristiken zu fokussieren, die typisch für die Aufnahme und die Verarbeitung von Informationen und Lerninhalten sind und in der Lerngruppe als verbreitete Lerngewohnheit gelten. Auf den vorangehenden Seiten dieses Kapitels sind bereits charakteristische Verhaltensweisen und Präferenzen aufgetaucht, die den gemeinsamen Lernprozess in der LGA charakterisieren:

- Im Schulverhaltensprofil ist schon die analytische Tendenz der Gruppe hervorgehoben worden.
- Im Interaktions- und gruppendynamischen Profil ist festgestellt worden, dass die SchülerInnen besonders Wert auf die Leistung legen, vor allem auf die konkreten Resultate, also auf die Noten, ein Faktor, der wie oben schon hervorgehoben, zu einer gruppeninternen Spaltung unter den MitschülerInnen beigetragen hat.

Ausgehend von einem allgemeinen Leistungsprofil werden jetzt die spezifischen Aspekte in den Blick genommen, die sich auf das Lernen beziehen und als eine allgemeingültige Tendenz für die ganze Lerngruppe gelten.

6.2.3.1.1 Der *Zeit*-Faktor

Was die Schulleistung anbelangt, gilt die Lerngruppe bei den LehrerInnen generell als überdurchschnittlich, sie weist jedoch unterschiedliche Leistungsprofile auf²⁵⁸. Obwohl die Anteilnahme am Unterricht im Allgemeinen zufriedenstellend ist, zeichnen sich nämlich einige Lernende besonders durch ihre Aufmerksamkeit und ihren Fleiß aus (PKK 30.9.02); andere weisen ein geringeres Interesse am Lernen und weniger Engagement auf; solche Eigenschaften konkretisieren sich u. a. in der Verschlechterung der Noten und in der häufigen Abwesenheit vom Unterricht seitens einiger SchülerInnen. Diese Charakteristik hebt sich im Laufe des Abiturjahres immer deutlicher hervor (PKK 27.11.02 und 3.2.2003²⁵⁹).

²⁵⁸ Vgl. Anlage 16: Endnoten LGA Schuljahr 2001/02. In der italienischen Schulnotensystem gilt 10 als höchste, wenn auch gewöhnlich nur selten vorkommende Note, und 6 als ausreichend. Werden die Noten mit Bewertungen gleichgestellt, dann ergeben sich für die LGA mit Bezug auf die Endnoten für das Schuljahr 2001/02 folgende allgemeine Leistungsniveaus: Eine Leistung ist sehr gut, sechs sind gut, sechs befriedigend, acht ausreichend.

²⁵⁹ Sechs SchülerInnen bekommen im Februar aus diesen Gründen einen blauen Brief nach Hause geschickt.

Als weitere Charakteristik der Lerngruppe taucht laut offizieller Dokumentation schon im zweiten Schulmonat die Bitte an die LehrerInnen um Verlangsamung des Tempos bei der Arbeit auf, da die Lernenden sich darüber Sorgen machen, ihre Vorbereitung nicht optimal zu Ende führen zu können (PKK 27.11.02).

Die Bedeutung des Faktors *Zeit* für die LGA ist schon im ersten Abschnitt dieses Kapitels in der Besprechung über das Schulverhalten hervorgehoben worden. Durch die Analyse weiterer Daten nimmt dieser Aspekt auch verschiedene Konfigurationen an.

Insgesamt können drei Perspektiven der *Zeit* für die LGA in Betrachtung gezogen werden: 1. bezüglich der Organisation der Schulzeit, 2. bezüglich des Lernprozesses und schließlich 3. bezüglich des Gelingens des Endprodukts.

– In Verbindung mit der Organisation der Schulzeit geht es um die *Zeit*, die die Lernenden in der Schule verbringen müssen, aber auch um die *Zeit*, die ihnen zur Verfügung gestellt wird, um nach Luft zu schnappen, z.B. in der Pause oder am Ende einer Schulstunde. In diesem Fall bedeutet *Zeit* für die LGA die knappe Möglichkeit, sich von der Schularbeit kurz zu erholen, oder auch das erwünschte Ende des Schultages, wenn sie sich von der Schulverpflichtung befreien. Es ist also ein Zeichen der Müdigkeit und der Erschöpfung.

– Der neue aus dem Bericht der LehrerInnen auftauchende Aspekt des Faktors *Zeit* betrifft den Lernprozess selbst: Die Lernenden möchten mehr *Zeit* haben, um die vermittelten Inhalte optimal zu verarbeiten. Dieses in der Lerngruppe allgemein verbreitetes Lernverhalten findet eine Bestätigung auch aus der teilnehmenden Beobachtung in der Deutschstunde. In den Fazitblättern der LGA sind häufig Bemerkungen zu finden, die sich auf den Wunsch beziehen, mehr *Zeit* zu haben. Die Gründe sind verschieden: Die Lernenden möchten mehr *Zeit* haben, um über Lerninhalte ruhig nachzudenken, um eine Lernaktivität optimal vorzubereiten und auszuführen,²⁶⁰ oder einfach, weil sie die Aufgabe als lang und schwer empfinden (FB 4 LGA 9.10.02, 12).

Der Faktor *Zeit* scheint auch eine Rolle im Bereich der Motivation zu spielen: Eine Lernaktivität kann deswegen als angenehmer wahrgenommen werden, wenn sie mit Ruhe angegangen wird²⁶¹. Der als negativ empfundene Mangel an Arbeitszeit kann als eine Ursache der Stresserscheinungen verstanden werden, die typisch für die Lernhaltung von LGA sind. Als allgemeine Tendenz der Lerngruppe kann das Bedürfnis nach längerer Verarbeitungszeit als Zeichen einer reflexiven Haltung gegenüber dem Lernen (Mariani/Pozzo 2002: 26) interpretiert werden, die die SchülerInnen als Lernpräferenz zeigen. Oft ist in den Fazitblättern der Wunsch nach mehr *Zeit* zusammen mit Aufgaben gekoppelt, die lang, kompliziert und komplex sind, also aus verschiedenen Arbeitsschritten bestehen²⁶². In diesem Fall bedeutet *Zeit* also Denkzeit, die gebraucht wird, um in Ruhe über die Aufgabe zu reflektieren.

Die Schritte, die *Zeit* verlangen, betreffen auch andererseits die Organisation der Arbeit, das Nachdenken über die Planung des Endprodukts und deren Vorbereitung, also seine Zusammenstellung, wie aus den Aussagen der Lernenden zu erschließen ist²⁶³. Dieses Bedürfnis beleuchtet ein weiteres Lernverhalten der Gruppe, das zum allgemeinen Profil der Lerngruppe passt: Es geht um die Präferenz für ein systematisches Vorgehen, nach dem eine planmäßige Lösung und Ausführung der Aktivität bevorzugt wird, statt sie in Eile und oberflächlich zu erledigen. Dazu kommt eine gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Endprodukt als auslösendes Element, das den ganzen Lernprozess in Gang setzt und steuert.

Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Endprodukt braucht also *Zeit*, wenn die Arbeit sorgfältig und präzise ausgeführt werden soll²⁶⁴. Besonders in der Arbeitsgruppe ist *Zeit* für den Ideenaustausch und die kollektive Produktion notwendig. Eile schadet der Qualität des Produkts und erzeugt Stress, besonders wenn der allgemeine Wille ist, der Aufgabe auf den Grund zu gehen und unnötige Risiken zu vermeiden. Wenn die Arbeit zu Ende ist, verbergen die LGA-SchülerInnen ihren Stolz gegenüber einem besonders gut gelungenem Produkt auch nicht: u. a.

(30) Il testo che abbiamo creato è breve, ma contiene alcuni punti interessanti.

(31) Anche se mancano alcune persone abbiamo sviluppato un buon testo. (FB 3 LGA G1).

²⁶⁰ Vgl. auch das Beispiel aus FB 5 LGA G3: „Si potrebbe avere più tempo per pensare in modo migliore e per arrivare ad un migliore svolgimento dei compiti.“

²⁶¹ Als Beispiel gilt folgende Aussage: “Questo lavoro mi è piaciuto perché abbiamo avuto più tempo per prepararci” (FB 3 LGA G4)

²⁶² Vgl. exemplarisch die Aktivität zur Sommerlektüre „Jugend ohne Gott“ von Ödon von Horvát: Mit Hilfe von zusammenfassenden Tabellen haben die Lernenden in Gruppen jeweils ein Kapitel der Erzählung zusammenfassen müssen.

²⁶³ Vgl. die Aussagen in den Fussnoten 260 und 261.

²⁶⁴ Vgl. exemplarisch folgende Bemerkung aus einem kollektiv geschriebenen Fazitblatt: „Il gruppo ha lavorato bene, ognuno da dato la propria idea e ha collaborato per un testo corretto grammaticalmente.“ FB 5 LGA G4.

– Ein dritter Aspekt im Zusammenhang mit dem Faktor *Zeit* ist erneut mit dem Lernprozess verbunden. Den Schwerpunkt bildet hier schon wieder die in der Lerngruppe verbreitete Fokussierung auf das gut gelungene Produkt: Die Arbeit muss effizient und ohne Zwischenfälle ablaufen, besonders in der Gruppenarbeit, in der sie von den SchülerInnen selbst organisiert wird. Aus dieser Perspektive sind jegliche Störfaktoren, die zu einer ungewollten Verlangsamung der Lernaktivität zwingen, sehr unwillkommen. Aus den Fazitblättern 3 und 4, die auf die Frage „Wie haben wir in der Arbeitsgruppe gearbeitet?“ antworten sollen, tauchen besonders drei Störfaktoren auf, die eine Verlangsamung der Durchführung der Lernaktivität und eine darauf folgende Zeit- und Energieverschwendung verursachen:

- die häufige Abwesenheit von SchülerInnen;
- die Tatsache, dass einige Lernenden an der Gruppenarbeit nicht aktiv mitmachen
- und, als letzter Aspekt, die Verständnisfragen von ArbeitsgruppenteilnehmerInnen, die der eigentlichen Arbeit Zeit wegnehmen.

Der erste Punkt, die wiederholte Abwesenheit von MitarbeiterInnen, die der Gruppe Leistungswirksamkeit entzieht und sie das folgende Mal zum Berichten über das Unterrichtsgeschehen zwingt, scheint als schwerwiegendster Grund zu bemängeln zu sein und wird in den Fazitblättern 3 der LGA von zwei Gruppen betont, wie folgende Aussage aus einem Gruppenbericht belegt:

- (32) Il problema è stato il fatto che mancavano due persone e c'erano due persone che non erano presenti la scorsa volta, quindi siamo ripartiti dall'inizio. (FB 3 LGA G1)

Einen zweiten Störfaktor bilden die MitschülerInnen, die sich aus eigenen Gründen weigern, an der Zusammenarbeit teilzunehmen. Gegen ein solches Verhalten nehmen die Lernenden lapidar Partei:

- (33) Il nostro gruppo è formato da 4 persone di cui 3 hanno lavorato insieme, confrontandosi e interagendo mentre una non ha fatto nulla. (FB 3 LGA G3)

Der dritte Aspekt, der den optimalen Verlauf der Arbeit behindert, ist die Wiederholung von Verständnisfragen sowie die Bitte um Hilfe, die SchülerInnen, die sich unsicher fühlen oder leistungsmäßig unterdurchschnittlich sind, an die Arbeitsgruppe richten. Die anderen GruppenteilnehmerInnen reagieren auch in diesem Fall kompakt mit Ungeduld und wenig Verständnis, vgl. exemplarisch folgende Aussage:

- (34) Mi è piaciuto molto, ma abbiamo lavorato praticamente in 2 perché l'altra chiedeva in continuazione come si scrivevano le parole e quindi ha rallentato la stesura della risposta. (FB 4 LGA 9.10.02, 14.)

In solchen Fällen greift normalerweise in die Gruppenarbeit eine starke Persönlichkeit ein, die die Situation wieder unter Kontrolle stellt. Solche Einschaltungen, die schon im vorangehenden Abschnitt erwähnt werden, sind auch nicht immer willkommen: Die schwächeren SchülerInnen wehren sich dagegen und äußern sich darüber:

- (35) Per il lavoro di gruppo in sé ... della C. nulla da dire, anzi, ma io ho bisogno di lavorare perché non è il mio forte il tedesco e però la F. faceva tutto lei, e se le dicevo qualcosa non mi ascoltava nemmeno! FB 4 LGA 9.10.02, 12.

Die Meldung, wie auch die oben exemplarisch erwähnten Aussagen, lautet wie eine Anklage; solche Aussagen bringen sehr klar ein Problem ans Licht, das zusammen mit den eben besprochenen Schwierigkeiten, die aus der häufigen Abwesenheit und dem Nichtstun mancher Lernenden entstehen, einen Grund für die relationale Spaltung innerhalb der Lerngruppe bildet.

Die bis jetzt angeführten Beispiele bezüglich der Bedeutung des Faktors *Zeit* für die LGA belegen erneut die Feststellung, dass die Leistung für die Lerngruppe sehr wichtig ist. Sie steht im Mittelpunkt des Lernprozesses, und als Resultat einer reflexiven Haltung gegenüber der zu lösenden Aufgabe und eines systematischen Vorgehens muss sie gut sein. Was dazwischen kommt, ist nur ein unangenehmer Störfaktor.

6.2.3.1.2 Der Nutzen einer Übung: Was trägt optimal zum eigenen Lernen bei?

Weitere Daten zu diesem Punkt liefern die Fazitblätter, die die LGA-Lernenden als retrospektive Verfahrensweisen zu durchgeführten Lernaktivitäten verfassen. Das erste Fazitblatt wird parallel in der LGA (16.9.02) und in der LGB (16.9.02) zu verschiedenen Lernaktivitäten verteilt. In beiden Fällen ist es das erste Mal, dass die Lernenden dazu aufgefordert werden, über das Unterrichtsgeschehen nachzudenken und solche Evaluationsblätter zu verfassen.

Im Folgenden wird die erste Frage vom FB 1 zu folgender Vokabelübung²⁶⁵ exemplarisch ausgewertet.

Lernaufgabe:

Es werden zwei Mannschaften gebildet. Eine Mannschaft wählt einen Buchstaben, die zweite sagt Vokabeln, die mit dem Buchstaben anfangen und die an die Tafel geschrieben werden. Die andere Gruppe muss mit den Vokabeln Sätze bilden.

Abb. 10: Beschreibung der Vokabelübung

Anschließend wird folgende Aufgabe gestellt:

A. Diese Lernaktivität hat mir (nicht) gefallen, weil...

Abb. 11: Erster Stimulus zur Reflexion zur Vokabelübung

Die meisten Antworten sind auf Italienisch, bis auf eine, die auf Deutsch geschrieben ist. Eine Eintragung enthält *Code-mixing*-Elemente, die als lexikalische Beispiele gelten, zwei weitere Antworten zeigen das Phänomen des *code switching*: Beide beginnen auf Deutsch und setzen sich auf Italienisch fort²⁶⁶.

Die Auswertung erfolgt nach den Kriterien *kognitive*, *emotionale* und *interaktive Gründe*: Die überwiegende Anzahl der Begründungen findet sich im kognitiven Bereich (N=64, n=42, 66%), dem folgen emotionale (n=13, 20%) und interaktive (n=9, 14%):

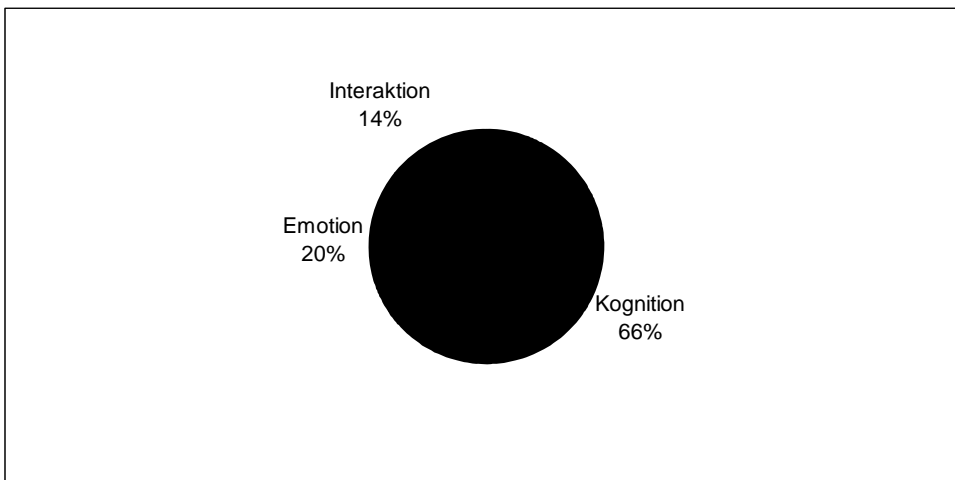


Abb. 12: Verhältnis der Einschätzung der Vokabelübung (LGA)

²⁶⁵ Zur detaillierten Angabe der Daten vgl. 5.1.1.3 Die Fazitblätter S. 88 ff.

²⁶⁶ Über den fremdsprachlichen Kommentar der Fazitblätter vgl. auch den nächsten Abschnitt über das Deutschlernprofil.

Folgende Beispiele verdeutlichen die Lernpräferenzen und -strategien der LGA:

Kognitive Begründungen	Emotionale Begründungen	Interaktive Begründungen
L'esercizio non è complicato. L'esercizio è molto utile per imparare nuovi vocaboli (4). L'esercizio stimola la mente (4) e aiuta la memoria. Devi stare attento (4) Questo gioco è utile per associare le parole in modo semplice.	L'esercizio è creativo (2),) divertente (6),) non è noioso, originale, coinvolgente (2).	E' stato bello perché eravamo tutti insieme (5x). Abbiamo lavorato insieme. Ho ascoltato con attenzione quello che dicevano gli altri (2).

Tab. 6: Beispiele für kognitive, emotionale und interaktive Begründungen zur Wirkung einer Lernaktivität aus FB 1 LGA (16.9.02).

Die Antworten zeigen die Neigung der Lerngruppe, Übungen mit kognitiven Kriterien zu bewerten. Emotionale und interaktive Evaluationskriterien werden deutlich weniger herangezogen.

Was sofort auffällt, ist die vielfältige und detaillierte Beschreibung der Wirkung und des Zwecks der Lernaktivität: Die Lernenden bieten vielfältige Hinweise darüber, wie sich die Übung auf das eigene Lernen auswirkt. Das belegt einerseits eine allgemein verbreitete Neigung der Lerngruppe, Sachverhalte analytisch zu betrachten; andererseits ist das auch ein Zeichen für die Fähigkeit, das eigene Lernen dank eines einfachen aber auch ganz allgemeinen Stimulus ohne große Schwierigkeiten exakt und systematisch zu beobachten.

Die analytische Lernhaltung und die Neigung zu einem systematischen und reflexiven Vorgehen zeigen sich auch in der vielfältigen Verwendung des Wortes *schwierig*. In den verschiedenen Fazitblättern wird *schwierig* häufig, und zwar in folgenden Kontexten benutzt:

- großen Stimuli bzw. zu viel Lernstoff:
 - (36) Forse l'unica difficile è ripetere tutto il lavoro fatto al compagno. (FB 3 LGA 7.10.02, 3)
 - (37) (Die Übung war) Ein bisschen schwer weil diese Sätze nicht nur mit dem passiv, sondern auch mit anderen Formen zu schreiben. (FB 7 LGA 27.11.02, 8)
- Länge bzw. Dauer der Übung:
 - (38) Die Übung war interessant aber schwierig und ein bisschen langweilig weil es lang und eintönig war. (FB 7 LGA 27.11.02, 11).
 - (39) Non era difficile l'esercizio sia perché era facile la domanda sia perché la scena è durata poco. (FB 4 LGA 9.10.02, 4).
- Unmöglichkeit, alle Wörter bzw. den ganzen Text zu verstehen:
 - (40) Die Übung war schwer weil wir nicht alles Wörter wissen. (FB 7 LGA 27.11.02, 3).
 - (41) Die Worten die ich nicht konnte (kannte A.d.V.) waren schwer zu verstehen. (FB 7 LGA 27.11.02, 9).
 - (42) E' stato un lavoro difficile perché non riuscivamo a capire tutto il testo. (FB 5 LGA 22.10.02, Gruppe 4).

Schwer bedeutet also für die LGA: zu viel, zu lang, zu unbekannt.

Die LGA bevorzugt einen Input, wie auch einen Output²⁶⁷, der

- eine lineare, sequenzielle und schrittweise Verarbeitung erlaubt;
- nicht zu reich oder vielfältig ist, der gut übersichtlich und im Voraus planbar ist, damit die zur Verfügung stehende Arbeitszeit optimal genutzt werden kann;
- nicht zu unbekannt und undurchsichtig ist, der nur eine voraussehbare und gut zu meisternde Gefahr impliziert, damit der Stress, der für die LGA u. a. mit Risiko und Ambiguität verbunden ist, vermieden werden kann.

²⁶⁷ Vgl. das Kapitel 7 *Die Sprache der Lerntagebücher* S. 176 ff. besonders die Abschnitte 7.1 *Menge der Exemplare und Textlänge* S. 176; 7.2.1 *Satz- und Textsyntax* S. 179.

Ergänzend zu dem, was im vorangehenden Abschnitt in Bezug auf den Faktor Zeit gesagt wurde, kann die Lernhaltung der LGA nach den oben stehenden Überlegungen bis jetzt als analytisch, systematisch, reflexiv und ambiguitätsintolerant definiert werden und als nicht bereit, unnötige Risiken einzugehen.

Die Fazitblätter sagen jedoch noch viel mehr über die Lernenden der LGA aus. Aus der die Analyse fortsetzenden Reflexion über ihre Stellungnahmen resultiert, dass für die Lernenden auch das kognitive Ziel der Übung und wie sie zum eigenen Lernen beiträgt besonders klar sein soll.

Die nützliche Seite der Übung wird im ersten Fazitblatt zur Vokabelübung besonders durch die Betonung des kognitiven Trainings, des Wiederholens und des Gebrauchs der Fremdsprache und schließlich der Vermittlung und Festigung von Inhalten hervorgehoben.

Aus der Perspektive des kognitiven Trainings stimuliert die Übung laut Eintragungen das Gedächtnis, sie trainiert das Einprägen von Wörtern, z.B. durch Assoziationen, und sie macht dadurch das lexikalische Lernen oder Wiederholen einfacher.

Der fremdsprachenspezifische Aspekt wird in vielen Fazitblättern herausgestellt:

- (43) Mi è piaciuto così conosciamo nuovi termini e questo è utile x arricchire il nostro bagaglio lessicale. (FB 1 LGA 16.9.02, 12)
- (44) Mi è stato utile anche (...) a ripassare la struttura della frase. (FB 2 LGA 18.9.02, 1),
- (45) E' un esercizio utile sia x esercitare l'ascolto che x migliorare la sintassi. (FB 4 LGA 9.10.02, 16)
- (46) Ho preferito fare la descrizione che leggere gli esercizi perché utilizzo di più le regole. (FB 2 LGA 18.9.02, 3),
- (47) Questo gioco mi è piaciuto perché è un modo simpatico per esercitarsi a memorizzare i paradigmi dei verbi e quindi unisce al divertimento una lezione di grammatica. (FB 2 LGA 18.9.02, 15).

Die zwei letzten Aussagen betonen ein weiteres Element, das für das Verständnis des Lernverhaltens der LGA wichtig ist: Die sprachliche Form und der korrekte Gebrauch der Fremdsprache stehen im Mittelpunkt und gehören für sie zur *guten Leistung*²⁶⁸.

Was die Inhalte anbelangt, legen die SchülerInnen den Schwerpunkt auf ihre erzieherische Funktion:

- (48) E' stato un lavoro molto utile anche sotto l'aspetto del rispetto verso gli altri, il filmato è educativo. (FB 4 LGA 9.10.02, 2)

bzw. auf den eigentlichen Lernstoff:

- (49) Il lavoro mi è piaciuto perché ho imparato delle cose nuove sul periodo nazista. (FB 3 LGA 7.10.02, 7)
- (50) Die Übung war schwierig, aber sehr wichtig um die Deutsche Geschichte zu lernen. (FB 7 LGA 27.11.02., 29).

Was noch in den Eintragungen auffällt, ist die Erwähnung von positiven Gefühlen in Bezug auf Lernen: Der Spaß, der Stimulus zu einer positiven Anteilnahme am Unterricht bilden einen notwendigen Ansporn zum Lernen. *Lustig*, *fesselnd* und *kreativ* sind emotionale Eigenschaften, die eine Lernaktivität haben muss, um interessant und nützlich zu sein (vgl. FB LGA 1 16.9.02).

Auch was die Lerngruppe von ihren LehrerInnen erwartet – vgl. Schreibtapete Punkt 3.11. *Eigenschaften, die ein/e gute/r Lehrer/in haben sollte* – fügt sich in den beschriebenen Rahmen ein: Vor allem soll die Lehrperson kognitive Eigenschaften (8) zeigen und gut verständlich sein (6)²⁶⁹, dann kommen sozioaffektive Elemente, wie die Hilfsbereitschaft (5), das Verständnis (4), die Sympathie (2).

Als allgemeine Bilanz bezogen auf die oben beschriebenen Daten kann festgestellt werden, dass die LGA die Tendenz zu einer reflektierten Wahrnehmung von erfahrungsorientierten Lernverfahrensweisen zeigt; sie neigt dazu, über das Lernen u. a. der Sprache, seine Eigenschaften und seine Mechanismen analytisch und systematisch nachzudenken und die daraus resultierenden Ergebnisse explizit zu machen.

²⁶⁸ Vgl. auch den nächsten Abschnitt über das Deutschlernprofil.

²⁶⁹ Ergebnisse: kommunikativ (6), intelligent (3), gebildet/gut (5).

6.2.3.2 Die Strategien der Lerngruppe A

In die Fazitblätter schreiben die Lernenden, teilweise angeregt durch den Stimulus einer Frage oder einer Aufforderung, auch den Weg zur Lösung der Aufgabe. Dabei machen sie die Strategien explizit, die sie durch das Lernverfahren in Gang setzen.

Im Fazitblatt 1 zur Vokabelübung ist die Aufforderung zur Reflexion sehr einfach formuliert,²⁷⁰ und die SchülerInnen beantworten individuell die gestellte Frage; die Fazitblätter 5 und 6 beziehen sich auf eine Gruppenarbeit, sie gehen dem Thema präziser auf den Grund, da die reflexive Aufgabe viel spezifischer ist und sie in der Gruppe bearbeitet wird.

Im Folgenden werden die von den Lernenden erwähnten Strategien explizit gemacht und nach Kategorien klassifiziert. Die Kategorien sind: kognitive oder Textverarbeitungsstrategien, metakognitive Strategien, affektive Strategien und soziale Strategien²⁷¹.

6.2.3.2.1 Textverarbeitungsstrategien der LGA

Kognitive Strategien, auch direkte Strategien genannt, beziehen sich auf die Verarbeitung von Informationen, sie werden in direktem Kontakt mit dem zu verarbeitendem Inhalt aktiviert. In diesem besonderen Fall geht es meistens um die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit (vgl. Mariani/Pozzo, 2002: 73) auf bestimmte Elemente und um Gedächtnisstrategien (vgl. Bimmel/Rampillon, 2002: 93-94), um die Vokabeln abzurufen bzw. zu kombinieren und zu lernen.

Im ersten Fazitblatt werden sie in Bezug auf die schon oben beschriebene Vokabelaktivität in Gang gesetzt und durch folgende Frage, die zur Reflexion über das eigene Lernen auffordern sollte, explizit gemacht:

Wie habe ich mich an die Vokabeln erinnert?

Abb. 13: Zweiter Stimulus: Reflexion zur Vokabelübung

Die Lernenden der LGA haben eine erstaunliche Fähigkeit, über den eigenen Lernprozess sehr präzise zu sprechen. Nur drei von 20 der an dem Tag beteiligten SchülerInnen geben eine sehr einfache und oberflächliche Antwort auf die gestellte Frage (exemplarisch: „Mi è piaciuto perché è divertente.“ FB 1 LGA 16.9.02, 10), die restlichen, also die Mehrzahl, beschreiben ausführlich, wie sie die Aktivität gefunden haben, sie begründen ihre Meinung und erzählen, was sich in ihrem Kopf abgespielt hat.

Aus den Antworten der SchülerInnen heben sich besonders zwei Vorgehensweisen heraus, die von den meisten Lernenden gewählt werden, um ihre Aufmerksamkeit selektiv zu lenken: Einerseits haben sie die Sätze fokussiert, die durch die Wörterkombinationen entstanden sind, andererseits haben sie darauf aufgepasst, was die MitschülerInnen gesagt haben.

Die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit erfordert besonders ausgeprägte analytische Fähigkeiten, die dazu verhelfen, den Schwerpunkt festzulegen, auf den die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll. Außerdem verlangt diese Strategie auch eine starke Kontrolle über die Steuerung der eigenen selektiven Aufmerksamkeit.

Die zweite Gruppe von Strategien kann als Memorierungsstrategien kategorisiert werden. Sie werden aktiviert durch (vgl. Bimmel/Rampillon 2002:93):

1. mentale Bezüge

- (51) Tutte (le parole) iniziavano con la stessa lettera. (FB 1 LGA 16.9.02, 1);

- (52) (...) stimola la mente a ricordarsi vari vocaboli e a collegarli tra loro. (FB 1 LGA 16.9.02, 16),

²⁷⁰ Siehe oben Abb. 10

²⁷¹ Vgl. auch das Kapitel über Lernstrategien im theoretischen Teil.

2. Bilder und Laute

- (53) Per ricordare (...) io mi aiutavo con immagini nella mia mente (Krawatte, Venedig...). (FB 1 LGA 16.9.02, 12);
- (54) „Riuscivo a ricordarmi le frasi ripetendole dopo che la persona l’aveva detta. (FB 1 LGA 16.9.02, 20);
- (55) (...) per vicinanza tra un vocabolo e l’altro. (FB 1 LGA 16.9.02, 16),

3. Assoziationen

- (56) Per ricordare le frasi abbiamo associato idee. (FB 1 LGA 16.9.02, 4).

Die exemplarisch gewählten Aussagen belegen die Tendenz der Lerngruppe, über das eigene Lernen zu reflektieren und genau nachzuvollziehen, wie sich der Lernprozess abspielt.

Weitere Belege dafür sind besonders in den Fazitblättern 5 zu finden. Der Stimulus ist in diesem Fall etwas detaillierter formuliert. Die Übung bezieht sich auf zwei authentische Texte: *Maßnahmen gegen die Gewalt* von Bert Brecht und *Berlin, Gormannstraße* von Kurt Bartsch.

Textpuzzle

Es werden Arbeitsgruppen gebildet. Jede Gruppe bekommt einen der zwei Texte in Teile zerschnitten und muss ihn wieder zusammenstellen (Lesen: rezeptive Fertigkeit).

Wenn der Text wieder ganz ist, muss die Gruppe ihn zusammenfassen (Schreiben: produktive Fertigkeit).

Abb. 14: Übung „Textpuzzle“

Die zur Reflexion einleitende Frage ist:

Welche Strategien hat die Arbeitsgruppe angewendet, um die Aufgabe zu lösen?

Abb. 15: Reflexionsstimulus zur Übung „Textpuzzle“

Die Ergebnisse bestehen aus einem gemeinsamen Gruppenbericht auf Deutsch über die Strategien und aus individuellen Kurzkomentaren über die Arbeit. Die meist eingeschalteten Strategien sind erneut die selektive Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Sprachelemente (vgl. exemplarisch „Für die Anfang haben wir die Stück gelesen wo die 5 W liegen“²⁷².“ FB 5 LGA 22.10.02, 1), besonders am Anfang der rezeptiven Aktivität, wenn der zerschnittene Text rekonstruiert werden muss, und am Anfang der produktiven Aktivität, wenn die Gruppe die Schlüsselstellen im Text finden muss, um dann die Zusammenfassung zu schreiben.

Im Laufe der Arbeit wenden die Gruppen²⁷³ weitere Strategien an:

– Sie suchen Wörter, die zur gleichen Kategorie gehören, z.B. Konjunktionen, um die Sätze zu rekonstruieren, oder sie gruppieren die Informationen aus dem Text in Stichpunkte, um sie dann in einer Zusammenfassung zu ordnen. Dabei wenden sie die Strategie der *Klassifikation*²⁷⁴ an.

- (57) Dann haben wir die andere Stücke gelesen und wir haben an die gleiche Worten, die Konjunktion, die Geschichte gekuckt um die Text zu orden. (FB 5 LGA 22.10.02, Gruppe 1)

- (58) Wir haben Stichpunkte gemacht um eine Zusammenfassung zu haben. (FB 5 LGA 22.10.02, Gruppe 3).

– Sie stellen Hypothesen über den Inhalt des Textes anhand des Kontextes auf und gebrauchen dabei die Strategie der *Inferenz*²⁷⁵.

- (59) Strategien: Ipotese machen um der Inhalt zu verstehen. (FB 5 LGA 22.10.02, Gruppe 4)

– Sie bringen die Textteile wieder in Ordnung und lesen den Text durch, um zu kontrollieren, ob die logische Reihenfolge der Informationen stimmt. Dabei nutzen sie die Strategie der *Rekonstruktion*²⁷⁶.

²⁷² Damit sind die *W-Fragen* gemeint: Was, wo, wer, wann, wie.

²⁷³ Vgl. Anlage 21. FB 5 LGA 22.10.02 Strategien zur Lösung einer Textrekonstruktionsaufgabe und einer Zusammenfassungsaufgabe.

²⁷⁴ Vgl. Definitionen S. 38

²⁷⁵ Ibidem.

(60) Wir haben (den Text) in Ordnung gebracht. (FB 5 LGA 22.10.02, Gruppe 1);

(61) Am Ende haben wir den text wieder gelesen und (...) ob es löslich war. (FB 5 LGA 22.10.02, Gruppe 4)

Die Übung wird durch die teilnehmende Beobachtung dokumentiert: Auch aus diesen Daten ist die Aktivierung der oben genannten kognitiven Strategien zu entnehmen²⁷⁷.

Was die Strategie der Rekonstruktion betrifft, zeigt die Gruppe eine besondere Vorliebe für das zusammenhängende Lernen: Das ist sowohl aus ihren subjektiven Theorien über die LehrerInnen, wie auch aus den ausgedrückten Präferenzen in der Strukturierung und Wiederholung komplexer Inhalte zu ersehen, die sich aus der teilnehmenden Beobachtung ergeben.

Informationen über subjektive Theorien der LGA bezüglich ihrer LehrerInnen liefern die Punkte 3.9 (*Wie arbeite ich gern in der Klasse?*), 3.10 (*Wie arbeite ich nicht gern in der Klasse?*) und 3.11 (*Eigenschaften, die ein/e gute/r Lehrer/in haben sollte*) der Schreibtapete sowie die Notizen aus der teilnehmenden Beobachtung über die die Schreibtapete betreffende Besprechung.

In einigen Antworten zu den Punkten 3.9 und 3.10 der Schreibtapete verbinden die Lernenden das optimale Lernen mit bestimmten LehrerInnen. Die Begründung ihrer Antworten präsentieren die SchülerInnen in der nachfolgenden Besprechung der Resultate²⁷⁸. Manche Kommentare betreffen direkt die beliebten bzw. unerwünschten Lehrmethoden der LehrerInnen²⁷⁹:

(62) Ich ziehe die Lehrerin x vor, weil man sich in der Mitschrift ihrer Lektionen wieder finden kann, auch wenn man in der Stunde einen Augenblick den Faden verliert.

(63) Ich möchte nicht Notizen nach Diktat schreiben, weil ich mich nicht an alle Wörter erinnern kann.

(64) Es ist besser, wenn man den Zusammenhang versteht.

(65) Ich möchte verstehen, was die LehrerInnen sagen.

(66) Es (Der Zusammenhang B.d.V.)muss klar sein.

Wie diesen Worten zu entnehmen ist, bevorzugen die Lernenden eher ein verständnis- als ein gedächtnisorientiertes repetierendes Lernen. Sie zeigen eine deutliche Vorliebe für das „vernetzende“ eher als für das „memorisierende“ Lehren, was auch die Strukturierung und die Wiederholung von Lerninhalten charakterisiert:

(67) Die Schülerinnen mögen stukturierte Wiederholungsverfahren von komplexen Inhalten, die sich auf Schemata und Tabellen stützen. (BTB 19.11.02:33)²⁸⁰.

Fazit: Die LGA-Lernenden beweisen, dass sie geschickt mit kognitiven Strategien umgehen können, besonders mit denjenigen, die analytische und strukturierende Verfahrensweisen voraussetzen.

6.2.3.2.2 Metakognitive Strategien der LGA

Von der LGA kann das gleiche geschickte Lernverhalten auch für metakognitive Strategien behauptet werden, also für Strategien, die keinen direkten Bezug zum zu verarbeitenden Lernstoff haben, sondern indirekt zu einem effektiven Lernen beitragen (Bimmel/Rampillon, 2002: 92). Außer der schon erwähnten Mühelosigkeit, wenn angespornt wird,

²⁷⁶ Ibidem.

²⁷⁷ „In generale la maggior parte della classe si è aiutata *inferendo* le parole non note con il contesto; altri, una minoranza, hanno utilizzato il dizionario, altri ancora hanno ricostruito il brano *cercando una logica*, tramite *l'identificazione di parole chiave*, quali avverbi di tempo, congiunzioni coordinanti e subordinanti, etc. (...) Alla mia richiesta di una tabella di *classificazione delle informazioni* (...) gli allievi mi hanno pian piano suggerito tramite i loro interventi quelli che secondo loro potevano rappresentare i parametri entro cui strutturare la loro comprensione testuale, quali il tempo, il comportamento etc.“ (Turi, 2003: 45-46).

²⁷⁸ Einige Bemerkungen sind etwas oberflächlich (Fünf Personen: „Wir mögen die Stunden mit der Lehrerin X, weil wir mit ihr wenig machen“), andere unterstreichen, was über bestimmte Charakterzüge der Lerngruppe schon wiederholt festgestellt wurde: Die Lernmotivation ist besonders eng mit dem Resultat der Leistung, also mit dem Lernerfolg, verbunden (Eine Person: „Mathe gefällt uns, weil wir in dem Fach besonders erfolgreich sind“).

²⁷⁹ Alle folgenden Zitate sind dem BTB 19.11.02 entnommen.

²⁸⁰ Die Feststellung dieser Präferenz der LGA wird anlässlich der Systematisierung von vermittelten Inhalten vor einer Klausur auch von einer die Wiederholung organisierenden Studierenden der SSIS bestätigt (vgl. Tanzen 2003: 35-36).

über das eigene Lernen zu reflektieren²⁸¹, beweisen die SchülerInnen auch eine geschickte Neigung dazu, die Leistung ihrer MitschülerInnen wirksam zu evaluieren²⁸².

Aus den Fazitblättern zur Evaluation von Plakaten zur Nazizeit anderer Gruppen sind folgende Bemerkungen zu lesen:

- (68) Das Plakat gefällt uns, es ist sehr kreativ, Informationsvoll, und bunt. (FB 6 LGA 5.-6.11.02, Gruppe 1)
- (69) Das Plakat ist wunderbar, sondern (aber B.d.A.) es gibt wenigen Photos über die Juden. (FB 6 LGA 5.-6.11.02, Gruppe 3).
- (70) Vielleicht fehlen Sätze die erklären das Plakat und nur mit der Erklärung unserer Mitschülerin haben wir es besser verstanden. (FB 6 LGA 5.-6.11.02, Gruppe 4).
- (71) Die Thema „Propaganda“ ist sehr verwickelt. Trotzdem hat die Gruppe den wichtigsten Punkten gefunden. (FB 6 LGA 5.-6.11.02, Gruppe 5).

Eine weitere metakognitive Tendenz, die zu dem für die LGA charakteristischen Lernen gehört, ist, *das eigene Lernen strukturiert zu organisieren* (Bimmel/Rampillon, 2002: 98; Mariani/Pozzo 2002: 74). Dazu liefert die Lerngruppe verschiedene Beispiele:

- Anlässlich einer Referate-Runde, die als mündliche Kontrolle eingeplant wird, strukturieren sie ihre Beiträge zu Hause und veranschaulichen sie im Unterricht mit Hilfe von Assoziogrammen und Mind Maps, die sie an die Tafel zeichnen (BTB 9.12.02 und 10.12.02), oder sie verteilen den MitschülerInnen strukturierte Handouts mit einer Reihe von Stichpunkten als Gedächtnisstütze (BTB 2.12.02).
- Sie können gut Internetrecherchen und Projekte organisieren²⁸³, weil sie die Materialien gut selegieren und Lernaktivitäten differenziert einplanen.
- Die Organisation von Gruppenarbeit funktioniert besonders gut, weil die Lernenden sich bevorzugt auf die Strategie der Arbeitsteilung stützen. In der Lösung einer kreativen Aufgabe – Zusammenstellung von Plakaten über die Nazizeit – wählen sie eine Prozedur, die eher zu einer besseren Leistung führen wird als zu einem aufbauenden Ideenaustausch und zu einer Ideenaushandlung. In den Fazitblättern 6 LGA 5.-6.11.02 sind folgende Überlegungen zu lesen:

- (72) Die Strategie von der Gruppe ist die Aufgaben zu teilen um schneller zu arbeiten: zwei Personen suchen die wichtige Bilder und schneiden sie, eine Person schreibt auf das Plakat und ein andere Person sucht die wichtige Sätze. Die Kollaboration ist sehr wichtig weil wir Zeit sparen. (FB 6 LGA 5.-6.11.02 Gruppe 4);
- (73) Jede von uns hat ein Rolle und spielt sie. (FB 6 LGA 5.-6.11.02 Gruppe 1);
- (74) (...) dann haben wir in dem Heft ein kleine Projekt gemacht. (FB 6 LGA 5.-6.11.02 Gruppe 3);
- (75) 1. Während der Schreiber schreibt, wir sind mit der Arbeit weitergegangen. (Plakat und Strategie). (...) 3. Der Aufpasser hat Bilder vorbereitet. 4. Der Sprecher hat das Plakat geschrieben. 5. Wir haben die Aufträge geteilt um das Arbeit schnell zu machen. (FB 6 LGA 5.-6.11.02 Gruppe 5).

Ähnliche Informationen sind der teilnehmenden Beobachtung zu entnehmen:

- (76) In der Anfertigung der Plakate haben sich die Lernenden Aufgaben verteilt: wer Bilder ausschneppelt, wer zeichnet, wer die Texte schreibt. Eine Gruppe arbeitet koordiniert, sie malen sogar das gleiche Bild zu zweit gemeinsam. (BTB 5.11.02).

Die funktionale Arbeitsteilung ist eine Strategie, die zur Organisation der Arbeit am liebsten immer angewendet wird:

- (77) (...) forse nel gruppo dovevamo essere in di più, ci saremmo divisi meglio le parti da analizzare. (FB 3 LGA G5)

Praktische und methodologische Vorschläge zur Darbietung des Stoffes und zur Organisation der Lernaktivität fehlen nicht: Darunter fallen auch Empfehlungen für die Gestaltung einer Übung:

- (78) Forse è meglio suddividerlo in due giochi più specifici. (FB 2 LGA 18.9.02, 6),

oder für organisatorische Maßnahmen:

- (79) Sarebbe meglio che i gruppi si formassero a caso perché a “zone” i gruppetti restano abbastanza insieme. (FB 2 LGA 18.9.02, 13).

²⁸¹ Bimmel/Rampillon (2002: 98) nennen diese metakognitive Strategie *Konzentration auf das eigene Lernen* und schließen sie in die *Strategien zur Selbstregulierung* mit ein.

²⁸² Vgl. die Lernstrategie *Evaluation fremden Lernens* im theoretischen Teil dieser Arbeit: 1.3.2.2 *Metakognitive Lernstrategien* S. 39

²⁸³ Vgl. auch Antwort 8 auf der Schreibtapete zu Punkt 2.5 *Ein guter Deutschunterricht*: Zwei SchülerInnen beziehen sich auf einen Projektunterricht (area di progetto).

Aufgrund der vielen Belege für die Fähigkeit, sich auf das eigene Lernen zu konzentrieren und es sorgfältig zu planen, kann die Hypothese gebildet werden, dass die SchülerInnen nicht ohne weiteres bereit sind, bei der Durchführung einer Aufgabe Risiken einzugehen, die das Arbeitsergebnis, d. h. *gute Leistung*, gefährden könnten. Ein *Risk-Taking*-Verhalten gehört dementsprechend nicht zu den typischen Charakteristika der LGA.

Eine solche Annahme kann eine Bestätigung in der *Kontrolle über das eigene Lernen* finden, einer indirekten Lernstrategie, die oft von der Lerngruppe gebraucht wird:

- (80) Mi è piaciuto perché è stato 1 ripasso rilassato che ci ha aiutato a capire gli errori. (FB2 LGA 18.9.02,1).
- (81) Mi ha aiutato a ripetere i verbi, soprattutto analizzando gli errori degli altri. (FB2 LGA 18.9.02, 14).
- (82) La correzione degli esercizi sulle declinazioni degli aggettivi è sempre utile e d'aiuto x ripassare e x controllare se abbiamo fatto correttamente. (FB2 LGA 18.9.02, 9).

6.2.3.2.3 Soziale und affektive Strategien der LGA

Aus den Fazitblätter kommen auch soziale und affektive Strategien (Bimmel/Rampillon 2002: 99- 101; Mariani/Pozzo 2002: 75-78) ans Licht, die von der LGA auf für sie typische Weise angewendet werden.

Ein wichtiges Element, das in der Evaluation eines Grammatikspiels in der zweiten Runde der Fazitblätter hervorgehoben wird, betrifft z.B. einen emotionalen Aspekt des Lernens, der für die LGA besonders wichtig ist: den Stress, der durch die Leistungsbewertung entsteht.

Motivierend ist hier für die SchülerInnen das absolute Ausbleiben der wohl bekannten und unangenehmen Spannung, die normalerweise mit einer Bewertungsaktion verbunden ist. Unterstrichen wird dagegen der implizite Charakter des Abfragens, der zum Stressabbau beiträgt:

- (83) Non mette tensione come un'interrogazione vera. (FB 2 LGA 18.9.02, 16).

Auch die Arbeitsgruppe wird in dieser Hinsicht als Ort erwähnt, wo das Lernen entspannter und mit weniger Stress stattfindet. In der Gruppenarbeit können sich die Lernenden austauschen und sich die Verantwortung für das Endprodukt teilen: Sie können entspannt zusammenarbeiten, da sie der Bewertung der Lehrperson nicht allein ausgesetzt sind (vgl. auch Turi 2003: 42). So klingen die Worte der Lernenden sehr synthetisch:

- (84) Mi è piaciuto perché si era sempre in gruppo si è memorizzato molto di più, c'era meno tensione e paura di sbagliare. (FB 2 LGA 18.9.02, 8).

Auf ähnliche Weise schätzen die LGA-Lernenden auch den Beitrag der MitschülerInnen zu dem eigenen Lernen, indem sie ihre gelegentlich wirksame Rolle beim gemeinsamen Lernprozess anerkennen und die funktionale Aufgabe sozialen Lernens verstärkt betonen:

- (85) Mi ha aiutato a ripetere i verbi, soprattutto analizzando gli errori degli altri (FB 2 LGA, 18.9.02, 14);
- (86) Il lavoro del gruppo è stato molto funzionale, insieme ci siamo aiutati e c'è stato un buon lavoro di collaborazione. (FB 3 LGA,7.10.02, 14).

Solche Aussagen verleihen der Interaktion in der Lerngruppe einen besonders funktionalen Zug, der sehr prägnant von einer Schülerin zum Ausdruck gebracht wird:

- (87) Ingegno e sapere di ognuno messo a disposizione del gruppo. (FB 3 LGA,7.10.02, 14).

In den oben erwähnten Kontexten verbinden die Lernenden aus eigener Initiative wichtige didaktische Prinzipien miteinander: Spaß bzw. Ansporn, das Zusammensein mit dem aktiven Lernen. Sie bringen also spontan den engen Zusammenhang zwischen sozio-affektiven und kognitiven Lernzielen zur Geltung, sie machen ihn explizit und erklären sehr deutlich seine Folgen auf den eigenen Lernprozess.

Weitere Beispiele dafür sind auch in den Kurzberichten aus dem zweiten Fazitblatt zu finden:

- (88) Ci si diverte e quindi si è più stimolati ad imparare. (FB 2 LGA 18.9.02, 3),
- (89) Sono stata stimolata dalla gara e quindi mi sono impegnata. (FB 2 LGA 18.9.02, 12),
- (90) In questo modo (i verbi) rimangono più impressi. (FB 2 LGA 18.9.02, 4).

Spaß und Zusammenarbeit resultieren aus diesen Aussagen als Mittel zum Zweck, also als Mittel zum besseren Lernen, zur besseren Leistung und zur besseren Kontrolle über das eigene Lernen, was ohne weiteres zum gruppenspezifischen Bild und zum Lernprofil der LGA passt.

Eine starke, übermäßige Kontrolle über den Lernstoff und über den Lernprozess kann jedoch zur Konstruktion eines affektiven Filters beitragen, der die Lernmotivation und die emotionale Seite des Lernens blockiert.

Ich vermute, dass das der Fall in der LGA ist, und zwar dass die Lernenden beim Lernen nicht locker lassen, sondern dazu neigen, den eigenen Lernprozess ständig und auf eine krampfartige Weise zu überwachen.

Das könnte eine Erklärung für den oft erwähnten Lernstress sein, über den die SchülerInnen klagen, und kann zu einer emotionalen Lernblockade werden, wenn sie Lerninhalte oder selbst ein Fach – z.B. die Fremdsprache im immersiven Ansatz – nicht unter ständiger Kontrolle halten können.

Diese Hypothese wird u. a. Thema des nächsten Abschnittes sein.

Zusammenfassend ergeben sich bezüglich des allgemeinen Lernprofils von der LGA folgende Punkte:

- Die Lerngruppe A wird von den LehrerInnen im Allgemeinen für überdurchschnittlich gehalten, obwohl die Leistungsprofile in der Gruppe verschieden sind.
 - Die LGA-Lernenden zeigen die Tendenz, lieber reflexiv und systematisch auf eine Aufgabe einzugehen, statt sie in Eile und oberflächlich zu erledigen. Der Faktor *Zeit* spielt eine wichtige Rolle im gruppenspezifischen Lernprozess: bezüglich der Organisation der Schulzeit, bezüglich des Lernprozesses und schließlich bezüglich des Gelingens des Endprodukts.
 - Störfaktoren wie die Abwesenheit von MitschülerInnen, ihr Nichtstun bei kollektiven Aufgaben oder ein ständiges Nachfragen, also Faktoren, die das optimale Gelingen der Lernleistung behindern können, werden sofort an den Pranger gestellt; die gute Leistung ist ein wichtiges Ziel der LGA.
 - Für die Lerngruppe spielt das deduktive, systematische und analytische Lernen eine wichtige Rolle. Sehr wichtig ist die sprachliche Form und der korrekte Gebrauch der Fremdsprache.
 - Die Stärke dieser Gruppe besteht in der kognitiven Seite des Lernens, während die emotionalen und die sozialen Aspekte wesentlich schwächer in Erscheinung treten und meistens eine funktionale Konnotation haben.
 - Emotionale und interaktive Aspekte des Lernens wie auch affektive und soziale Strategien werden besonders in Erwägung gezogen, wenn sie zum Stressabbau und zur Verbesserung der Leistung beitragen.
 - Die Lernenden bevorzugen besonders den Einsatz von kognitiven und zum Teil von metakognitiven Strategien: Sie stellen sich selbst Fragen und geben sich selbst Antworten über das eigene Lernen.
 - Die SchülerInnen geben solchen kognitiven Strategien den Vorrang, die analytische Verfahrensweisen voraussetzen, wie die Lenkung selektiver Aufmerksamkeit, der Inferenz, der Klassifizierung und der Rekonstruktion.
 - Die Lernenden bevorzugen eher ein verständnis- als ein gedächtnisorientiertes repetierendes Lernen, sowie sie eine einschneidende Vorliebe eher für das „vernetzende“ als für das „memorisierende“ Lehren zeigen.
 - Die SchülerInnen wenden verstärkt metakognitive Strategien an: Sie können mühelos über das eigene Lernen reflektieren und präzise darüber berichten, sie können die Leistung der MitschülerInnen wirksam evaluieren, das eigene Lernen strukturiert organisieren und streng kontrollieren.
- Fazit: Die LGA zeigt eine Lernhaltung, die entschieden dazu tendiert, jegliche Risiken zu vermeiden, die eine gute Leistung gefährden könnten. Eigentlich scheint die Gruppe das eigene Lernen auf eine beinahe krampfartige Weise zu überwachen, was zum selbstverständlichen Lernstress führt, der sich in eine Lernblockade verwandeln könnte.

6.2.4 Deutschlernprofil: „Das schaffe ich nicht...!“

Ausgangspunkt der Zusammenstellung des Deutschlernprofils der LGA sind die Lernaufgaben zweier Studierenden der SSIS. Die Daten aus beiden Übungen lassen die Einstellungen und die subjektiven Theorien der Lernenden über die

deutsche Sprache ans Licht kommen; sie geben aber auch Einsicht in die Vorlieben der Lernenden bezüglich der Fertigkeiten, die sie in der Fremdsprache ausüben, sowie über ihr Lernmotivation.

Weitere Informationen betreffen den Gebrauch der Fremdsprache und das Deutschleistungsprofil; sie sind teilweise Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden, aus denen die Sprechbeteiligung der SchülerInnen zu beobachten ist, wie auch schriftlicher, wie den Fazitblättern, oder offizieller Dokumentation entnommen, z.B. die Deutschnoten im ersten Halbjahr und einige Ergebnisse der externen Zertifizierung einiger SchülerInnen.

Als Triangulationsdaten gelten die Informationen aus dem Beobachtungstagebuch der Lehrperson, aus den Briefinggesprächen mit den Studierenden der SSIS und die aus ihren Abschlussarbeiten.

6.2.4.1 Einstellungen und subjektive Theorien über das Lernen der deutschen Sprache

In diesem ersten Abschnitt werden die Meinungen der LGA-SchülerInnen über die deutsche Sprache und ihr Lernen wiedergegeben. Die Analyse solcher Elemente bietet interessante Informationen über die Tendenz der Lernmotivation der Gruppe.

6.2.4.1.1 Von Knödel mit Milch über den Bohrer bis zum Passiv: Schwierigkeiten des Deutschen und Stereotypen.

In der Diskussionsrunde am 16.10.02 bzw. in der Schreibtapete am 18.11.02 initiieren die beiden ersten Praktikantinnen eine Reflexion u. a. auch über die deutsche Sprache und über das Lernen der deutschen Sprache.

Die Antworten²⁸⁴ der Diskussionsrunde können wie folgt kategorisiert werden:

Kategorie	Unterkategorie	Exemplarische Antworten
Gefühle	Klang	Flugzeug, trivellatore (<i>Bohrer</i>)
	Erstes Gefühl	Freundschaft, Neugierde, indifferenza, langweilig
	Hass	Die Nazizeit, Hitler; Lager
Stereotypen	Essen	Knödel mit Milch, Brezel, Pizza mit peperoncino, pesce Würstchen zu kochen, Kartoffeln
	Objekte	Divisa militare (<i>Uniform</i>), Boccale di birra (<i>Bierkrug</i>), Eine Zigarette
Erfahrung	Wendepunkt in der Deutschlernbiografie	Zeit in Berlin; Ausflug in Berlin: schwierig aber gut für conoscenza und Kultur; Ich habe einem Freund gefolgt, der Deutsch lernte; uno sbaglio
	Stadt (positiv)	Berlin, Kurfürstendamm, Kreuzberg, Fernsehturm
	Stadt (negativ)	Frankfurt am Main, Ostberlin (solo case)
Personen	Korrespondentin, aktuelle Deutschlehrerin	
Deutsch lernen	Schwierig	Deklinationen, Relativsätze, Präteritum, Verben, Artikel, Passiv, Genitiv; Quando parlano veloce non capisco
	Einfach	Sprechen auf Deutsch
	Wichtig	Wichtig für die Wirtschaft; Volkswagen

²⁸⁴ Vgl. Anlage 23.

	Im Unterricht	Ein Film sehen; Emmas Überraschung
--	---------------	------------------------------------

Tab. 7: Ergebnisse der LGA aus der Diskussionsrunde *Deutsch ist...*

Die Daten werden hier nach drei Aspekten kommentiert: Aus dem Blickwinkel der Emotionen, die mit der deutschen Sprache verbunden sind, aus der Perspektive der Assoziationen, die Deutsch in den SchülerInnen erweckt, und nach ihren eigenen Einstellungen zum Deutschlernen. Während der Besprechung werden diese Daten mit den Resultaten aus der Schreibtapete, besonders aus den Punkten 2.1 *Was fühle ich beim Deutschlernen?* und 2.3 *Was assoziiere ich mit Deutsch?*, ergänzt.

– Emotionale Perspektive: Die SchülerInnen empfinden den Klang der deutschen Sprache als etwas Unangenehms, störend (Flugzeug), fast lästig, was den Ohren weh tut (Bohrer). Die ersten Gefühle beim Deutschhören sind zwiespältig: Einerseits betonen die Lernenden eine positive Rezeption der deutschen Sprache (Freundschaft/Neugierde), andererseits ihre negative Wirkung (Gleichgültigkeit/langweilig). Auf der Schreibtapete, die etwa einen Monat später beschriftet wird, werden die Einstellungen differenzierter ausgedrückt²⁸⁵: Für vier SchülerInnen ist Deutsch eine kompliziert und schwer zu lernende Sprache (N=11; 36%), für drei ist sie langweilig (27%), für zwei interessant (18%), vier lernen Deutsch gern (36%), und drei Lernende äußern sich positiv über die neue Lehrmethode, die mit dem Projekt *Hospitationen* verbunden ist (27%): Die Lernenden fühlen sich dank der neuen Lernaktivitäten mehr angesprochen und beteiligen sich lieber am Deutschunterricht.

– Assoziative Perspektive: Die assoziative Perspektive meint die Bilder, die Lernende mit der deutschen Sprache und mit der deutschen Welt verbinden. Drei Bereiche spielen für die LGA eine Rolle:

- Die Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit (die Nazizeit, Hitler; Lager, *divisa militare* aus CLA, der Zweite Weltkrieg, die Nazis, die oft zitiert werden aus ALA²⁸⁶), die Hass-Gefühle erwecken, aber auch an andere Ereignisse aus der deutschen Geschichte (die Berliner Mauer, die Lektüre über das Thema *deutsche Teilung* „Emmas Überraschung) oder an die deutschsprachige Kunst (Gustav Klimt) bzw. Literatur (die Romantik, das Buch „Christiane F.“). All diese Assoziationen werden, so lautet eine Hypothese, von den Lerninhalten beeinflusst, die die SchülerInnen gerade im Deutschunterricht behandeln.
- Stereotypische Bilder, die besonders mit dem Wortfeld *Essen und Lebensmittel* verbunden sind: Brezel, Würstchen, Kartoffeln, Bier sowie komische Gerichtskombinationen wie Knödel mit Milch, Pasta mit Ketchup (ALA 2.3) und Pizza mit Peperoncino.
- Die Erfahrung in Berlin anlässlich eines Schulaustausches im vorigen Jahr. Das Ereignis spielt für die SchülerInnen anscheinend eine wichtige Rolle sowohl bezüglich der persönlich erlebten Sehenswürdigkeiten, die detailliert erwähnt werden (Kurfürstendamm, Kreuzberg, Fernsehturm) wie auch in Bezug auf die Leute, die die Lernenden dort besser kennen gelernt haben (KorrespondentInnen werden während beider Vorstellungsaktivitäten erwähnt).

– Einstellungen zum Deutschlernen: Die Äußerungen schließen direkt an die Gefühle zur deutschen Sprache an. Auffallend sind die ausführliche Auflistung der Schwierigkeiten, die die SchülerInnen mit dem Lernen der deutschen Sprache verbinden (Deklinationen, Relativsätze, Präteritum, Verben, Artikel, Passiv, Genitiv) und die Betonung der Relevanz der deutschen Sprache für die Wirtschaft.

Die SchülerInnen zeigen eine tendenziell distanzierte Haltung gegenüber der deutschen Sprache und der deutschen Welt. Diese Haltung wird einerseits durch die Schwierigkeit der Sprache erklärt, die mit der Grammatik gleichgesetzt wird: Die SchülerInnen identifizieren und nennen sehr genau die traditionellen Grammatikkategorien, die ihnen Schwierigkeiten beim Lernen bereiten. Das bestätigt die Tendenz der Lerngruppe zur analytischen Reflexion des

²⁸⁵ Vgl. Einträge zu Punkt 2.2 der Anlage 10.

²⁸⁶ Vgl. die Resultate zu Punkt 2.3 der Anlage 10.

eigenen Lernens. Der Klang der Sprache wird auch als negativ empfunden, obwohl die meisten Lernenden gerne die deutsche Sprache hören²⁸⁷.

Die neue Methode wird von den Lernenden geschätzt, besonders wegen der wechselnden Sozialformen, die statt des Frontalunterrichts vorgeschlagen werden,²⁸⁸ und der vielfältigen Lernformen.²⁸⁹ In der späteren Diskussion über die Auswertung der Resultate der Schreibtapete (BTB 19.11), erklären die SchülerInnen, dass weder die Sprache noch die Methode langweilig sei, sondern das Lernen selbst.

Die distanzierte Haltung gegenüber der deutschen Welt zeigt sich besonders in der stark stereotypischen Einstellung der Lerngruppe zur fremden Kultur: Besonders bei der Erwähnung von Gerichten und Lebensmitteln vermitteln die Lernenden entweder eine Vorstellung der deutschen Spezialitäten, die sich nicht von den klassischen Beispielen entfernt (Bier, Sauerkraut, Brezel und Würstchen), oder besondere Esskombinationen, die sehr an die allgemein verbreiteten Alltagstheorien über den schlechten Essgeschmack der Deutschen, die das Süße mit Saurem vermischen (Pasta mit Ketchup) und Zutaten willkürlich kombinieren, die nach italienischem Geschmack überhaupt nicht zueinander passen (Knödel mit Milch).

Solche Einstellungen werden trotz der schönen Erfahrung in Berlin anlässlich eines Schulaustausches beibehalten: Obwohl sie bei deutschen Familien gewohnt, das deutsche Alltagsleben erlebt und auch schätzen gelernt haben, d. h. obwohl die Erfahrung insgesamt von allen als sehr positiv betrachtet wird²⁹⁰, drücken die Lernenden ein Bild von Deutschland aus, das dem der Leute sehr ähnelt, die noch nie im Lande gewesen sind.

Besonders interessant scheint der Filter zu sein, den die Lerninhalte zur Wahrnehmung der deutschen Welt bilden: Es ist so, als ob die SchülerInnen in erster Instanz Deutsch als ein unpersönliches Fach ansehen würden und nicht als eine Mischung von Lebens- und Lernerfahrung. Die emotionale Distanz könnte daher zur Übernahme von Stereotypen führen, die keine persönliche und emotionale Anteilnahme erfordern. Die emotionale Distanz führt dazu, dass kaum intrinsische Motivation vorhanden ist. Die Motivation in der LGA ist – so lautet die These – extrinsisch und instrumentell: Die SchülerInnen der LGA haben keine besonders positiven Gefühle gegenüber der deutschen Sprache und Kultur, sie lernen sie fleißig, weil sie an der guten Leistung hängen und weil ihnen die Kenntnisse in der deutschen Sprache in der Zukunft bessere Berufschancen bieten könnten.

6.2.4.1.2 Eigenschaften eines guten Deutschunterrichts: das Methodenarchiv

Zwei Punkte der Schreibtapete lassen die Lernenden der LGA über beliebte Arbeitsformen und Lernaktivitäten nachdenken. In der Tabelle 8 stehen Informationen über den Deutschunterricht, es wird aber auch gelegentlich auf die Punkte 3.9 *Wie arbeite ich gern in der Klasse* und 3.10 *Wie arbeite ich nicht gern in der Klasse* der Schreibtapete eingegangen, die sich auf das Arbeiten im Unterricht im Allgemeinen beziehen. Auch aus den Überlegungen über die Methode im Deutschunterricht²⁹¹ zeigen sich die ausgeprägten metakognitiven Fähigkeiten der Lerngruppe:

Methode	n
Spielen	4
Filme sehen	4
In Gruppen	3

²⁸⁷ Vgl. den nächsten Abschnitt.

²⁸⁸ Vgl. exemplarisch die schon erwähnte funktionale Valenz der Gruppenarbeit für die LGA.

²⁸⁹ Um den Austausch und die emotionale Anteilnahme der Lerngruppe zu fördern, sind Lernaktivitäten vorgeschlagen worden, die emotionale Lernstrategien wie *Eigene Gefühle erkennen und ausdrücken* (Mariani/Pozzo 2002: 75; Bimmel/Rampillon 2002: 100) einschalten, und zwar Dramatisierungen und prosodische Lektüren (Nardi 2005: 546-549). *Prosodisches Lesen* besteht in einer Textannäherung aufgrund des Klangs der Wörter und nicht nur bezüglich ihrer Bedeutung (D.d.V.). Zur Auswertung solcher Lernaktivitäten vgl. auch die inhaltliche Analyse der Lerntagebücher im nächsten Kapitel.

²⁹⁰ Vgl. exemplarisch die zahlreichen Erwähnungen des Schulaustausches in der Schreibtapete, die in den anderen Profilen zitiert worden sind, und die Nennung verschiedener Sehenswürdigkeiten aus Berlin, die eine gute, persönliche und noch wache Erinnerung an die Stadt beweisen.

²⁹¹ Vgl. auch die methodische Reflexion, die im Abschnitt 4.2.2 *Der traditionelle Unterricht* S. 79 besprochen wird, und die gelegentlich zitierten Beispiele.

Städte und Ausstellungen besichtigen	2
Deutsche Geschichte lernen	2
Projektunterricht	2
Deutsche Gedichte lesen	1

Tab. 8: Ergebnisse aus der Schreibtapete der LGA zum Punkt 2.5 *Ein guter Deutschunterricht*

Die SchülerInnen geben interessante, kluge und „konstruktive“ Auskunft über die beliebtesten Arbeitsmethoden und beweisen hier noch einmal, dass ihnen sehr klar ist, wie sie am besten lernen und was für sie am nützlichsten sein kann. Das kann auch als Verstärkung der oben formulierten These angesehen werden, dass die Lernmotivation der LGA starke extrinsische und instrumentelle Züge zeigt. Darüber hinaus verbinden die LGA-SchülerInnen den guten Deutschunterricht mit konkreten didaktischen Situationen (statt mit Personen), dank derer das Lernen effektiver und angenehmer sein kann. Es handelt sich hierbei um eine Art Methodenarchiv, das die neuen Arbeitsformen und Lernaktivitäten zusammenfasst, die im Projekt erprobt werden.

Einige Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit) sowie Unterrichtsmaterialien (z.B. Filme in der Fremdsprache) werden auch in der Schreibtapete positiv erwähnt (vgl. die Resultate zu Punkt 3.9 und 3.10 der Anlage 10). Bewertungsarbeiten (Klausuren) werden dagegen negativ bewertet..

Wie arbeite ich...			
gern		nicht gern	
	n		n
In Gruppen	6	Grammatik	6
Wenn ich glücklich bin	1	In den Klausuren	7
Wenn ich Filme sehe	1	Wenn ich allein, schlecht gelaunt oder gestresst bin oder wenn ich Probleme habe	4
In Gruppendiskussion	1	mündliche Aufgaben	1

Tab. 9: Ergebnisse aus der Schreibtapete der LGA zu den Punkten 3.9 *Wie arbeite ich gern in der Klasse* und 3.10 *Wie arbeite ich nicht gern in der Klasse*

Die explizite Nennung von Emotionen und Gefühlen als Bestandteile des Gelingens bzw. Misslingens des Lernprozesses kann als Indikator für das Gelingen bzw. Misslingen des Lernens bewertet werden: Glücklich sein fördert eine wirksame Arbeit. Allein sein, schlechte Laune, Stress und Probleme bilden dagegen eine Lernhemmung. Die metakognitive Reflexion betrifft sogar das *Erkennen der eigenen Gefühle*.

6.2.4.2 Der Gebrauch der deutschen Sprache: „Das will ich aber verstehen!“

Die Überlegungen über den Gebrauch der deutschen Sprache von Seiten der Lerngruppe A werden in diesem Abschnitt in drei Schritte gegliedert:

1. Aus der an die Diskussionsrunde anschließenden Auswertung und aus den Daten der Schreibtapete – Punkte 2.2 *Meine Gefühle beim(Deutsch-) Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen* und 2.4 *Was ist wichtig, um Deutsch zu beherrschen?* – wird eine Reflexion über die Fertigkeiten und über ihre Gewichtung beim Deutschlernen,
2. aus der teilnehmenden Beobachtung wird ein Bild des tatsächlichen Gebrauchs der deutschen Sprache von Seite der LGA zusammengestellt und
3. schließlich werden Charakteristika der Lerngruppe untersucht, die den Gebrauch der deutschen Sprache fördern bzw. behindern.

6.2.4.2.1 Einschätzung der Fertigkeiten und ihre Gewichtung: Nur *lesen* oder auch *verstehen*?

Interessante Bemerkungen über das Lernen der deutschen Sprache resultieren nach metakognitiver Überlegung aus der Diskussion, die der Lernaktivität von C. (CLA) gefolgt ist (vgl. auch Turi 2003: 40). Schwerpunkt des Gesprächs war: Welche Fertigkeiten sind für die LGA-SchülerInnen am einfachsten bzw. am nützlichsten, um Deutsch zu lernen? Insgesamt beteiligen sich achtzehn SchülerInnen von einundzwanzig an der Diskussion.

Die Lernenden zeigen viel Interesse an dem Thema, sie sind sehr konzentriert, so dass sie die Diskussion nach einer Weile allein weiter führen und switchen. Die sich ergebenden Kommentare sind weit entfernt von den stereotypischen Antworten, die sie auf andere Fragen geben.

Auf die Frage: „Was ist einfach beim Deutschlernen?“ gaben sie folgende Antworten:

Was ist einfach beim Deutschlernen?	
	n
Lesen	11
Sprechen	5
Schreiben	1
Hören	1

Tab. 10: Ergebnisse aus der Umfrage in der LGA nach der Einfachheit der verschiedenen Fertigkeiten beim Deutschlernen.

Die meisten SchülerInnen (n=11, N=18, 60%) finden Lesen einfach. Sie geben dafür verschiedene Gründe an, im Folgenden werden die aussagekräftigen exemplarisch zitiert (BTB 16.10.02):

- (91) Weil der schriftliche Text eine Stütze ist.
- (92) Man kann den Text immer wieder und mehrmals lesen.
- (93) Man kann Hilfsmittel benutzen, wie das Wörterbuch.
- (94) Lesen allein reicht nicht, man muss verstehen auch dabei!
- (95) Nur lesen oder auch verstehen? Sie sind verbunden.
- (96) Eine gute Aussprache ist auch eine Verstehenshilfe!

Weniger Schülerinnen (28%) finden Sprechen einfacher, und zwar aus folgenden Gründen (BTB ibidem):

- (97) Weil man die Mimik benutzen kann.
- (98) Weil man damit die Grammatik praktisch anwendet.
- (99) Man kann einfach die Fehler verstecken.
- (100) (...) und die Deklinationen undeutlich und auch falsch (!) sagen.
- (101) Man kann Fragen beantworten und etwas erklären, wenn man nicht verstanden wird.

Zwei SchülerInnen erklären sich für das Hören (BTB ibidem):

- (102) Weil man die Sprache durch das Hören erwirbt.
- (103) (Man kann) Schlüsselwörter verstehen aber (man findet) keine Wörter für die Antwort.

Nur eine Schülerin wählt das Schreiben (BTB ibidem):

- (104) Weil man Zeit zum Nachdenken hat und versteht, was man selber schreibt.

Die zweite Praktikantin, A., vertieft am 18.11.02 durch die Schreibtapete und ähnliche Fragen die kleine Untersuchung über Sprachfertigkeiten in der LGA. Die Gefühle beim Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen sind überwiegend positiv:

Gefühle beim...	positiv	negativ
	n	n
	Sprechen	4
Hören	7	0
Lesen	7	2
Schreiben	1	0

Tab. 11: Ergebnisse aus der Schreibtapete der LGA zum Punkt 2.2 *Meine Gefühle beim Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen*

Auf die offene Frage „Was ist wichtig, um Deutsch zu lernen?“ antworten die SchülerInnen:

Was ist wichtig, um Deutsch zu beherrschen?	n
Sprechen	12
Hören	6
Wortschatz	4
Grammatik	3
Verstehen, was die Lehrerin sagt	1

Tab. 12: Ergebnisse aus der Schreibtapete der LGA zum Punkt 2.4 *Was ist wichtig, um Deutsch zu beherrschen?*

Die gesammelten Informationen betonen also den Unterschied zwischen der emotionalen (Tabelle 11) und der kognitiven Seite des Lernens (Tabellen 10 und 12). Aus den Daten kann erschlossen werden, dass die SchülerInnen sehr deutlich zwischen kognitiven und emotionalen Kriterien unterscheiden können.

Lesen ist einfach und gefällt den Lernenden, es ist aber anscheinend für ihre Zwecke nicht wichtig (vgl. Tabelle 12). Was Lesen anbelangt, werden in den Kommentaren wichtige Aspekte unterstrichen: u. a. wird der Unterschied zwischen „verstehendem“ – also dem Sinne nach – und „emotionalem“ Lesen – also dem Klang der Wörter nach – betont²⁹². Die ausgesprochene Vorliebe für das Lesen und die schon angesprochene Tendenz der Lernenden, komplexere Aufgaben visuell zu strukturieren²⁹³, könnte in diesem Zusammenhang eine allgemeine und gleichmäßig verteilte Präferenz der LGA für die Wahrnehmung visueller Informationen statt auditiver bzw. haptischer Signale bedeuten.

Hören ist wichtig und löst keine negativen Gefühle aus; es ist aber nicht einfach.

Sprechen ist sehr wichtig, aber schwierig und löst nur bei wenigen positive Gefühle aus²⁹⁴.

6.2.4.2.2 Der Gebrauch des Deutschen in der alltäglichen Klassenkommunikation

Was den tatsächlichen Gebrauch der deutschen Sprache von Seite der LGA anbelangt, ein Thema, das sich unmittelbar daran anschließt, zeigt die Lerngruppe eine gewisse Zurückhaltung im spontanen Schreiben bzw. Sprechen. Ein erstes Beispiel liefern die Fazitblätter: Die ersten können nach Wahl der VerfasserInnen in der Fremd- oder in der

²⁹² Vgl. auch den Unterschied zwischen *verstehendem* und *prosodischem* Hören (Bünger 2004:12). Diese Bemerkungen erwecken ein reges Interesse in der Klasse und werden Ausgangspunkt eines späteren didaktischen Versuchs über „prosodisches Lesen“ (vgl. Tanzen 2003: 14-17).

²⁹³ Vgl. allgemeines Lernprofil: Die SchülerInnen organisieren ihre Referate zu Hause mit Hilfe von mind maps, Handouts, Assoziogrammen und Stichpunkten.

²⁹⁴ Ein/e Befragte/r gesteht sogar, mündliche Aufgaben nicht gern zu lösen (BTB 19.11.02: Besprechung der Schreibtapete).

Muttersprache geschrieben werden. Die Auswertung der Blätter nach dem Gebrauch der Fremdsprache ergibt folgende Resultate:

FB-Nr.	Datum	Exemplare	Italienisch	Deutsch
1	16.9.02	20 (individuell)	16	4 davon: 2 <i>code switching</i> Dt ► It 1 <i>code mixing</i> It ► Dt 1 nur Deutsch
2	18.9.02	16 (individuell)	16	
3	7.10.02	15 (individuell)	15	
4	9.10.02	17 (individuell)	17	1 Wort: Tschüss
5	22.10.02	4 (Gruppen)	12 Einzelne Meinungen davon 1 mit <i>code mixing</i> (Schreiber, Sprecher)	Gruppenstrategien 7 Einzelne Meinungen davon 1 Beispiel für <i>code switching</i>
6	5-6.11.02	5 (Gruppen)	0	5
7	27.11.02	13 (individuell)	0	13

Tab. 13: Auswertung der Fazitblätter der LGA nach dem Gebrauch des Deutschen.

Es kann festgestellt werden, dass die LGA den schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache als mühevoll und gezwungen erlebt²⁹⁵. Ein Beispiel dafür sind die Fazitblätter 1 und noch mehr die Fazitblätter 5.

In den FB 1 ist der Wunsch von vier SchülerInnen klar, sich in der fremdsprachlichen Abfassung der Aufgabe zu versuchen. In ihren Produktionen, was später in den Lerntagebüchern auch der Fall sein wird und was auch für die mündliche Produktion der LGA typisch ist, tauchen Beispiele für *code switching* und *code mixing*²⁹⁶ auf. Das Hin-und-Herpendeln zwischen den zwei Sprachen ist ein Zeichen für die Unsicherheit der Lernenden im Gebrauch des Deutschen einerseits²⁹⁷, andererseits beweist es ihre Konzentration auf die Inhalte, die sie ausdrücken wollen und die ihnen sprachlich Schwierigkeiten bereiten.

In den FB 5 ist die Tatsache interessant, dass die Gruppenproduktion, also die Beschreibung der von der Gruppe aktivierten Strategien, auf Deutsch stattfindet, während die meisten einzelnen Meinungen auf Italienisch geschrieben sind. In diesem Fall wird die funktionelle Valenz der Gruppenarbeit ersichtlich: Was sich die meisten Lernenden allein kaum trauen, das wird zusammen machbar. Auch in diesem Fall sind Beispiele von Ineinandergehen der zwei Sprachen zu merken: *code switching* vom Deutschen ins Italienische, *code mixing* vom Italienischen mit dem Deutschen²⁹⁸.

²⁹⁵ Bis zu Fazitblättern 5 können die Lernenden die Sprache wählen, danach gehört der Gebrauch von Deutsch zu den Arbeitsanweisungen.

²⁹⁶ Als Definition von *code-switching* und *code-mixing* wird hier die von Berruto 1995 zitiert: „(...) la commutazione di codice (*code-switching*) è il passaggio da una lingua all'altra all'interno del medesimo discorso (...).“ Berruto 1995: 256; „Si ha propriamente enunciazione mistilingue (*code-mixing*) quando il passaggio avviene all'interno di un singolo atto linguistico e una singola frase, e consiste nella formulazione di uno o più costituenti della frase in una lingua diversa da quella in cui la frase è stata iniziata, talché il risultato è una frase i cui costituenti appartengono a diversi sistemi linguistici.“ Berruto ibidem: 261. Was der Soziolinguist als typische Phänomene mündlichen Ausdrucks von zweisprachigen SprecherInnen ansieht, die u. a. soziolinguistischer Valenz haben, sind in diesem Kontext einfache Kompensationsstrategien, deren Funktion es ist, lexikalische und im Allgemeinen echte bzw. vermeintliche sprachliche Lücken auszufüllen.

²⁹⁷ *Diese Spiele hat mir gefallen, weil non noioso come i soliti giochi e ti rende partecipe. Per ricordare le frasi abbiamo associato idee. FB 1 LGA 16.9.02, 4; Der Spiel gefällt mir weil einfach und spasse war. Si riusciva a ricordare le frasi perché i significati non erano complicati, frasi semplici e divertenti. FB 1 LGA 16.9.02, 12. In diesen zwei Beispielen (und besonders im ersten) ist nicht klar, ob die Umschaltung in die Muttersprache durch echte lexikalische Lücken verursacht wird, oder ob sie eher das Ergebnis der sprachlichen Unsicherheit der Schreibenden ist, also die Weigerung sich einer unnötigen sprachlichen Gefahr auszusetzen.*

²⁹⁸ In diesem letzten Fall geht es um didaktische Fachwörter (*Schreiber, Sprecher*), also um die Bezeichnung von Rollen des kooperativen Lernens, die im Unterricht üblicherweise auf Deutsch gebraucht werden. Dieses Beispiel von *code-mixing* kann also als Fall von Automatisierung angesehen werden, einem Phänomen, das in der LGA nicht so üblich wie in der LGB ist.

Was den mündlichen Ausdruck der Lerngruppe anbelangt, ist der Gebrauch der deutschen Sprache für die LGA sicherlich nicht zur verbreiteten Gewohnheit geworden. Ganz im Gegenteil: Außer einiger Schülerinnen²⁹⁹, die immer im Mittelpunkt sein möchten und von der Gruppe auch als besonders extrovertiert anerkannt werden, unternehmen die Lernenden im Deutschunterricht sehr selten initiiierende Sprechhandlungen. Sie warten auf den Input der Lehrperson, sie antworten selten spontan, sie brauchen die direkte Ansprache der Lehrerin, bevor sie in die Konversation eingreifen, sie reagieren isoliert und langsam. Auch im Falle einer Diskussionsrunde gilt hier das so genannte Zwei- bzw. Dreischrittverfahren³⁰⁰, nach dem die Lehrperson die Diskussion durch eine direkte Frage, oft durch eine direkte Ansprache initiiert. Die angesprochenen Lernenden antworten und warten auf eine Bewertung, also auf eine Bestätigung bzw. Ablehnung, ihrer Aussage (exemplarisch: BTB 13.11.02). Daher wird jedes Klassengespräch in der LGA sehr träge.

Als Beispiele werden im Folgenden Notizen aus dem BTB über die Vorstellungsaktivität der ersten Studierenden der SSIS und einige Sequenzen aus der Videoaufnahme von einem Unterrichtsgespräch kommentiert. Beide Beispiele werden aus der doppelten Perspektive der Unterrichtsbeteiligung und der Körpersprache der SchülerInnen kommentiert.

Die erste Lernaktivität findet in einer hufeisenförmigen Sitzordnung statt. Das Thema der Diskussion ist: „Was ist einfach, was ist schwierig beim Deutschlernen?“, die Studierende der SSIS moderiert die Diskussion. Die Ergebnisse über die Unterrichtsbeteiligung werden wie folgt zusammengefasst (vgl. auch Turi 2003: 39-40):

- (105) Am Anfang der Diskussion schweigen die meisten SchülerInnen. Die Lehrperson schlägt das Thema vor, sie sagen nichts. (...)
- (106) Als von den eigenen Lernpräferenzen die Rede ist, möchten einige Lernende spontan zu Wort kommen.
- (107) (...) Beim Deutschsprechen unterbrechen sich die SchülerInnen oft mitten im Satz, weil ein Wort fehlt oder um eine Endung oder eine Verbform zu korrigieren, oder sie schalten ins Italienische um.
- (108) (...) „Während der Diskussion schalten sie oft vom Deutschen ins Italienische um, besonders wenn sie ihre Meinung ausdrücken oder argumentieren wollen. (BTB 16.10.02)

Aus der teilnehmenden Beobachtung ergeben sich auch Informationen über die Körperhaltung der Lernenden während der ersten Aktivität von C.: Die SchülerInnen zeigen Neugierde gegenüber dem Neuen, aber auch „eine spürbare Verlegenheit“ (Turi 2003: 39), weil sie vor den MitschülerInnen sprechen müssen. Die Körpersprache verrät ein sichtbares Unbehagen: Manche werden rot, wenn sie ihre Meinung äußern, und sie schauen dem Gesprächspartner nicht direkt ins Gesicht, sondern lassen den Blick in verschiedene Richtungen wandern. Ein Zeichen der Verlegenheit und des instinktiven Misstrauens ist auch das nervöse Spielen mit dem Antistressball, der hier seine Funktion wirklich erfüllt. Weitere Körpersignale:

- (109) Am Anfang der Diskussion zeigt die Körpersprache der Schülerinnen kaum Bewegungen, ihr Gesichtsausdruck ist emotionslos oder verlegen. Viele sitzen mit übereinander geschlagenen Beinen³⁰¹ (16 von 20= 80%) und verschränkten Armen³⁰² (18 von 20= 90%).“ (BTB 16.10.02: 11) .

Im Laufe des Gesprächs lockert sich die Atmosphäre auf, und die Schülerinnen beugen sich nach vorn, um die Diskussion besser zu verfolgen oder sie drehen sich kurz zur Nachbarin um. (Turi 2003:39)

Auch die zweite Lernaktivität findet nicht als Frontalunterricht, sondern als Diskussionsrunde statt. Es geht um die Videoaufnahme einer Diskussionsrunde, die 30 Minuten dauert. Die Lernenden – sechzehn von einundzwanzig – sitzen im Kreis, und die Lehrperson, die Konversationslehrerin, moderiert die Diskussion.

Die Übung (VA 11.11.02) fängt mit einer „authentischen“ Frage der Lehrperson an, die das bisher von der Lerngruppe behandelte Thema nicht kennt:

LP: „Über welches Thema diskutiert ihr gerade im Deutschunterricht?“

Die Frage bleibt unbeantwortet und wird ein zweites Mal wiederholt, diesmal mit dem Zusatz:

LP: „Seid nicht schüchtern! Die Frau hinter mir ist nicht vom Fernsehen!“³⁰³

²⁹⁹ Vgl. *Interaktionsprofil und Gruppendynamik* S. 102 ff. : Besonders zwei Schülerinnen (BF und WA) beteiligen sich sehr aktiv an der Gruppenarbeit und am Unterricht (vgl. später), so dass sie manchmal etwas aufdringlich wirken.

³⁰⁰ Vgl. Kapitel über soziale Faktoren im theoretischen Teil dieser Arbeit, besonders den Abschnitt 2.2.3.2 *Lehrmethode*, S. 53.

³⁰¹ Das signalisiert nach Reineke/Damm 1997⁵: 37 eine „abwartende, vorsichtige, auch verschlossene Haltung“.

³⁰² Reineke/Damm ibidem: 51 interpretieren das Signal wie folgt: die Person „sucht Schutz, möchte sich vorerst isolieren, zeigt Reserviertheit, (...) Defensivgeste.“

Langsam setzt sich die Diskussion in Gang, obwohl die SchülerInnen ein paar Mal mit Gesten statt mit Worten auf die Fragen der Lehrperson reagieren:

LP: „Wer ist dafür, dass der Roman „Jugend ohne Gott“ noch aktuell ist?“

Vier SchülerInnen heben die Hand hoch, statt ihre Zustimmung zu verbalisieren.

Was die Quantität der verbalen Unterrichtsbeteiligung betrifft, beteiligen sich zwölf von sechzehn anwesenden SchülerInnen (75%) mindestens einmal an der Diskussion. Sechs Schülerinnen kommen vier oder mehrere Male zu Wort und sie führen damit die Diskussion. Besonders hoch ist die Anzahl der Redeanteile von WA (15) und CL (9), die eine Weile allein die Diskussion als Zwiegespräch führen. Das gleiche passiert ungefähr in der Mitte der Diskussion zwischen BF (6) und WA und am Ende zwischen FA und WA. Hier am Schluss nach dem Klingeln des Unterrichtsendes führen die zwei SchülerInnen die Diskussion auf Italienisch weiter.

Was die Qualität der Diskussionsbeteiligung betrifft, sind die meisten Redezüge fremdinitiierte Redeanteile³⁰⁴, die durch von der Lehrperson an das Gesamtplenium gerichtete Aufforderungen (FLI) ausgelöst werden. Zweimal muss die Lehrerin die SchülerInnen durch direkte Ansprache persönlich auffordern (FLII), da die Diskussion nicht weiter geht. Der Verlauf des Gesprächs erfolgt also meistens nach dem Modell *Paarsequenzen Frage-Antwort*³⁰⁵; nur vier Schülerinnen ergreifen spontan das Wort; besonders WA zeichnet sich durch ihre spontane und selbstinitiiierende Rede-beteiligung (SL) aus³⁰⁶. In diesen Fällen von selbstinitiiierenden Redeanteilen und in solchen, in denen der Beitrag der Sprecherin etwas länger dauert und ausdrücklich inhaltsorientiert ist, schalten die Lernenden meistens in die Muttersprache um.

Am Anfang des Gesprächs bedienen sich (BF und CL) einer schriftlichen Stütze in ihren Beiträgen, es geht um Notizen, die sie in der Arbeitsgruppe über das Thema verfasst haben. Die Diskussion zeigt einen geordneten Ablauf, sie verläuft aber im Allgemeinen sehr träge. Die Körpersprache der SchülerInnen zeigt ähnliche Zeichen der Verlegenheit und der Verschlussenheit, wie sie schon oben bei der ersten Lernaktivität beschrieben werden, in diesem Fall lässt die Aufnahme durch die Videokamera die SchülerInnen noch befangener werden: Alle haben permanent übereinander geschlagene Beinen, zehn halten die meiste Zeit die Arme verschränkt (n=10, N=16, 63%), wenn sie nicht sprechen, schauen die SchülerInnen starr vor sich hin (n=12, N=16, 75%), sie verstecken sich hinter eine Mitschülerin oder sie verbergen das Gesicht hinter einem Schreibblock, einige (n=5, 31%), die nicht oder nur sehr selten zu Wort kommen, halten eine Hand dauernd vor dem Mund³⁰⁷, beim Reden bewegen alle sehr schnell beide Hände, um sich Mut zu machen, sie berühren sich unsicher die Haare oder sie kratzen sich im Gesicht oder am Kopf (VA LGA 11.11.02).

Die Gruppe verhält sich im alltäglichen Unterricht nicht sehr rege, oft sogar passiv: Die meisten SchülerInnen erledigen fleißig die Aufgaben und folgen dem Unterricht mit Aufmerksamkeit und Interesse, sie zeigen aber dabei kaum Begeisterung. Man könnte sie als eine „kalte“ Klasse bezeichnen, die ziemlich formale Reaktionen aufweist. Die Körpersprache ist kontrolliert und zeigt kaum Bewegungen, der Gesichtsausdruck ist meistens emotionslos oder lässt Langle-weile erkennen. Auf Fragen reagieren sie passiv und antworten mit halben Wörtern. Auf Witze und kreative Aufgaben reagieren die meisten mit Verlegenheit oder Abwehr.

³⁰³ Weder für die LGA noch für die LGB hat sich die Erhebungsmethode der Videoaufnahme von Unterrichtsstunden als optimal praktikabel erwiesen: Die Lernenden haben sich über die Videokamera in verschiedenen Formen (verbal, durch Einträge in den Fazitblättern, in der Schreibtapete und in den Lerntagebüchern) beschwert, da sie sich dabei nicht wohl fühlen. Daher wird nur *eine* Unterrichtssequenz pro Lerngruppe als Beispiel zitiert, deren Daten mit anderen Informationen aus der teilnehmenden Beobachtung trianguliert werden. Anfangs wollen die LGA-Lernenden gar nicht mit der Videokamera aufgenommen werden. Nach der Erklärung der Gründe, warum das passiert, und nach dem Hinweis, dass es für sie auch von Nutzen sein kann – z.B. als Selbstkontrolle wenn sie Referate halten –, erklären sie sich dazu bereit. Einige wollen sogar die Videoaufnahme nach Hause mitnehmen, um die eigenen Beiträge noch einmal zu sehen. Sie verhalten sich jedoch während der ganzen Videoaufnahme sehr verlegen und scheu.

³⁰⁴ Zur Beschreibung der Unterrichtsbeteiligung werden hier die Kategorien von Day verwendet, zusammengefasst zitiert nach Riemer 1997: 100 ff.: Die *fremdinitiierte Beteiligung* startet nach einem Impuls, der von der Lehrperson oder von anderen Lernenden kommt; ist der Stimulus nicht an bestimmte Lernende gerichtet, z.B. eine Aufforderung an das Gesamtplenium, ist die Beteiligung *freiwilliger* Natur (=FLI), im anderen Fall geht es um eine *persönliche Aufforderung* der Lehrperson an bestimmten Lernenden (=FLII). Ergreifen die Lernenden spontan das Wort, wird die Beteiligung *selbstinitiiert* genannt (=SL).

³⁰⁵ Vgl. Schlobinski 1996: 210 und Hornung/Mattivi/Ricci Garotti, 1996: 44 ff.

³⁰⁶ Vgl. auch was im Interaktions- und gruppenspezifischen Profil über das häufige Eingreifen dieser Schülerin im Unterricht gesagt wird.

³⁰⁷ Wahrscheinlich ist das ein deutliches Zeichen der Weigerung, sich verbal auszudrücken.

Verstreute und allgemeine Anmerkungen aus dem Beobachtungstagebuch über Sprechgewohnheit der LGA im Deutschunterricht bestätigen das, was durch die Analyse der oben besprochenen Lernaktivitäten ans Licht kommt: Die Lernenden drücken oft ein mangelndes Selbstvertrauen gegenüber der deutschen Sprache aus: „Ich verstehe nicht/s“ – „Non lo so dire in tedesco“.

Obwohl die Klassensprache schon seit zwei Jahren Deutsch ist und sie konsequent als Kommunikationsmittel in der Klasse eingesetzt wird, beantworten die Lernenden meistens eine auf Deutsch gestellte Frage auf Italienisch. Die alltägliche Kommunikation in der Fremdsprache ist daher mühsam und nicht spontan, sie wird oft unterbrochen und in der Muttersprache weitergeführt.

6.2.4.2.3 Emotionale Hürden: Angstblockade und Stress

Aus den oben kommentierten Daten fällt auf, dass es für die SchülerInnen schwierig ist, auf Deutsch zu kommunizieren. Besonders der mündliche Ausdruck bereitet den Lernenden Schwierigkeiten und scheint die schwache Seite der Lerngruppe zu sein. Die LGA-Lernenden haben Angst, etwas nicht zu verstehen und Fehler beim Sprechen zu machen. Diese letzte Angabe wird auch von Eintragungen im Beobachtungstagebuch (21.10.02) und von den Briefinggesprächen mit C. (BGC 22.10.02; BTB 15.11.02; vgl. auch Turi 2003: 40) bestätigt, die in ihren Beobachtungen zu folgendem Ergebnis kommt:

- (110) Wenn sie sprechen, sind die Schülerinnen sehr auf die Grammatik konzentriert. Sie zielen auf ein optimales Resultat, was sie in einen Angstzustand versetzt. Sie sind beim Reden blockiert, und das Sprechniveau entspricht nicht dem allgemeinen Sprachniveau der Gruppe. Sie haben Angst, Fehler zu machen und sie schweigen lieber, um sie zu vermeiden. (BTB 16.10.02)

Das Gleiche gilt für das *Verstehen*:

- (111) Die emotionale Blockade, die Angst vor der Sprache ist wie eine Sperre, die die Gedanken festnagelt und zu einer Lernblockade werden kann. (BTB ibidem)

Das zurückhaltende Sprechverhalten spiegelt sich auch in der verschlossenen Körpersprache wider, die ein Zeichen für die Schwierigkeit der Lernenden ist, die eigenen Gefühle auszudrücken. Während der Diskussion zeigt sich das Sprechverhalten der Schülerinnen unsicher und stark auf die sprachliche Form konzentriert, was sowohl zur Unterbrechung der Kommunikation wie auch zum *code switchen* führt. Diese beiden letzteren Phänomene lassen die Tendenz zu einer *Schritt-für-Schritt-Produktion* in der Fremdsprache vermuten, die nicht spontan erfolgt, sondern lieber sequentiell strukturiert wird.

Grammatik und sprachliche Korrektheit, also das Streben nach einer guten fremdsprachlichen Leistung, beeinflussen die Produktion in der Lerngruppe stärker als der Wille zur Kommunikation. Wenn letztere stattfinden soll, dann in der Muttersprache. Die überspitzte Kontrolle über die sprachliche Form und über die eigene Impulsivität wirkt sich in der mündlichen Produktion hemmend aus. Das zurückhaltende Sprechverhalten lässt an eine in der Lerngruppe verbreitete und durch fremdsprachenspezifische Angst und Stress verursachte Sprechblockade denken. Die Ursache ist die Angst, Fehler zu machen.

In diesem Fall kann die Lehrperson durch unterrichtliches Handeln, das einen Schwerpunkt auf affektive und soziale Lernziele legt, diese Grundtendenz positiv steuern. Es können Übungen und Arbeitsformen sein, die die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung der Sprache, wie z.B. das prosodische Lesen³⁰⁸, und ihren Klang lenken, Aktivitäten, die den Ausdruck der Gefühle fördern, die die sprachliche Inhalte hervorrufen, wie z.B. ihre mimische Darstellung, und nicht direkt auf das Verstehen der Lerninhalte selbst zielen. Also ein Lernen soll gefördert werden, das die spielerische, kreative und emotionale Seite der Sprache als Schwerpunkt hat.

³⁰⁸ Vgl. Fußnote 292.

6.2.4.3 Das Deutschleistungsprofil

Unter dem Gesichtspunkt der Deutschlernerfahrungen ist die Lerngruppe heterogen: Von einundzwanzig SchülerInnen lernen fünfzehn (71%) seit fünf Jahren, fünf (24%) seit acht Jahren³⁰⁹, nur eine Schülerin seit sechs Jahren³¹⁰ Deutsch. Auch nach der Perspektive des Sprachniveaus ist die Lerngruppe heterogen: Nach den Vorschriften des Europäischen Referenzrahmens liegt es um das Niveau B1.

Die Deutschsprachkenntnisse der Lernenden sind jedoch unterschiedlich. Sechs Schülerinnen³¹¹ haben schon im Schuljahr 2001/02, also im vierten Oberschuljahr, die Prüfung zum Niveau B1 als externe Zertifizierung abgelegt und mit guten Ergebnissen bestanden³¹². Das ist für das durchschnittliche fremdsprachliche Niveau der besuchten Schule in der zweiten Fremdsprache ein sehr gutes Ergebnis³¹³.

Ein Blick in die Teilnoten erlaubt es festzustellen, dass vier von sechs Schülerinnen die für sie höchste Note im Leseverständnis bekommen, die anderen zwei (BC, PE) im mündlichen Ausdruck bzw. im Hörverstehen (PE).

Die Deutschnoten, die hier kommentiert werden, beziehen sich auf das erste Halbjahr des Schuljahres 2002/03. Die Gesamtnoten sind überdurchschnittlich: 53% der SchülerInnen beweisen eine befriedigende bis gute Leistung in Deutsch.³¹⁴ Interessant ist auch die Einteilung der Noten in Teilfertigkeiten: Leider stehen nur Noten für mündliche und schriftliche Produktion zur Verfügung.

Beide schriftlichen Teilnoten beziehen sich auf Kommentare literarischer Texte und ihren Vergleich mit Kunstbildern, die mündlichen Noten betreffen freie Beiträge in Diskussionsrunden (die erste) und ein zu Hause vorbereitetes und in der Schule gehaltenes Referat³¹⁵. Die Möglichkeit, den mündlichen Beitrag zu Hause vorzubereiten und zu strukturieren, sowie die Gelegenheit, für die eigene Rede eine schriftliche Stütze zu haben, hat dem mündlichen Ausdruck der zweiten Note etwas geholfen: Die SchülerInnen haben die Aufgabe ruhig planen können und das Referat nicht unvorbereitet halten müssen.

Zusammenfassend ergeben sich bezüglich des Deutschlernprofils der LGA folgende Punkte:

- Bezüglich der Einstellungen und subjektiven Theorien der LGA-Lernenden über die deutsche Sprache und ihr Lernen ist eine gewisse Verslossenheit von Seite der Lerngruppe zu merken. Die SchülerInnen zeigen eine allgemein distanzierte Haltung gegenüber der deutschen Sprache und der deutschen Welt.
- Die Bilder, die die Lernenden mit der deutschen Sprache und mit der deutschen Welt verbinden, sind stereotypisch: Sie beziehen sich auf Alltagstheorien über Deutschland und die Deutschen, sie werden aus den vermittelten Lerninhalten entlehnt und weniger aus der tatsächlich erlebten Erfahrung vor Ort.
- Die Einstellungen gegenüber dem Deutschlernen betreffen die grammatischen Schwierigkeiten der Sprache und die Bedeutung des Deutschen für die wirtschaftliche Welt. Die neue Lehrmethode wird von den Lernenden geschätzt.
- Was die LGA zum Lernen der deutschen Sprache bewegt, ist eine starke extrinsische und instrumentelle Motivation.
- Nach den methodologischen Überlegungen ergibt sich, dass die LGA den guten Deutschunterricht mit konkreten didaktischen Situationen viel mehr als mit Personen verbindet; die Lernenden fassen eine Art Methodenarchiv mit den neuen Arbeitsformen und Lernaktivitäten zusammen, die im Projekt erprobt werden. Sie nennen Emotionen und Gefühle als Bestandteile des Gelingens bzw. Mislingens des Lernprozesses.

³⁰⁹ Diese Schülerinnen (BC, CL, MC1, MM, RA) haben Deutsch als zweite Fremdsprache schon in der Mittelschule gelernt. Die meisten (BC, MC1, MM, RA) haben auch die gleiche Klasse besucht.

³¹⁰ Das Mädchen ist einmal sitzen geblieben.

³¹¹ BC, MC1, MM, RA, die schon Deutsch in der Mittelschule hatten zusammen mit BG und AM.

³¹² Vgl. Anlage 18: 1 ausreichend, 2 befriedigend, 3 gut.

³¹³ Drei Schülerinnen (MM, BG, PE) versuchen im Schuljahr 2002/03 auch das Niveau B2 zu bestehen, aber nur eine (BG) schafft es mit ausreichend.

³¹⁴ Fünf SchülerInnen (24%) haben eine gute (8), sechs (29%) eine befriedigende (7), neun (43%) eine ausreichende (6) und eine eine nicht ausreichende Durchschnittsnote. Vgl. Anlage 17.

³¹⁵ Kommentare über die Referaterunde finden sich im allgemeinen Lernprofil, Abschnitt über metakognitive Strategien.

- In der Besprechung über die Fertigkeiten beim Deutschlernen finden die meisten Schülerinnen Lesen einfach und angenehm, was die Präferenz der LGA für die Wahrnehmung visueller Informationen belegt.
- Auch Hören wird als positiv eingeschätzt, während Sprechen für sie sehr wichtig, aber nicht so einfach und angenehm ist: Die Lerngruppe zeigt tatsächlich auch im alltäglichen Unterrichtsgebrauch des Deutschen eine gewisse Zurückhaltung im spontanen Schreiben bzw. Sprechen.
- Für die mündliche Produktion der LGA im Deutschunterricht sind Beispiele für *code switching* und *code mixing* typisch. Das Hin-und-Herpendeln zwischen den zwei Sprachen ist ein Zeichen für die Unsicherheit der Lernenden im Gebrauch des Deutschen einerseits, andererseits beweist es ihre Konzentration auf die Inhalte.
- In Gruppendiskussionen unternehmen die SchülerInnen sehr selten initiiierende Sprechhandlungen, sie warten auf den Input der Lehrperson, sie antworten selten spontan. Hier gilt meistens das so genannte Zwei- bzw. Drei-Schrittverfahren.
- Auch die Körpersprache ist kontrolliert, sie weist kaum Bewegungen und deutliche Zeichen der Verschllossenheit und Verlegenheit auf, wenn sich die Lernenden in der Fremdsprache besonders frei ausdrücken müssen. Sie ziehen es vor, eine schriftliche Stütze für ihre mündlichen Beiträge zu haben. Diese beiden letzteren Phänomene lassen die Tendenz zu einer *Schritt-für-Schritt-Produktion* in der Fremdsprache vermuten, die nicht spontan erfolgt, sondern eher sequentiell strukturiert wird.
- Die Lernenden drücken oft ein mangelndes Selbstvertrauen gegenüber ihren Fähigkeiten in der deutschen Sprache aus: Besonders der mündliche Ausdruck bereitet den Lernenden Schwierigkeiten und scheint die schwache Seite der Lerngruppe zu sein.
- Die überspitzte Kontrolle über die sprachliche Form und über die eigene Impulsivität wirken sich in der mündlichen Produktion hemmend aus. Das zurückhaltende Sprechverhalten lässt an eine in der Lerngruppe verbreitete und durch fremdsprachenspezifische Angst und Stress verursachte Sprechblockade denken.
- Nach dem Gesichtspunkt der Deutschlernerfahrungen und des Deutschsprachniveaus ist die Lerngruppe heterogen: Der Durchschnitt liegt bei dem Niveau B1 des europäischen Referenzrahmens.
- Die Gesamtnoten im Fach Deutsch sind überdurchschnittlich und bestätigen das gute Leistungsniveau der Lerngruppe.

6.3 Gruppenprofil der Lerngruppe B: Lernbegeisterung und kognitive Faulheit

Die Lerngruppe B besteht aus 22 SchülerInnen – 20 Mädchen und zwei Jungen – zwischen 17 und 18 Jahren. Die meisten SchülerInnen kennen sich seit Beginn der Oberschule. Nur zwei, ein Junge und ein Mädchen, sind neu hinzugekommen. Sie sind einmal sitzen geblieben und kamen aus derselben Klasse wie die Sitzengebliebenen, die in die LGA gekommen sind.

Im Laufe der Jahre sind bis auf die Integration der zwei oben erwähnten Lernenden im vorangehenden Schuljahr keine wesentlichen Veränderungen in der Zusammensetzung der Lerngruppe vorgekommen.

Die Lernenden besuchen das 12. Schuljahr, im folgenden Schuljahr werden sie die Abiturprüfung angehen. Alle SchülerInnen sind italienischer Herkunft.

6.3.1 Selbstwahrnehmung und Schulverhaltensprofil: „Die Schule ist Gefängnis“

Nicht alle Lernenden haben sich durch eine Metapher dargestellt: In den zweiten Bereich der Schreibtapete („Ich bin eine Metapher“) haben nur 8 der 22 SchülerInnen etwas eingetragen. Diese Daten werden daher nicht allein, sondern in Verbindung mit den Eintragungen in den Bereichen 3.1-3.6 ausgewertet, da sie eine Interpretationsspur bieten.

Nur eine einzige Schülerin verwendet eine personale Metapher: Sie identifiziert sich mit einer Gewerkschaftlerin. Die übrigen Antworten beziehen sich auf Naturelemente mit harmonisch klingenden Namen (Blume, Tiere, Hund, Wind, See) oder auf etwas Abstraktes (eine Seele) bzw. Konkretes (eine Waage). Hier ist keine Spur von bewährten Modellen

und Rollen zu finden, die in der Öffentlichkeit als positiv anerkannt werden. Es sind eher Metaphern, die an Freiheit denken lassen oder auf das Leben im Freien, in der Natur verweisen.

Mit den sechs Stimuli über die Schule im Bereich 3.1 bis 3.6 der Schreibtapete sind insgesamt 127 Eintragungen verbunden. Die Aufteilung der Antworten nach den Kategorien *positiv*, *negativ* und *unentschieden bzw. neutral* hat sich folgendermaßen ergeben:

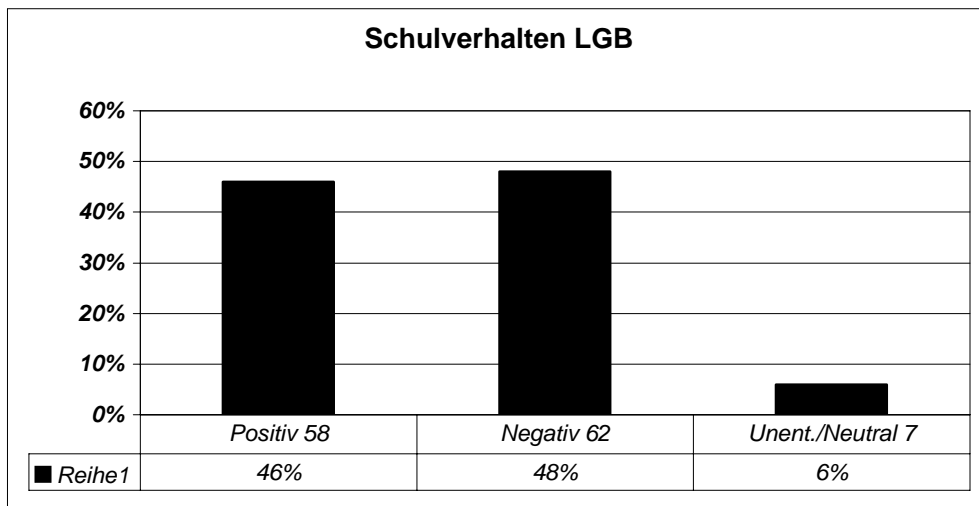


Abb. 16: Schulverhalten LGB: Daten nach Prozentsatz

Die erhobenen Daten lassen sich nach den Themen wie in Tabelle 14 klassifizieren. Hinter jedem Thema steht die Anzahl der entsprechenden Eintragungen:

Positiv			Negativ			Unent./Neutral		
	n	%		n	%		n	%
Außerhalb der Schule	22	18	Sich wie eingesperrt fühlen	19	15	„Ehm... boh“	6	5
Fächer	22	18	Leute negativ	17	13	„Prof, darf ich hinaus?“	1	5
Sich wohl fühlen	8	6	Gesamterfahrung	12	10			
Leute positiv	3	2	Lernen negativ	10	8			
Zusammensein	3	2	Fächer	3	2			
			Allgemein negativ	1	1			
Gesamt	58	46	Gesamt	62	49	Gesamt	7	6

Tab. 14: Schulverhalten LGB: Thematische Schwerpunkte nach Anzahl der Eintragungen

Es gibt nur wenige Eintragungen, die als *unentschieden bzw. neutral* eingestuft worden sind: Die erste, die nur einmal vorkommt, ist eine in der Deutschstunde von der ganzen Lerngruppe oft gebrauchte Redewendung: „Prof, darf ich hinaus?“, die zum Punkt 3.1 „Die Schule ist für mich ... Ein Motto“ als ironischer Kommentar geschrieben worden ist. Die zweite Antwort, die von sechs Lernenden angegeben wird ist: „Ehm... boh!“ als Ausdruck der Ratlosigkeit vor der Frage 3.2 „Wie fühle ich mich in der Schule?“.

Vergleicht man beide Lerngruppen fällt eines auf: In der LGA werden fast doppelt so viele negative wie positive Eintragungen verfasst (31% positive, 59% negative Aussagen). In der LGB ist das Verhältnis dagegen ausgeglichen (46% positive, 49% negative Aussagen). Dies lässt den Schluss zu, dass die Einstellungen der zweiten Lerngruppe gegenüber der Schule ausgeglichener ist als die der LGA.

Weitere Indizien, die eine tiefere Interpretation des Schulverhaltens dieser Gruppe erlauben, sind die Themen, die von den Lernenden angesprochen werden.

In den positiven Antworten ergeben sich zwei Hauptthemen, die nach dem gerechneten Prozentsatz als gleichwertig anzusehen sind: die behandelten Fächer und die Erfahrungen außerhalb der Schule.

Die Fächer erscheinen als Thema meistens zur Frage 3.3 „Was gefällt mir in der Schule?“. Damit sind meistens die gelernten Fremdsprachen gemeint. Dieses Ergebnis ist aus zwei Gründen interessant: Erstens weil die Lernenden aus dieser Perspektive die Schule mit der Mikrodimension *Unterricht* verbinden, was als allgemeine Haltung auch für die LGA bemerkt worden ist. Zweitens spielt das Thema „Fächer“ eine wichtige Rolle, zeigen doch die Antworten eine positive Haltung gegenüber dem Lernen im Allgemeinen und dem Lernen einiger Fächer im Besonderen Fremdsprachen: (n=11, N=22; 50%), Kunstgeschichte: (n=4, 18%) und Wirtschaftslehre (n=1, 5%).

Das Thema „Eine gute Schulerinnerung“, das auch unter die als positiv ausgewerteten Aspekte fällt, beinhaltet Eintragungen, die, wie auch für die LGA der Fall war, Orte bezeichnen, die dem Schulgebäude nicht entsprechen: 55% der SchülerInnen erwähnen den Studienaufenthalt in Wien (n=12, N=22), fast 14% den Schulausflug nach Bozen (n=3) und 7, 32% einen zweiten Schulort, wo die Lernenden die Unterrichtsstunden besuchten, als das Hauptgebäude renoviert wurde. Damit dokumentiert die LGB positive Schulerinnerungen, die sie *woanders* als in ihrer Schule erlebt hat: einerseits in direktem Kontakt mit einer fremden Realität im Ausland oder in einer anderen Stadt, andererseits in der eigenen Stadt, aber fern von der eigenen Schule, in diesem Kontext als Aufenthaltsort gemeint³¹⁶.

Diese Erfahrung hat auch die LGA erlebt, darüber haben die Gruppenmitglieder aber nichts auf die Schreibtapete geschrieben.

Die Abneigung gegen die eigene Schule als einsperrendes Gebäude taucht auch bei „Sich wie eingesperrt fühlen“ auf, die Antwort, die als häufigste zu Stimulus 3.1 „Die Schule ist für mich... Ein Motto“ zu finden ist. 50% der SchülerInnen schreiben: „Die Schule ist Gefängnis“ (n=8) und „Die Schule ist töte“ (n=3). Das Gefühl der persönlichen und individuellen Einengung im Schulgebäude wird in diesem Kontext klar zum Ausdruck gebracht.

Die Konzentration der GruppenteilnehmerInnen der LGB auf globalere Aspekte des Schullebens wird zudem von zwei weiteren Themen belegt: von den Leuten, die zur Schule gehören (ohne LehrerIn zu sein) und von der Erwähnung von Gesamtlernerfahrung.

Die menschliche Schuldimension ist nicht wie in der LGA auf den Mikrokosmos *Lerngruppe* beschränkt: Auf die Frage 3.4 „Was gefällt mir nicht an meiner Schule“ nennen 82% der SchülerInnen verschiedene Menschen aus der Schule als globaler sozialer Welt: „Die Leute“ (n=7) im Allgemeinen, „die Gabber“ (n=3) – eine Gruppe aus der Jugendszene – „die Schulmeisterin“, verschiedene Hilfskräfte³¹⁷. Sogar die Sekretärin wird in diesem Kontext einmal erwähnt.

Dieser weitere Blick, der über die Lerngruppe hinweg reicht, lässt an eine breitere Perspektive denken, die als eine Tendenz der Gruppe angesehen werden kann³¹⁸.

Eine globale Betrachtung des Schullebens belegen auch die Eintragungen zu Punkt 3.6 „Eine schlechte Schulerinnerung“: Ein beträchtlicher Teil der Lernenden – 12 von 22, also 54% der Gesamtgruppe – erwähnt ein ganzes Schuljahr als negative Schulerinnerung, und zwar „letztes Jahr“ (n=5) und das „erste Jahr“ (n=7). Damit sind die dritte und die erste Klasse der Oberschule gemeint. Beide bilden eine Zäsur in der Schulerfahrung jedes Lernenden³¹⁹.

³¹⁶ Fast sieben Monate blieben die SchülerInnen im vorangegangenen Schuljahr vom Schulgebäude weg und damit auch von der Atmosphäre und der scharfen Kontrolle, die dort galten, sowie von den Leuten, die das Schulleben im Hauptsitz organisieren.

³¹⁷ Die *bidelle* haben in Italien mehr oder weniger die gleichen Kontroll- und Sicherheitsaufgaben wie Hausmeister in Deutschland; es gibt jedoch in Italien mehr pro Schule.

³¹⁸ Einige positive Eintragungen über menschliche Beziehungen sind entweder sehr allgemein: „Man lernt nette Leute kennen“ (3) oder sie beziehen sich auf persönliche Kontakte: „Die Freundinnen“ (3) als Antwort auf die Frage: „Was gefällt dir in der Schule?“.

³¹⁹ Im ersten Jahr der Oberschule sind die SchülerInnen vierzehn Jahre alt, sie verlassen die Mittelschule und damit ihre Kindheit, um in die Welt der Jugend einzutreten. Ein Beispiel für die autonomiefördernde Rolle, die die Schülerinnen zu spielen haben, ist die Präsenz von Entscheidungsorganen in der Oberschule, die auch von den SchülerInnen gewählt werden und an denen sie auch aktiv teilnehmen: u. a. die Schülerversammlung, die Klassen- und Schülersprecher. Die fünf Jahre Oberschule werden in Italien weiter in ein *biennio* und in ein *triennio* gegliedert: Die ersten zwei Jahre haben noch eine Verbindung mit der Mittelschule, da die Lernenden von den LehrerInnen als TutorInnen noch sehr eng betreut werden. Außerdem lernen sie Fächer, die denen der Mittelschule sehr ähnlich sind. Im *triennio* wird von den SchülerInnen durch eine autonomiefördernde Lernzielsetzung, durch fachspezifische Lerninhalte und durch eine distanziertere Betreuung von Seiten der LehrerInnen eine gewisse Unabhängigkeit gefordert, die schon in den vorangehenden Jahren geschult und in den letzten drei Jahren weiter ausgebaut werden sollte, was aber nicht immer der Fall ist.

Dieses Gefühl von Frust, das in Bezug auf eine globale Auffassung der Schule seinen Ausdruck findet, kann vielleicht u. a. auf den rebellischen Charakter der Gruppe zurückgeführt werden, der in fast allen Klassenkonferenzen betont wird (PKK 16.10.02, PKK 19.11.02, PKK 3.2.03). Nach dem Bericht der LehrerInnen lassen die Lernenden ein zweideutiges Verhalten gegenüber schulischen Regeln und Pflichten erkennen: Einerseits zeigen sie Begeisterung, Anteilnahme und Beteiligung während der Unterrichtsstunden und Bereitschaft, sich innerhalb der Lerngruppe kritisch auszutauschen; andererseits beweisen sie widerspenstige und unbeständige Reaktionen besonders gegenüber festgelegten und von oben kommenden Vorschriften, wie z.B. Einhalten von Abgabeterminen und Weigerung, Schulpflichten zu erfüllen, mit denen sie nicht einverstanden sind³²⁰. Alle LehrerInnen beschwerten sich über Disziplinprobleme im Allgemeinen, die drohen, die Gesamtleistung der Gruppe zu beeinträchtigen: schwankenden Fleiß (PKK 16.10.02), chaotische Beteiligung am Schuldiskurs (PKK 19.11.02), Beispiele von ungezogenem Verhalten (PKK 3.2.03)³²¹.

Lernen als negativer Faktor wird nämlich auch zum wichtigen Thema der Schreibtapete: Es taucht meistens in Verbindung mit zu beachtenden Verpflichtungen auf, wie „Hausaufgaben“, „Klausuren“ (n=7), „die Module“, oder mit dem Gebrauch der Videokamera während der Deutschstunde. In diesen Antworten ist eher eine Protesthaltung als der Ausdruck von Leistungsstress zu erkennen.

Zusammenfassend ergeben sich bezüglich des Schulverhaltens der LGB folgende Punkte:

- Die Lerngruppe zeigt eine ausgeglichene Haltung gegenüber der Schule;
- Die Schule wird sowohl als Makrodimension *Institution/Ort/soziale Welt* wie auch als Mesodimension *Unterricht* angesehen;
- Negativ werden die Personen, die an der Schule tätig sind, und der Ort selbst empfunden. Beides wird mit einer Kontrollfunktion verbunden, die das Schulleben erschwert.
- Was die schulische Mesodimension anbelangt, sind zwei Haltungen dominant: eine negative Haltung gegenüber den schulischen Verpflichtungen, die zusammen mit den zu Punkt 3. genannten Aspekten dazu beiträgt, dass mehr als die Hälfte der GruppenteilnehmerInnen die Schule als ein Gefängnis wahrnehmen; eine positive Haltung wird gegenüber bestimmten Fächern, meistens den Fremdsprachen, gezeigt.
- Persönliche Freiheit spielt für diese Lerngruppe eine wichtige Rolle. Sie wehren sich³²² auf verschiedene Arten gegen Regeln, Verpflichtungen und andere Kontrollen.

6.3.2 Interaktionsprofil und Gruppendynamik: verbündet im Unglück (BGC 21.10.02)

Wie schon für die LGA bestehen die Primardaten zur Analyse der Interaktion und zur Gruppendynamik der LGB aus dem soziometrischen Test und dem Vergleich zwischen den daraus resultierenden Daten mit der Sitzordnung. Als Triangulationsdaten gelten Informationen aus dem Beobachtungstagebuch, aus den Briefinggesprächen und den Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS. Außerdem werden die offizielle Dokumentation und einige Punkte aus dem dritten Bereich der Schreibtapete (3.7. und 3.8.) ausgewertet. Auch in diesem Fall werden zuerst die Verhältnisse zwischen den SchülerInnen analysiert, später auch in Bezug auf die Lehrpersonen.

³²⁰ Ein aufsehenerregendes Beispiel aus dem BTB: „Vor einer Klausur protestieren die SchülerInnen, weil sie meinen, einige vorliegenden Anweisungen würden die vorangekündigten Themen und Aufgaben nicht respektieren. Drei Schülerinnen weigern sich die Klausur vollständig zu schreiben“. (BTB 17.12.02)

³²¹ Dieser Protest gegen persönliche Einschränkungen wird je doch durch einige, wenn auch wenige, positive Eintragungen wie „Die Schule ist toll!“ (2) oder „Bis jetzt fühle ich mich wohl!“ (6) teilweise kompensiert, so dass die Endergebnisse nicht so gespalten wie für die LGA sind.

³²² Vgl. die Metapher „Gewerkschaftlerin“ als Eintragung zu Punkt 1.2 *Ich bin ...*

6.3.2.1 Das gruppendynamische Verhältnis der Lernenden untereinander: das soziale Netz

Der soziometrische Test wird in der Lerngruppe B am 9.10.2002 verteilt. An dem Tag sind alle SchülerInnen anwesend. Wie für die LGA werden auch für die LGB die allgemeinen Daten nach den Kriterien der *sozialen Rezeptivität* (L1), des *soziometrischen Status* (L2) und nach einer Gesamtauswertung (L1 + L2 = L3) in Tabelle 15 zusammengefasst

Soziale Rezeptivität (L1)			Soziometrischer Status (L2)			Gesamtauswertung (L1+L2=L3)		
Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n
1	CM	11	1	GL	28	1	GL	39
2	GL	11	2	PG	27	2	PG	37
3	DE	10	3	CM	25	3	CM	36
4	PG	10	4	DE	21	4	DE	31
5	LS	8	5	LS	21	5	LS	29
6	ZS	8	6	ZS	20	6	ZS	28
7	VS	6	7	BP	14	7	BP	19
8	BE 1	5	8	BE 2	14	8	PV	18
9	BP	5	9	PV	14	9	BE 2	17
10	BR	4	10	MM 1	11	10	VS	16
11	MM 1	4	11	BE 1	10	11	BE 1	15
12	PV	4	12	VS	10	12	MM 1	15
13	BE 2	3	13	MG	9	13	BR	11
14	NA	3	14	BR	7	14	MG	11
15	SS	3	15	MM 2	6	15	SM	9
16	SM	3	16	SM	6	16	NA	8
17	AC	2	17	NA	5	17	MM 2	7
18	MA	2	18	MA	4	18	SS	7
19	MG	2	19	SS	4	19	MA	6
20	SV	2	20	SV	4	20	SV	6
21	BRF	1	21	AC	3	21	AC	5
22	MM 2	1	22	BRF	1	22	BRF	2

Tab. 15: Ergebnisse des soziometrischen Tests LGB nach dem allgemeinen Leadership-Status

Die Analyse der Daten gibt folgende Hinweise auf die Wahlstrategien der Lernenden und die Dynamik der Lerngruppe:

1. In der Gruppe ist niemand isoliert: Es gibt keine *Nullwerte*. Der allgemeine Integrationsgrad beträgt 1. Auch die beiden Lernenden, die seit einem Jahr zur Lerngruppe gehören, wurden integriert: L1 von BR ist 4 und der von BRF immerhin 1.
2. Der allgemeine Kohäsionsgrad innerhalb der Lerngruppe ist 0.55 (LGA = 0.50). Er ist damit etwas höher als in der LGA, aber auch nicht besonders hoch. Dennoch ist die Lerngruppe als homogen zu bezeichnen. Die Verteilung der Stimmen innerhalb der Lerngruppe ist nämlich breit bzw. fächerartig. In diesem breiteren Wahlspektrum steigt das Risiko erheblich, dass die eigene Stimme nicht erwidert wird. Das bedeutet andererseits aber auch eine gewisse Offenheit unter den Lernenden, ohne große Einschränkungen mit jeder/m der MitschülerInnen zu arbeiten. Obwohl auch diese Lerngruppe und besonders in ihrer Version als sozio-affektive Gruppe die Präsenz von Untergruppen aufweist, scheinen also die Kontakte unter den Gruppenmitgliedern die Grenzen der kleineren lokalen Gruppierungen zu sprengen und zu einem differenzierteren Beziehungsgefüge als in LGA beizutragen. Beides erklärt den nicht besonders hohen Kohäsionsgrad der LGB.
3. Der Vergleich der Gesamtdaten über die Leadership mit der Analyse der Sitzordnung liefert weitere Informationen über die Wahlstrategien der GruppenteilnehmerInnen und demzufolge über die Gruppendynamik. Die Sitzordnung der LGB ist asymmetrisch (vgl. Abb. 17:). Links steht ein homogener Block aus vier Tischreihen; drei davon bestehen aus drei, die zweite von vorn aus fünf Schulbänken. Hinten in der Mitte vom Pult aus steht ziemlich frontal ein weiterer Block von drei Tischen, schließlich teilen sich zwei Reihen aus drei bzw. zwei Schulbänken den Raum rechts. Nach den Daten aus Tabelle 15 ist die Leadership der LGB nicht lokal nach

Tischreihen zersplittert, sondern sie liegt an einem bestimmten Punkt. Der Schwerpunkt der Leadership scheint in dem vorderen Block links zu liegen, da die ersten vier Namen auf der allgemeinen Gruppenleadership-Liste (GL, PG, CM, DE) nämlich dort und dicht aneinander sitzen: CM, DE und PG in der zweiten und GL in der ersten Reihe. LS und ZS vertreten die jeweilige Tischreihe und Untergruppe erst an der fünften und sechsten Stelle von Tabelle 15, während die übrigen zwei Kleingruppen weiter unten auf der Liste mit BP – vorletzte Reihe links – und BE 2 – mittlere Reihe rechts – stehen.

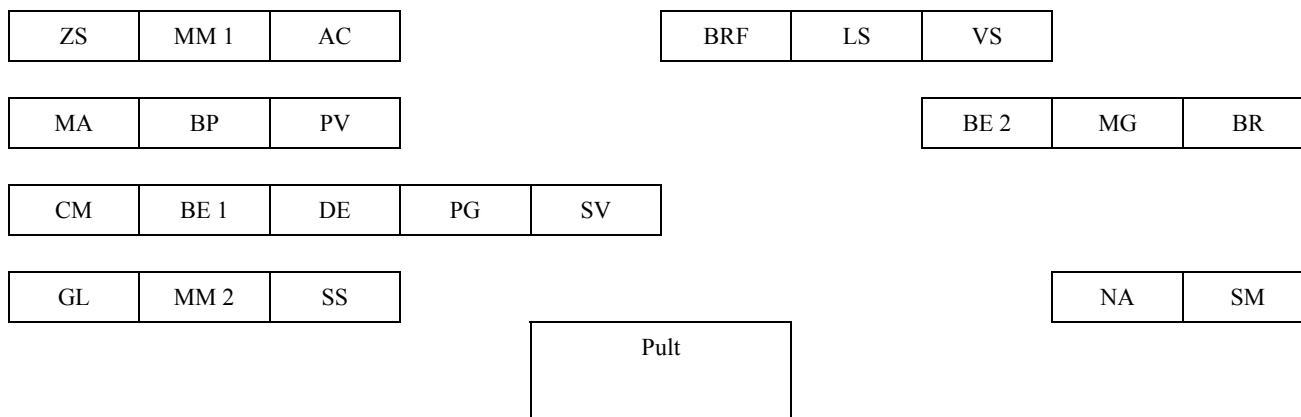


Abb. 17: Sitzordnung der LGB

4. Tabelle 15 bietet auch weitere Informationen über die Verhältnisse zwischen der starken Vertretung der Leadership in den ersten zwei Reihen rechts und den Rest der Lerngruppe. Vier SchülerInnen stehen an der Spitze der Ranglisten in Tabelle 15. Die Differenz von Platz 1 zu Platz 4 in der Gesamtauswertung beträgt in der LGB 8 und in der LGA 15. Das bedeutet, dass die Punktzahlen der Gruppenleader in der LGB nicht so weit auseinander sind wie die der Leader der LGA, ihre Werte sind kompakter als die in der anderen Gruppe: Die Mitlernenden haben entschieden, die gleichen Personen zu wählen. Ein weiteres Zeichen der Homogenität von LGB ist der Fall CM, die mindestens eine Stimme von jeder Tischreihe erhält. Die Lerngruppe erlebt also die Leadership dieses Machtblocks meistens positiv, da sie sich wie eine integrierende zentrale Kraft innerhalb der Großgruppe auswirkt, die über die Bildung von kleinen Gruppen hinausgeht und einen zentralen Anhaltspunkt anbietet. Unter den vier Lernenden selbst scheinen friedliche und sogar positive Verhältnisse zu herrschen: Obwohl jede/r von ihnen eine/n oder zwei LieblingsmitschülerInnen hat, die lokal mit Hilfe der Sitzordnung zu erkennen sind, wählen sie sich trotzdem gegenseitig – wenn auch mit unterschiedlichen Prioritäten. Diese Tendenz zeigen auch die anderen GruppenteilnehmerInnen: Die übrigen Stimmen sind nicht nur lokal verteilt, sondern sie bewegen sich quer durch den Raum. Es entstehen dadurch z.B. in den reziproken Stimmen Kombinationen von Lernenden, die weit auseinander sitzen und sonst weder einen besonders intensiven Kontakt miteinander noch ein gemeinsames strategisches Verhalten zu haben scheinen³²³: BFR/PG, CM/BE 2, DE/SM. Trotzdem ist eine gewisse Zurückhaltung seitens der Schülerinnen zu beobachten, die in der hinteren und mittleren Reihe links sitzen, die ihre Zustimmung für die/den andere/n der SpitzenreiterInnen aussprechen, die aber sich auch meistens gegenseitig oder die SchülerInnen wählen, die unmittelbar vor bzw. hinter ihnen sitzen. Ihre distanzierte Haltung, wie auch die der anderen Kleingruppen wirkt sich nicht als entgegengesetzt gegen die zentrale Leadership aus, sondern er gleicht sie aus. Das Paar vorn links kreist entschieden um die zentrale Großgruppe links.

³²³ Auch diese wie andere schon erwähnte Informationen, die die Gruppendynamik betreffen, sind erst durch die Daten des sozio-metrischen Tests ans Licht gekommen. Sie bleiben also in der Interaktionsanalyse durch die Daten der teilnehmenden Beobachtung unerschwellig (vgl. den schon erwähnten Unterschied zwischen sichtbarer und unsichtbarer Gruppe).

6.3.2.1.1 Die sozio-affektive und die kognitiv-funktionale Zusammensetzung der Gruppe B

Die Tabellen 16 und 17 zeigen die Ergebnisse des soziometrischen Tests für die LGB nach den Kriterien der sozio-affektiven und der kognitiv-funktionalen Gruppe getrennt gerechnet. Wie es auch für die LGA und in den allgemeinen Tabellen der Fall war, sind die Daten auch hier nach drei Niveaus der Leadership (L1, L2, L3) ausgewertet worden.

Soziale Rezeptivität (L1)			Soziometrischer Status (L2)			Gesamtauswertung (L1+L2=L3)		
Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n
1	PG	10	1	PG	24	1	PG	34
2	DE	7	2	DE	14	2	DE	21
3	BE 1	5	3	BE 1	9	3	BE 1	14
4	VS	5	4	LS	9	4	LS	13
5	BR	4	5	VS	8	5	VS	13
6	LS	4	6	BP	7	6	BR	10
7	BP	3	7	BR	6	7	BP	10
8	BE 2	3	8	BE 2	6	8	BE 2	9
9	NA	3	9	MG	6	9	SM	9
10	SM	3	10	SM	6	10	MG	8
11	GL	2	11	GL	5	11	NA	8
12	MM 1	2	12	NA	5	12	GL	7
13	MA	2	13	PV	5	13	PV	7
14	MG	2	14	MM 1	4	14	MM 1	6
15	PV	2	15	SV	4	15	SV	6
16	SS	2	16	MM 2	3	16	MA	5
17	SV	2	17	MA	3	17	MM 2	4
18	AC	1	18	ZS	3	18	SS	4
19	BRF	1	19	SS	2	19	ZS	4
20	CM	1	20	AC	1	20	AC	2
21	MM 2	1	21	BRF	1	21	BRF	2
22	ZS	1	22	CM	1	22	CM	2

Tab. 16: Ergebnisse des soziometrischen Tests LGB nach dem sozio-affektiven Leadership-Status

Soziale Rezeptivität (L1)			Soziometrischer Status (L2)			Gesamtauswertung (L1+L2=L3)		
Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n	Rang	Namenskürzel	n
1	CM	11	1	CM	24	1	CM	35
2	GL	10	2	GL	23	2	GL	33
3	ZS	8	3	ZS	17	3	ZS	25
4	LS	7	4	LS	12	4	LS	19
5	DE	5	5	PV	9	5	PV	13
6	BP	4	6	BE 2	8	6	DE	12
7	PV	4	7	BP	7	7	BP	11
8	BE 2	3	8	DE	7	8	BE 2	11
9	MM 1	3	9	MM 1	7	9	MM 1	10
10	PG	2	10	MM 2	3	10	PG	5
11	VS	2	11	MG	3	11	MM 2	4
12	AC	1	12	PG	3	12	MG	4
13	BR	1	13	AC	2	13	VS	4
14	BE 1	1	14	SS	2	14	AC	3
15	MM 2	1	15	VS	2	15	SS	3
16	MA	1	16	BR	1	16	BR	2
17	MG	1	17	BE 1	1	17	BE 1	2

18	SS	1	18	MA	1	18	MA	2
19	BRF	0	19	BRF	0	19	BRF	0
20	NA	0	20	NA	0	20	NA	0
21	SM	0	21	SM	0	21	SM	0
22	SV	0	22	SV	0	22	SV	0

Tab. 17: Ergebnisse des soziometrischen Tests LGB nach dem kognitiv-funktionalen Leadership-Status

1. Als erstes Ergebnis wird der Integrationsgrad in beiden Gruppen betrachtet: In der sozio-affektiven Gruppe gibt es keine isolierten GruppenteilnehmerInnen: Der Integrationsgrad beträgt, wie für die Allgebeindaten, 1: Er ist also optimal. In der kognitiv-funktionalen Gruppe weisen dagegen vier SchülerInnen Nullwerte auf: Der Integrationsgrad nach kognitiv-funktionalen Kriterien beträgt daher 0.82. Aus kognitiv-funktionaler Perspektive zeigt sich die Gruppe, wie auch schon für LGA festgestellt wurde, viel wählerischer als im sozio-emotionalen Bereich. Den Anspruchsprimat behält jedoch LGA mit einem Integrationsgrad von 0.76 in der kognitiv-funktionalen Gruppe gegenüber dem der LGB von 0.82, was auf eine starke Tendenz der LGA nach der Bewertung von Situationen und Personen, die mit der Schulleistung verbunden sind, nach kognitiv-funktionalen Kriterien hinweist.
2. Auch für den Kohäsionsgrad zeigen sich verschiedene Werte, je nachdem ob die Lernenden nach sozio-emotionalen bzw. nach kognitiv-funktionalen Kriterien gruppiert werden. Höher ist natürlich der Wert für die sozio-affektive Gruppe, der mit dem allgemeinen Kohäsionsgrad der Lerngruppe identisch ist und beträgt 0.55. Auch für die kognitiv-funktionale Gruppe der LGB ist die Anzahl der reziproken Stimmen relativ hoch: Der Kohäsionsgrad beträgt 0.42 für die LGB im Vergleich zum 0.27 der LGA. Das bedeutet, dass die LGB-SchülerInnen ein/e LieblingspartnerIn haben, mit der/dem sie am liebsten arbeiten. Trotzdem bildet, wie schon oben betont, die Präsenz solcher Kleingruppierungen auf der Mikrodimension keine Gefahr für die bewährte Homogenität der Ganzgruppe.
3. Die Leadership-Rollen in der sozio-affektiven und kognitiv-funktionalen Gruppe teilen sich die vier konsolidierten SpitzenreiterInnen der LGB gleichmässig auf: Das bestätigen die Daten über die allgemeine Leadership ohne große Überraschungen. Werden die Werte der sozio-affektiven Gruppe näher analysiert, ergibt sich PG als die unbestrittene sozio-emotionale Führerin; sowohl ihre soziale Rezeptivität wie auch ihr soziometrischer Status sind hoch: Sie bekommt mindestens eine Stimme aus sechs der sieben Tischreihen und ist meistens erste oder zweite Wahl³²⁴. Ihr starker und breit verteilter Leadership-Status verleiht ihr eine wichtige Funktion als integrierende Kraft innerhalb der LGB. Ihr folgt DE, die ein etwas unterschiedliches Verhältnis zwischen sozialer Rezeptivität und soziometrischem Status zeigt: Von der sozio-affektiven Gruppe erhält sie Stimmen, die, im Gegensatz zu ihrer Mitschülerin, lokal viel konzentrierter sind, besonders von der zweiten, dritten und vierten Tischreihe links und vom rechts vorn sitzenden Paar; außerdem wird sie meistens als erste oder als dritte Wahl erwähnt. Spielt ihre Mitschülerin PG eher eine Rolle als wichtiges Bindeglied unter den Mitgliedern der ganzen Lerngruppe, hat DE eine wichtige Funktion als lokales Bindeglied. Eine ähnliche Position ist auch in der kognitiv-funktionalen Gruppe für CM und GL zu merken: Beide SchülerInnen teilen sich die kognitiv-funktionale Führung der Lerngruppe. Für beide Lernenden sind die L1- und L2-Daten homogen. Aus dem Vergleich zwischen erhaltenen Stimmen und Sitzordnung ergibt sich, dass CM mindestens *eine* Stimme von jeder Sitzreihe bekommt und sich als allgemein anerkannte Führerin der kognitiv-funktionalen Gruppe bestätigt. GL zeigt dagegen eine ähnliche Position wie DE in der sozio-affektiven Gruppe: Die von ihm erhaltenen Stimmen konzentrieren sich besonders in seiner und in der zweiten Tischreihe links sowie in der hinteren und kompakt in der mittleren Reihe rechts. Die bis jetzt beschriebene Konstellation der Leadership zeigt sich in ihrer Aufteilung in allgemein anerkannte (PG und CM) und eher lokal akkreditierte (DE und GL) FührerInnen als ausgeglichene Konfiguration der Gruppendynamik von LGB. Die unterschiedlichen und doch komplementären Funktionen der vier SchülerInnen weisen auf eine gerechte, aber auch kompakte Verteilung der Führungsrollen innerhalb der Ganzgruppe hin. Jede/r der vier Lernenden erfüllt eine bestimmte Aufgabe, und zusammen bilden sie einen festen Anhaltspunkt für alle ihre MitschülerInnen.

³²⁴ Vgl. Anlage13 Soziomatrix der LGB in Verbindung mit Abbildung 17.Sitzordnung der LGB.

4. Aus dieser Perspektive lässt sich auch der krasse Unterschied zwischen den Positionen in der Spalte für L 3 von der kognitiv-funktionalen und denen von der sozio-affektiven Gruppe erklären, die die vier Leader belegen, wie aus Tabelle 18 klar zu entnehmen ist:

Namenskürzel	L 3 der kognitiv-funktionalen Gruppe		L 3 der sozio-affektiven Gruppe	
	Rang	N	Rang	n
CM	1	35	22	2
GL	2	33	12	7
DE	6	12	2	21
PG	10	5	1	34

Tab. 18: Erste Vergleichstabelle nach dem kognitiv-funktionalen und dem sozio-emotionalen Leadership-Status in der LGB

Die LGB trifft anscheinend gemeinsam gezielte Entscheidungen in Sachen sozio-affektive und kognitiv-funktionale Gruppe: Wie auch die LGA bevorzugt die LGB aus verschiedenen Gründen, die z.B. die Persönlichkeit der vier MitschülerInnen³²⁵, ihre Schulleistung³²⁶, ihre Hilfsbereitschaft gegenüber den GruppenteilnehmerInnen³²⁷ betreffen, unterschiedliche PartnerInnen bei Vergnügungs- und bei Leistungsaktivitäten. Anders als in LGA sind die Prioritäten der LGB einerseits nach sozio-emotionalen bzw. kognitiv-funktionalen Kriterien, andererseits nach sozialer Rezeptivität – also nach Breite – und soziometrischem Status – also nach Intensität der Zustimmung – ausgeglichen verteilt. Dieser ausgewogenen Wahl entspricht ein allgemeines gruppendynamisches Gleichgewicht.

Tabelle 19 zeigt ein ähnliches Phänomen, wie es für die LGA in den letzten zwei Beispielen von Tabelle 5 schon besprochen wurde: Leistungsschwache SchülerInnen werden auch in der LGB von der kognitiv-funktionalen Gruppe im Stich gelassen.

Namenskürzel	L 3 der kognitiv-funktionalen Gruppe		L 3 der sozio-affektiven Gruppe	
	Rang	N	Rang	n
SM		0	9	9
NA		0	11	8
SV		0	15	6
BRF		0	21	2

Tab. 19: Zweite Vergleichstabelle nach dem kognitiv-funktionalen und dem sozio-emotionalen Leadership-Status in der LGB

5. Schwankungen zwischen sozialer Rezeptivität und soziometrischem Status sind nur wenige zu finden. Sowohl in der sozio-affektiven Gruppe als auch in der kognitiv-funktionalen Gruppe weisen nur MG und MM 2 eine niedrigere soziale Rezeptivität im Vergleich zu einem höheren soziometrischen Status auf, ein Zeichen für eine geringe Anzahl von Stimmen aber mit einer hohen Priorität. Solche Beispiele sind typisch für Lernende, die in einer Untergruppe gut aufgehoben sind, sind aber in der Großgruppe weniger auffällig.
6. Was noch weiter für die impliziten Beziehungen innerhalb der Kleingruppe sprechen kann, ist die Übereinstimmung von kognitiven und affektiven Wahlkriterien, die hier stärker als im LGA ausgeprägt ist: 36% der abgege-

³²⁵ CM und GL zeigen beide z.B. einen egozentrischen Charakter: „In Gruppenarbeiten übernimmt GL spontan die Führung der Mannschaft und macht alles: Er leitet die Arbeit, er sagt den MitschülerInnen die Lösungen vor, er korrigiert sie ständig“. BTB 8.10.05. „CM ist ein sehr intelligentes und introvertiertes Mädchen. Oft versucht sie durch Witze, ihre Unsicherheit zu bewältigen“. BTB 16.10.02. „CM, VS und GL haben verschiedene aber starke Persönlichkeiten. Sie hacken aufeinander oft herum (...) DE ist ein sehr ruhiges und ausgeglichenes Mädchen (...) PG ist ein fröhlicher Typ, der gern lacht“. BGC 28.10.02

³²⁶ Die durchschnittliche Schulleistung von CM und GL ist sehr gut, die von DE ist durchschnittlich, die von PG ist ausreichend. Vgl. auch die Notengebung im Lernprofil und Anlage 17.

³²⁷ „Während eines inoffiziellen Gesprächs mit dem Kunstlehrer habe ich erfahren, dass GL ohne weiteres auf Anfrage den MitschülerInnen seine Mitschrift aus dem Unterricht ausleiht.“ BTB 30.10.02

benen Stimmen vereinbaren sozio-affektive Affinitäten mit kognitiven Bedürfnissen. 18 von 22 SchülerInnen (82%) wählen mindestens eine gleiche Person sowohl für eine Party wie auch für eine Lernstunde.

Als erste Deutung der Daten aufgrund der aus der vorangehenden Analyse resultierenden Gruppenmerkmale kann folgende Hypothese formuliert werden: LGB ist im Allgemeinen eine homogene Gruppe. Ihr Zusammenhalt ist meistens sozio-emotionaler Natur, da jede/r Lernende in der Gruppe mindestens einen emotionalen Bezugspunkt hat. Aus dieser Perspektive bildet die Gruppe schon ein soziales Netz um ihre Mitglieder herum, das niemand fallen lässt.

Durch die Analyse ist außerdem ein Bild der LGB als eine ziemlich kompakte Gruppe entstanden, in der die Leadership-Rollen deutlich verteilt, aber auch allgemein akzeptiert sind. Das dicht gewobene soziale Netz hat konkrete Ursachen. Eine Quelle der vielseitigen Kontakte innerhalb der Lerngruppe B bildet die sehr dynamische Anordnung der Schulbänke. Die Sitzordnung am Anfang des Schuljahres, die in der Abb. 17 abgebildet ist, wird im Laufe der Zeit öfter verändert. Die Tische werden oft nach links und rechts und besonders in den ersten Reihen verschoben.

Nicht nur die Tische werden lebhaft verrückt: Die Lernenden selbst wechseln gern den Sitzplatz, allerdings meistens wenn MitschülerInnen fehlen oder nach Anweisung von Lehrpersonen, die durch den Sitzwechsel Probleme der Disziplin zu lösen versuchen³²⁸. Mit dieser extremen Lebhaftigkeit sind aber auch Probleme verbunden. Eine Datentriangulation mit den Protokollen der Lehrerkonferenzen lässt weniger positive gruppenspezifische Merkmale der LGB aufscheinen: In der Sitzung vom 16.10.02 wird betont, dass die Lerngruppe einerseits geistige Lebhaftigkeit, Begeisterung, aktive Anteilnahme am Unterricht zeigt und dass die Lernenden daran gewöhnt sind, sich direkt miteinander auszutauschen; andererseits geht das manchmal auf Kosten der Disziplin.

In der nächsten Versammlung (PKK 19.11.02) unterstreicht der gemeinsame Bericht der LehrerInnen den für die LGB charakteristischen Dualismus noch strenger und detaillierter: Der im Unterricht gezeigte Elan der SchülerInnen ist jedoch Selbstzweck: Er ist unfruchtbar und schlecht kanalisiert. Unordentliche Interventionen stören den Unterricht, die SchülerInnen überlappen sich beim Sprechen und generieren Chaos. Die Lehrerschaft entscheidet sich dazu, Disziplinmaßnahmen zu unternehmen, und zwar detaillierte Einträge ins Klassenbuch zu schreiben und die Sitzordnung regelmäßig zu ändern.

Das Protokoll vom 3.2.03 berichtet weiter darüber: Die Lernenden zeigen einerseits ein lebhaftes Interesse am Unterricht, andererseits lenken sie sich gegenseitig oft ab. Im gleichen Bericht ist auch von unkorrektem Handeln die Rede: Einige SchülerInnen zeigen unhöfliches Verhalten gegenüber den Lehrpersonen, und die ganze Gruppe ist am Tag nach einem Schulausflug abwesend.

Aus der teilnehmenden Beobachtung sind weitere Informationen in diese Richtung zu entnehmen:

Die Lernatmosphäre im Unterricht ist meistens entspannt: Einerseits herrscht in der Lerngruppe eine spielerische Stimmung, die das Lernen emotional sehr begünstigt, und es wird viel gelacht (BTB 6.11.02); andererseits geht die lockere Atmosphäre oft in ein Chaos über³²⁹. In der Tat dominiert eine lebhaft aber auch nervöse soziale Interaktion in der Gruppe (BGA 26.11.02), die positive und negative Aspekte zeigt.

Positiv ist auf jeden Fall der Austausch unter den Lernenden: Er wird durch die der Gruppe typische Dynamik gefördert und erzeugt positive Resultate: Konflikte werden sofort angesprochen und gelöst, statt verschwiegen oder radikalisiert zu werden. Die SchülerInnen sind selbstkritisch. Sie stehen zu ihren Schwächen und zeigen keine Hemmungen, sie in der Gruppe offen zu legen oder sich kritisch gegenüber den MitschülerInnen zu äußern, ohne nachtragende Reaktionen zu verursachen³³⁰.

Der ständige und überwältigende Eingriff aufdringlicher – wie oft bei LG der Fall ist – oder schwieriger und egozentrischer Persönlichkeiten – wie z.B. CM und VS – kann durch einen Witz oder eine offene und kritische Kurzbemerkung (BTB 6.11.02) entschärft werden. Auch solche schwierigen Persönlichkeiten finden jedoch, wie schon oben bemerkt, einen sozialen Anhaltspunkt innerhalb der Lerngruppe und werden nicht allein gelassen.

³²⁸ „LGB ist eine sehr bewegliche Gruppe, die meisten ihrer Mitglieder müssen sich im Raum bewegen: Sie stehen auf und gehen Richtung Papierkorb, um etwas wegzuworfen. Mit ihnen ist die Stunde sehr selten statisch“. (BTB 6.11.02).

³²⁹ „Ho assistito a situazioni molto difficili dal punto di vista della disciplina (...) In certi momenti ho persino avuto l'impressione che fosse praticamente impossibile svolgere un lavoro didattico significativo con questa classe“. (Tanzen 2003: 18).

³³⁰ „Besonders gut gelingen in dieser Lerngruppe Übungen der gegenseitigen Evaluation. Heute haben z.B. einige Lernende Kurzvorträge gehalten, die von den anderen Gruppenmitgliedern nach positiven und negativen Seiten beurteilt wurden. Alle SchülerInnen haben den Beiträgen aufmerksam zugehört und anschließend aktiv an der entsprechenden Diskussion teilgenommen“. (BTB 16.10.02).

Wenn die verbreitete Gewohnheit, sich in der Lerngruppe frei auszusprechen, es erlaubt, konfliktgeladene Situationen intern zu bewältigen, geschieht das auf Kosten der Disziplin: Die Kommunikation unter den MitschülerInnen ist positiv und gut, negativ ist, wie sich die Interaktion abspielt (vgl. auch Simone 2003: 26)³³¹.

Die Interaktion in der LGB ist durch Störungselemente charakterisiert (ibidem: 26): Ständige Überlappung im Unterrichtsgespräch, kein Respekt des *turn taking*, gegenseitiges Sich-ins-Wort-Fallen während einer Diskussion, Ungeduld gegenüber MitschülerInnen, die lange brauchen, bis sie auf eine Frage der Lehrperson antworten, manchmal unangebrachte Witze und sarkastische Kommentare, sehr hohe Lautstärke stehen an der Tagesordnung im Unterrichtsverlauf der LGB. Das Resultat ist: Nach einigen Minuten lässt die Aufmerksamkeit der SchülerInnen stark nach, und starke Konzentrationsschwächen (vgl. auch 6.3.3) tauchen auf. In solchen Fällen erweist sich ein autoritäres Eingreifen der Lehrperson als nötig.

Eine solche unordentliche Interaktion wirkt sich auch in der Gruppenarbeit negativ aus: Sie stört die Zusammenarbeit und unterminiert besonders die Basis der Verhandlungsfähigkeit in der Arbeitsgruppe. So können sich die SchülerInnen häufig nicht einigen, wer welche Rolle in der Arbeitsgruppe übernimmt (Simone 2003: 27). Die Schwierigkeit, gemeinsame Entscheidungen zu treffen, bleibt und sie bildet eine Hürde zur Entwicklung der sozialen Kompetenz *Miteinander Verhandeln*³³².

In zwei Fällen scheint eine Lösung möglich zu sein: in der Partnerarbeit, wo Verhandlungen sind, oder durch das auflösende Eingreifen eines Mitglieds der Arbeitsgruppe, das die Entscheidung auch für die MitschülerInnen trifft. Es ist so, als ob die GruppenteilnehmerInnen die Lehrerrolle auf die dominante MitschülerInnen als Person projizieren, die Schwierigkeiten löst und den richtigen Weg zeigt.

Auch in diesem Fall stellt die LGB ihren Dualismus unter Beweis: Einerseits nehmen die SchülerInnen herausfordernde und rebellische Haltungen kompakt ein, andererseits können sie problematische Situationen nicht autonom lösen (BTB 26.11.02). Für sie gilt anscheinend der Spruch „Einigkeit macht stark“, den sie jedes Mal in die Praxis umsetzen, wenn sie sich solidarisch der Lehrperson widersetzen wollen, weil sie sich angegriffen fühlen, oder etwas machen sollen, was ihnen nicht gefällt (Simone 2003: 13)³³³. Dieses Verhalten offenbart in der Tat eine mächtige Tendenz zur gegenseitigen Beeinflussung der Mitschülerinnen untereinander und eine starke Abhängigkeit vom Kontext, sei es die Lerngruppe, sei es die Lehrperson³³⁴.

6.3.2.2 Das Verhältnis der Lernenden zu den Lehrpersonen: Hass oder Liebe?

In der Beziehung zu der Lehrperson zeigt die LGB drei ausgeprägte Merkmale: Disziplinprobleme, große Abhängigkeit von der Lehrperson und ausgeprägte Beeinflussbarkeit durch die Befindlichkeit der Lehrenden.

Obwohl sich alle LehrerInnen in den Klassenkonferenzen häufig über die Disziplin beschweren, scheint das Problem nicht in allen Fächern gleich ernst zu sein.

Näher betrachtet wird im Folgenden die Gruppeninteraktion³³⁵ in einigen Unterrichtsstunden von zwei Lehrpersonen, die zwei unterschiedliche Führungsstile vertreten³³⁶. Beide Lehrenden bevorzugen die Sozialform des Frontalunterrichts und bleiben meistens am Pult sitzen³³⁷.

³³¹ „Il clima classe è globalmente positivo ma alle volte la conversazione plenaria assume aspetti di mancanza di rispetto reciproco, che si concretizzano o attraverso risposte impertinenti nei confronti dell'insegnante e tra compagni, oppure attraverso la mancanza di attesa del proprio turno di parola che fa degenerare la conversazione nel caos. A livello relazionale emergono forme di nervosismo reciproco tra i compagni e atteggiamenti di sfida nei confronti dell'insegnante“ (Simone, 2003: 13).

³³² Vgl. Kapitel 2.3.1 *Interaktion, soziale Kompetenzen und soziale Lernstrategien* S. 57 und 4.2.3.2 *Lernziele, Lernstrategien und Lernaufgaben* S. 81.

³³³ Vgl. die oben zitierte massenhafte Abwesenheit am Tag nach dem Schulausflug bzw. den einstimmigen Protest gegen die Schule als Gefängnis, der im Schulverhaltensprofil erörtert worden ist.

³³⁴ Zu den Konsequenzen von dieser Haltung auf das Lernen vgl. nächsten Abschnitt 6.3.3 *Allgemeines Lernprofil*; zum Merkmal der Feldabhängigkeit vgl. 1.3.1.2 *Präferenzen in der Verarbeitung sprachlicher Informationen* S. 36.

³³⁵ Die Argumentation stützt sich auf die Bordbücher einer der drei Studierenden der SSIS, die sich am Projekt beteiligt haben.

³³⁶ Vgl. die in 2.3.2 Gruppendynamik und Rolle der Lehrperson schon besprochenen Führungsstile, S. 61.

³³⁷ Die zwei Modelle sind auch in 4.2.2 *Der traditionelle Unterricht* S. 79 kurz beschrieben worden.

Die erste Lehrende entspricht dem Modell des *Laissez-faire*-Führungsstils: Sie übt eine sehr schwache Kontrolle auf die Lerngruppe aus. Ihre Interaktionsmerkmale können wie folgt zusammengefasst werden (Tanzen 2003: 67-70):

- Sie ruft einige SchülerInnen nacheinander ans Pult und interagiert nur mit ihnen,
- sie ermahnt ohne Erfolg die undisziplinierten Lernenden,
- sie schreibt einen Verweis ins Klassenbuch,
- sie spricht mit lauter Stimme,
- sie lächelt nicht,
- sie versucht, sich zu konzentrieren,
- schließlich sieht sie angestrengt aus und scheint sich mit dem Chaos abgefunden zu haben.

Die Klassenatmosphäre zeigt folgende Merkmale:

- Der Unterricht spielt sich chaotisch ab,
- die SchülerInnen sind besonders undiszipliniert,
- nicht nur geben sie nicht Acht, sondern sie bleiben nicht einmal an ihren Plätzen sitzen und laufen im Raum herum,
- sie plaudern, lachen und machen Witze.

Die zweite Lehrerin nähert sich eher dem Modell des *autokratischen* Führungsstils.

- Sie hält also die Gruppe durch verschiedene Mittel unter starke Kontrolle,
- sie lenkt die Aufmerksamkeit der SchülerInnen durch entschlossenen Tonfall auf sich,
- sie spricht mit Emphase und Leidenschaft über die zu vermittelnden Inhalte,
- ihre Sprechweise ist sehr dynamisch,
- sie hält ständig Blickkontakt mit den Lernenden
- und begleitet sie mit häufigen Rückmeldungen,
- sie steht ein einziges Mal nach einem ablenkenden Vorfall auf und bleibt bis zum Ende der Stunde am Pult stehen.

Die Atmosphäre in der Lerngruppe ist sehr ruhig: Die Lernenden bleiben sitzen und verfolgen die Erklärungen ganz aufmerksam, sie schreiben Notizen und denken darüber nach.

Das zweite Modell, das auch im folgenden Abschnitt aus der Perspektive des Lernprofils weiter besprochen wird, hat entschieden viel mehr Erfolg bei dieser Lerngruppe: Die Lehrerin hält die Lerngruppe durch Blick, Körperhaltung, sprachliches Feedback ständig unter Kontrolle. Sie begleitet sie Schritt für Schritt auf ihrem Lernweg.

Daraus kann Folgendes geschlossen werden: Wie sich die SchülerInnen in der eigenen Gruppendynamik für einen zentralisierenden Machtblock entscheiden, richten sie sich auch in der Einschätzung der Lehrperson und in der folgenden Einsetzung von Störfaktoren nach Machtmenschen, die imstande sind, ihre Aufmerksamkeit auf sich zu konzentrieren³³⁸.

Eine solche Abhängigkeit vom Kontext lässt auch die starke Beeinflussung der Lerngruppe durch die Befindlichkeit der Lehrperson verstehen, die auch in dieser Hinsicht entschieden zur Bestimmung der Lernatmosphäre im Unterricht beiträgt. Die Unsicherheit und die Resignation der ersten Lehrerin zieht die SchülerInnen nicht besonders an, die Sicherheit und Ausgeglichenheit der zweiten gibt ihnen Zuversicht.

Aus der teilnehmenden Beobachtung ist ein weiteres Phänomen ans Licht gekommen: die extreme Empfindlichkeit der LGB gegenüber der Befindlichkeit der Lehrperson. Es ist beobachtet worden (Turi 2003: 29), dass sich die GruppenteilnehmerInnen negativ bzw. positiv von der Gemütslage der Lehrenden beeinflussen lassen: Ist die Lehrperson müde

³³⁸ Diese Überlegung wird auch durch einige Daten aus dem dritten Bereich der Schreibtapete unterstrichen: In den Eintragungen zu Frage 3.7. *Die Schule ist eine Person, die ich lieber vergessen möchte* nennen sie mehrmals ehemalige Lehrpersonen, die einen permissiven Führungsstil haben. Auf Frage 3.8. antworten sie mit Namen von LehrerInnen, die eine strengere Kontrolle auf die Gruppe ausüben.

oder nervös, reagieren sie entsprechend unruhig und aufgeregt; ist sie gut gelaunt bzw. entspannt, zeigen sie sich auch wohl gesonnen und zum Lernen bereit und motiviert.

Auch von Seiten der Lehrerschaft wird die Lerngruppe unterschiedlich empfunden: Die LehrerInnen schätzen sie einerseits wegen ihrer Spontaneität, wegen ihres Interesses für das Neue und wegen ihrer geistigen Lebhaftigkeit. Andererseits finden sie die Interaktion mit ihnen sehr anstrengend, manches Verhalten sehen sie an der Grenze zur Ungezogenheit, und vor allem denken sie, dass die problematische Interaktion innerhalb der Lerngruppe eine große Zeit- und Energieverschwendung verursacht, die einen optimalen Unterrichtsverlauf erschwert, und die harmonische Entfaltung der viel versprechenden Leistungsfähigkeiten der Lernenden hindert (PKK 19.11.02).

Zusammenfassend ergeben sich bezüglich der Interaktion und Gruppendynamik der LGB folgende Punkte:

1. Die Lerngruppe zeigt sich kompakt, und sie isoliert im Allgemeinen kein Mitglied. Es gibt Hinweise auf die Präsenz von Untergruppen, die sich jedoch der Zuteilung der Gruppenführung an bestimmte Mitschülerinnen kompakt fügen.
2. Die Gruppenführung der LGB liegt an einem bestimmten Punkt. Sie konzentriert sich auf vier Lernende, die sich die Leadership der sozio-affektiven und der kognitiv-funktionalen Gruppe teilen.
3. Das Verhältnis zwischen den allgemein anerkannten GruppenführerInnen und dem Rest der Gruppe ist positiv und das Beziehungsgefüge innerhalb der ganzen Lerngruppe erweist sich als differenziert.
4. Die starke Verbindung unter den MitschülerInnen ist besonders sozialer Art: In der sozio-affektiven Gruppe bleibt niemand isoliert, jede/r weist einen sozio-emotionalen Anhaltspunkt auf.
5. Die Gruppe bildet ein soziales Netz um ihre Mitglieder herum, das niemand fallen lässt.
6. Die aus dem soziometrischen Test erschlossene gruppendynamische Homogenität realisiert sich in der alltäglichen Interaktion in einem unterschiedlichem Verhalten: Einerseits reagieren die Lernenden rebellisch in Situationen, in denen sie ihren Protest oder ihre Unstimmigkeit manifestieren wollen, andererseits erfolgt die Klassenkommunikation oft sehr chaotisch und wird u. a. durch Überlappungen, Einander-ins-Wortfallen und Störungen im *turn taking* ständig unterbrochen.
7. Auch in den Augen der LehrerInnen ist das Bild der LGB zwiespältig: Begeisterung und Interesse wechseln mit mangelhafter Aufmerksamkeit und chaotischem Verhalten.
8. Aufgrund der oben genannten diszipliniären Probleme schätzen die LehrerInnen die allgemeine Leistung der Lerngruppe als unter den potenziellen Fähigkeiten der Lernenden weit zurückliegend.
9. Im Allgemeinen schätzt die Lerngruppe Lehrpersonen sehr, die die Kontrolle der unterrichtlichen Situation stark in der Hand halten, und sie bauen zu ihnen ein Abhängigkeitsverhältnis auf.
10. In der Beziehung zu der Lehrerschaft erweisen sich die SchülerInnen als sehr beeinflussbar: Ist die Lehrperson unruhig, werden sie nervös und verschlossen, ist sie gut gelaunt, entspannen sie sich und werden kooperativ.
11. In der Gruppenarbeit werden die Mängel deutlich, die auch die Interaktion und die Dynamik der Ganzgruppe prägen, und zwar unzulängliche Organisation, starkes Eingreifen dominierender Persönlichkeiten und gestörte Kommunikation.

6.3.3 Allgemeines Lernprofil: Aufmerksamkeitsstörung oder kognitiv faules Verhalten?

Della lezione di oggi mi è piaciuto lo spirito d'iniziativa e non mi è piaciuto: non lo so di preciso. (FB 1 LGB 16.9.02 Anonym)

Um die Lerntendenzen der LGB eingehend behandeln zu können, werden im Folgenden die Kurzkommentare aus dem retrospektiven Verfahren analysiert, die die SchülerInnen nach einigen Lerneinheiten individuell oder in der Gruppe verfasst haben. Hinzu kommen Daten aus den offiziellen Dokumentationen, wie die Endnoten des vorigen Schuljahres und die Protokolle der Lehrerkonferenzen.

Informationen aus der teilnehmenden Beobachtung über diesen Bereich bieten einige Punkte der Schreibtapete, die Abschlussarbeiten der Studierenden der SSIS, wie Auszüge aus den Briefinggesprächen unter den Deutschlehrerinnen und, nicht zuletzt, die Notizen aus dem Beobachtungstagebuch.

Ziel der Analyse ist es, den außersprachlichen Rahmen umreißen, der das Lernen der LGB-SchülerInnen kognitiv und metakognitiv sowie affektiv und sozial charakterisiert.

6.3.3.1 Die Lernpräferenzen der LGB: ein improvisiertes und intuitives Vorgehen

In den schon vorgestellten Profilen sind einige Lerncharakteristiken der LGB ans Licht gekommen, die einen Einblick in die Lernpräferenzen der Gruppe erlauben:

- Im Schulverhaltensprofil ist z.B. die Tendenz der SchülerInnen betont worden, allgemeine Sachverhalte mit einem globalen Blick zu erfassen, wie für die schulische Makrodimension gezeigt wurde.
- Im Interaktions- und gruppenspezifischen Profil zeigt sich der zwiespältige Charakter der Lerngruppe: Begeisterung und Interesse am Unterrichtsgeschehen auf der einen, chaotische Interaktionen auf der anderen Seite.
- Weiterhin ist das Abhängigkeitsverhältnis der LGB von den LehrerInnen zu betonen. Die Lehrenden kontrollieren die unterrichtliche Situation sowohl durch disziplinarische Maßnahmen wie auch durch ihre Persönlichkeit oder durch die Gestaltung des Lernstoffes. Die Lernenden überlassen sich völlig der Lehrperson mit entsprechenden Folgen für die Lernmotivation.

6.3.3.1.1 Der *Kontinuitätsfaktor*

Ausgangspunkt der Zusammenstellung der spezifischen Aspekte vom Lernverhalten der LGB ist das allgemeine Leistungsprofil der Gruppe, wie es der offiziellen Dokumentation entnommen werden kann.

Aus den Protokollen der Klassenkonferenzen wird für die LGB das Bild einer Lerngruppe umrissen, die potentiell sehr gut ist, dieses Potential aber nicht völlig zur Geltung bringen kann.

Ein erster Beleg dafür bieten die Endnoten vom vorangehenden Schuljahr: Obwohl die SchülerInnen laut Meinung der LehrerInnen intellektuelle Lebhaftigkeit, aktive Anteilnahme und reges Interesse am Unterrichtsdiskurs beweisen (PKK 16.10.02), erweist sich das allgemeine Bewertungsprofil nur als durchschnittlich³³⁹, und es liegt auf jeden Fall weit unter dem Leistungsprofil von LGA³⁴⁰. Die LehrerInnen dokumentieren dieses Phänomen durch vielfältige Beispiele im Laufe des ganzen Schuljahres: Die SchülerInnen engagieren sich nicht dauernd in der Hausarbeit, sie geben die Hausaufgaben nicht pünktlich ab, sie zeigen Wissenslücken in Lerninhalten einiger Fächer, die aus den Programmen vorangehender Schuljahre stammen (PKK 16.10.02), die Erledigung der Hausarbeit ist fragmentarisch und nicht vollkommen, sie bereiten sich repetitiv vor, statt die Lerninhalte persönlich zu verarbeiten und zu verinnerlichen (PKK 17.11.02), ihre Lebhaftigkeit geht oft über das unterrichtliche Interesse hinaus und wird zu chaotischer Ablenkung.

Was die LehrerInnen als Ursache für eine solche Potentialverschwendung vermuten, kann in einem Wort als Mangel an Konstanz und Konsequenz im Lernverhalten von Seiten der LGB zusammengefasst werden, besonders in der Arbeit, die sie zu Hause, also ohne ständige Kontrolle der Lehrperson, durchführen und in der wechselhaften Konzentration, die sie dem unterrichtlichen Verlauf widmen.

Der für die LGB typische Mangel an Kontinuität kann als ein ihr Lernen beeinflussendes Element aus drei Perspektiven angesehen werden: als Mangel an Ausdauer beim Lernen, als Schwierigkeit bei der Beibehaltung der Konzentration und der Aufmerksamkeit und schließlich als Beharrlichkeit in der Durchführung einer komplexen und längeren Lernaktivität.

³³⁹ Vgl. Anlage 16: Endnoten LGB Schuljahr 2001/02. Werden die Noten mit Bewertungen gleichgestellt, dann ergeben sich für die LGB mit Bezug auf die Endnoten für das Schuljahr 2001/02 folgende allgemeine Leistungsniveaus: 1 Leistung ist gut, 12 sind befriedigend, 8 sind ausreichend, 1 ist nicht ausreichend.

³⁴⁰ Vgl. Endnoten LGA, Anlage 16.

1. Die Lerngruppe zeigt wenig *Ausdauer beim Lernen*, besonders in der Durchführung der Hausarbeiten, in der Bestimmung und Organisation der Lernzeiten („Rispetto delle consegne se pressati, impegno non sempre costante“ PKK 16.10.02) und in der Bestimmung der lang- bzw. mittel- und kurzfristige Lernziele (vgl. Bimmel/Rampillon 2002: 98-99) („Lernlücken in einigen Disziplinen und Lernrückstände, die einige Lernende nicht nachgeholt haben“ PKK ibidem). Besonders bei der Hausarbeit engagieren sich die SchülerInnen der LGB sehr wenig, sie lösen die Hausaufgaben nur fragmentarisch (PKK 19.11.02) und nutzen nicht die Zeit zu Hause, um die im Unterricht übermittelten Inhalte zu verarbeiten. Die Abneigung gegen das häusliche Lernen wird auch direkt von den Lernenden belegt. In den Fazitblätter sind Bemerkungen wie folgende oft zu lesen:

- (112) In più erano (i compiti A.d.V.) troppi! (Fazitblätter 1 LGB – 16.9.02, 1)
- (113) Die Übung ist langweilig wie alle Hausaufgaben. (Fazitblätter 5 LGB – 30.9.02, 3)
- (114) Uff! No Arbeit zu Hause!! (Fazitblätter 5 LGB – 30.9.02, 15)
- (115) Non dare compiti a casa (!). (Fazitblätter 3 LGB – 23.9.02, 9).

Hier kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Vorbereitung der SchülerInnen, ihr häusliches Lernen gezielt auf die schnelle Aufarbeitung des Lernstoffes gerichtet sei, wahrscheinlich meistens im Hinblick auf Klausurtermine oder auf mündliche Bewertungsproben. Das wäre ein Beweis für Mangel an systematischer Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und ein Beleg für eine improvisierte Haltung gegenüber dem Lernen.

Eine solche Hypothese wird auch von den LehrerInnen bestätigt, die lapidar behaupten:

- (116) (Gli studenti) si fermano alla parte meramente ripetitiva, senza interiorizzare veramente le tematiche. (...) Si decide di applicare il massimo rigore per non vanificare le capacità di molti che, se non continuamente sollecitate, rischiano di rimanere lettera morta. (PKK 19.11.02)

Was die LehrerInnen unternehmen möchten (PKK ibidem), ist der Einsatz gezielter, also ziemlich gesteuerter und auf die Lernlücken gerichteter Übungen, die auf lineare und sequenzielle Weise die Lernenden auf ihrem Lernweg begleiten.

Als Kehrseite der Medaille können die oft zitierte intellektuelle Lebhaftigkeit, die Neugierde gegenüber den behandelten Lerninhalten und die Begeisterung gegenüber neuen Unterrichtsformen und -methoden (vgl. exemplarisch FB 1 LGB – 16.9.02) als Beispiele erwähnt werden. Mit einem Wort: Geht es hier um die Bereitschaft, sich auf das Unbekannte einzulassen, auch wenn das bestimmte Risiken impliziert, wie folgendes Beispiel aus der teilnehmenden Beobachtung exemplarisch zeigt:

- (117) Heute haben die SchülerInnen über ihren Sommerurlaub auf Deutsch berichtet. Im Laufe der Gespräche sind von der Lehrperson idiomatische Rewendungen und Strukturen aus der Umgangssprache eingeführt worden, was das Interesse und die Motivation der Lernenden erregt hat. Das Verfahren ist auf jeden Fall zu wiederholen, um das gezeigte Interesse wach zu halten, und damit die Fremdsprache für die Lernenden zu einem spontanen und ungezwungenen Kommunikationsmittel wird. (BTB 16.9.02)

2. Der zweite Gesichtspunkt ist die Schwierigkeit der Lerngruppe bei der Beibehaltung der Konzentration. Ein typisches Beispiel für die kurz andauernde Konzentration ist die verbreitete Tendenz, sich leicht von Witzen oder Bemerkungen der Mitlernenden ablenken zu lassen (BTB 19.11.02), und daraus ein heillooses Chaos zu generieren (Simone 2003: 26). Dazu gehört auch die Gewohnheit, jegliche Übung durch repetitive Fragen oder nutzlose Bemerkungen zeitlich auszu dehnen (BTB 19.11.02). Besonders hämmernde und eindringliche Verständnisfragen betreffen die Arbeitsanweisungen: Obwohl die Arbeitsblätter mit ausführlichen und detaillierten Anleitungen versehen sind, verlangen die Lernenden ständig nach Erklärungen (BTB 2.12.02). Es würde reichen, wenn die SchülerInnen die Arbeitsanweisung achtsam und sorgfältig läsen. Eine mögliche Erklärung für dieses Verhalten, die als mildernder Umstand gegenüber der Zerstreuung der SchülerInnen gelten würde, könnte die allgemeine Vorliebe der Lerngruppe für auditive Informationen sein: Das mündliche Wiederholen und das schrittweise Erklären von dem, was zu tun ist, lässt sie sofort produktiv werden (Simone 2003: 41)³⁴¹.

Dass es schwierig ist, die Aufmerksamkeit zu lenken, zeigt sich z.B. hieran: Die Lernenden schaffen es nicht, Lerninhalte und Informationen von einem Tag zum anderen im Gedächtnis zu behalten (BTB 26.11.02; BGA 2.12.02). Daher wird jedes Mal eine ständige Wiederholung nötig; die Lernenden bleiben auch nicht gern längere Zeit bei der gleichen Aktivität mit dem gleichen Aufmerksamkeitsgrad konzentriert, da sie, z.B. die Korrektur einer

³⁴¹ Die Annahme wird im nächsten Abschnitt bestätigt.

Grammatikübung nach einer Weile „langweilig“ also eintönig und repetitiv finden, obwohl sie *notwendig* ist (vgl. FB 1 LGB 16.9.02, 17-18-23).

Die Lerngruppe braucht zudem ständig Bewegung. Wie schon im Interaktionsprofil erwähnt, ist z.B. die Sitzordnung in ständigem Wechsel, teils aus spontaner Initiative, teils auf Anweisung der LehrerInnen. Die SchülerInnen spüren außerdem das Bedürfnis, aufzustehen oder die Lehrperson darum zu bitten, hinauszugehen zu dürfen.

Die Aufmerksamkeitsschwäche zeigt sich auch im Mangel an Selbstkontrolle (vgl. BTB 26.11.02), der das Lern- und das soziale Verhalten der Lerngruppe charakterisiert: Das sich ständige Überlappen, das sich kontinuierliche Ins-Wort-Fallen und die Ungeduld gegenüber Verzögerungen von Mitlernenden sind Zeichen einer Impulsivität, die kreative Züge hat, die sich aber auch als ungezügelteres Verhalten realisiert.

3. Verbunden mit dem Mangel an Selbstkontrolle ist das Fehlen der Beharrlichkeit in der Durchführung einer komplexen und längeren Lernaktivität, was sich besonders in der Gruppenarbeit bemerkbar macht (BGA 18.12.02).

Die Sozialform der Gruppenarbeit und überhaupt das Zusammenarbeiten gefällt den SchülerInnen der LGB, sie wird aber durch verschiedene Faktoren gestört. So fallen die Interaktionsstörungen in der Gruppenarbeit mehr ins Gewicht, da sie Verhandlungsfähigkeit in der Arbeitsgruppe zerstört.

Als Folge der Schwierigkeiten in der Organisation und in der systematischen Durchführung der Arbeit nach sequentiellen und linearen Schritten fehlt es in der Gruppenarbeit an strukturierter Koordination. Werden die Arbeitsschritte nicht genau und ausführlich explizit gemacht, wird die Aufgabe eher planlos als geplant, eher simultan als linear durchgeführt (BTB 26.11.02).

Die bis jetzt angeführten Beispiele bezüglich der Bedeutung des Faktors *Kontinuität* für die LGB belegen erneut die Feststellung, dass die Lerngruppe Probleme mit der Aufmerksamkeitslenkung und -erhaltung hat.

6.3.3.1.2 Die soziale Seite des Lernens: Zusammenarbeiten ist einfacher und angenehmer als Einzelarbeit

Wie schon für die LGA werden auch für die LGB die als erste verteilten Fazitblätter exemplarisch ausgewertet. Das retrospektive Verfahren hat am 16.9.02 stattgefunden und betrifft folgende Übungen:

Übungen:

1. Präteritumspiel: Verbkarten werden verteilt, die Gruppen müssen die Paradigmen sagen.
2. Adjektivspiel: Situationskarten werden verteilt, die Gruppen müssen ein Objekt mit Adjektiven beschreiben.
3. Korrektur der Hausaufgaben nach Sprungverfahren.

Abb. 18: Beschreibung des Präteritum- und des Adjektivspiels

Den beschriebenen Übungen ist folgende Aufgabe gefolgt:

A. Diese Übung hat mir (nicht) gefallen, weil....

Abb. 19: Stimulus zur Reflexion zum Präteritum- und Adjektivspiel

Von 22 Fazitblättern ist nur eins auf Deutsch.

Nach der Auswertung zum Gefallen bzw. Nicht-Gefallen der oben erwähnten Übungen zeigt Abb. 20 das Verhältnis zwischen den kognitiven (N=55, n=15; 15%), emotionalen (n=16; 29%) und interaktionalen Begründungen (n=24; 44%), die die SchülerInnen angegeben haben:

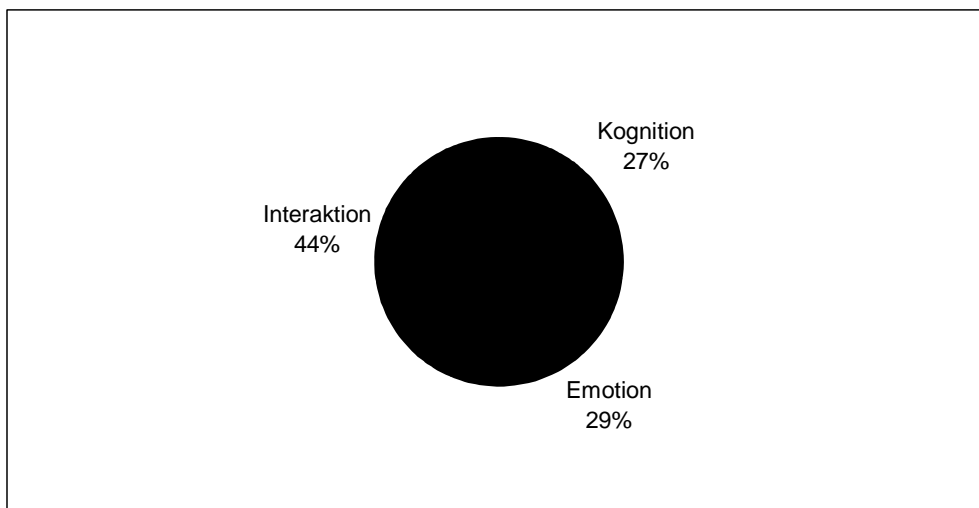


Abb. 20: Ergebnisse der ersten Fazitblätter von LGB nach den Kriterien: kognitiven (15), emotionale (16) und interaktionale (24) Begründungen.

In Tabelle 20 werden einige Aussagen der SchülerInnen aus dem Fazitblatt 1 nach kognitiver, emotionaler und interaktionaler Begründung inhaltlich exemplarisch wiedergegeben:

Kognitive Begründung	Emotionale Begründung	Interaktive Begründung
<p>La prima attività mi è piaciuta molto ed è stata molto istruttiva (4), ci è servita, molto costruttivo (2)</p> <p>Serve per correggere i nostri errori e si deve fare.</p> <p>La correzione ti fa stare concentrata sempre senza distrarsi o addormentarsi.</p> <p>Non conoscendo molte parole arricchiamo il nostro lessico.</p>	<p>Il lavoro di gruppo è stato creativo, divertente (8).</p> <p>Ho trovato più noiosa la correzione del libro delle vacanze (2) (Hausaufgaben A.d.V.).</p> <p>I giochi di gruppo rendono leggere due ore di tedesco attaccate.</p> <p>La lezione di oggi mi è piaciuta per il coinvolgimento da parte nostra.</p> <p>In questo modo si lavora più serenamente.</p>	<p>Il lavoro di gruppo (15) ha</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorito la socializzazione tra di noi (3) - ci ha dato anche la possibilità di conoscerci meglio e confrontarci <p>Ho notato un ottimo spirito collaborativo (3).</p> <p>Facendoci aiutare dalla prof. arricchiamo il nostro lessico.</p>

Tab. 20: Beispiele für kognitive, emotionale und interaktive Begründungen zur Wirkung einer Lernaktivität aus FB 1 LGB (16.9.02).

Die Anzahl der Aussagen pro Begründungsbereich ist relativ ausgeglichen. Der Bereich Interaktion ist jedoch etwas häufiger vertreten als die beiden anderen. Im Vergleich zur LGA, bei der Zwei Drittel der Antworten kognitive Begründungen waren, ist jedoch die Gewichtung des Interaktionsbereichs nicht so deutlich ausgeprägt.

Die LGB antwortet auf eine allgemeinere, globalere und weniger präzise Weise als die LGA:

- (118) Piaciuto: ultimo gioco. Non piaciuto: correzione es. (FB 1 LGB 16.9.02, 5);
- (119) Non mi è piaciuta la correzione dei compiti (...) Mi è piaciuto fare la storia ma non la descrizione con le declinazioni. (FB 1 LGB 16.9.02, 1);
- (120) La lezione di oggi mi è piaciuta x il coinvolgimento da parte nostra e x il lavoro a gruppi. FB 1 LGB 16.9.02, 10.

Auch in der Schreibtapete antworten die Lernenden der LGB weniger präzise und kürzer als die der LGA, gleichzeitig jedoch umfassender:

- (121) La prima attività mi è piaciuta molto. Oltre ad essere istruttiva è stata divertente ed ha aiutato la socializzazione. (FB 1 LGB 16.9.02, 21);
- (122) I giochi sono divertenti e costruttivi. Inoltre ho notato un ottimo spirito collaborativo. (FB 1 LGB 16.9.02, 2);
- (123) Oggi mi è piaciuta molto la lezione, perché si è riuscito a conciliare studio, quindi correzione di compiti, ma anche il divertimento perché abbiamo fatto un bel lavoro di gruppo e oltre a stare assieme si impara molto. DI LEZIONI COSI' DOVREBBERO ESSERCENE DI PIU'. (FB 1 LGB 16.9.02, 16).

Die Aussagen bieten einen Überblick über die globalen Funktionen der Übungseinheiten – die LGB reflektiert auf einer anderen Ebene als die LGA. In den drei Zitaten werden die Bereiche *Kognition*, *Emotion* und *Interaktion* miteinander verflochten und die Lerneinheit wird aus allen drei Blickwinkeln betrachtet. Obwohl die Reflexion jedoch nicht weiter vertieft wird³⁴², sind die daraus entstehenden Informationen genau so wichtig und viel sagend wie die ausführlicheren von LGA.

Nach der weiteren inhaltlichen Analyse der Fazitblätter fällt die Betonung der konkreten und durch die Lernaktivitäten von den SchülerInnen erlebten Erfahrungen in den Eintragungen stark auf. Was die Lernenden schreiben, ist keine reflektierte Wahrnehmung von erfahrungsorientierten Lernverfahren, sondern eine situationsorientierte und erfahrungsbezogene Beschreibung von dem, was sie in der Durchführung der Übungen erlebt haben. Sie betonen den persönlichen affektiven und sozialen Anteil an der Lernsituation besonders gern:

- (124) La prima attività mi è piaciuta molto ed è stata molto istruttiva, il nuovo metodo di studio, il lavoro di gruppo, ha favorito la socializzazione tra di noi, cosa molto importante, e ci ha dato anche la possibilità di conoscerci meglio tra di noi compagni. (FB 1 LGB 16.9.02, 22).

Der persönliche Bezug und die Verankerung in alltäglichen Unterrichtssituationen, die zur eigenen Erfahrung gehören, ist den nächsten Zitaten zu entnehmen, die in ihren Anspielungen auf Personen und Ereignisse, die den VerfasserInnen konkret begegnet sind, schon an (Lerntagebuch)eintragungen erinnern³⁴³, eine Textsorte, die beiden Lerngruppen noch unbekannt ist.

- (125) Oggi è stata una bella lezione e complessivamente mi è piaciuta perché è stata divertente e diversa dalle solite lezioni noiose a spiegare (voi) e a scrivere (noi) per due ore. (FB 1 LGB 16.9.02, 8)
- (126) Non mi è piaciuta la correzione dei compiti (la prof. mi ha detto che non li avevo fatti e non era vero.) (FB 1 LGB 16.9.02, 1)

In den zwei Zitaten fällt der Wunsch auf, das Ausfüllen eines Evaluationsblattes als Gelegenheit zu ergreifen, einen Dialog mit den LehrerInnen anzubahnen. Das retrospektive Verfahren wird zum kommunikativen Anlass in Bezug auf allgemeinere Unterrichtssituationen, die über einzelne zu bewertende Übungen hinausgehen und breitere Themen wie das übliche Unterrichtsgeschehen – im ersten Zitat – und das Verhältnis mit einer bestimmten Lehrerin – im zweiten Zitat – anschneiden.

Der Versuch, wenn auch indirekt ein Gespräch mit der Lehrerschaft aufzunehmen, betont die Bedeutung der unterrichtlichen Beziehungen und der sozialen Dimension des Lernens für die LGB. Obwohl die Kommunikation unter den Lernenden nicht immer klappt, der Umgang in der Lerngruppe sich oft chaotisch abspielt und Verhandlungsaktionen oft scheitern, besteht in der Lerngruppe ein dichtes soziales Netz³⁴⁴, an dem sich auch die Lehrpersonen beteiligen und dessen Funktion es ist, eine sozio-affektive Stütze zu bieten.

In diese Richtung wird auch die Arbeit in Gruppen interpretiert: In den FB 1 LGB 16.9.02 wird die sozialisierende Funktion der Gruppenarbeit unterstrichen und als Gelegenheit erwähnt, die MitschülerInnen besser kennen zu lernen und sich miteinander zu konfrontieren.

Das Misslingen der Kommunikation scheint also eher von der Schwierigkeit abzuhängen, eine geregelte und organisierte Vorgehensweise zu ergreifen, genau was oben auch in Bezug auf die Strukturierung der Gruppenarbeit hervorgehoben wird, als von dem Willen und von der Neigung, die Beziehungen innerhalb der Lerngruppe zu vertiefen.

Die Arbeitsgruppe reproduziert auch aus gruppendynamischer Perspektive und auf der kleineren Ebene der Mikrodimension das, was auf dem Niveau der Mesoebene, also der Ganzgruppe ein soziales Netz genannt wird.

In dieser Hinsicht ist es interessant zu lesen, dass die LGB-Lernenden mit der Arbeit, besonders in kleinen Gruppen, das Wort *einfach* verbinden:

- (127) Es war einfacher in 4 Köpfe alle die Infos zusammen finden! (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, c.E. 1 und 2)
- (128) Es war einfach weil wir uns helfen (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, c.E. 3 und 4)
- (129) Es war einfach weil wir hatten vielen Infos zusammen gefunden. (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, c.E. 8)
- (130) Es war nicht sehr schwierig, es war einfach und auch weil wir uns helfen (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, c.E. 11)

³⁴² Es wird z. B. nicht erklärt, wie solche Bereiche genau ineinander übergehen, und die präzise Funktion, die die Übung für das individuelle Lernen hat, wird nicht analytisch ergründet.

³⁴³ Vgl. Kapitel 7 über die Analyse der Lerntagebücher ab S. 176.

³⁴⁴ Vgl. das Interaktionsprofil der LGB ab S. 137.

Dagegen resultiert die Einzelarbeit als schwierig oder nicht schön:

- (131) Es ist schwierig allein machen (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, c.D. 1, 2, 3 und 4).
- (132) Ich war allein und hatte kein hilfen (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, a.D. 1).
- (133) Ich war allein (es war schwierig) (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, a.D. FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, a.D. 15, 18).
- (134) Keine Hilfe (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, a.D. 20).
- (135) Nicht schön allein arbeiten. (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, a.D).

Diese Daten finden auch in der Schreibtapete eine Bestätigung. Auf die Frage *Wie arbeite ich gern in der Klasse?* (Punkt 3.9) beziehen sich alle Antworten (N=15) auf das Zusammenarbeiten³⁴⁵: Gruppenarbeit (n=8, 54%); mit Freundinnen (n=3, 20%); zusammen (n=2,13%); Partnerarbeit (n=2,13%). Erwartungsgemäß fallen die Antworten auf die Frage *Wie arbeite ich nicht gern in der Klasse?* (3.10) aus (N=16). Hier wird das Alleinlernen thematisiert: allein (n=13,81%); zu Hause n=2, 13%); zusammen (n=1, 6%).

Das Zusammenarbeiten bedeutet für die Lernenden eine sichere Lernumgebung, in der sie sich wohl fühlen und eine Lernhilfe finden. Es geht nicht, wie für die LGA schon festgestellt, um eine Arbeitsform, dank der die Leistung qualitativ besser wird, sondern um die Vereinfachung der Aufgabe, die in der Einzelarbeit aufwändig und mühsam ist.

Ist die Gruppe für die Lernenden eine Stütze, so bevorzugen die SchülerInnen Aufgaben, in deren Arbeitsanweisungen sie einen Wegweiser zur Lösung finden. Die zweite wichtige Bedeutung, die sie mit dem Wort *einfach* verbinden, bezieht sich nämlich auf eine Lernaktivität, in der die SchülerInnen einen Text mit Hilfe eines Schemas analysieren müssen:

- (136) Es ist einfacher ein text zu verstehen mit einem Schema (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, c.F. 1, 2, 3 und 4).
- (137) Es ist einfach weil wir ein Schema haben (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, c.F. 5, 6).
- (138) Es ist ein bisschen einfacher, weil es gibt das Schema (FB 6 LGB 15.10.02 Hit Parade 3, c.F. 12).

Nach diesen Beobachtungen kann die Hypothese aufgestellt werden, dass eine Lern tendenz der LGB ist, sich auf die Gruppe, auf gelenkte Arbeitsanweisungen, selbst auf die Lehrperson, wenn auch autoritär³⁴⁶, zu stützen.

Auch was die Lerngruppe von ihren LehrerInnen erwartet – vgl. Schreibtapete Punkt 3.11. *Eigenschaften, die ein/e gute/r Lehrer/in haben sollte* – fügt sich in den beschriebenen Rahmen ein: eine besonders wichtige Eigenschaft der Lehrperson ist für die LGB die Hilfsbereitschaft (6), die Lehrperson soll *lustig* (5) sein, *nett* (3) und *keine Hausaufgaben* aufgeben (3). Zuletzt darf sie auch *gut* (1) sein.

Als allgemeine Bilanz kann festgestellt werden, dass die LGB einen Blick auf das Lernen an sich wirft, obwohl sie eine besondere Sensibilität für seine soziale Dimension zeigt, und sie erwartet von ihrer Umgebung dabei Unterstützung.

Die ständige Suche nach einer Führung, nach sicheren Bezugspunkten, nach fester Verankerung (BTB 7.12.02) lässt die Hypothese entstehen, dass die SchülerInnen wenig autonom sind oder sein wollen. Die Frage ist, ob dieser Mangel an Autonomie nicht eher die Erscheinung einer *kognitiven Faulheit*³⁴⁷ als ein Mangel an Potentialität ist. Den Begriff *kognitive Faulheit* definiere ich wie folgt: *Kognitive Faulheit* bezeichnet eine Lernhaltung, die das Lernen als eine Repetition von vereinfachtem und didaktisch aufbereitetem Lernstoff ansieht und die eine Reflexion über das schon oder das neu Gelernte ausschließt, da die Erfahrung einer kritischen und aktiven Auseinandersetzung mit Materialien und Situationen fehlt.

Die aufgestellte Hypothese über die *kognitive Faulheit* der Lernenden findet auch in den Zeilen aus der Abschlussarbeit einer Studierenden der SSIS einen Beleg:

La classe appare bisognosa di una figura guida nell'affrontare il percorso didattico, dimostrando da un lato una mancanza di autonomia e una forma di pigrizia mentale e dall'altro una forte esuberanza comportamentale e una certa vivacità nei confronti delle novità proposte. (Simone 2003: 13).

La poca sicurezza in se stessi e nelle proprie possibilità è semplicemente una presa di posizione mentale, una forma di pigrizia. Mi trovo d'accordo con il giudizio dell'insegnante, quando afferma che gli studenti non vogliono sforzarsi troppo a livello cognitivo, non vogliono insomma spiccare il salto verso l'autonomia. (Ibidem: 30)

³⁴⁵ Vgl. die Resultate von Anlage 11.

³⁴⁶ Vgl. auch was im Interaktionsprofil über das Modell des *autokratischen* Führungsstils gesagt wird.

³⁴⁷ Vgl. Fußnote 124 S. 54

6.3.3.2 Die Strategien der Lerngruppe B

Informationen über die Strategien, die die SchülerInnen der LGB in der Durchführung einer Lernaufgabe aktivieren, sind besonders in den FB 7 und zum Teil auch 4 enthalten. Beide Fazitblätter werden innerhalb der Arbeitsgruppen ausgefüllt und sind Antworten auf eine präzise Aufgabenstellung.

In den nächsten Abschnitten werden die von den Lernenden explizierten Strategien nach folgenden Kategorien klassifiziert: Textverarbeitungsstrategien, metakognitive Strategien, affektive Strategien und soziale Strategien

6.3.3.2.1 Textverarbeitungsstrategien der LGB

Textverarbeitungsstrategien werden im Fazitblatt 7 im Bezug auf die folgenden Lernaufgaben aktiviert

Lernaufgabe

1. Von der Zeittafel zum Text – Biografie von Theodor Fontane: Bringe die Informationen in Ordnung, schreibe aus den Stichpunkten einen vollständigen und kohärenten Text im Präteritum und gebrauche dabei, wo nötig, das Passiv und die Konjunktionen *nachdem* und *bevor*.
2. Vom Text zur Zeittafel – Biografie von E.T.A. Hoffmann: Schreibe aus dem Text Stichpunkte heraus und stelle damit eine kohärente Zeittafel zusammen.

Abb. 21: Beschreibung der Lernaufgabe zur Textrekonstruktion

und durch folgende Frage, die zur Reflexion über das eigene Lernen auffordern sollte, explizit gemacht:

Wie haben wir die Aufgabe gelöst?

Abb. 22: Stimulus zur Reflexion zur Textrekonstruktionsaufgabe

Die zwei Lernaufgaben – von der Zeittafel zum Text (Textexpansion) bzw. vom Text zur Zeittafel (Textreduktion) – stehen den Lernenden zur Wahl: Sie können frei wählen, welche sie lösen wollen. Zwei Gruppen haben die erste Aufgabe, fünf die zweite gelöst.

In der Explikation der Strategien ist aus den Fazitblättern 7, wie schon oben für die Beschreibung der Lernaufgaben in den FB 1 bemerkt, der allgemein verbreitete sehr sparsame Umgang der Ganzgruppe mit Bemerkungen über das eigene Lernen festzustellen. Die Lernenden schreiben sehr wenig und die wenigen Zeilen sind arm an Details.

Mehr als die Hälfte der Arbeitsgruppen, die sich mit der Textreduktion beschäftigen, fangen ihren Strategietext wie folgt an:

- (139) Wir haben den text gelesen, dann die Hauptsätze (Schlüsselsätze A.d.V.) unterstrichen. Am Ende haben wir die Stiftpunkt (Stichpunkte) über die Biografie von E.T.A. Hoffmann machen. (FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 1).
- (140) (...) più che soffermarci sulle singole parole (Molte a noi sconosciute) abbiamo adottato una visione d'insieme. (FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 5).
- (141) Wir haben die Texte zusammen gelesen, wir helfen uns gut um das Text zu verstehen. Wir haben die schwierigste Worte unterschricht für die Tabelle ausfüllen. (FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 6).
- (142) Inizialmente abbiamo letto insieme tutti e due i testi, cercando di capirne il significato, poi abbiamo cercato le parole chiave per svolgere lo schema. (FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 7).

Der erste Schritt, den die meisten Lernenden machen ist allgemeiner Art: Sie lesen zuerst den ganzen Text durch und versuchen ihn zu verstehen. Sie sehen den Text als Ganzes an und bevorzugen einen entsprechend globalen Zugang zu ihm.

Anschließend wenden die SchülerInnen Strategien an, die eher analytischer Prägung sind: Einige unterstreichen die Schlüsselsätze, andere die schwierigen Wörter, die letzten die Schlüsselwörter. Analytische Textverarbeitungsstrategien

werden von der Lerngruppe nicht in erster Instanz spontan aktiviert, sei es, die Gruppe will sich genau an die Arbeitsanweisungen halten:

- (143) Abbiamo letto i due testi concentrandoci particolarmente sui punti richiesti dalla tabella. (FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 5)

Wie schon oben betont, ist das wortgetreue Festhalten an den Arbeitsanleitungen ein typischer Zug des Lernverhaltens der LGB³⁴⁸. Dieses Lernmerkmal impliziert eine mechanische und automatische Durchführung der von der Lehrperson angegebenen Hinweise, die ein sicherer Leitfaden zur Lösung der Aufgabe bilden³⁴⁹.

Nur eine einzige Gruppe wählt spontan und bewusst die analytische Strategie der *selektiven Aufmerksamkeit* zum Auftakt des Leseverständnisses:

- (144) Mentre leggiamo abbiamo cercato di sintetizzare i punti più importanti . In seguito abbiamo elaborato una tabella. (FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 2)

Anschließend konzentrieren sich zwei Gruppen auf die Wörter, die sie nicht verstehen:

- (145) Die Worte, dass wir nicht kannten, die haben wir unterstrichen e abbiamo cercato di capirle dal contesto e quelle che non abbiamo capito le abbiamo chieste alla prof. Come testo non è tanto difficile. (FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 1)
- (146) Wir haben die schwierigste Worte unterschrit für (um A.d.V.) die Tabelle aus(zu)füllen . (FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 6).

Die hier beschriebenen und zum Verständnis angewandten Strategien sind verschiedener Art:

1. In Beispiel (145) wird die Strategie der Lenkung *selektiver Aufmerksamkeit* auf unbekannte Wörter („Die Worte haben wir unterstrichen“) zur Fokussierung der zu erklärenden Elemente erwähnt; anschließend wird die Strategie der *Inferenz* angewendet („(...) abbiamo cercato di capirle dal contesto“), schließlich wird eine soziale Strategie genannt: *Um Erklärung bitten*³⁵⁰, die die willkommene und gelegene Intervention der Lehrperson begrüßt.

2. In Beispiel (146) betrifft der Auftakt zum dritten Lernschritt die Strategie der Lenkung *selektiver Aufmerksamkeit* auf unbekannte Wörter; diesmal besteht das Auswahlkriterium darin, nur die schwierigen Wörter zu unterstreichen, die für die Tabelle, d. h. für die Lösung der Aufgabe, wichtig sind. Die Zusammenstellung der Tabelle dient hier als Führungskriterium auf der Suche nach neuen Bedeutungen, was oben für die Arbeitsanleitungen schon betont wird.

Hier wird die Hypothese belegt, dass die Lerngruppe von ihrem Lernumfeld, sei es die Lehrperson oder vorgegebene Arbeitshinweise, sehr abhängig ist, weil sie von ihm ständig Hilfe braucht.

Darüber hinaus gibt es eine weitere Ursache: In der LGB fehlen (oder werden spät bzw. nur gesteuert eingeschaltet) analytische Textverarbeitungsstrategien³⁵¹, die zu einer autonomen und bewussten Verarbeitung der Informationen verhelfen könnten. Dies wird auch von einer Studierenden der SSIS bemerkt:

Credo che il motivo per il quale la classe ricerchi costantemente una certa sistematizzazione degli input forniti e la certezza di avere sotto controllo la situazione, derivi dalla debolezza dell'utilizzo di alcune strategie cognitive, quali per esempio l'attenzione selettiva e l'inferenza. Quando agli allievi viene affidato un compito che elicit l'utilizzo di capacità analitiche, reagiscono in modo ansioso e invece di compiere uno sforzo per trovare la soluzione, cercano l'aiuto dell'insegnante. Da questo punto di vista l'esempio della comprensione delle parole composte tedesche è molto indicativo. Davanti al problema della comprensione del composto, si potrebbe tentare di smontare le parole che lo formano per dedurre il significato globale. Vedendoli all'opera durante la lettura inferenziale ho notato che al posto di applicare questa strategia, optavano per chiedere direttamente la traduzione a me o alla professoressa. (Simone 2003: 29).

³⁴⁸ Ein Beispiel dafür liefern die Strategien, die eine Gruppe in der Lösung der zweiten Textexpansionsaufgabe explizit gemacht hat, die fast wörtlich die Arbeitsanweisungen übernehmen: „Zuerst haben wir die Infos in Ordnung gebracht. Wir haben vollständige und kohärente Sätze im Präteritum geschrieben. Wo nötig haben wir die Sätze im Passiv und die Konjunktion gestellt.“ FB 7 LGB 9.12.02, Gruppe 3.

³⁴⁹ Zur mechanischen und automatischen Durchführung von Lernaufgaben kann folgendes Beispiel aus der teilnehmenden Beobachtung weitere Informationen anbieten: In der Umwandlung aktiver in passive Sätze erklären einige SchülerInnen die angewandte Strategie: „Wir haben die Verben einfach von der aktiven in die passive Form umgewandelt.“ Auf die Frage der Lehrperson: „Wie habt ihr den Satz verstanden?“ kommt folgende Antwort: „Wir haben sie übersetzt.“ (BTB 29.10.02).

³⁵⁰ Bimmel/Rampillon ordnen die soziale Strategie *Um Erklärung bitten* unter der Kategorie *Fragen stellen* ein, die die Funktion hat, Hilfe bei anderen kompetenteren Sprachbenutzern zu suchen. (Bimmel/Rampillon 2002: 101). Mariani/Pozzo ordnen diese Strategie unter der allgemeinen Definition *sozio-affektiven Strategien* ein, und sie beschreiben sie wie folgt: „(...) ricorrere agli insegnanti o ai compagni in caso di difficoltà.“ (Mariani/Pozzo 2002: 77).

³⁵¹ Mit *analytisch* werden hier die Textverarbeitungsstrategien gemeint, die einzelne besondere Elemente fokussieren, wie z.B. *selektive Aufmerksamkeit*, die eine systematische Beobachtung von einzelnen Elementen voraussetzt, oder die *Inferenz* als Deduktion der Bedeutung einzelner oder mehrerer Wörter aus dem Kontext.

Die Vorliebe für das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht taucht häufig auf (BGA 2.12.02); meine Annahme, dass die LGB im Grunde eine faule Lerngruppe ist, wird hier bestätigt: Die LGB nimmt lieber den kurzen Weg der Übersetzung statt den mühsamen der Inferenz und der Deduktion.

Eine zweite Erklärung dafür kann jedoch in der Lehrmethode gefunden werden, die die SchülerInnen beim Lernen der deutschen Sprache in den ersten zwei Jahren und häufig immer noch heute beim Lernen der weiteren Fremdsprache erfahren: die Grammatik-Übersetzungsmethode. Dass diese Methode, die in einer systematischen Übersetzung jedes gelesenen Textes, in der sequentiellen Systematisierung neuer Wörter und Grammatikinhalt durch strukturelle Übungen, in der ständigen Betreuung der Lehrperson und in der planmäßigen Abfrage von auswendig gelernten Inhalten besteht, auf das Wohlwollen der Lerngruppe stößt, das steht außer Frage³⁵². Erfahrung und Gewohnheit prägen auf jeden Fall die Lernhaltung.

In der Tat geben den SchülerInnen das Übersetzen, die Grammatik aus dem Lehrbuch, der traditionelle Unterricht ein ganz angenehmes Sicherheitsgefühl und sind Belege für die Vorliebe für ein eher gedächtnisorientiertes repetierendes als für ein verständnisorientiertes Lernen, sowie für das „memorisierende“ eher als für das „vernetzende“ Lehren.

Eine zweite Bestätigung der Vorliebe für den traditionellen Unterricht, diesmal nicht in einem fremdsprachlichen, sondern in einem geisteswissenschaftlichen Fach, ist wieder in der Schreibtapete, bei Punkt 3.8 *Die Schule ist eine Person, die ich nie vergessen werde* zu finden: 73% der LGB-Lernenden wählen eine Lehrperson, die eine deduktive Lehrmethode hat, alle Inhalte explizit behandelt und den SchülerInnen gewöhnlich diktiert³⁵³.

Diese Lehrmethode vermittelt den Lernenden auch aus einem weiteren Grund Sicherheit: Statt sie vor die autonome Arbeit zu stellen, statt selbst die wichtigen Informationen suchen, selektieren und klassifizieren zu lassen, zeigt die Lehrperson den SchülerInnen die Lerninhalte, die zu fokussieren sind, sie selektiert für sie und bietet schon klassifizierte Informationen an³⁵⁴. Auf diese Weise werden Strategien wie die Lenkung der *selektiven Aufmerksamkeit*, die *Inferenz* und die *Klassifikation* nicht in Gang gesetzt.

Die Schulung solcher Strategien, besonders der schon oft zitierten *selektiven Aufmerksamkeit*, wäre dagegen sehr angebracht für eine Lerngruppe, die als eines der typischsten Lernmerkmale *Zerstreutheit* und *Aufmerksamkeitsstörung* zeigt.

Mit dem Thema Lenkung der Aufmerksamkeit sind auch die Gedächtnisstrategien verbunden. Anders als die LGA, beweist die LGB weniger die systematische und konsequente Lenkung der Aufmerksamkeit auf neue Wörter, um sie bewusst zu lernen. Beim Memorieren der neuen Lexik zeigen sie eher die Tendenz zum zufälligen Lernen durch freie *Assoziation*, besonders durch Klangassoziationen, als die Neigung zum systematischen und klassifizierenden Memorieren, wie auch eine Studierende der SSIS in ihrer Abschlussarbeit bemerkt:

Un esempio è la loro abitudine più volte osservata di richiamare e quindi pronunciare al posto di parole non note, altre udite in altri contesti che apparentemente suonano per loro allo stesso modo (es. *sanft/saftig/Apfelsaft*), quindi associando termini simili dal punto di vista sonoro, ma con significati diversi. (Turi 2003: 40).

Vor diesem Hintergrund kann folgendes Fazit gezogen werden. Die LGB-Lernenden haben Schwierigkeiten im Umgang mit kognitiven Strategien, besonders mit denen, die analytische und strukturierende Verfahrensweisen voraussetzen. Weniger Schwierigkeiten zeigen sie mit globaleren Strategien wie der freien Assoziation beim Lernen der Lexik. Sie tendieren auch dazu, von der Lehrperson schon vorgefertigte Lernprodukte zu bevorzugen, statt die Lernmaterialien durch Einsatz eigener analytischer und autonomer Arbeit zu verarbeiten.

³⁵² Das wird auch von der Tatsache bestätigt, dass zu dem Punkt 2.5 *Ein guter Deutschunterricht* der Schreibtapete die meisten SchülerInnen die Lehrerin aus dem *Biennio* zitieren.

³⁵³ Eine solche Lernmethode bildet einen sicheren Bezugspunkt und basiert auf dem sicheren und traditionellen Kommunikationsmodell: Frage von Seiten der Lehrperson, Antwort der Lernenden und Feedback der Lehrperson, was das Bedürfnis der LGB, durch das eigene Lernen geführt zu werden, und ihre Suche nach Bestätigung befriedigt (vgl. auch Simone 2003: 28).

³⁵⁴ Als Beispiel wird im Folgenden die Struktur einer typischen Unterrichtsstunde im jeweiligen Fach angeführt: Beschreibung des soziokulturellen Kontextes, Einbettung des Autors in den kulturellen Kontext, Biographie des Autors, wichtige Themen, die der Autor behandelt, Beschreibung einiger Werke.

6.3.3.2.2 Metakognitive Strategien der LGB

Auch bezüglich der metakognitiven Strategien kann eine gewisse Schwäche von Seite der LGB bemerkt werden.

Die Strategie *über das eigene Lernen reflektieren* wird nicht spontan in Gang gesetzt, sondern nur dann, wenn sie angespornt wird. Besonders zu bemerken ist auch der allgemeine Charakter der Überlegungen, die als Strategien in der Durchführung der Aufgabe beschrieben werden. Als exemplarisch gilt die Eintragung, die am Anfang dieses Kapitel demonstrativ steht:

(147) Della lezione di oggi mi è piaciuto lo spirito d'iniziativa e non mi è piaciuto: non lo so di preciso. (FB 1 LGB 16.9.02)

Weder die Erwähnung der positiven Eigenschaft der erlebten Unterrichtsstunde noch die Desorientierung vor der Aufgabe, eine negative Eigenschaft nennen zu müssen, sind Beweise für eine bewusste Reflexion der geleisteten Arbeit und ihrer Ergebnisse³⁵⁵.

Eine zweite große Schwierigkeit, die sich als allgemeine Tendenz in der Lerngruppe gezeigt hat, existiert bezüglich der Strategie *das eigene Lernen strukturiert zu organisieren*. Dafür sind etliche Beispiele schon erwähnt worden, hier werden nur noch die Probleme genannt, denen die SchülerInnen z.B. in der autonomen Strukturierung eines Vortrags begegnen und die sie in der Planung einer komplexen Aufgabe haben.

In der Organisation eines mündlichen Beitrags stellen die LGB-Lernenden z. B. unter Beweis, dass sie die Aufgabe allein nicht lösen können. Anlässlich der mündlichen Beschreibung eines Bildes (BTB 27.11.02) ergeben sich unstrukturierte und unsystematische Texte und im schlimmsten Fall, schweigen die Lernenden. Die Hilfe der Lehrperson, die ins Referat eingreift, besteht darin, Tipps zur logischen Organisation der Beiträge zu geben: „Beschreibt zuerst das Bild im Allgemeinen, was passiert, dann die Details, die mit dem Zeigefinger sichtbar gemacht und betont werden können.“ (BTB *ibidem*). Es sind einfache aber nützliche Ratschläge, die die Kreativität der SchülerInnen nicht zügeln und gleichzeitig eine Verankerung anbieten. Das reicht, damit die Lernenden produktiv werden.

Was die LGB sehr gut und autonom machen kann, ist die Übung der Lernstrategie *Evaluation fremden Lernens*. Diese Strategie passt zur kommunikativen Spontaneität, die typisch für die Lerngruppe B ist. Häufig übernehmen die Lernenden ganz spontan die Rolle der Lehrperson und korrigieren die Fehler der MitschülerInnen oder suggerieren ihnen die benötigten Wörter (vgl. exemplarisch BGC 16.10.02).

Pauschal kann die Bilanz dieses Abschnittes durch folgende Überlegung gezogen werden: Metakognition braucht Reflexion, Reflexion braucht die Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Sachverhalte, die später systematisch bearbeitet werden. Metakognition hängt auch von der bewussten Explikation der Lernpassagen ab, die zur Lösung einer Aufgabe unternommen werden müssen.

Genau solche Passagen, also die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Sachverhalte, das genaue Durchnehmen des Bearbeiteten und die Reflexion darüber bilden anscheinend die allgemeine metakognitive Schwäche der Lerngruppe B.

6.3.3.2.3 Soziale und affektive Strategien der LGB

Eine Gruppenidentität zu bilden und beizubehalten ist für die LGB keine schwer zu erreichende soziale Kompetenz.³⁵⁶

Obwohl sich koalierte Verhaltensweisen, die typisch für die LGB sind, auch negativ auf den Unterrichtsverlauf auswirken können³⁵⁷, lösen sie eine integrierende Gruppendynamik aus, und sie fördern damit auf jeden Fall die soziale Kohäsion der Gruppe.

³⁵⁵ Der in der Eintragung zitierte Unternehmungsgest ist kein didaktisches Ereignis oder kein Produkt unterrichtlichen Handelns, sondern ein Persönlichkeitsfaktor, der in der Gruppe zum Vorschein kommen kann. Noch undeutlicher und desorientierter ist der zweite Teil der Aussage: Etwas hat dem/der Schreibenden nicht gefallen, was kann er/sie nicht formulieren.

³⁵⁶ Vgl. Abschnitt 2.3.1 *Interaktion, soziale Kompetenzen und soziale Lernstrategien*, S. 57 ff., und Interaktionsprofil der LGB.

³⁵⁷ In bestimmten Situationen koalieren die Lernenden gegen die Lehrperson oder gegen das Schulsystem, und sie nehmen rebellische Verhaltensweisen an, besonders wenn sie sich angegriffen fühlen oder etwas machen müssen, was sie nicht mögen.

In diesem Sinne ist im Fall der LGB mit der Strategie *Eine Gruppenidentität bilden* auch die soziale Strategie *Empathisch handeln* verbunden.

Die Probleme, die die Lerngruppe mit den sozialen Strategien *Miteinander Kommunizieren* und *Miteinander Verhandeln* hat, sind mehrmals im Laufe dieses Kapitels behandelt worden. Die Störung der Kommunikation und die Unfähigkeit, Verhandlungsfähigkeiten stark zu entwickeln, hängt auch, wie oben angesprochen, mit den Schwierigkeiten zusammen, die die Lernenden mit der Organisation und Strukturierung von Lernvorgehensweisen zu haben scheinen. Das kann dem Mangel an Autonomie von Seiten der SchülerInnen zugeschrieben werden, der von den LehrerInnen oft betont wird und der auch aus den verschiedenen Daten der teilnehmenden Beobachtung ans Licht gekommen ist.

Der Mangel an Lernautonomie führt dazu, dass die Lerngruppe ständig auf der Suche nach Modellen und Anhaltspunkten ist. Dieses Bedürfnis hat den SchülerInnen Anlass gegeben, eine soziale Strategie besonders intensiv zu pflegen: die Lernstrategie *Zusammenarbeiten*. Dazu gehören soziale Unterstrategien: Eine davon, die die Lernenden der LGB gern anwenden, ist *um Hilfe bitten*. Diese Strategie setzen sie mit der Lehrperson und auch mit den Mitlernenden sowohl im Plenum, wenn sie z.B. nach Wortschatz oder Informationen fragen, wie auch in der Gruppenarbeit in Gang.

Eine zweite soziale Unterstrategie, die typisch für die Lerngruppe ist, ist *sich in der Lerngruppe austauschen und konfrontieren*. Die Funktion dieser Strategie ist für die LGB, in der Gruppe in den verschiedenen Lernsituationen das soziale Netz wieder zu finden, das die Lernenden aufgebaut haben, damit das Lernen selbst leichter fällt. Die Fazitblätter 4, in denen Belege für die Anwendung dieser Strategie zu finden sind, werden anlässlich folgender Lernaktivität verfasst:

Lernaufgabe:

Gegenseitige Fehlerkorrektur der Aufgabe: Effis Beschreibung.

Abb. 23: Lernaufgabe zur Fehlerkorrektur

Der Stimulus zur Reflexion ist diesmal sozialer Natur und erfolgt nach folgender Frage:

Wie hat die Gruppe gearbeitet?

Abb. 24: Stimulus zur Reflexion zur Fehlerkorrekturaufgabe

Die Antworten werden innerhalb der Arbeitsgruppen verfasst:

- (148) Abbiamo lavorato molto bene e soprattutto insieme. (FB 4 LGB 30.9.02, Gruppe 2),
- (149) Uno ha letto e insieme abbiamo proposto le correzioni. (FB 4 LGB 30.9.02, Gruppe 3),
- (150) Wir haben alle zusammen gearbeitet und haben unsere Ideen ausgetauscht. (FB 4 LGB 30.9.02, Gruppe 4),
- (151) Wir haben zusammen gearbeitet sehr gern. (FB 4 LGB 30.9.02, Gruppe 5)

Was von allen Gruppen betont wird, ist der Wille zur Zusammenarbeit, die anscheinend klappt, wahrscheinlich auch deswegen, weil die Aufgabe ziemlich einfach ist und keine große Verhandlungsaktion miteinbezieht.

Was noch den Antworten zu entnehmen ist, ist eine tatsächliche Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe, an der sich alle beteiligen. Die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppen unterstützen sich bei der Arbeit gegenseitig, und das Prinzip der Arbeitsteilung, das so häufig von der LGA verwirklicht wird, scheint für die LGB kein Leitkriterium zur Durchführung der Lernaktivitäten zu sein.

Die emotionale sowie die soziale Seite des Lernens scheinen die Stärke der Lerngruppe zu sein. Der Vorteil, zusammen zu arbeiten, wird von der LGB nicht als Chance angesehen, den Lernstress abzubauen. Lernstress wird in den Fazitblättern dieser Lerngruppe kaum erwähnt.

Die SchülerInnen zeigen keine Stresserscheinungen als Folge von Leistungsdruck, weil sie anscheinend einen solchen Druck nicht empfinden. Obwohl sie auch Wert auf Noten und gute Leistung legen, scheinen sie nicht so verbissen davon abzuhängen.

Was die Lernmotivation anbelangt, resultieren aus der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Tanzen 2003: 18)³⁵⁸ verschiedene Unterrichtssituationen und verschiedene Niveaus der Lernmotivation. Die Lernmotivation der LGB ist eng mit dem Grad an Konzentration und der Lenkung ihrer Aufmerksamkeit verbunden:

In certe lezioni i ragazzi erano concentrati e attenti dall'inizio alla fine dell'ora mentre in altre facevano fatica a stare seduti e si creava tanta confusione da compromettere lo svolgimento delle lezioni. (Tanzen 2003: 18).

Die Konzentration ist besonders in den Stunden sehr hoch, in denen die Lehrperson die totale Kontrolle über die Lerngruppe durch einen autokratischen Führungsstil ausübt. Eine solche Kontrolle kann auch indirekt ausgeübt werden, z.B. durch die *Notizen-diktieren-Methode*. Bei so einer Methode ist die höchste Konzentration notwendig, wenn die Lernenden den roten Faden nicht verlieren wollen.

Zusammenfassend ergeben sich bezüglich des allgemeinen Lernprofils der LGB folgende Punkte:

1. Die Lerngruppe B wird von den LehrerInnen im Allgemeinen als durchschnittlich bewertet:
2. Obwohl die SchülerInnen intellektuelle Lebhaftigkeit, aktive Anteilnahme und reges Interesse am Unterrichtsdiskurs zeigen und potentiell sehr gut sind, können sie dieses Potential nicht voll zur Geltung bringen.
3. Die Ursache für eine solche Potentialverschwendung kann dem Mangel an Kontinuität im Lernverhalten zugeschrieben werden, dessen Merkmale wie folgt zusammengefasst werden: mangelhafte Ausdauer beim Lernen, unzulängliche Beibehaltung der Konzentration im Unterricht und schließlich ungenügende Beharrlichkeit in der Durchführung einer komplexen und längeren Lernaktivität.
4. Im Allgemeinen zeigen die Lernenden eine ambivalente Herangehensweise an Lernaktivitäten: Einerseits sind sie dem Neuen gegenüber aufgeschlossen und bereit, sich auf das Unbekannte einzulassen, andererseits beweisen sie Mangel an systematischer Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und an reflektiver Verarbeitung der im Unterricht behandelten Lerninhalte. Beide Tendenzen gehören zu einem impulsiven Lernverhalten.
5. In der Auswertung von Lernaktivitäten zeigen die SchülerInnen einen umfassenden Blick: Die Lernenden berücksichtigen sowohl die kognitiven wie auch die interaktionalen und emotionalen Aspekte einer Lernaktivität und sie betonen die situationsorientierte und erfahrungsbezogene Beschreibung des Lernverfahrens eher als seine reflektierte Wahrnehmung.
6. Die soziale Seite des Lernens scheint für sie sehr wichtig zu sein, sowohl in Bezug auf die Lehrperson wie auch auf die MitschülerInnen. Beide Weisen der Mitarbeit bilden für die LGB eine wichtige Lernstütze.
7. Auf der anderen Seite ist die Lerngruppe sehr abhängig von ihrer Lernumgebung und zeigt eine sehr beschränkte Lernautonomie: Sie stützt sich gern auf die Arbeitsgruppe, auf gelenkte Arbeitsanweisungen, und am liebsten auf die Lehrperson. Hier lässt sich die Hypothese aufstellen, dass der Mangel an Autonomie eher die Erscheinung einer *kognitiven Faulheit* als ein Mangel an Potentialität ist.
8. Textverarbeitungsstrategien und metakognitive Strategien, also die kognitive Seite des Lernens, scheinen nicht die Stärke der LGB zu sein: Die Lernenden wenden sie nur an, wenn sie explizit dazu veranlasst werden, und dann auch nur mühsam.
9. Die LGB-Lernenden bevorzugen einen globalen Zugang zum Text. Besonders bei der Einsetzung von Lernstrategien, die den Gebrauch analytischer Fähigkeiten erfordern, wie z.B. die bewusste Lenkung selektiver Aufmerksamkeit, die Klassifikation und die Inferenz, haben die LGB-Lernenden Schwierigkeiten. Sie müssen explizit und gelenkt dazu veranlasst werden.
10. Die Lernenden bevorzugen eher gedächtnis- als verständnisorientiertes Lernen und eher „memorierendes“ als „vernetzendes“ Lehren.
11. Die Explikation der selbst angewandten Strategien, also der metakognitiven Verfahrensweisen, braucht eine gelenkte Ermutigung. Die allgemeine metakognitive Schwäche der Lerngruppe B bilden: a) die bewusste

³⁵⁸ Die Studierende der SSIS hat Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern gegeben und in jedem hat sie andere Lernverhaltensweisen von Seiten der LGB beobachtet.

Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Sachverhalte, b) das genaue Wiederholen des durchgenommenen Lehrstoffes und die Reflexion darüber.

12. Die Lernenden haben Schwierigkeiten, das eigene Lernen strukturiert zu planen und zu organisieren, sie wenden jedoch geschickt und autonom die metakognitive Lernstrategie *Evaluation fremden Lernens* an.
13. Soziale Strategien anzuwenden scheint die Stärke der LGB zu sein. Die SchülerInnen können durch sich auch nicht immer auf den Unterrichtsverlauf positiv auswirkende Verhaltensweisen eine Gruppenidentität bilden, sie können empathisch handeln, gut zusammen arbeiten und explizit um Hilfe bitten, außerdem können sie sich in der Lerngruppe austauschen und konfrontieren.
14. Auf der emotionalen Seite des Lernens zeigt die LGB keine Stresserscheinungen als Folge von Leistungsdruck. Die Lernmotivation der Lerngruppe ist eng mit dem Grad an Konzentration und der Lenkung ihrer Aufmerksamkeit verbunden.

6.3.4 Deutschlernprofil: „Es war besser, als wir die Dialoge auswendig gelernt haben!“ oder: imitierend Sprache lernen

Die Darstellung des Deutschlernprofils der LGB beginnt mit der Betrachtung der Daten aus den Vorstellungen der zwei Studierenden der SSIS, die sich als Erste an dem Projekt *Hospitationen* beteiligt haben.

Schwerpunkt der Analyse ist die Festlegung der Einstellungen und der subjektiven Theorien der Lernenden über die deutsche Sprache bezüglich der Fertigkeiten und ihrer Lernmotivation.

Der Gebrauch des Deutschen und die Leistung der Lerngruppe im Fach Deutsch wird durch Daten verschiedenen Ursprungs dokumentiert. Im ersten Fall geht es um Informationen aus der teilnehmenden Beobachtung wie Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden, die Einsicht in die Sprechbeteiligung und Körpersprache der Schülerinnen anbieten, und schriftliche Fazitblätter, die in der Muttersprache oder auf Deutsch geschrieben werden.

Durch Daten aus der offiziellen Dokumentation, wie die Noten aus dem Register der Deutschlehrerin und die Ergebnisse der externen Zertifizierung, wird dann das Deutschleistungsprofil der Lerngruppe zusammengestellt.

Als Triangulationsdaten gelten die Informationen aus dem Beobachtungstagebuch der Lehrperson, die aus den Briefinggesprächen mit den Studierenden der SSIS und die aus deren Abschlussarbeiten.

6.3.4.1 Einstellungen und subjektive Theorien über das Lernen der deutschen Sprache

„Diese Sprache gefällt mir sehr weil Deutsch interessant ist und einen guten Schall hat“
(SM LGB LT1)

Die Einstellungen und subjektive Theorien der LGB-Lernenden werden in diesem ersten Schritt als Ausgangspunkt des Deutschlernprofils betrachtet. Die Themen, die behandelt werden, sind die deutsche Sprache und das Lernen des Deutschen im Unterricht.

Die meisten Daten kommen aus der Diskussionsrunde von C. (CLA) und aus der Schreibtapete von A. (ALA). Das Ziel der Datenauswertung ist, spezifische Informationen über die Lernerhaltung und über das Motivationprofil der LGB zu sammeln.

6.3.4.1.1 Eine harmonische Musik, Kartoffeln und Wurst, Melksystem: Deutsch in meinem Leben

Die Ergebnisse der Diskussionsrunde, die am 21.10.02 stattfindet, werden in der Tabelle 21 zusammengefasst³⁵⁹:

Kategorie	Unterkategorie	Exemplarische Antworten
Gefühle	Klang	Eine harmonische Musik, anders als Französisch.
	Erstes Gefühl	singen, interessant; Angst.
	Hass	Effi Briest: Die Handlung, die Situation sind langweilig.
Stereotypen	Essen	Kartoffeln, Wurst
	Objekte	Pistolen, eine Stereoanlage
Erfahrung	Wendepunkt In der Deutschlernbiografie	Wien; Schloss Schönbrunn
	Stadt (positiv)	Alle Städte
	Stadt (negativ)	Dresden, Bremen (keine Leute, nichts zu sehen)
Personen		Frau R. ³⁶⁰ (gute Lehrerin, sie hat uns viel gelehrt); Frau F. ³⁶¹ (freundlich/sympathisch)
Deutsch lernen	Schwierig	Grammatik: Artikel, Deklinationen
	Wichtig	Deutsch ist interessant, weil schwierig, schön, die Grammatik ist anders; Westfalia Separator (Melksystem)
	Im Unterricht	Ein Buch: Effi Briest

Tab. 21: Ergebnisse der LGB aus der Diskussionsrunde *Deutsch ist...*

Auch für die LGB werden die Daten unter drei Perspektiven analysiert: nach den Emotionen und Wahrnehmungen, die die deutsche Sprache in den Lernenden erweckt, nach den Assoziationen, die die SchülerInnen mit Deutsch verbinden, und nach ihren Einstellungen zum Deutschlernen.

Zudem werden die Resultate aus der Schreibtapete, aus den Punkten 2.1 *Was fühle ich beim Deutschlernen?* und 2.3 *Was assoziiere ich mit Deutsch?*, hinzugezogen.

- Den Klang der deutschen Sprache finden die SchülerInnen der LGB im Gegensatz zu ihren Kollegen der LGA angenehm: Sie vergleichen ihn mit einer Musik und halten ihn für musikalischer als Französisch, was nach allgemeiner Meinung eine Sprache mit einem sehr angenehmen Klang ist. Nach dem ersten Gefühl ist Deutsch auch wie Musik, da es mit dem Singen verbunden wird, und eine interessante Sprache, auch wenn sie unter gewissen Aspekten Angst erregt.

Das zwiespältige Verhältnis zur deutschen Sprache wird auch in der Schreibtapete³⁶² zum Ausdruck gebracht: Deutsch ist eine komplizierte Sprache wegen der schwierigen Grammatik, manchmal auch langweilig, jedoch „liebvoll“ und Quelle von Stolz, weil man sie lernt. Als Fazit kann gesagt werden, dass, obwohl sie wegen der komplizierten Regeln eine kognitive Anstrengung verlangt, die deutsche Sprache faszinierend ist³⁶³.

- Assoziationen zur deutschen Sprache und Welt betreffen verschiedene Bereiche:

³⁵⁹ Vgl. Anlage 23.

³⁶⁰ Frau R. war die Deutschlehrerin im *biennio*.

³⁶¹ Frau F. ist die Konversationslehrerin, die die Lerngruppe seit vier Jahren kennt.

³⁶² Vgl. Anlage 11.

³⁶³ Das wird auch von den Studierenden der SSIS unterstrichen: „La lingua tedesca è stata caratterizzata dalla maggior parte degli alunni come una lingua complessa che tuttavia piace, nonostante le difficoltà di apprendimento.“ Tanzen 2003: 15. „La classe appare interessata e ricettiva alla materia.“ Simone 2003: 13. Vgl auch Turi 2003: 25.

1. Eine wichtige Rolle spielen die im Unterricht übermittelten Lerninhalte: Die Lernenden bleiben ihrer polemischen Tendenz auch in diesem Fall treu, da sie Hassgefühle nicht gegenüber der Nazi-Vergangenheit, sondern gegenüber den Lerninhalten aussprechen, die nicht auf ihr Wohllollen stoßen – *Effi Briest* als Handlung ist z.B. eine langweilige Lektüre –.

Die Anspielungen werden in der Schreibtapete häufiger: Einzelne SchülerInnen zitieren Fontane, noch mal „Effi Briest“, „Der Sandmann“, aber auch Adolf Hitler. Der Eindruck ist, dass die Lernenden mit Lernmaterialien und –inhalten spontan und natürlich, nicht mit Distanz umgehen, als ob sie ihrem alltäglichen Leben angehören würden.

2. Aus diesem Gesichtspunkt ist auch festzustellen, dass der eigene Alltag in den Einträgen der SchülerInnen weiter präsent ist: Deutsch ist eine Stereoanlage – damit ist natürlich die Marke gemeint – und Westfalia Separator, der Name eines Melksystems, in dem die Firma des Vaters einer Schülerin spezialisiert ist.

3. Eine dritte deutliche Tendenz der Lerngruppe ist, Deutsch mit Personen zu assoziieren: Wie gerade betont: Von den Lerninhalten zitieren die Lernenden nicht die großen Themen sondern den Autor, die Hauptfiguren, die Protagonisten geschichtlicher Ereignisse oder allgemein das deutsche Volk. Das Gleiche passiert mit den Lehrpersonen, die sie ständig und zu vielen Punkten der Schreibtapete erwähnen. Weitere Assoziationen betreffen das Land und Besonderheiten der Landschaft, wie z.B. die Alpen.

4. Stereotyp ist auch für die LGB das Bild der Essgewohnheiten, was auch für die Erfahrung im Ausland bei dieser Lerngruppe gilt. So verbalisieren die SchülerInnen Einstellungen über deutsche Spezialitäten, die sich nicht sehr von den üblichen Alltagstheorien über die deutsche Küche entfernen: Kartoffeln und Wurst. Was nicht in den Einträgen der LGB auftaucht, das sind die auffälligen kulinarischen Kombinationen, die die LGA zitiert, und die die in Italien übliche Alltagstheorien über die geschmacklose deutsche Esskultur widerspiegeln. In der Schreibtapete kommt zum Punkt 2.3 *Was assoziiere ich mit Deutsch* erstaunlicherweise die Antwort „Mit einem Kebab“, einem Gericht türkischen Ursprungs, das der Zusammenstellung der Spezialitäten einen interkulturellen Geschmack verleiht.

5. Die persönliche Erfahrung mit der deutschen Realität hat auch in dieser Lerngruppe ihre Spuren hinterlassen: Sehr häufig wird die Reise nach Wien sowohl während der Diskussionsrunde wie auch auf der Schreibtapete zitiert und mit positiven Gefühlen verbunden. Verstreute Elemente, die an den Auslandsaufenthalt erinnern, sind das schon zitierte Kebab, das Schloss Schönbrunn, das als einzige Sehenswürdigkeit erwähnt wird. Auch der kürzere, aber sehr intensive Aufenthalt in Bozen ist mit Freude in Erinnerung geblieben. Positiv werden alle deutschen Städte konnotiert, negativ Dresden und Bremen, weil es dort wenig zu sehen gibt und dort wenige Leute auf der Straße sind.

• Als letzter Punkt wird das Thema Deutschlernen angesprochen, das, wie schon gesagt, als sehr kompliziert angesehen wird. Die Schwierigkeiten werden jedoch im Gegensatz zur LGA nicht sehr analytisch aufgelistet, sondern pauschal erwähnt: Grammatik: Artikel, Deklinationen. Die Kehrseite der Medaille bildet die Überzeugung, dass Deutsch interessant ist; es ist eben schön, weil es schwierig ist, und es weckt Neugierde, weil die Grammatik *anders* ist³⁶⁴.

Die SchülerInnen der LGB zeigen eine nicht distanzierte Haltung gegenüber der deutschen Sprache und der deutschen Welt. Es ist so, als ob die Lernenden Deutsch als eine Mischung von Lebens- und Lernerfahrung ansehen würden und nicht nur als Schulfach.

Der Eindruck ist, dass Deutsch zum Alltag der Lernenden der LGB gehört: Sie sehen es bei ihnen zu Hause – in der Firma des Vaters –, in ihrem Zimmer – als Stereoanlage – in den Hauptfiguren der literarischen Texte, die sie analysieren und mit denen sie sich direkt konfrontieren.

Zu diesem Punkt kann eine Diskussion über „Die Rolle der Frau heute“ aus der teilnehmenden Beobachtung zitiert werden, die die SchülerInnen in der Konversationsstunde geführt haben. Im Folgenden wird eine kurze Sequenz wiedergegeben (BTB 30.10.02):

(152) Lehrerin: „Soll die Frau zu Hause bleiben und ihrem Mann gehorchen?“

³⁶⁴ Das Wort *anders* wird auch in Bezug auf den Unterschied zwischen dem Deutschen dem Französischen von den Lernenden gebraucht.

BE: „Die Frau muss nicht zu Hause bleiben!“
 GL: „Aber Effi gehorcht ihrem Mann nicht!“
Kurzer Kommentaraustausch zum Teil auf Italienisch.
 Lehrerin: „Warum hat euch das Buch gefallen oder nicht?“
 GL: „Wir müssen die Klasse teilen.“
 DE: „Ich glaube, dass die Klasse einverstanden ist.“
 Lehrerin: „Wer mag das Buch? Wer mag das Buch so so?“
 GL: „Die Geschichte ist altmodisch, sie hat keine Spannung, die Handlung ist traurig.“
 VS: „Quando non si capiscono i dettagli il libro diventa noioso.“
 BP: „Die Personen waren kalt. Hier gibt es keine Liebe.“
 DE: „Die Realität ist alt aber Effi ist emanzipiert.“

Obwohl der Input viel allgemeiner ist, führen die SchülerInnen die Hauptfigur eines Romans als Beispiel an, den sie gerade gelesen haben. Sie kommentieren ihren Charakter und ihr Tun, als ob sie eine echte Person wäre. Sie identifizieren sich mit ihr.

Die Lerninhalte, die deutsche Sprache und die deutsche Welt sind keine distanzierten und kalten Realitäten, die weit entfernt von ihnen liegen, sondern die Lernenden sind an sie herangerückt, und sie erleben sie mit einem persönlichen Bezug.

Eine zweite Charakteristik, die typisch für die LGB ist, der globale Blick, wird auch in diesem Kontext deutlich: Die deutsche Welt besteht für die Lerngruppe aus Stereotypen – wie z.B. Lebensmitteln und Gerichten – aber nicht nur daraus, sondern auch aus Ausländern, die ihre Spezialitäten nach Deutschland mitbringen, oder aus den umgekehrten alltäglichen Erfahrungen mit deutschen Objekten im Heimatland.

Die zitierten Beispiele und besonders die positiven Gefühle beim Wahrnehmen der deutschen Sprache sind deutliche Belege für eine Lernmotivation, die ihren Ursprung eher im Inneren der Lernenden findet, in der persönlichen Belohnung für die Lösung einer Aufgabe eher als für die externe Anerkennung einer guten Leistung. Deutsch gefällt den SchülerInnen der LGB und sie lernen es aus intrinsischen Gründen. Die Neugierde, die typisch für die allgemeine Lernhaltung der Gruppe ist, ist ein Zeichen der integrativen Lernmotivation, die die Lernenden zur deutschen Sprache und Kultur bewegt.

6.3.4.1.2 Eigenschaften eines guten Deutschunterrichts: Wer und wie sind die LehrerInnen?

Die Merkmale eines guten Deutschunterrichts, die die LGB hervorhebt, können dem Punkt 2.5 der Schreibtapete und einigen Informationen aus der Diskussionsrunde entnommen werden.

Die Ergebnisse der Schreibtapete zu diesem Thema sind für die LGB anders als für die LGA und werden in Tabelle 22 dargestellt:

Ein guter Deutschunterricht ist...	n
mit Frau R.	9
mit Frau N.	4
mit Frau M.	2
mit Frau F.	1
mit Frau M.	1

Tab. 22: Ergebnisse der LGB aus dem Punkt 2.5 *Ein guter Deutschunterricht*

Statt mit „konstruktiven“ Anweisungen und konkreten Situationen, wie bei der LGA der Fall ist, verbindet die LGB die Qualität des Deutschunterrichts mit Lehrpersonen.

Das bestätigt ein Kennzeichen der Lernhaltung der Gruppe: die stark personenbezogene Orientierung. In diesem Fall identifizieren sie ihre Einstellung von gutem Deutschunterricht mit der Lehrmethode und mit dem Lehrstil der Lehrpersonen, die ihnen das Fach vermitteln. Die Vorliebe der Lerngruppe für Frau R., die ehemalige Deutschlehrerin im *biennio*, wird schon in anderen Profilen erwähnt und besprochen. Die SchülerInnen erinnern sich sehr gern und mit folgenden Worten an die Lehrerin:

(153) Eine gute Lehrerin, sie hat uns viel gelehrt. (CVA Anonym 21.10.02)

Die LGB neigt dazu, beim Deutschlernen wie auch beim Lernen anderer Fächer Lehrpersonen zu bevorzugen, die schon strukturierte und vorgedachte Lerninhalte anbieten und deren manchmal nur repetitive Wiedergabe als Leistung verlangen. Solche Aufgaben fallen den Lernenden leicht, sie finden sie aus der kognitiven Perspektive nicht anstrengend und das gefällt ihnen sehr.

Ein zweiter Aspekt der stark personenbezogenen Orientierung ihres Lernens ist, dass die SchülerInnen dadurch die Verantwortung einer positiven Auffassung des Faches an die persönlichen Eigenschaften und an die didaktischen Handlungen der Lehrperson delegieren und sich dabei einer begründeten und einer sich auf metakognitiver Reflexion stützenden Stellungnahme entziehen.

Abgesehen von den kognitiven Aspekten, die die Lernenden bei manchen Lehrpersonen als besonders angenehm empfinden, stehen für die LGB menschliche Eigenschaften im Vordergrund: Frau F., die Konversationslehrerin, wird z.B. sehr oft von der Lerngruppe erwähnt³⁶⁵, weil sie

(154) (...) freundlich und sympathisch ist (CVA anonym 21.10.02).

Aus der Triangulation der Daten über die geteilte Auffassung von gutem Unterricht bestätigt die Lerngruppe auch in der Schreibtapete die Bedeutung von emotional und interaktiv orientierten Sozialformen der Arbeit im Unterricht (vgl. Tabelle 23): Was die meisten Lernenden machen möchten, ist zusammenzuarbeiten, was die wenigsten gerne machen, ist allein und zu Hause zu arbeiten:

Wie arbeite ich....			
gern		nicht gern	
	n		n
In Gruppen	8	Allein	13
Mit Freundinnen	3	Zuhause	2
Partnerarbeit	2	Zusammen	1
Zusammen	2		

Tab. 23: Teilergebnisse aus der Schreibtapete der LGB zu den Punkten 3.9 *Wie arbeite ich gern in der Klasse* und 3.10 *Wie arbeite ich nicht gern in der Klasse*.

6.3.4.2 Der Gebrauch der deutschen Sprache: Sprung ins Sprachbad

Die Dreigliederung dieses Themas, die schon für die LGA vorgeschlagen wird, gilt auch für die zweite Lerngruppe:

1. Die Daten aus der Auswertung der Fertigkeiten beim Deutschlernen, die nach der Diskussionsrunde stattfindet, sind ziemlich ausführlich. Dasselbe kann man nicht von den Informationen aus der Schreibtapete sagen: Zum Punkt 2.2 *Meine Gefühle beim(Deutsch-) Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen* sind sie spärlich, zum Punkt 2.4 *Was ist wichtig, um Deutsch zu beherrschen?* fehlen sie total;
2. Aus diesem Grund wird eine Reflexion über die Fertigkeiten und über ihre Gewichtung beim Deutschlernen durch die Ergänzung von Daten aus der teilnehmenden Beobachtung nötig, die auch ein Bild des tatsächlichen Gebrauchs der deutschen Sprache im Unterricht durch die LGA bieten;
3. Schließlich werden Charakteristika der Lerngruppe untersucht, die den Gebrauch der deutschen Sprache fördern bzw. hindern.

³⁶⁵ Vgl. Anlage 11: Schreibtapete 2.3 und 2.5.

6.3.4.2.1 Einschätzung der Fertigkeiten und ihre Gewichtung: Ist *Lesen* tatsächlich einfach?

An der Diskussion, die von der ersten hospitierenden Studierenden der SSIS moderiert wird, beteiligen sich alle SchülerInnen der Lerngruppe (N=22). Allerdings fällt die Einschätzung der eigenen Fertigkeiten sparsam und wenig präzise aus:

Was ist einfach beim Deutschlernen?	
	n
Lesen	13
Schreiben	9
Sprechen	0
Hören	0

Tab. 24: Ergebnisse aus der Umfrage in der LGB nach der Einfachheit der verschiedenen Fertigkeiten beim Deutschlernen.

Wie auch die meisten Lernenden der LGA behauptet die Mehrheit der LGB-SchülerInnen (N= 22, n=13, 59%), dass *Lesen* für sie am einfachsten ist. Dazu bieten sie verschiedene Kommentare, einige davon werden im Folgenden exemplarisch erwähnt (BTB 21.10.02):

(155) „Originaltexte sind schwieriger als reduzierte Texte.“

(156) „Die Wörter in Komposita sehen klar aus.“

(157) „Deutsche Buchstaben sind anders als italienische.“

Im Vergleich zu den oben erwähnten Kommentaren der LGA klingen die Aussagen der LGB sehr banal: Sie erklären nicht, warum Lesen eigentlich einfacher als die anderen Fertigkeiten ist. Den gleichen Eindruck vermitteln auch folgende Antworten auf die Frage: „Wie kann man einen Lesetext verstehen?“

(158) „Die wichtigsten Elemente lesen.“

(159) „Die bekannten Wörter unterstreichen.“

(160) „Den Globalsinn verstehen.“

Die Auflistung von Lesestrategien ist lobenswert, leider werden sie nur teilweise aktiviert und erst nach einem expliziten Stimulus seitens der Lehrperson. Ansonsten wäre die beliebteste Verstehensstrategie der Lerngruppe die folgende (BTB ibidem):

(161) „Die Wörter übersetzen.“

Leider aber:

(162) „Man benutzt nicht das Wörterbuch. Man kann nicht.“

Anders als für die LGA ist für die LGB die Kombination Lesen und Verstehen sehr schwer, niemand behauptet, es sei einfach.

Schreiben ist auch eine beliebte Fertigkeit beim Deutschlernen. Die Begründung ist (BTB ibidem):

(163) „Man hat Zeit zu denken und zu korrigieren.“

Sprechen wird dagegen für schwierig gehalten (BTB ibidem):

(164) „Es ist schwierig für die Grammatik.“

(165) „Man muss TeKaMoLo (Syntax der Ergänzungen) respektieren.“

Hören wird auch von niemand gewählt:

(166) „Es ist schwer, wenn sie schnell sprechen.“

(167) „(Man hört ein) Echo, wenn es laut ist, sind die Wörter nicht klar“

Ein paar Strategien sind aber auch möglich:

(168) „Ich höre wieder.“

(169) „Ich mache mich Notizen.“

Die Vertiefung des Themas durch die Schreibtapete bringt nur wenige Resultate, da sich die SchülerInnen nicht sehr gesprächig darüber äußern. In Tabelle 25 werden die Gefühle zusammengefasst, die die Ausübung der Fertigkeiten auslösen:

Gefühle beim...		
	positiv	negativ
	n	n
Hören: Liebe, Musik, Ärzte ³⁶⁶	3	0
Lesen	1	0
Sprechen	0	0
Schreiben	0	0

Tab. 25: Ergebnisse aus der Schreibtapete der LGB zum Punkt 2.2 *Meine Gefühle beim Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen*

Zum Punkt 2.4 *Was ist wichtig, um Deutsch zu beherrschen?* äußern sich die LGB-Lernenden gar nicht.

Aus den verfügbaren und auch aus den fehlenden Daten über persönlichen Einstellungen zu den Fertigkeiten kann nur die schon oben geäußerte Meinung bestätigt werden: Die SchülerInnen haben Schwierigkeiten, über das eigene Lernen zu sprechen und zu reflektieren.

Wie schon oben bemerkt, wird Lesen für die Lerngruppe schwierig, wenn sie Textverarbeitungsstrategien anwenden müssen, die analytische Fähigkeiten beanspruchen. Sie erreichen ziemlich einfach das Globalverständnis, sie haben jedoch ihre Schwierigkeiten beim Detailverständnis. Zu diesem Punkt schaltet sich die Strategie der Übersetzung ein, die aus der Erfahrung im *biennio* bekannt ist, die aber auch der *kognitiven Faulheit* der Lerngruppe entgegenkommt.

Auch die negative Einschätzung des Sprechens scheint übertrieben zu sein: Die Lerngruppe scheint jedoch eine positive Einstellung zum mündlichen Gebrauch der Fremdsprache zu haben.

Das gilt auch für das Hören: Was in der Besprechung der Diskussionsrunde als eine totale Abneigung gegenüber der mündlichen Rezeption erscheint, wird allerdings in der Schreibtapete (Tabelle 25) revidiert: Das Hören wird mit positiven Gefühlen wie Liebe und Musik verbunden, was sich auch schon in der Diskussionsrunde als Resultat ergab.

Zu diesem Punkt möchte ich etwas über die sensorischen Lernpräferenzen der LGB zu dem hinzufügen, was im vorigen Kapitel schon gesagt wurde: Es geht um die Lernpräferenz der meisten LGB-SchülerInnen, besonders auditive Informationen am liebsten wahrzunehmen. Zeichen dafür sind u. a. die Vorliebe für die Musik und ihre ständige Erwähnung als Metapher in Bezug auf die deutsche Sprache, die üblichen Assoziationen zwischen den Wörtern durch ähnlichen Klang³⁶⁷.

Ein weiterer Belege steht in den Fazitblättern 6, in denen die SchülerInnen einige Lernmaterialien und durchgeführte Lernaktivitäten benoten. Der Verfilmung des Romans *Effi Briest*³⁶⁸ werden die Noten in Tabelle 26 zugeteilt, obwohl die meisten SchülerInnen gestehen, das Verständnis der Dialoge sei sehr kompliziert gewesen und habe nur selten geklappt:

³⁶⁶ Die „Ärzte“ sind eine Musikgruppe.

³⁶⁷ Vgl. das erwähnte Beispiel *sanft/saftig* und noch eins: CM: „*Wolke non significa uccello?*“ Lehrerin: „Nein, das heißt *Vogel!*“. CM: „*Vogel...* Ach, fast gleich!“ (BTB13.11.02).

³⁶⁸ Effi Briest, Fernsehspielfilm nach dem gleichnamigen Roman von Theodor Fontane DDR 1968-70, DEFA, 125 Min. Regie: Wolfgang Luderer (www.dvd-educativ.de) 29.12.05.

Note	n (N=14)	Prozentsatz
1	3	14%
2	4	19%
3	7	33%

Tab. 26: Auswertung der Verfilmung vom Fontanes Roman *Effi Briest* nach FB 6 LGB 15.11.02.

Insgesamt geben 14 von 22 LGB-Lernenden (66%) dem Film als Lernmaterial eine sehr gute bis ausreichende Note.

Folgende Bilanz kann für die LGB gezogen werden: Die SchülerInnen der LGB können sich nicht festlegen, warum es wichtig ist, Deutsch zu beherrschen. Die Frage, was ihnen am leichtesten fällt, können sie schon eindeutiger beantworten. Klar drücken sie sich aus, wenn es darum geht, ihre Gefühle beim Deutschlernen zu beschreiben.

Der deutliche Unterschied zwischen kognitiven und emotionalen Kriterien, wie ihn die LGA umrissen hat, tritt bei der LGB nicht auf.

6.3.4.2.2 Der Gebrauch des Deutschen in der alltäglichen Klassenkommunikation

Was den tatsächlichen Gebrauch der deutschen Sprache von Seiten der LGB anbelangt, zeigt die Lerngruppe eine gewisse Spontaneität beim Schreiben bzw. Sprechen.

Ein erstes Beispiel für die Schriftsprache liefern die Fazitblätter: Die ersten können nach Wahl der VerfasserInnen in der Fremd- oder in der Muttersprache geschrieben werden. Die Auswertung der Blätter nach dem Gebrauch der Fremdsprache zeigt Tabelle 27:

FB-Nr.	Datum	Exemplare	Italienisch	Deutsch
1	16.9.02	19 (individuell)	18	1
2	24.9.02	4 (individuell)	4	2 <i>code mixing</i> (Zitate von Titeln der Lernaktivitäten und Namen von Figuren aus dem gelesenen Roman)
3	23.9.02	17 (individuell)	17	17 <i>code mixing</i> Übernahme der Titel der Tabelle (Nr., Übung, Warum? Vorschläge) 2 3x <i>keine</i> in der Spalte: Vorschläge
4	30.9.02	5 (Gruppen)	3	2
5	30.9.02	18 (individuell)	0	18 davon 1 <i>code switching</i> It ► Dt
6	15.10.02	21 (individuell)	0	21 davon 2 <i>code switching</i> Dt ► It
7	9.12.02	7 (Gruppen)	4	3 davon 1 <i>code switching</i> Dt ► It

Tab. 27: Auswertung der Fazitblätter der LGB nach dem Gebrauch des Deutschen

Schon in den ersten Versuchen (vgl. FB 2 und 3) taucht ein interessantes Phänomen auf, das die schriftliche und mündliche Produktion der LGB charakterisiert: die verbreitete Übernahme von deutschen Wörtern, die in den Arbeitsanweisungen bzw. im vorgegebenen Modell stehen. Der Gebrauch der deutschen Sprache seitens dieser Lerngruppe ist also zuerst durch das sprachliche *code mixing* gekennzeichnet, das als ein Zeichen der schon hervorgehobenen Gewohnheit der Lernenden interpretiert werden kann, die Sprache durch Repetition zu lernen.

Die restlichen Fazitblätter, besonders die FB 5 und 6 in Tabelle 27, belegen die Tendenz der Lerngruppe zum spontanen und natürlichen Gebrauch der Fremdsprache, und das nicht nur, wenn sie in Gruppen arbeiten, sondern auch wenn sie die Fazitblätter allein verfassen.

Außer *Code-mixing*-Fälle sind auch einige *Code-switching*-Beispiele in den schriftlichen Produktionen der SchülerInnen zu bemerken, sowohl vom Italienischen ins Deutsche wie auch umgekehrt.

Bemerkenswert ist der größere Anteil an Deutsch-Geschriebenem, da diese Fazitblätter im ersten Monat des Projekts geschrieben wurden. Die LGA hatte einen längeren Zeitraum hierfür zur Verfügung. Die LGB ist – im Vergleich zur LGA – sehr viel eher bereit, in dieser freien Aufgabe die deutsche Sprache zu verwenden, ohne zu deren Gebrauch gezwungen zu werden.

Diese spontane Neigung wird durch die Informationen aus der teilnehmenden Beobachtung bestätigt: Der Gebrauch der deutschen Sprache ist für die LGB zur verbreiteten Gewohnheit geworden, da die Lerngruppe massiver als die LGA die Fremdsprache als Klassensprache akzeptiert und übernommen hat.

Obwohl einige SchülerInnen in der unterrichtlichen Kommunikation oft andere dominieren und obwohl die Gruppenkommunikation oft durch Störfaktoren „sabotiert“ wird, ist die deutsche Sprache immer öfter ein natürliches Ausdrucksmittel dieser Lerngruppe.

Das wird durch verschiedene Faktoren bewiesen, die sich aus den verstreuten Notizen im Beobachtungstagebuch ergeben, sowie durch einige Sequenzen aus der Videoaufnahme während einer Konversationsstunde.

Ein erstes und wichtiges Element ist das Vorkommen von initiierenden Sprechhandlungen der Lernenden im Unterricht und von u. a. folgenden Sprechakten:

1. Spontane und ungefragte Korrektur der Beiträge der MitschülerInnen (BTB 9.10.02)
2. Bitte um Erklärung (BTB 30.10.02);
3. Ansprache der Lehrperson bezüglich organisatorischer Angelegenheiten (BTB 20.11.02)
4. Kommentare und Witze zu Aussagen von Mitlernenden, denen schlagfertige Antworten von anderen MitschülerInnen folgen (BTB 6.11.02);
5. Gebrauch von Schimpfwörtern als Kommentar zu einer besondere Situation (BTB ibidem);
6. Fragen nach Bedeutungen von Wörtern und Ausdrücken aus der Umgangssprache (BTB ibidem);
7. Anspielungen an MitschülerInnen nach allgemeinen Aussagen³⁶⁹ (BTB 13.11.02);
8. Gebrauch der deutschen Version oder Aussprache des eigenen Namens (u. a. Steffi, Ricky, Eva auf Deutsch ausgesprochen), manchmal auch dessen ironische Entstellung (Malöschen) (BTB 27.11.02).

Die oben beschriebenen Beispiele für den mündlichen Gebrauch des Deutschen lassen vermuten, dass die kontinuierliche Anwendung der Fremdsprache auch als Klassensprache die gewünschte Wirkung bei dieser Lerngruppe erzielt hat.

Der beschriebene Sprachgebrauch zeigt aber auch etwas mehr über das Verhältnis der SchülerInnen zur Fremdsprache:

- Die ersten drei Beispiele belegen den Wunsch, in die Organisation des Unterrichts einzugreifen, indem die Lernenden mit der Lehrperson kooperieren.
- Auf Deutsch spontan ausgedrückte Kommentare und Witze (Sprechakte Nr. 4 und 5) sind ein Zeichen für eine mögliche Identifikation mit der Fremdsprache, die sich durch ihre spielerische Anwendung realisiert.
- Der ständige Bezug auf alltägliche Situationen, die in der Lerngruppe passieren, oder auf Charakteristiken von MitschülerInnen, beide in der deutschen Sprache verstärken die gerade postulierte Annahme, dass sich die Lernenden mit der deutschen Sprache identifizieren; durch die zu Punkt 6 beschriebenen Beispiele wird sogar ein persönlicher Bezug zu alltäglichen Unterrichtssituationen deutlich, den die SchülerInnen in der Fremdsprache äußern.
- Sprechakte in Nr. 7 lässt schließlich eine ironische Haltung ahnen, die Ausdruck von Vertrautheit und Wohlwollen gegenüber der deutschen Sprache ist.

Die mündliche Produktion und die Körpersprache der SchülerInnen wird von einer Videoaufnahme vom 20.11.02 analysiert.

³⁶⁹ Hierfür kann ein Beispiel aus dem Beobachtungstagebuch zitiert werden: „Während der Konversationsstunde wird der Wortschatz zur Bildbeschreibung behandelt und durch verschiedene Beispiele erläutert. Zum Ausdruck ‚Im Vordergrund‘ fällt folgende Erklärung: ‚Einige Leute möchten immer im Vordergrund stehen‘. Darauf folgt der Kommentar von BR: ‚Ja, die Steffi!‘ (Es ist VS gemeint)“

Es geht um eine Konversationsstunde. Die durchgeführte Sozialform ist das Klassengespräch: Durch verschiedene Erklärungsstrategien wird Wortschatz erläutert, der zum Wortfeld „Gesichtsausdruck“ angehört. Die Lehrperson bietet den Input, indem sie z.B. ein Wort oder ein Beispiel nennt und die Lernenden inferieren die Bedeutung des Ausdrucks bzw. sie geben weitere Beispiele.

An dem Tag sind alle Lernenden anwesend und sie sitzen in dicht aneinander gerückten Tischreihen. Die Übung dauert 30 Minuten.

Alle SchülerInnen beteiligen sich mindestens zweimal mündlich und in der Fremdsprache an der Übung. Es findet nämlich ein Phänomen statt, das häufig in der LGB vorkommt und sich direkt an das anschließt, was oben über den spielerischen und ironischen Gebrauch der deutschen Sprache gesagt wurde: Die Lernenden antworten zweimal im Chor auf einen von der Lehrperson kommenden Input:

1. Beispiel (VA LGB 20.11.02: 19.02')

„Was heißt *Leid*? An welchen Ausdruck erinnert euch dieses Wort?“

Alle im Chor: „*Es tut mir Leid!*“

2. Beispiel (VA LGB 20.11.02: 28.15')

„Von welchem Wort kommt *fragend*?“

Alle im Chor: „Von *Frage!*“

Das ausdrucksvolle und laut ausgesprochene Chorsprechen der ganzen Gruppe erinnert an eine Besonderheit der LGB, die schon besprochen wurde: die Tendenz zum repetitiven Gebrauch der Fremdsprache. Die Lernenden übernehmen Wörter bzw. *chunks*, sie assoziieren sie zu anderen Wörtern und vervollständigen sie zu einem Satz bzw. zu einem Ausdruck. Damit automatisieren sie ständig Sprachmittel, die sie dann im alltäglichen Fremdsprachenkommunikation spontan gebrauchen.

Die mündliche Beteiligung ist groß: Sechzehn von zweiundzwanzig Lernenden kommen einzeln zu Wort, von ihnen ergreifen neun SchülerInnen (41%) vier oder mehrere Male die Initiative. Besonders hoch ist die Anzahl der Redeanteile von GL (17), LS und MA (beide 8), VS (7) und PG (6). Obwohl GL in der Übung dominiert, lassen sich die anderen Lernenden davon nicht einschüchtern und kommen trotzdem zu Wort. Der Ablauf der Diskussion ist ziemlich geordnet.

Zur qualitativen Redebeteiligung finden keine durch direkte Ansprache persönliche Aufforderungen (FLII) statt, da die Diskussion von sich aus weiter geht; die meisten sind Antworten (FLI), aber auch Kommentare und spontane Eingriffe (SL), besonders von GL, MA, LS und VS. Als schriftliche Stütze haben die Lernenden nur die Kopie zur Verfügung mit den Vokabeln und Ausdrücken, die zur Diskussion stehen.

Die Körpersprache der SchülerInnen zeigt ähnliche Zeichen der Verlegenheit und der Verslossenheit wie in der LGA: Einige SchülerInnen spielen mit Händen und Haaren. Das geschieht aber nur am Anfang und wegen der expliziten Abneigung gegen technische Apparate wie Videokamera und Aufnahmegerät. Zu Beginn gibt es eine gewisse Faulheit beim Zurechtrücken der Tische (Turi 2003: 25). Im Laufe der Übung, eigentlich schon einige Minuten nach Beginn, nehmen die SchülerInnen entspanntere Stellungen ein, und die Stimmung wird sehr locker, so dass die Aktivität dreimal vom allgemeinen Lachen unterbrochen wird.

6.3.4.2.3 Kognitive Hürden: Komplexe Aufgaben segmentieren und längere Beiträge strukturieren

Was den alltäglichen Gebrauch der Sprache im Unterricht anbelangt, haben die SchülerInnen keine Schwierigkeiten, solange die Beiträge kurz, improvisiert und etwas gelenkt sind. Im Falle von Aufgaben, die etwas komplexer und strukturierter sind, haben sie Probleme.

Insbesondere merkt die dritte Studierende der SSIS die Desorientierung der Lerngruppe gegenüber Rollenspielen, in denen sie erworbene Sprachstrukturen autonomer anwenden müssen. Es geht hier um den Entwurf von längeren Dialogen, die im Plenum vorgetragen werden sollen. Während der Simulationen tauchen häufig kommunikative Blockaden

auf, die nicht der fehlenden Spontaneität im Gebrauch der Fremdsprache, sondern eher der Komplexität der Aufgabe zuzuschreiben sind, die die SchülerInnen nicht ganz meistern können:

Gli studenti avevano incontrato delle difficoltà nel momento in cui era stato chiesto loro di svolgere dei giochi di ruolo utilizzando le strutture acquisite. Il passaggio da una conversazione-modello alla produzione di un dialogo nuovo, impiegando autonomamente i singoli enunciati, si era rivelato un compito complesso. La realizzazione di tale compito sembra infatti necessitare di diverse procedure cognitive che gli studenti faticano a compiere. (Tanzen 2003: 25)

Die gewählte Übungsform, der Entwurf von Dialogplänen, hat das Ziel, die Struktur der Konversation explizit zu machen. Die Strategien, die am häufigsten eingesetzt werden, sind also die Textverarbeitungsstrategie *Transfer*³⁷⁰, die eine vertiefte und gefestigte Kenntnis der Strukturen voraussetzt, was den Lernenden erlaubt, sie flexibel und auch in neuen Kontexten anzuwenden, und die metakognitive Strategie der *Planung des eigenen Lernens*, die erlaubt, eine Lernaufgabe in Unteraufgaben zu gliedern und damit explizit zu machen. Eine solche Prozedur erlaubt jeden Schritt zu überlegen, indem er fokussiert wird. Die Aufteilung der Aufgabe in verschiedene Schritte lässt sie einfacher handhaben (vgl. auch Tanzen 2003: 50).

Die Schwierigkeiten liegen also in der schon erwähnten problematischen Einschaltung von Textverarbeitungsstrategien.

In diesem Fall haben die Lehrpersonen durch unterrichtliches Handeln, das als Schwerpunkt Transfer- und Planungsstrategien hat, diese Grundtendenz positiv gesteuert: Als Hilfe werden Dialogpläne entworfen, die die tiefere Dialogstruktur explizit machen und die Durchführung der Rollenspiele unterstützen sollen, ohne den Lernenden die sprachliche Arbeit abzunehmen.

Als abschließender Kommentar werden die Worte der SSIS-Studierende zitiert, die die Lernaufgabe organisiert hat:

A mio avviso l'approccio cognitivo tramite i piani di dialogo ha aiutato gli studenti a superare alcune delle difficoltà che avevano incontrato in precedenza. Esplicitare i passaggi da compiere per associare singoli enunciati ai diversi momenti di ogni situazione si è rivelato utile per superare il "blocco comunicativo" che spesso si creava durante le simulazioni perché gli studenti facevano fatica a gestire il compito nella sua complessità: (Tanzen 2003: 26)

Als Bilanz kann schon hier festgestellt werden, dass die Schwierigkeiten, die im allgemeinen Lernprofil der Gruppe ans Licht kommen, auch beim Gebrauch der deutschen Sprache auftreten: Durch unterrichtliches Handeln kann im Fach Deutsch als Fremdsprache die kognitive, also organisatorische und strukturierende Seite des Lernens gefördert werden, da die spielerische, kreative und emotionale Seite schon die Stärke der Lerngruppe bildet.

6.3.4.3 Das Deutschleistungsprofil

Nach dem Gesichtspunkt der Deutschlernerfahrungen ist die Lerngruppe ziemlich homogen: Von zweiundzwanzig SchülerInnen lernen alle seit vier Jahren Deutsch, nur die zwei SchülerInnen, die einmal sitzen geblieben sind, lernen die Fremdsprache seit fünf Jahren.

Aus der Perspektive des Sprachniveaus ist die Lerngruppe jedoch heterogen: Nach den Vorschriften des Europäischen Referenzrahmens liegt es zwischen dem Niveau A2 und dem Niveau B1. Die Deutschsprachkenntnisse der Lernenden sind jedoch unterschiedlich.

Im Gegensatz zu den SchülerInnen aus der LGA zeigen die LGB-Lernenden keinen Eifer beim Ablegen der Prüfungen für die externe Zertifizierung. Haben die Lernenden der LGA das Examen für das Niveau B1 schon im vierten Jahr der Oberschule bestanden, legen es die sieben LGB-SchülerInnen erst im Frühling 2004 also im fünften Oberschuljahr ab.

Acht SchülerInnen³⁷¹ haben bereits im Schuljahr 2001/02, also im dritten Oberschuljahr, die Prüfung zum Niveau A2 als externe Zertifizierung abgelegt und mit guten Ergebnissen bestanden³⁷². Sieben SchülerInnen³⁷³ werden die Prüfung

³⁷⁰ Die *Transfer*- Strategie wird von Mariani/Pozzo wie folgt definiert: „Schon erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in neuen Kontexten anwenden.“ Mariani/Pozzo 2002: 73.

³⁷¹ BP, BE 2, DE, GL, MM 1, MA, PV, ZS.

³⁷² Vgl. Anlage 19: 2 gut, 6 sehr gut.

³⁷³ BE 2, CM, DE, GL, LS, MM 1, ZS.

zum Niveau B1 als externe Zertifizierung erst im fünften Oberschuljahr ablegen und sie mit guten Ergebnissen³⁷⁴ bestehen.

Ein Blick in die Teilnoten erlaubt es festzustellen, dass fünf von acht SchülerInnen die für sie höchste Note im Leseverständnis eine auch im Hörverständnis bekommen, zwei (GL, ZS) im mündlichen Ausdruck, eine im Hörverstehen (PV).

Die Deutschnoten, die hier kommentiert werden, beziehen sich auf das erste Halbjahr des Schuljahres 2002/03 (vgl. Anlage 17). Die Gesamtnoten der LGB sind durchschnittlich: Sie bestätigen das allgemeine Niveau der Lerngruppe, das unter dem allgemeinen bzw. Deutschleistungsniveau der LGA liegt.

50% der SchülerInnen beweisen eine befriedigende bis gute Leistung in Deutsch³⁷⁵.

Interessant ist auch die Einteilung der Noten in Teilfertigkeiten: Leider stehen nur mündliche und schriftliche Noten und keine weitere Einteilungen in die sechs Fertigkeiten nach dem Europäischen Referenzrahmen zur Verfügung.

Beide schriftlichen Teilnoten beziehen sich auf Aufgaben nach der Lektüre von Passagen aus literarischen Texten: Personenbeschreibung, Ortsbeschreibung, Weitererzählung der Handlung, inferentielles Lesen und Rekonstruktion eines Textes aus einer Zeittafel.

Die mündlichen Noten betreffen Beiträge bezüglich einer Bildbeschreibung bzw. einer Talk Show (die erste) und ein zu Hause vorbereitetes und in der Schule gehaltenes Referat (die zweite). Die Möglichkeit, den mündlichen Beitrag zu Hause vorzubereiten und zu strukturieren, hat den mündlichen Ausdruck gefördert und die zweite Note etwas erhöht: Die SchülerInnen haben die Aufgabe ruhig planen können und nicht impulsiv gehalten. Dreizehn von zweiundzwanzig SchülerInnen (59%) haben mündlich bessere Noten als schriftlich.

Zusammenfassend ergeben sich bezüglich des Deutschlernprofils der LGB folgende Punkte:

- Bezüglich der Einstellungen und subjektiven Theorien der LGB-Lernenden über die deutsche Sprache und ihr Lernen zeigt sich eine nicht distanzierte Haltung gegenüber der deutschen Sprache und der deutschen Welt. Es ist so, als ob die Lernenden Deutsch als eine Mischung von Lebens- und Lernerfahrung ansehen würden und nicht nur als Schulfach.
- Die deutsche Welt besteht für die Lerngruppe aus Stereotypen aber auch alltäglichen Erfahrungen im Zielland und z.B. mit deutschen Objekten im Heimatland.
- Nach den Einstellungen gegenüber dem Deutschlernen ist die deutsche Sprache für die LGB faszinierend, obwohl sie wegen der komplizierten Regeln eine kognitive Anstrengung verlangt. Besonders der Klang des Deutschen ist für die Lerngruppe wie eine Musik.
- Zum Lernen der deutschen Sprache bewegt die LGB eine intrinsische Motivation.
- Die LGB verbindet die Qualität des Deutschunterrichts mit Lehrpersonen: Sie identifiziert ihre Einstellung von gutem Deutschunterricht mit der Lehrmethode und mit dem Lehrstil der Lehrpersonen, die ihnen das Fach vermitteln. Sie delegieren dadurch die Verantwortung einer positiven Auffassung des Faches an die persönlichen Eigenschaften und an die didaktischen Handlungen der Lehrperson. Für die Lerngruppe B sind emotional und interaktiv orientierte Sozialformen im Deutschunterricht von Bedeutung.
- In der Besprechung über die Fertigkeiten beim Deutschlernen behauptet die Mehrheit der LGB-SchülerInnen (59%), dass *Lesen* für sie am einfachsten sei. *Schreiben* ist auch eine beliebte Fertigkeit, während *Sprechen* und *Hören* von niemandem gewählt werden. Die SchülerInnen begründen ihre Meinung jedoch nicht durch eine strukturierte Reflexion.
- Im alltäglichen Unterrichtsgebrauch des Deutschen zeigen die LGB-SchülerInnen Schwierigkeiten beim Lesen im Detailverständnis, aber eine gewisse Zuneigung zum spontanen mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache. Auch das Hören wird in anderen Kontexten mit positiven Gefühlen verbunden. Daraus kann erschlossen werden, dass die meisten LGB-SchülerInnen eine Lernpräferenz für auditive Informationen haben.
- Was den tatsächlichen Gebrauch der deutschen Sprache von Seite der LGB anbelangt, zeigt die Lerngruppe eine gewisse Spontaneität beim Schreiben bzw. Sprechen.

³⁷⁴ 1 befriedigend, 6 gut.

³⁷⁵ Zwei SchülerInnen (9%) haben eine gute (8), neun (41%) eine befriedigende (7), sieben (32%) eine ausreichende (6) und drei (14%) eine mangelhafte, und schließlich eine Schülerin (4%) hat eine ungenügende Durchschnittsnote. Vgl. Anlage 17.

- In der schriftlichen Produktion der LGB taucht die verbreitete Übernahme von deutschen Wörtern auf, die in den Arbeitsanweisungen bzw. im vorgegebenen Modell stehen. Das *code mixing* kennzeichnet die Gewohnheit der Lernenden, die Sprache durch Repetition zu lernen.
- Im alltäglichen mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache unternehmen die LGB-Lernenden häufig initiierte Sprechhandlungen, wie z.B. um Erklärung zu bitten, die gelegentliche Tendenz, die Organisation des Unterrichts zu übernehmen, sich mit der deutschen Sprache zu identifizieren und dadurch einen persönlichen Bezug zu alltäglichen Unterrichtssituationen auszudrücken. Das sind Zeichen für eine impulsive und spontane Produktion in der Fremdsprache, die ungeplant und simultan erfolgt.
- Die Körpersprache ist meistens entspannt und die Stimmung ist locker. Die Unterrichtsaktivität wird oft durch allgemeines Lachen unterbrochen.
- Die LGB-Lernenden haben Probleme mit Aufgaben, die komplexer und zu strukturieren sind, insbesondere mit längeren Übungen, in denen sie Sprachstrukturen autonom anwenden müssen. Die Schwierigkeiten liegen in der problematischen Einschaltung von Textverarbeitungs- und metakognitiven Strategien.
- Die Deutschlernerfahrungen innerhalb der Lerngruppe sind ziemlich homogen; das Deutschsprachniveau ist jedoch heterogen: Der Durchschnitt liegt zwischen dem Niveau A2 und B1 des europäischen Referenzrahmens.
- Die Gesamtnoten der LGB sind durchschnittlich und bestätigen das allgemeine Leistungsniveau der Lerngruppe. Aus den Teilnoten im Fach Deutsch ergibt sich bei 59% der SchülerInnen, dass die mündlichen Leistungsnoten höher als die schriftlichen sind.

6.4 Fazit

Die folgende Vergleichstabelle 28 fasst die Hauptmerkmale der Lernprofile von LGA und LGB zusammen:

	LGA	LGB
Schulverhaltensprofil		
Schwerpunktsetzung	Mikrodimension: Unterricht	Makrodimension und Mesodimension: Institution, Gebäude, Fächer, Unterricht
Wahrnehmung des schulischen Alltags	analytisch	global
Haltung gegenüber der Schule	eher negativ	ausgeglichen
Positive Assoziationen mit Schule	Großwerden	Begeisterung für die gelernten Fächer, besonders für Fremdsprachen
Negative Assoziationen mit Schule	Leistungs- und Lernstress	Abneigung gegen Verpflichtungen, Schule als Gefängnis, Protesthaltung
Interaktions- und gruppendynamisches Profil		
Homogenität der Lerngruppe	nicht homogen	homogen; überwiegend sozio-emotional homogen
Integration	isolierte SchülerInnen; besonders in der kognitiv-funktionalen Gruppe	Alle sind integriert; besonders in der sozio-affektiven Gruppe
Wahlkriterien	Variation im kognitiven wie im emotionalen Bereich	Ausgewogenheit
Gruppierungen	Existenz starker, fester Untergruppen	einheitliche Gruppe trotz vorhandener Untergruppen
Leader	Existenz verschiedener	genau lokalisierte Gruppenführung teilt sich die

	Machtzentren und Leader	Leadership von sozio-affektiven und kognitiv-funktionalen Gruppe
Verhältnis zwischen den Untergruppen	gespannte Verhältnisse unter den Untergruppen	entspannte Verhältnisse unter den Untergruppen
Kräfteverhältnisse	Es fehlt eine integrierende Kraft	Die kompakte Gruppenführung wirkt als zentrifugale Kraft
	kompetitives Verhältnis zu den Mitlernenden	Die Gruppe bildet ein soziales Netz um ihre Mitglieder herum, das niemand fallen lässt.
	gespannte Verhältnisse zu den Lehrpersonen	lockere Unterrichtsstimmung aber chaotische Interaktion: schwieriges Miteinander-Verhandeln; disziplinäre Probleme
Abhängigkeit vom Lernumfeld	unabhängig: überspitzter Individualismus	abhängig: Beeinflussbarkeit durch MitschülerInnen und Lehrpersonen, besonders durch diejenige, die einen autokratischen Führungsstil haben; Sich-gegenseitig-Beeinflussen
	besondere Rolle der Leistung und der Leistungsbewertung (Noten)	zwiespältiger Charakter der Lerngruppe: einerseits Begeisterung und Interesse am Unterrichtsgeschehen, andererseits chaotische Interaktion und mangelhafte Aufmerksamkeit
Lernorientierung	leistungsbezogen	personenbezogen
Motivation	extrinsisch	intrinsisch
Allgemeines Lernprofil		
Allgemeines Leistungsniveau	überdurchschnittlich	durchschnittlich
Leistungsprofile	verschieden	SchülerInnen bringen ihr eigentliches Potential nicht zur Geltung
	Bedürfnis nach längerer Verarbeitungszeit	Mangel an Kontinuität im Lernverhalten
Haltung gegenüber dem Lernen	reflexiv	impulsiv
	zurückhaltend gegenüber dem Neuen	aufgeschlossen gegenüber dem Neuen
Durchführung der Aufgabe	systematisch	mangelhaft systematisch ⇔ unsystematisch
Focus auf	Produkt: gute Leistung und Korrektheit	Personen
	Vorliebe für übersichtliche Inputs und Outputs	Vorliebe für reichere Inputs und Outputs
Lernverhalten	ambiguitätsintolerant und risikovermeidend	ambiguitätstolerant und risikobereit
	sehr präzise Lenkung selektiver	problematische Lenkung und

	Aufmerksamkeit	Beibehaltung der Aufmerksamkeit; Mangel an Konzentration
	der Leistung funktionales Verhalten	Berücksichtigung kognitiver wie auch interaktionaler und emotionaler Aspekte einer Lernaktivität
Betonung auf	Nützlichkeit der Übungen	Soziale Seite des Lernens
Umgang mit analytischen und strukturierenden Textverarbeitungsstrategien	geschickt; Lenkung selektiver Aufmerksamkeit, Gedächtnisstrategien, Inferenz, Klassifikation, Rekonstruktion	problematisch; besonders mit Textverarbeitungsstrategien analytischer Prägung wie Lenkung selektiver Aufmerksamkeit, Inferenz, Klassifikation.
Umgang mit metakognitiven Strategien	geschickt; über das eigene Lernen reflektieren, das eigene Lernen organisieren und kontrollieren, Leistungen evaluieren. Starke Kontrolle über das eigene Lernen, was zum Lernstress führt	problematisch
	gewisse Lernautonomie, die sich besonders auf den positiven Umgang mit kognitiven und metakognitiven Lernstrategien stützt.	beschränkte Lernautonomie und ständige Suche nach Lernstützen (Arbeitsgruppe, Lehrperson, strukturierende Arbeitanweisungen) als Erscheinungen einer kognitiven Faulheit
	Tendenz, über die Sprache nachzudenken	Tendenz, die Sprache durch Erfahrung und Gewohnheit zu lernen
Bevorzugte Lernstrategien	Vorliebe für einverständnisorientiertes Lernen und vernetzendes Lehren	Vorliebe für ein gedächtnisorientiertes Lernen und ein memorierendes Lehren
	Vorliebe für analytische Strategien: selektive Aufmerksamkeit, Inferenz, Klassifikation	Vorliebe für globale Strategien: z.B. (Klang)Assoziation
	Tendenz zur reflektierten Wahrnehmung von erfahrungsorientierten Lernverfahrensweisen	Tendenz zum situationsorientierten und erfahrungsbezogenen Lernen
	Stresserscheinungen als Folge von Leistungsdruck	Keine Stresserscheinung als Folge von Leistungsdruck
	funktionale Auswertung der Gruppenarbeit zum Stressabbau und zur Verbesserung der Lernleistung	Zusammenarbeit nach dem Prinzip des sozialen Netzes: Zusammen arbeiten ist schöner und einfacher
	sozio-affektive Lernziele im Dienste der kognitiven	Betonung der sozialen Seite des Lernens trotz chaotischer Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer
Deutschlernprofil		
Haltung gegenüber der deutschen Sprache	distanziert	nicht distanziert: Deutsch ist eine Mischung von Lebens- und

		Lernerfahrung und nicht nur Schulfach
Stereotypen	stereotypische Bilder der deutschen Welt	Stereotypen, aber auch alltägliche Erfahrungen im Ziel- und im Heimatland
Deutsch ist schwierig...	wegen der komplizierten Grammatik	ja, aber auch faszinierend
Motivation für das Deutschlernen	extrinsisch und instrumentell	intrinsisch
Guter Deutschunterricht ist verbunden mit ...	konkreten Situationen und Lernaufgaben	Personen
Lesen/Hören/Sprechen beim Deutschlernen	<i>Lesen</i> ist einfach und angenehm <i>Hören</i> ist schön <i>Sprechen</i> ist wichtig, aber nicht so einfach	<i>Lesen</i> ist einfach <i>Schreiben</i> ist beliebt <i>Sprechen</i> und <i>Hören</i> sind nicht beliebt
Gebrauch des Deutschen	mangelhaftes Selbstvertrauen ist ein verbreitetes Lernkennzeichen	Schwierigkeiten beim <i>Lesen</i> (Fehleinschätzung)
	Zurückhaltung beim spontanen Sprechen und Schreiben auf Deutsch	üblicher und spielerischer Gebrauch des Deutschen als Klassensprache
	Zurückhaltung im spontanen Schreiben bzw. Sprechen	positive Einstellung zum impulsiven und spontanen Sprechen auf Deutsch.
	Präferenz der LGA für die Wahrnehmung visueller Informationen	Es dominiert eine Vorliebe für auditive Sprachwahrnehmung
<i>code switching</i> bzw. <i>code mixing</i>	In der mündlichen und schriftlichen Spontanproduktion tauchen <i>Code switching</i> - und <i>Code-mixing</i> -Phänomene als Zeichen der Unsicherheit im Gebrauch der Fremdsprache auf	Das <i>code mixing</i> kennzeichnet die schriftliche und mündliche Produktion der Lernenden und ist eine Folge der Gewohnheit, die Sprache durch Repetition zu lernen
Initiiierende Sprechhandlungen von Lernenden	selten: Öfter finden Realisierungen des Zwei- bzw. Drei-Schrittverfahrens statt.	häufig
Körpersprache	kontrolliert, formal und verlegen	spontan und locker
Stress	wird durch überspitzte Kontrolle über die sprachliche Form generiert; fremdsprachenspezifische Angst als Ursache einer Sprechblockade	nicht vorhanden
Deutschleistungsprofil	Die Deutschlernerfahrung und das Deutschsprachniveau sind in der Gruppe heterogen.	Die Deutschlernerfahrungen innerhalb der Lerngruppe sind ziemlich homogen; das Deutschsprachniveau ist heterogen
	Was das Lernen des Deutschen hindert, ist eine emotionale Blockade der Lernenden	Was das Lernen des Deutschen hindert, ist eine kognitive Faulheit der Lernenden
Sprachniveau	Um B1	Zwischen A2 und B1

Tab. 28: Zusammenfassung der Profile der LGA und der LGB im Vergleich.

Die oben aufgeführten Kategorien, die die Eigenschaften des Lernverhaltens beider Gruppen darstellen, sind aus der Analyse und Interpretation der Daten entstanden, die sich direkt auf reale und authentische Unterrichtssituationen beziehen. Die kontextsituierten Daten stehen also im Mittelpunkt der zusammengestellten Profile und machen sie zu prototypischen Beispielen einmaliger Lernentitäten zu einer gewissen Zeit und an einem gewissen Ort.

7 Die Sprache der Lerntagebücher

In diesem Kapitel sollen die formalen und inhaltlichen Merkmale der ersten Lerntagebuch-Eintragungen (LGA 20, LGB 22; insgesamt 42 Texte) von beiden Lerngruppen präsentiert und untersucht werden. Der Zeitraum, in dem die ersten Exemplare geschrieben wurden, umfasst etwas mehr als einen Monat – vom 4.11.2002 bis 17.12.2002 –. Inhaltlich beziehen sich die Texte auf das erste Modul, also auf die erste Lerneinheit des Schuljahres.

Das *Lerntagebuch* (vgl. exemplarisch Anlage 24) als schulische Textsorte (vgl. Hornung 2002: 221ff.) stellt eine Form der schriftlichen Introspektion dar. Aus *interaktionaler Perspektive* gilt das Lerntagebuch als Form intrapersonaler Interaktion³⁷⁶, durch die Lernende über ihre individuelle Erfahrung mit dem Unterricht berichten: Sie beschreiben ihre Ansicht der unterrichtlichen Interaktion, sie verbalisieren im Sinne Vygotskijs³⁷⁷ die Vernetzung der kognitiven, emotionalen und sozialen Dimension ihres schulischen Lernens. Aus *sprachlicher Perspektive* gilt das Lerntagebuch als wertvolles Beispiel der schriftlichen Sprache der Lernenden, die sich in dieser nicht durch Bewertung und Pflicht belasteten Form der Produktion in der Fremdsprache freier als sonst im schulischen Kontext entfalten kann. Aus beiden Blickwinkeln resultiert also die Sprache der Lerntagebücher als ein dynamisches System, das einen Einblick in den facettenreichen Lernprozess der Lernenden mit ihren Lernpräferenzen und Strategien erlaubt.

Sind die Lerntagebucheintragungen als individuelle Stimmen der Mitglieder der Lerngruppe anzusehen, werden hier eigentlich die Aspekte dieser Texte in den Mittelpunkt gestellt, die gemeinsame Tendenzen im Gebrauch der Fremdsprache innerhalb einer Gruppe dokumentieren. Damit sind formale und inhaltliche sprachliche Besonderheiten gemeint, die als Resultat der gegenseitigen Beeinflussung der Gruppenmitglieder untereinander dank der in jeder Lerngruppe besonderen Gruppendynamik anzusehen sind.

Ziel der formalen und inhaltlichen Analyse der Lerntagebucheinträge ist, gruppenspezifische Tendenzen festzustellen, die durch Elemente der Schriftsprache zu erkennen sind und sie mit den in den Gruppenprofilen festgehaltenen Lernverhaltensweisen beider Gruppen später in Verbindung zu bringen. Auf der formalen Ebene wurden die Lerntagebucheinträge nach ihren syntaktischen, textuellen und lexikalischen Besonderheiten untersucht. Ziel der Analyse war hier nicht, Fehler zu entdecken und zu klassifizieren, sondern vielmehr Elemente zu suchen, die Einsicht in die Mechanismen der Sprachverarbeitung der SchülerInnen bieten können. Hier wird also eher die „qualitative Eigenart“ (Vygotskij 1934/2002: 58³⁷⁸) der schriftlichen Produktion der SchülerInnen, nicht ihre Mängel hervorgehoben. Auf der inhaltlichen Ebene wurde insbesondere darauf geachtet, welche Themen die SchülerInnen in jeder der beiden Lerngruppen und wie oft sie einen bestimmten Aspekt behandelt haben.

7.1 Menge der Exemplare und Textlänge

In diesem ersten Abschnitt werden die Lerntagebücher – ab jetzt LT – nach quantitativen Kriterien ausgewertet: nach der Gesamtzahl der Texte³⁷⁹ und nach der Länge des ersten Exemplars.

Als erstes Datum wird die Anzahl der abgegebenen Texte ausgewertet (vgl. Anlage 24). Von der Lerngruppe A existieren 57, von der Lerngruppe B 92, also insgesamt 149 Exemplare von LT-Texten. Die Lerngruppe B zeigt einen Durchschnittswert von 4,2 Exemplaren pro Kopf, der Durchschnittswert der LGA ist 2,9 Texte pro Kopf.

Die Streuung der Anzahl der Exemplare ist in der LGA ziemlich groß, d. h. die *Range-Werte*, die die Spannweite zwischen den höchsten und den niedrigsten Werten ausdrücken, sind hoch. Die Werte der LGA beweisen also eine unregelmäßige Verteilung der abgegebenen Produktionen: Nur ein Teil der Gruppe – genauer gesagt 13 von 20 SchülerInnen (n=13, N=20; 65%) – haben mehr als zwei Exemplare abgegeben und sich damit konsequent und auf Dauer auf die *freiwillige* Übung eingelassen. In der LGB schwankt die durchschnittliche Menge zwischen 4 (n=10,

³⁷⁶ Vgl. 2.3.1 *Interaktion, soziale Kompetenzen und soziale Strategien*, S. 57.

³⁷⁷ Vgl. das oben erwähnte Zitat aus 1968:57

³⁷⁸ Vgl. das Zitat in der Einleitung dieser Studie (S. 7).

³⁷⁹ Im Folgenden werden die Wörter *LT-Text* und *LT-Exemplar* gebraucht, um die Textproduktion zu bezeichnen, die jede/r SchülerIn nach dem Prinzip der Rotation wöchentlich abgab. Jeder Text bezieht sich also auf die jeweiligen fünf Wochenstunden Deutsch an drei Wochentagen, über die die/der Lernende berichten musste.

N=22; 45%) und 5 (n=7, N=22; 32%) abgegebenen Exemplaren. Insgesamt haben 21 von 22 SchülerInnen (n=21, N=22; 95%) mehr als zwei LT-Texte abgegeben.

Als zweites Datum wird die Textlänge der als erste abgegebenen LT-Exemplare³⁸⁰ berücksichtigt. Anlage 26 vergleicht die Textlänge der ersten LT-Texte beider Gruppen aus verschiedenen Blickwinkeln. Sie zeigt die Anzahl der Zeichen, der Wörter³⁸¹ und der Sätze aus jedem Text, geteilt nach Lerngruppe und SchülerInnen. Die Wörter bzw. die Sätze in der Muttersprache sind fett gedruckt.

Den hier enthaltenen Daten kann man entnehmen, dass die Gesamtzahl der von LGB geschriebenen Zeichen fast doppelt so hoch ist wie die von LGA. Das Gleiche kann man von der Gesamtzahl der Wörter und der Sätze sagen. Tabelle 29 hebt einige Teilergebnisse zur Textlänge hervor.

	Längster Text	Kürzester Text	Durchschnittl. Länge	Durch. Satzdichte
Lerngruppe A	1.297 Zeichen/251 Wörter/36 Sätze	214 Zeichen/40 Wörter/4 Sätze	≅ 743 Z. ≅ 139 W. ≅ 20 S.	37,80 Zeich. pro Satz
Lerngruppe B	3.018 Zeichen/587 Wörter/79 Sätze	388 Zeichen/74 Wörter/11 Sätze	≅ 1.193 Z. ≅ 226 W. ≅ 33 S.	36,66 Zeich. pro Satz

Tab. 29: Teilergebnisse zur Textlänge der ersten LT-Exemplare

Aus der Tabelle können weitere Unterschiede zwischen beiden Lerngruppen abgelesen werden:

- Die durchschnittliche Länge der LT-Texte zeigt einen erheblichen Unterschied zwischen den zwei Lerngruppen (LG B: ≅ 1.193 Zeichen pro Text; LG A ≅ 743).
- Sowohl der längste wie auch der kürzeste Text in der Lerngruppe B sind doppelt so lang wie die entsprechenden Produktionen in der Lerngruppe A.
- Die durchschnittliche Satzdichte – also die Gesamtzahl der geschriebenen Zeichen bezogen auf die Gesamtzahl der produzierten Sätze – ist dagegen in beiden Gruppen fast gleich.

Tabelle 30 ordnet die ersten LT-Texte nach einem anderen Kriterium: nach der Anzahl der geschriebenen Wörter in einer Skala von 50-Wörter-Abständen. Das Ziel ist festzustellen, bei welchen Werten sich die meisten LT-Erstexemplare stabilisieren.

	> 50 Wö.	50-100	100-150	150-200	200-250	250-300	300-350	350-400	400-450	450-500
LGA	1	5	4	7	2	1	0	0	0	0
LGB	0	2	3	6	3	6	0	0	0	2

Tab. 30: Verteilung der ersten LT-Texte nach enthaltenen Wörtern

Diese Daten zeigen folgende Unterschiede:

- Die meisten Texte der Lerngruppe A (7) enthalten zwischen 150 und 200 Wörter, an der zweiten Stelle stehen fünf Texte mit 50 bis 100 Wörtern. In der LGA enthalten also die meisten Texte (n=16, N=20; 80%; vgl. Fettdruck in Tab. 30) zwischen 50 und 250 Wörter.
- Die Mehrzahl der Texte der LGB (12) enthalten zwischen 150-200 und 250-300 Wörter, dazwischen stehen drei Texte mit 200-250 Wörtern. In der LGB enthalten also die meisten Texte (n=15, N=22; 68%; vgl. Fettdruck in Tab. 30) zwischen 150 und 300 Wörter.

³⁸⁰ Dieser Wert ist auch deswegen wichtig, weil auf den folgenden Seiten nur diese ersten Einträge beider Gruppen formal und inhaltlich weiter analysiert werden.

³⁸¹ Mit *Wort* ist hier die Anzahl von Zeichen gemeint, die durch zwei Leerstellen oder Interpunktionszeichen abgegrenzt sind.

Tabelle 31 unterstreicht schließlich Fälle von *code switching* und *code mixing*³⁸² aus quantitativer Sicht:

	Zeichen in der L1	Einzelne Wörter/ Schreibende	Teil- oder Ganzsätze/ Schreibende
LGA	401	4/3	11/4
LGB	174	3/2	4/1

Tab. 31: *Code-switching* und *Code-mixing*-Fälle in den ersten LT-Texten.

Den hier enthaltenen Daten kann man Folgendes entnehmen³⁸³:

- Die schriftliche Produktion der LGA zeigt mehr Fälle von Umschalten in die Muttersprache als die der LGB.
- Die meisten Fälle betreffen in der LGA das Phänomen des *code switching*, in der LGB das des *code mixing*.

Die bisher präsentierten Daten erlauben folgende Feststellungen:

- Aus der Gesamtzahl der produzierten Texte und aus den Daten über deren Länge ist zu erschließen, dass die zwei Lerngruppen auf die Aufgaben quantitativ verschieden reagiert haben: Die Lerngruppe B hat wesentlich mehr und durchschnittlich längere Texte als Lerngruppe A geliefert.
- Das hat sich nicht als eine isolierte Tendenz einiger SchülerInnen, sondern als eine in der Gruppe allgemein verbreitete Charakteristik erwiesen.
- Dieses erste Zeichen der Kommunikationswilligkeit in der Fremdsprache wurde durch den selteneren Gebrauch der Muttersprache von Seiten der LGB im Vergleich zur LGA bestätigt.

Auf dieser Grundlage kann eine Hypothese aufgestellt werden, die durch die Korrelation von diesen mit anderen Daten – z.B. den Daten aus den Gruppenprofilen³⁸⁴ und später den Daten aus der syntaktischen und inhaltlichen Analyse – weiter vertieft werden wird: LGB reagierte positiver auf die nicht offizielle Lernaufgabe und auf ihre Implikationen³⁸⁵, indem sie sich darauf ausführlicher einließ als LGA, die eine zurückhaltendere Haltung gegenüber dem weißen Blatt zeigte. Das würde die schon angedeutete allgemeine Neigung der LGB zur (schriftlichen) Kommunikation in der Fremdsprache bestätigen. Dieser allgemeine Wille zur Kommunikation und insbesondere das Vertrauen in die Kommunikation in der schriftlichen Fremdsprache, auch wenn es nicht um eine Lernaufgabe geht, die normalerweise zum alltäglichen Unterricht gehört, kann man jetzt zu Beginn der Analyse mit einer gewissen *Neugierde* gegenüber dem Deutschen und gegenüber neuen sprachlichen Ausdruckweisen verbinden, die in *einer* Lerngruppe stärker sind als in der anderen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung immerhin durchschnittlich ein Jahr länger, und in einigen Fällen noch länger, Deutsch lernte.

7.2 Formale Aspekte

Die formale Analyse der LT-Texte berücksichtigt folgende Bereiche:

1. *Satz- und Textsyntax*: Die schriftlichen Texte werden nach ihrem Eigenwert, also nach der Komplexität, Expansion und Varietät des Satzbaus und der Satzverknüpfung und nur sekundär nach der formalen Korrektheit,³⁸⁶ syntaktisch untersucht. Die Daten werden nach einem standardisierten Vorgehen aufbereitet und analysiert.³⁸⁷

³⁸² Für die hier geltende Definition von *code-switching* und *code-mixing* vgl. 6.2.4.2.2 *Der Gebrauch des Deutschen in der alltäglichen Klassenkommunikation* S. 128 besonders Fußnote 298.

³⁸³ Die hier angesprochenen lexikalischen Merkmale der schriftlichen Produktion beider Gruppen werden in 7.2.3 *Lexik* weiter vertieft.

³⁸⁴ Vgl. das Gruppenprofil und insbesondere *Der Gebrauch des Deutschen in der alltäglichen Klassenkommunikation*

³⁸⁵ Vgl. 5.2.2 *Das Lerntagebuch als Nische in der schulischen Schreibdidaktik*, S. 93

³⁸⁶ Die Korrektur hat auf jeden Fall versucht, die Inhalte und die Form der Arbeiten zu berücksichtigen, um an die ursprüngliche kommunikative Absicht der Schreibenden so nah wie möglich heranzukommen. Es wurde also in den meisten Fällen und wenn

2. *Textualität*: Nach diesem Prinzip werden die LT-Einträge als eine stark situierte, also als eine schulische Textsorte untersucht. In diesem Sinne wird auf die innere und äußere Strukturierung der schriftlichen Texte unter Berücksichtigung der möglichen textuellen Einflüsse Bezug genommen, denen die SchülerInnen, abgesehen von der spezifischen Lernaufgabe, überhaupt ausgesetzt sind. Die Binnestruktur wird also erstens aus dem Gesichtspunkt der Übernahme explizit vorgegebener Modelle des Lerntagebuchs,³⁸⁸ aber auch anderer im Deutschunterricht besprochener Muster untersucht, die nicht direkt und nur implizit mit der Lernaufgabe verbunden waren. Zweitens steht die innere Aufbaustruktur der Texte im Mittelpunkt. Als Aufbauprinzipien werden die zwei Begriffe *top down* und *bottom up* als Anhaltspunkte der Textanalyse genommen. In diesem Kontext sind die Begriffe *oben* und *unten* als Interpretationskriterien für aufsteigende bzw. absteigende Produktionsabläufe zu verstehen, also im ersten Fall vom Allgemeinen zum Besonderen, im zweiten dagegen vom Besonderen zum Allgemeinen (vgl. Rickheit/Sicherlschmidt/Strohner 2002: 108). Den letzten Schritt der textuellen Auswertung und Interpretation der LT-Texte bildete die Untersuchung von grafischen Besonderheiten wie Emoticons, Markierungen, Gebrauch verschiedener Farben und auch besondere Textgestaltungen, die SchülerInnen auch in ihren Heften oft anwenden.

3. *Lexik*: Im Mittelpunkt der lexikalischen Untersuchung steht die Wortwahl der SchülerInnen. Sie erlaubt, wie übrigens auch die syntaktische Analyse, einen Blick auf die Konsequenzen des immersiven Unterrichts und des funktionalen Gebrauchs der Fremdsprache im Hinblick auf die verschiedenen Lerntendenzen beider Gruppen. Des Weiteren ermöglicht die lexikalische Analyse einen Einblick in das vermutlich inzidentelle sprachliche Lernen der SchülerInnen, das durch die Auswahl der geschriebenen Wörter etwas beleuchtet wird.

7.2.1 Satz- und Textsyntax

In diesem Kapitel sollen die syntaktischen Merkmale – sowohl auf Satz- wie auch auf Textebene – der ersten LT-Eintragungen von beiden Lerngruppen präsentiert und untersucht werden. Die syntaktische Analyse³⁸⁹ der ersten LT-Eintragungen bezieht sich in erster Priorität auf die in den schriftlichen Produktionen enthaltenen Sätze und auf ihre gegenseitige Verknüpfung³⁹⁰.

Vor der Einführung der Daten und der Präsentation der in diesem Abschnitt verfolgten Ziele erscheint es mir notwendig, zwei syntaktische Aspekte der deutschen Sprache anzusprechen, die wichtig für italienische Deutschlernende und insbesondere für die hier analysierten Lerngruppen sind. Der erste Aspekt betrifft die Satz-, der zweite die Textebene.

– Die Besonderheiten der deutschen Satzsyntax repräsentieren für italienische Deutschlernende, die kein Latein gelernt haben, ein Modell, das anders als das der Muttersprache ist. Das gilt auch zum Teil für die Sprachen – Englisch, Französisch, Russisch –, die die zwei Lerngruppen als weitere Fremdsprachen lernen. Ein typisches Beispiel dafür ist die Verbstellung, die in den oben genannten Sprachen wie im Italienischen üblicherweise dem Muster *Subjekt-Verb-Objekt (SVO)*³⁹¹ folgt. Während die syntaktischen Regeln der russischen Sprache am ehesten denen der italienischen ähneln – die oben genannte Verbstellung SVO bildet also die Basisstruktur beider Sprachen – ist z. B. die Variante *Subjekt-Verb-Inversion* sowohl im Englischen wie im Französischen möglich.³⁹²

möglich nur *ein* abweichendes Element oder *eine Kombination* von abweichenden Elementen isoliert und den Satz nach den Prinzipien der globalen Ökonomie und der kommunikativen Rekonstruktion zielsprachenkonform gemacht.

³⁸⁷ Vgl. 4.1.3 Zur Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse und -interpretation, S. 76.

³⁸⁸ Vgl. 5.2.3 Die Aufgabe „Lerntagebuch“ und die vorgegebenen Modelle, S. 95.

³⁸⁹ Die theoretische Grundlage der vorgenommenen Analyse bildet grundsätzlich Fleischer/Helbig/Lerchner 2001; darüber hinaus werden Begriffe aus anderen Konzepten verwendet, die sich für die Analyse angeboten haben; schließlich wurden eigene Arbeitsbegriffe dort gebildet, wo die Daten nach einer bestimmten Beschreibung verlangt haben.

³⁹⁰ Angaben von Wochentagen, Stunden, Uhrzeiten, Datum usw., die als allein stehende einzelne oder kurze Elemente am Anfang des Textes oder eines Absatzes zu finden sind und die vom folgenden Satz grafisch und deutlich (z.B. durch Pfeil oder Absatz) getrennt sind, werden dagegen nicht als Sätze betrachtet. Beispiele: 18/11/02 ERSTE STUNDE ; 11:40-12:30; (...) ZWEITE STUNDE; 12:30-13:07 (II LGA LT 1); Montag: 1° Stunde → die Lehrerin (AM LGA LT 1)

³⁹¹ Vgl. Diehl 2000: 68.

³⁹² Die Inversionsvariante tritt aber im Französischen doch selten auf und gilt im heutigen Sprachgebrauch als Randerscheinung (Diehl, 2000:70). Im Englischen besteht die Subjekt-Verb-Inversion sowohl als Verbspitzenstellungskonstruktion wie auch im Gefolge eines Fragepronomens. Beide Modelle bestimmen vorwiegend die Struktur des Fragesatzes.

Ein zweites typisches syntaktisches Kennzeichen, das die genannten Sprachen im Gegensatz zum Deutschen gemeinsam haben, ist die grundsätzliche Kontaktstellung oder die minimale Distanzstellung des Subjekt-Verb-Komplexes sowie die der finiten und infiniten Bestandteile des Verbalkomplexes. Das Erlernen typisch deutscher Satzmuster (wie Nebensätze, die eine Verbendstellung vorsehen) kann also nicht oder nur minimal vom Wissen aus der Muttersprache oder aus schon gelernten Fremdsprachen übertragen werden. Das bedeutet für italienische Deutschlernende anfangs eine gedankliche Umstellung.

Im Bereich der Satzsyntax der LT-Texte ist es insbesondere interessant zu sehen, wie die SchülerInnen mit solchen Eigenschaften der deutschen Verbstellung umgehen, die für sie eine Lernschwierigkeit darstellen, und zwar:

- welche Satzbaumodelle sie häufiger verwenden,
- welche sie selten verwenden,
- ob sie immer die gleichen Satzmodelle gebrauchen oder ob sie sie variieren.

– Der zweite interessante Aspekt betrifft die Textsyntax, also die Art und Weise, wie Einzelsätze miteinander zur Strukturierung eines Textes kombiniert werden. Die Schreibenden müssen *in primis* entscheiden, ob sie allein stehende Hauptsätze (anderswo³⁹³ auch *einfache Sätze* genannt), bzw. komplex miteinander verknüpfte Teilsätze, also Haupt- und Nebensätze, schreiben wollen. Später entscheiden sie darüber, ob die Zusammenfügung mehrerer Teilsätze nach den Kriterien der Parataxe oder der Hypotaxe erfolgt. Im Hinblick auf die eben angesprochenen syntaktischen Aspekte nimmt sich dieser Abschnitt vor, folgende zwei Fragen zu beantworten:

1. Streben die Lernenden in der schriftlichen Produktion sprachliche Korrektheit an, oder konzentrieren sie sich eher auf die Vermittlung von Informationen, bzw. verfolgen sie beide Ziele? Ist für sie der Ausdruck von Inhalten wichtig, ist also die Sprache ein Mittel, wodurch die Informationen Ausdruck finden, steht in diesem Fall der Wille zur Kommunikation im Vordergrund. Diese Einstellung könnte zur Folge haben, dass sich die SchülerInnen in Satzmustern und -kombinationen versuchen, in denen sie sich nicht sicher fühlen, wenn sie etwas in der Fremdsprache unbedingt kommunizieren wollen. Ist für die Schreibenden dagegen wichtig, so wenig Fehler wie möglich zu machen, steht der sprachliche Ausdruck im Fokus der Aufmerksamkeit, also der Wille zu einer grammatisch korrekten Produktion. Eine solche Einstellung könnte zur Folge haben, dass die SchülerInnen Strukturen vermeiden, deren Gebrauch für sie noch unsicher und fehlerträchtig ist.

2. Eine zweite Frage ist, ob die SchülerInnen bei ungesteuerter Produktion sowohl auf Satz- wie auch auf Textebene einfach oder komplex, reduziert oder expandiert, repetitiv oder variiert schreiben. Wird davon ausgegangen, dass durch die Analyse der Satzverknüpfung Hinweise auf den Gedankenfluss der Schreibenden erschlossen werden können, so ist es im Bereich der Untersuchung der Textsyntax der LT-Einträge besonders interessant festzustellen, welche Entscheidungen die Lernenden bezüglich der schriftlichen Strukturierung ihrer Gedanken in der Fremdsprache treffen, z.B. ob sie eine einfache oder eine komplexe Textsyntax zur Vermittlung der Informationen wählen.

Das Ziel der Analyse in diesem Kapitel ist also, die Texte nach Kategorien zu untersuchen, durch die gruppenspezifischen syntaktischen Schreibpräferenzen in Bezug auf Satzbau und Satzverknüpfung beschrieben werden können. In der Interpretation der syntaktischen Daten wird mit folgenden Kategorien als distinktiven Analysemerkmalen gearbeitet, die den für italienische Deutschlernende typischen syntaktischen Schwierigkeiten Rechnung tragen:

a. *Einfachheit/Komplexität*: Mit *syntaktischer Einfachheit* ist hier ein Sprachgebrauch gemeint, der z. B. durch eine geringe Produktion von Nebensätzen oder durch eine vorwiegend parataktische Satzkombination gekennzeichnet ist; *Komplexität* heißt dagegen die häufige Verwendung von Nebensätzen in hypotaktischer Satzverknüpfung mit Hauptsätzen wie auch der Gebrauch von Nebensätzen verschiedenen Grades.

b. *Reduktion/Expansion*: Mit *syntaktischer Reduktion* ist hier ein Sprachgebrauch gemeint, der dazu neigt, ein- bzw. zweigliedrige komplexe Sätze zu verwenden, also ein Sprachgebrauch, der z.B. vorwiegend durch einfache Sätze oder die Kombination von zwei Sätzen in Satzverbindungen oder Satzgefügen gekennzeichnet ist; *Expansion* heißt dagegen die Verwendung von mehreren miteinander verknüpften Sätzen zum Beispiel in Perioden.

³⁹³ Vgl. exemplarisch Duden: 2005: 1027.

c. *Repetitivität/Variation*: Unter *syntaktischer Repetitivität* verstehe ich hier einen Sprachgebrauch, der z.B. durch die Wiederholung gleicher Satzmuster, Satzverknüpfungen oder bestimmter Satzverknüpfungsmuster³⁹⁴ gekennzeichnet ist; *Variation* heißt dagegen die Abwechslung von Satzbaumustern, und zwar sowohl für Hauptsätze durch Einführung von Varianten wie z. B. von verschiedenen Inversionsmustern als auch für Nebensätze durch den Gebrauch von diversen Nebensatzmodellen.

Gelegentlich wird auch auf die formale Korrektheit der Texte eingegangen. Das ist aber nicht das Hauptkriterium bei der formalen Auswertung der Lerntagebucheintragen. Der Grund liegt in der Besonderheit der Textsorte, die als freie Schreibproduktion zu verstehen ist, und in der Zielsetzung der Datenanalyse, die – wie schon gesagt worden ist – sich keine Evaluation im traditionellen Sinne, sondern eher das Erschließen von Indizien vornimmt, die ein besseres Verständnis der Sprachproduktionsprozesse beider Lerngruppen ermöglichen sollten. Auf die Fehlerabweichungen wird also nur insofern eingegangen, als sie Einsicht in die Schreibpräferenzen der Lernenden erlauben. Es werden vielmehr die „Perlen“, also die besten Lösungen in den analysierten schriftlichen Produktionen, hervorgehoben.

Im Folgenden soll die schriftliche Produktion beider Lerngruppen aus einem syntaktischen Blickwinkel genauer analysiert werden.

7.2.1.1 Satzaufbau: Haupt- und Nebensätze

In diesem Abschnitt werden die LT-Texte nach dem Aspekt der syntaktischen Einfachheit bzw. Komplexität untersucht, d. h. nach ihrer parataktischen bzw. hypotaktischen Satzverknüpfung. Die Texte der beiden Lerngruppen weisen als dominierenden Satztyp den Hauptsatz sowohl in seiner „klassischen“ Version Subjekt-Verb-Objekt (SVO) wie auch in der Inversionsvariante und als elliptischer oder Nominalsatz auf.

Die Texte der LGA (N=20) enthalten 298 Hauptsätze und 101 Nebensätze. Dies entspricht einem Verhältnis von 75:25 (Kontexthäufigkeitsquotient KHQ, Hauptsätze=0.75, Nebensätze=0.25).

Die Texte der LGB (N=22) enthalten 501 Hauptsätze und 216 Nebensätze. Dies entspricht einem Verhältnis von 70:30 (Kontexthäufigkeitsquotient KHQ, Hauptsätze=0.70, Nebensätze=0.30). Als erstes Ergebnis kann festgehalten werden, dass in LGA häufiger Hauptsätze verwendet werden als in LGB (vgl. Abb. 25).

³⁹⁴ Z.B. die Wiederholung im unmittelbaren Kontext von Satzverbindungen oder von Satzgefügen mit dem gleichen Nebensatzmodell *Hauptsatz + Kausalsatz*.

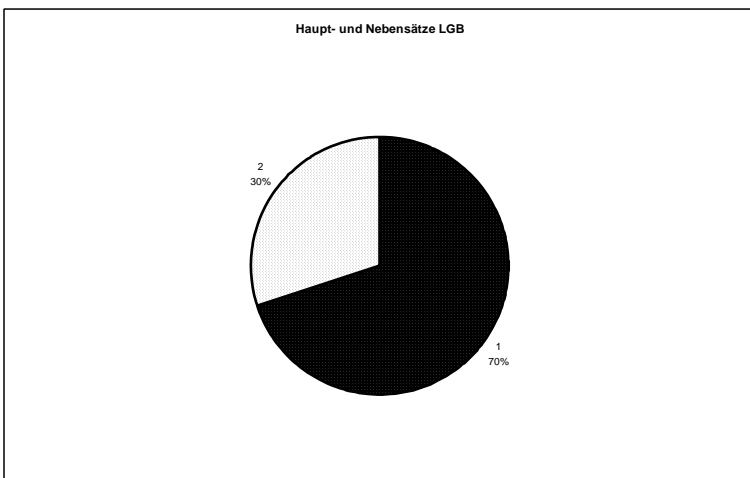
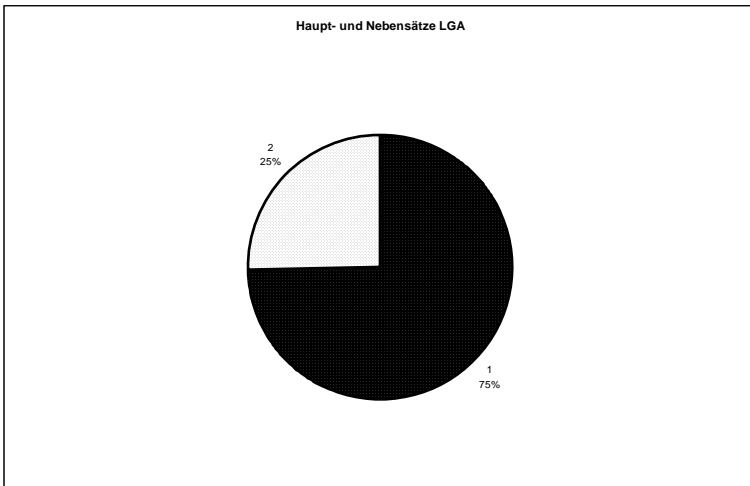
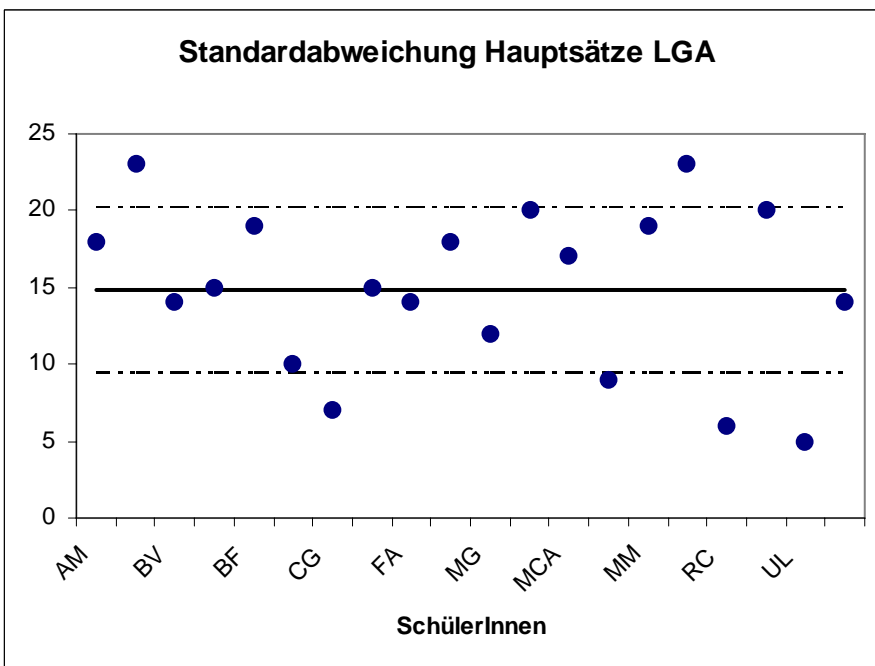


Abb. 25: Haupt- und Nebensätze in LGA und in LGB

Informationen über den Homogenitätsgrad der Sätzeverteilung innerhalb der Gruppe geben Werte wie die Standardabweichung (SA). Abb. 26 zeigt die SA in der Produktion von Hauptsätzen und Nebensätzen innerhalb beider Gruppen.



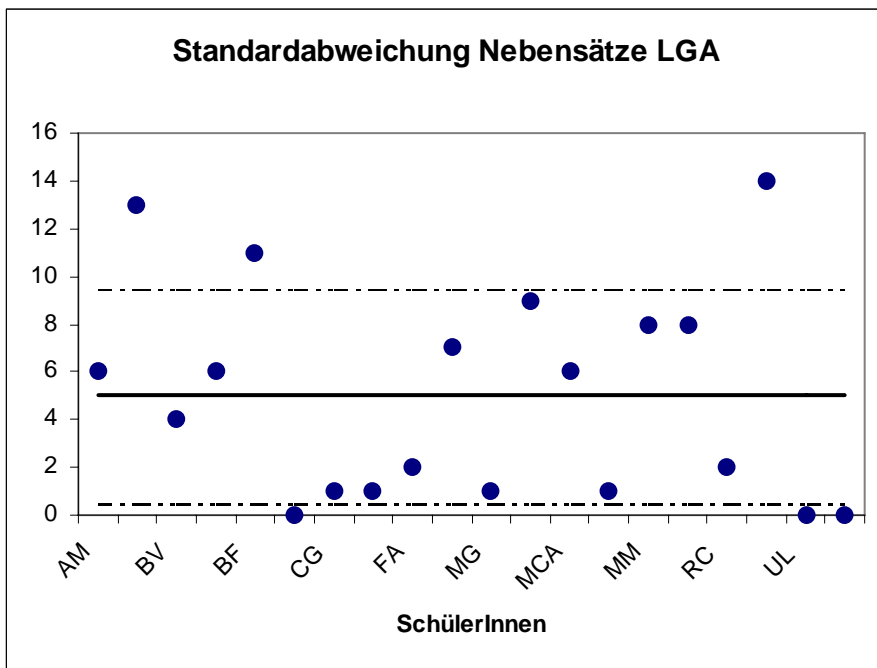
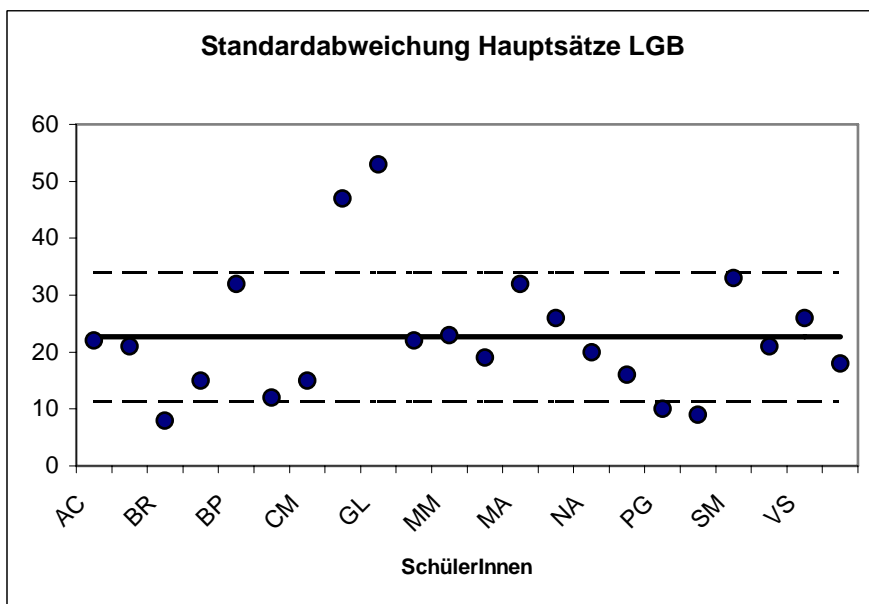


Abb. 26: Standardabweichung von Haupt- und Nebensätze in LGA



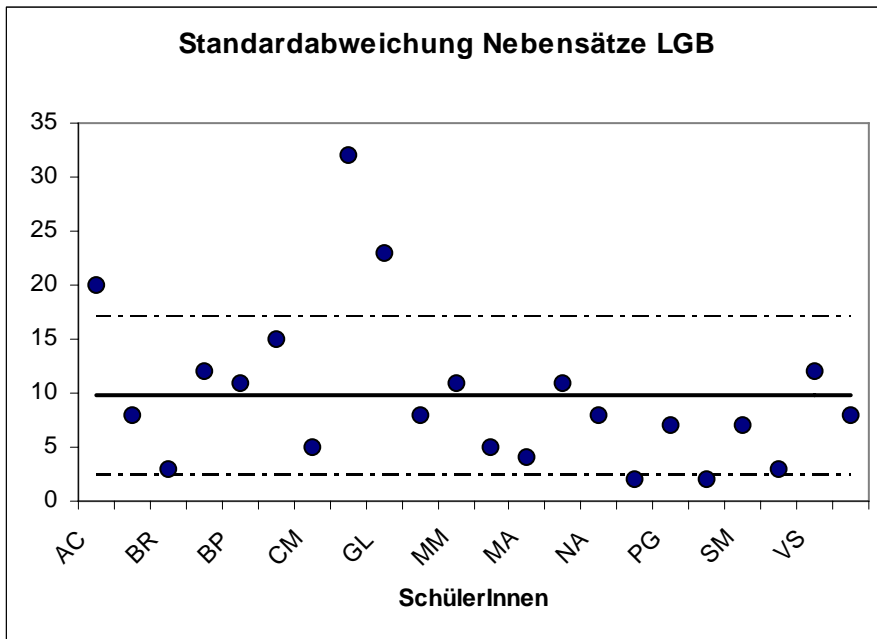


Abb. 27: Standardabweichung von Haupt- und Nebensätze in LGB

Der Homogenitätsgrad der Hauptsätze der LGA (Mittelwert: 14.9; SA: 5.37, 36% des Mittelwertes) ist wesentlich stärker (vgl. Abb. 26) als der der Nebensätze (Mittelwert 5; SA: 4.47, 89% des Mittelwertes). Die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert umfasst 70% der Gesamtproduktionen sowohl für Hauptsätze wie auch für Nebensätze. Aus diesem Rahmen fallen nur 30% der LGA-Texte.

Der Homogenitätsgrad der Hauptsätze (Mittelwert: 22.7; SA: 11.34, 49% des Mittelwertes) ist auch in der LGB höher (vgl. Abb. 27) als der der Nebensätze (Mittelwert 9.86; SA: 7.35, 70% des Mittelwertes). Unter diese durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert fallen 77% der Gesamtproduktionen sowohl für Hauptsätze wie auch für Nebensätze. Die Sonderfälle betragen also nur 23% der LGB-Textproduktion.

Als erstes Ergebnis der syntaktischen Auswertung bezüglich der Einfachheit bzw. Komplexität der LT-Texte beider Klassen kann zusammengefasst werden:

- Beide Gruppen schreiben durchschnittlich mehr parataktisch als hypotaktisch.
- Beide Gruppen zeigen eine höhere Homogenität in der Produktion von Hauptsätzen als in der von Nebensätzen.
- In der Produktion von Hauptsätzen ist LGA jedoch homogener als LGB und zeigt damit eine kompaktere allgemein verbreitete Tendenz zu parataktischem Schreiben.
- Beide Gruppen zeigen eine höhere durchschnittliche Abweichung in der Produktion von Nebensätzen.
- In der Produktion von Nebensätzen ist LGB homogener als LGA, deren Streuung (Abweichung vom Mittelwert) ziemlich hoch ist. LGB zeigt also eine kompaktere allgemein verbreitete Tendenz zu hypotaktischem Schreiben.
- Als Bestätigung dieser Annahme gilt ein weiteres Merkmal der LGA-Produktion: In 15% der analysierten Texte (n=3, N=20) stehen gar keine Nebensätze, sondern nur einfache Sätze oder Satzverbindungen, während in allen Texten der LGB mindestens zwei Nebensätze verschiedener Muster stehen. In jedem Text wurde also sowohl parataktisch wie auch hypotaktisch geschrieben.

Im nächsten Abschnitt werden die LT-Texte nach dem Aspekt der syntaktischen Repetitivität bzw. Variation untersucht, d. h. nach der Vielfalt ihrer Satzmuster.

Auf der Suche nach Unterschieden bezüglich der Variation von Basismodellen werden zuerst die Hauptsatz- und dann die Nebensatzvarianten präsentiert, die in den Lerntagebüchern beider Gruppen vorkommen.

7.2.1.2 Hauptsatz- und Nebensatzvarianten

Im Folgenden werden die Varianten von Haupt- und Nebensätzen in den LT-Texten beider Lerngruppen analysiert. In der Auswertung der Daten wird insbesondere das Kriterium Repetitivität/Variation berücksichtigt.

7.2.1.2.1 Hauptsatzvarianten

Werden verschiedene Hauptsatzmodelle berücksichtigt, dann zeigen beide Lerngruppen außer dem SVO-Schema zwei Sorten von Hauptsatzvarianten, und zwar Inversionsmodelle und Nominalsätze³⁹⁵.

Wird der Gebrauch von Inversionsmodellen in den einzelnen LT-Texte untersucht, dann sind folgende Daten auffällig:

– In LGA zeigen vier LT-Texte (n=4, N=20; 20% der Gesamtproduktion) keine Sätze mit Inversion. 25% der SchülerInnen (n=5) versuchen sich nur in *einer* Inversionsvariante (Temporalbestimmung), 25% (n=5) in zwei (meistens Temporal- und Modalangabe) und 27% (n=6) in drei (Temporal-, Lokal- und Modalangabe) Varianten. Nur *eine* Schülerin zeichnet sich durch den Gebrauch von vier verschiedenen Inversionsmodellen aus.

– In LGB versuchen sich alle SchülerInnen (n=22, N=22) in mindestens *einer* Variante des Inversionsmodells – Temporalbestimmung –, 50% (n=11, N=22) in zwei – meistens in der Kombination Temporal- und Modalbestimmung –, 32% (n=7, N=22) in drei Varianten – Temporal- und Lokalbestimmung und als dritte Möglichkeit entweder Modalbestimmung oder Inversion nach vorangestelltem Nebensatz –, 9% (n=2) in vier oder mehr Varianten (vgl. Beispiele unten);

Tabelle 32 zeigt die verschiedenen Arten der Topikalisierung, die in den LT-Texten beider Lerngruppen auftauchen. Die Werte sind nach dem Kontexthäufigkeitsquotienten (KHQ) der in den zwei Gruppen vorkommenden Inversionsvarianten in Bezug auf die Gesamtzahl der Hauptsätze (LGA 298 HS davon 60 mit Inversion: KHQ 20%; LGB 501 HS davon 158 mit Inversion: KHQ 32%) zu verstehen:

	Art der Topikalisierung nach Kontexthäufigkeitsquote (KHQ)					
	KHQ Inversion	Temporalangabe	Lokalangabe	Modalangabe	Nach Nebensätzen	Sonstiges
LGA	0.20	0.72	0.10	0.12	0.03	0.03
LGB	0.32	0.64	0.09	0.18	0.06	0.03

Tab. 32: Art der Topikalisierung nach Kontexthäufigkeit in den Texten beider Gruppen.

Aus Tab. 32 kann Folgendes erschlossen werden:

- Das am häufigsten vorkommende Inversionsmodell ergibt sich für beide Gruppen also die Topikalisierung von Temporalangaben (KHQ: LGA 0.72, LGB 0.64). Das mag mit dem narrativen Charakter der Texte zusammenhängen.
- Die Tendenz zur Topikalisierung von Temporalangaben ist in LGA jedoch stärker ausgeprägt als in LGB.

Schließlich werden im Folgenden einige Beispiele³⁹⁶ aus den LT-Texten beider Gruppen zitiert, die als besonders gut gelungen gelten dürfen:

- In 32% der LGB-Texte (n=7) erscheint das Modell *Inversion nach vorangestelltem Nebensatz* als zielsprachenkonform (vgl. Beispiel 173-175), was für italienische Deutschlernende als eine syntaktische Perle anzusehen ist (Unterstreichungen der Verfasserin):
 - (170) Obwohl wir in den vorhergehenden Unterrichtsstunden schon vorbereitet hatten, war ich unruhig(...) (AC LGB LT 1, 3-4)
 - (171) Wenn wir die Übung beendet haben, haben wir unsere Arbeit kommentiert. (BP LGB LT 1, 14-15)
 - (172) Um dieser Arbeit zu machen, brauch man einen offenen Geist. (DE LGB LT 1, 38-39)

³⁹⁵ Mit Nominalsatz ist hier einen Satztyp gemeint, der hauptsächlich aus Nomen (Substantiven) besteht und kein Verb enthält. Es handelt sich – wenn man so will –, um einen Spezialfall der Ellipse. Nominalsätze werden später (vgl. 7.2.1.5 Fallbeispiel: *Nominalsätze zwischen Satz- und Textsyntax* S.200) ausführlicher behandelt.

³⁹⁶ Alle Zitate sind in der Originalfassung.

- LGB variiert die Inversion weiter, indem Topikalisierungen des Objektes (in Tab. 33 unter Sonstiges) in zwei Texten, einmal mit Präposition, wenn auch nicht zielsprachenkonform (Beispiel 176), einmal als Akkusativobjekt (Beispiel 177) vorkommen.
 - (173) Über meine Mißerfolgen ich spreche [...] nicht mit meinen Freundinnen, (27)weil ich mich scäme. (BRF LGB LT 1, 26-27)
 - (174) Diese Aufgabe haben wir leichter als die Aufgabe von Montag gefunden. (SV LGB LT 1, 13-14)
 In einem weiteren Text erscheint die Topikalisierung einer Substitutivbestimmung:
 - (175) Statt K. kam A.. (MM 2 LGB LT 1, 1);
- In der LGA erscheint die Inversion nach vorangestelltem Nebensatz zweimal, aber in einem *einzigem* Text (vgl. exemplarisch Beispiel 176). Diese besonders gute Produktion zeigt noch eine Variation (Beispiel 177):
 - (176) Wenn wir die Arbeitsgruppe machen gibt es zu viele Sachen zu machen. (BG LGA LT 1, 13-14)
 - (177) Ich möchte auch eine Stunde pro Woche die Grammatik wiederholen oder Übungen mit Grammatik machen sonst habe ich Angst alle zu vergessen. (BG LGA LT 1, 9-12);
- Weitere Beispiele betreffen nur zwei Texte, die sich u. a. durch zwei für die LGA ungewöhnliche Variationen in dem Inversionsmuster auszeichnen: eine Topikalisierung des Dativobjektes (Beispiel 178) und eine eine Topikalisierung der konzessiven Adverbialbestimmung, wenn auch fehlerhaft (Beispiel 179):
 - (178) Mir geht's nicht sehr gut. (BC LGA LT 1, 11)
 - (179) Aber, trotzdem ich viele interessant und sehr wichtig (für uns und für unsere Prüfung) gefunden habe. (BV LGA LT 1, 18)

Um die Ergebnisse über den Gebrauch von Hauptsätzen mit Inversion und über die Inversionsvarianten kurz zusammenzufassen:

- LGA weist eine schwächere Tendenz zur Inversion auf als LGB.
- LGA hält überwiegend an den traditionellen und häufig vorkommenden Mustern fest: Meistens erscheint in den Texten die Topikalisierung von Temporalangaben, häufig kommen auch Lokal- und Modalangaben vor. Die Ausnahmen betreffen drei SchülerInnen und nur *einen* Text.
- In den LGB-Schriftproduktionen kommen Inversionsvarianten häufiger vor, und, was wichtig ist, sie werden von mehreren SchülerInnen variiert eingesetzt, sie sind also im Gebrauch und in der Variationspalette verbreiteter als in der LGA.

7.2.1.2.2 Nebensatzvarianten

Ich bleibe im Bereich Variation bzw. Repetitivität von Basismodellen und präsentiere in diesem Abschnitt die Nebensatzvarianten, die in den LT-Texten beider Gruppen auftauchen und den Unterschied zwischen den zwei Klassen noch deutlicher machen. Die folgenden Tabellen präsentieren Werte, die sich auf den Gebrauch von Nebensatzmodellen in den LT-Texten beider Gruppen beziehen. Anlage 27 (LGA) und 28 (LGB) zeigen ausführlicher die Verteilung verschiedener Nebensatzmodelle nach SchülerIn und nach Modell. Die Daten werden getrennt nach Gruppe präsentiert, da jede Klasse in diesem Bereich verschiedene Schreibverhaltensweisen in Bezug auf die vielfältigen Nebensatzmodelle zeigt, und schließlich kontrastiv interpretiert.

	Infinitiv	Kausal	Final	Relativ	dass	Temporal	Sonst.
LGA	26%	25%	18%	11%	10%	3%	7%
	Kausal	Relativ	Infinitiv	dass	Final	Temporal	Sonst.
LGB	28%	26%	14%	12%	7%	7%	6%

Tab. 33: Nebensatzmodelle nach Kontexthäufigkeit (KHQ)

	dass	Kausal	Relativ	Temporal	Infinitiv	Final	Sonst.
LGA	0.70	0.76	0.78	0.67	0.54	0.78	0.71
LGB	0.69	0.84	0.77	0.71	0.57	0.72	0.77

Tab. 34: Korrektheitsquote³⁹⁷ (KQ) nach Nebensatzmodell

	dass	Kausal	Relativ	Temporal	Infinitiv	Final	Sonst.
LGA	30%	65%	35%	15%	45%	50%	25%
LGB	50%	95%	77%	45%	50%	41%	36%

Tab. 35: Prozentsatz der SchülerInnen nach gebrauchten Nebensatzmodellen

Aus den oben stehenden Tabellen und aus den Daten im Anlage 27 kann bezüglich LGA Folgendes erschlossen werden:

- Wie schon oben ausgeführt, ist in der LGA der Gebrauch von Nebensätzen quantitativ allgemein geringer als in der LGB³⁹⁸. In 20% (n=4, N=20) der LGA-Texte kommt kein Nebensatz auf Deutsch vor: Drei Texte enthalten gar keine, und in *einem* steht der einzige Nebensatz auf Italienisch.
- Was die Variation der Nebensatzmodelle betrifft, zeigen vier weitere Texte nur *ein* Nebensatzmodell, wenn auch mehrmals wiederholt. In 40% der LGA-Texte (n=8, N=20) befindet sich also keine oder nur *eine* Nebensatzvariante.
- Die Nebensatzvariationen konzentrieren sich auf 60% (n=12, N=20) der Texte; sie sind also ziemlich kompakt vertreten. Die Variationsspanne reicht von zwei (n=10, N=20; 50%) bis sieben (n=1³⁹⁹, N=20; 5%) verschiedene Nebensatzmodellen.
- Die in LGA-Texten am meisten vertretenen Nebensatzmodelle sind Infinitiv- (KHQ 26%) und Kausalsätze (KHQ 25%).
- Der Kausalsatz wird auch von den meisten Schülerinnen (n=13, N=20; 65%) mit einer hohen Korrektheitsquote (KQ 0.76) gebraucht. Seine Verwendung findet in den Arbeitshinweisen zum Lerntagebuch ihre Rechtfertigung.⁴⁰⁰ Mit der Aufforderung zum Ausdruck der eigenen Meinung implizieren sie den Gebrauch von Kausalsätzen, aber auch von Objektsätzen, mit der Konjunktion *dass*, in ihren einfachsten Form: „Ich denke/glaube, dass...“, oder in der Kombination mit einem Kausalsatz, was sich zur Lösung der Aufgabe gut anbieten würde: „Ich denke/glaube, dass..., weil...“;
- Trotzdem verwenden wenige SchülerInnen (n=6, N=20; 30%) in dieser Gruppe *dass*-Sätze und meistens nicht in Kombination mit anderen Nebensatzmodellen, sondern in Satzgefügen aus zwei Teilsätzen, eventuell mit einem zusätzlichen Hauptsatz:

(180) Ich denke, dass es schwierig wird. (BF LGA LT 1, 4-5)

(181) Ich hätte lieber an den Spiel nicht teilgenommen, aber ich weiss, dass ich meine Hangst überwinden muss. (MC 2 LGA LT 1, 15-17)

Die kommunikative Funktion *Ausdruck der eigenen Meinung über das Unterrichtsgeschehen* wird dagegen meistens direkt durch einen Hauptsatz eingeführt:

(182) Wir haben die Kommentaren gemacht. Das war sehr interessant. (RC LGA LT 1, 2-3)

- 45% der LGA-Lernenden (n=9, N=20) nutzen Infinitivkonstruktionen. Sie werden meistens durch Satzeinleitungen eingeführt:

(183) Ich habe Spaß eine Szene zu erfinden (BF LGA LT 1, 9-10)

³⁹⁷ Die Korrektheitsquote eines sprachlichen Elements wird aus der Zahl der korrekten Realisierungen durch die Gesamtzahl der Kontexte errechnet, in denen das jeweilige Satzmodell in dem gegebenen Text vorkommt.

³⁹⁸ Das Verhältnis vom KHQ beträgt 25:30. Wie schon oben erwähnt, kommt in drei der LGA-Texte gar kein Nebensatz vor (vgl. Anlage 27: CE, UL, WA), sondern nur allein stehende Hauptsätze und Nebenordnungen von Hauptsätzen.

³⁹⁹ Dieser besonders gute Text wurde schon oben (Beispiele 176 und 177 S. 186) erwähnt.

⁴⁰⁰ Die Aufgabe (vgl. 5.2.3 *Die Aufgabe „Lerntagebuch“ und die vorgegebenen Modelle*, S. 95) lautet: „Ausdruck der eigenen Meinung und deren Begründung über die Auswirkung der Aktivitäten auf das eigene Lernen“.

(184) Wir haben ein Schema zu machen (MC LGA LT 1, 24-25)

oder sie füllen entsprechende Leerstellen des Verbs:

(185) Aber gefällt mir nicht mit der Fernsehkamera zu arbeiten (MC LGA LT 1, 9-10)

Der Zielsprachenkonforme Gebrauch von Infinitivsätzen scheint hier problematischer zu sein als der von Kausalsätzen, da er eine Korrektheitsquote von 0.54 erweist.⁴⁰¹

– Ein weiteres Satzmodell, das in LGA-Texten häufig zu finden ist (n=10, N=20; 50%), ist der Finalsatz. Die Korrektheitsquote (0.78) dieses Satzmodells ist wesentlich höher als die der Infinitivsätze. Finalsätze drücken den Zweck oder die Nützlichkeit einer Übung oder einer Sozialform aus und stehen in den LGA-Produktionen meistens in Verbindung mit den Adjektiven *interessant, nützlich, wichtig*⁴⁰²:

(186) Es war interessant, und die Frage waren interessant und sehr wichtig für die Lehrer um unsere "gusti" zu kennen lernen. (II LGA LT 1, 6-9)

(187) Mit Frau F. haben wir uns in 4 Gruppen getrennt um ein Raster über das Thema Gewählt zu fühlen. (RA LGA LT 1, 19-20)

– Relativsätze haben für die LGA eine eingeschränkte Verteilungsfrequenz (KHQ 11%). Wenige SchülerInnen (n=7, N=20; 35%) lassen sich auf dieses Satzmodell ein, obwohl die Korrektheitsquote hoch ist (KQ 0.78). Der Zweck der Relativsätze ist explikativ: Sie dienen dazu, wichtige Details hinzuzufügen und den entsprechenden Sachverhalt damit zu spezifizieren:

(188) Am Dienstag war drei Leute abwesend, die die Referate sagen mussten. (MS LGA LT 1, 19-20)

(189) Dieses Jahr lernen wir Deutsch in eine neue Form, glaube ich, die mehr interessant als andere ist. (EP LGA LT 1, 24-26)

Der explikative Charakter der Relativsätze bedarf oft weiterer Sätze, um komplexe Gedanken auszudrücken, die zu komplizierten Perioden mit sprachlichen Schwierigkeiten führen können. Eine Schülerin, die einen verflochtenen Gedanken ausdrücken will, schaltet dabei vom Deutschen ins Italienische um und schreibt die Periode in der Muttersprache zu Ende. Im Teil auf Italienisch sind u. a. auch zwei Relativsätze zu lesen:

(190) Wir haben über unsere Antwort diskutiert, und es ist sehr utile per capire i nostri gusti le nostre impressioni, che cosa ci piace e non ci piace della scuola e del metodo di insegnamento dei prof. (II LGA LT 1, 17-21)

– Noch weniger häufig kommt in dieser Gruppe der Temporalsatz (KHQ 3%) vor. 15% (n=3, N=20) der SchülerInnen machen von dieser Nebensatzvariante Gebrauch: Die Korrektheitsquote beträgt dennoch 0.67, sie ist also mehr als zufriedenstellend. Lexikalisch variieren die temporalen Konjunktionen in LGA wenig: Es wird nur eine einzige Variante, *wenn*, verwendet, um einen bestimmten Zeitpunkt im Unterrichtsgeschehen hervorzuheben:

(191) Wenn jemandem etwas nicht verstanden geht, jetzt war es erklärt bei die Referentin mit schwachere wörter. (PE LGA LT 1, 7-8)

Beispiele für komplexere zeitliche Beziehungen, wie z. B. der Vorzeitigkeit und der Nachzeitigkeit, kommen in den LGA-Texten nicht vor.

– Interessant ist es, die bisher zur Produktion von Nebensätzen in der LGA gesammelten Daten mit den vor und zu der Zeit der Datenerfassung behandelten Grammatikinhalten zu vergleichen.⁴⁰³ In der LGA fand eine Wiederholungsphase am Anfang des Schuljahres statt, in der Grammatikinhalte, u. a. auch verschiedene Nebensätze,⁴⁰⁴ *explizit* wiederholt

⁴⁰¹ Der trotzdem häufige Gebrauch dieses Satzmodells kann jedoch eine Erklärung darin finden, dass in der italienischen Sprache diese Satzkonstruktion oft gebraucht wird, also häufiger als im Deutschen. Die kompakte Verwendung von Infinitivkonstruktionen kann also mehr auf einen Transfer aus der Muttersprache als auf die Verwendung eines „sicheren“, weil nicht mehr als fehlerträchtig empfundenen Satzmodells zurückgeführt werden.

⁴⁰² Vgl. die Tendenz der LGA, die Nützlichkeit von Lernaufgaben und Sozialformen zu fokussieren, von der schon in 6.2.3.1.2 *Das Nutzen einer Übung: Was trägt zum eigenen Lernen optimal bei?* S. 113 die Rede war.

⁴⁰³ Grammatik wird in der vorletzten und in der letzten Jahrgangsstufe nur „nach Bedarf“ *explizit* wieder aufgenommen und dann mit einem besonderen Auge für syntaktische Problemstellungen. Mit *expliziter Wiederholung* ist hier die Wiederaufnahme der Regeln durch Erklärung der Lehrperson oder durch Selbstlektüre gemeint, der eine Anwendungsphase durch das Einüben der Regeln folgt. Es geht also meistens um Grammatikinhalte, in denen sich die SchülerInnen noch nicht sicher fühlen und deren Wiederaufnahme ausdrücklich von den Lernenden gefordert wird oder die sich in der schriftlichen und mündlichen Produktion noch als aktive Fehlerquelle erweisen.

⁴⁰⁴ Vgl. das Beobachtungstagebuch der Lehrperson: „Wiederholung von Grammatikinhalten: Indirekter Fragesatz, Temporalsätze (als, wenn, wann). (...) Korrektur im Plenum. Zusätzliche Übung in Partnerarbeit über weitere Temporalsätze (bevor, nachdem, bis, solange, seitdem, sobald, als, während, wenn). Selbstkorrektur im Plenum.“ BTB 23.9.02, 5 [...] „Wiederholung der Relativsätze. (...) Selbstkorrektur der Hausaufgaben im Plenum: Übungen zum Relativsatz.“ BTB 25.9.02, 7

wurden. Gleichzeitig oder wenig später erfolgte eine Phase der praktischen Anwendung des Grammatikstoffes. Durch den direkten Gebrauch wurden anschließend die Lerninhalte *implizit* wiederholt und gefestigt.⁴⁰⁵ Schließlich wurden alle Lerninhalte Bestandteil der Klassenarbeit.⁴⁰⁶

Den Tab. 33, 34 und 35 und der Anlage 28 können bezüglich LGB folgende Daten entnommen werden:

– Alle LGB-Lernenden (vgl. Anlage 28) versuchen sich in mindestens zwei verschiedenen Nebensatzmustern.⁴⁰⁷
– 86% der SchülerInnen (n=19, N=22) haben mehr als zwei Nebensatzvarianten benutzt. Im Durchschnitt werden in der Gruppe vier verschiedene Nebensatzvarianten verwendet. Der höchste Grad an Variation, d. h. sieben verschiedene Modelle, ist in zwei Texten zu finden.

– Die am häufigsten vorkommenden Satzmodelle sind Kausal- (KHQ 28%) und Relativsätze (KHQ 26%).

– Die Anwendung von Kausalsätzen (n=21, N=22; 95%) zeigt eine hohe Korrektheitsquote (0.84). Kausalsätze stehen in dieser Gruppe oft in Kombination mit dass-Sätzen zum Ausdruck und zur Begründung der eigenen Meinung über das Unterrichtsgeschehen. Als Beispiele werden folgende Kombinationen von Kausal- und dass-Sätzen erwähnt:

(192) Dieser Unterricht hat mir sehr gefallen, weil ich glaube, dass gruppen Arbeit ein Vergleich mit meinen Freunden erlaubt. (AC LGB LT 1, 11-13)

(193) Das Problem war dass wir Schulern über die Argumenten der Klassenarbeit nicht sicher waren weil wir Frau N. mißverstanden haben. (CM LGB LT 1, 7-9)

(194) Ich denke, dass die kleinen gruppen besser als die großen sind weil die Leute mehr sind (LS LGB LT 1, 13-15)

– Der Gebrauch von dass-Sätzen ist in LGB höher (n=11, N=22; 50%) als in LGA. Die Korrektheitsquote beträgt 0.69.

– Relativsätze werden auch von der Mehrheit der SchülerInnen (n=17, N=22; 77%) gebraucht. Die hochstehende Korrektheitsquote (0.77) zusammen mit der breiten Verteilung dieser Variante steht in Einklang mit einer ziemlich breiten Palette lexikalischer Realisierungen:

(195) Ich finde das leichter als die Plenum, die langweilig und lang ist. (SS LGB LT 1, 10-11)

(196) Für mich war die Klassen arbeit ziemlich einfach besonders der übung wo ich unterschreiben musste. (BR LGB LT 1, 10-11)

(197) Dann haben wir angenommen wer die Person ins Bild war. (GL LGB LT 1, 14-15)

Als syntaktische Perlen stehen hier zwei Relativsätze mit Präpositionalobjekt, wenn auch nicht perfekt in ihrer Form:

(198) In einigen Übungen der Klassenarbeit war schwierig die Grammatik zu beachten, besonders Näbensatzte und Passivsätze, darüber ich ganz nervös wurde. (AC LGB LT 1, 7-15)

(199) Am Mittwoch haben wir mit Frau F. die Bedeutung welcher Worte, mit den ich Bilde beschreiben kann, zu verstehen versucht (aber ohne zu übersetzen!!), und ich bin mich amüsiert. (BoE LGB LT 1, 11-15)

– Im Vergleich zu LGA kommen in LGB mehr Temporalsätze (KHQ LGB 7% vs. LGA 3%) vor. 45% der Gesamtgruppe (n=10, N=22) gebrauchen dieses Satzmodell mit einer hohen Korrektheitsquote (KQ 0.71). In diesen Texten sind sowohl zeitliche Beziehungen der Gleichzeitigkeit (vgl. Beispiel 200) als auch solche der Vorzeitigkeit (vgl. Beispiel 201) vertreten:

(200) Am Dienstag 10.12.02 haben wir die Übung mit Maddalena, Miriam, Morena beendet, während A. (die Praktikant) Notizien über unsere Arbeit nahm. (BRF LGB LT 1, 12-13)

(201) Nachdem Frau N. eine Fotocopie mit zwei Modellen gegeben hatte, zusammentaten wir die Worte, Malossi. (MM LGB LT 1, 19-20).

⁴⁰⁵ Vgl. das Beobachtungstagebuch der Lehrperson: „Textarbeit: Von der Nominalisierung zur Verbalisierung, Umformulierung von Stichpunkten zu einem vollständigen Text.“ BTB 23.9.02, 5 [...] „Zusammenfassung narrativer Texte im Präteritum: Stellen aus *Jugend ohne Gott* von Ödon von Horváth. Reduktion des Textes zu Stichpunkten. Expansion der Stichpunkte zu einem Text“ BTB 30.9.02,7 [...] „Vorführung des Kurzfilmes *Schwarzfahrer*. Erste spontane Rekonstruktion der Handlung im Plenum. [...] Zusammenfassung der Handlung des Kurzfilmes *Schwarzfahrer*“ BTB 7. und 9.10.02, 9; 11 [...] „Gruppenarbeit über die Texte von Brecht und Bartsch: Texte aus durcheinander geworfenen Textstellen; Rekonstruktion der richtigen Reihenfolge, Textlektüre und Reduktion der Handlung zu Stichpunkten.“ BTB 22.10.02, 12. [...] „(...) Gruppenarbeit über die Texte von Brecht und Bartsch: Abfassung einer Zusammenfassung ausgehend von den Stichpunkten“ BTB 27.11.02, 38.

⁴⁰⁶ „Klausur: Kommentar im Präteritum zu Zitaten aus *Jugend ohne Gott* von Ödon von Horváth. Textbindung: mindestens fünf Nebensätze (Relativ- und Temporalsätze) und drei Passivsätze.“ BTB 12.11.02, 22.

⁴⁰⁷ Einen Sonderfall bildet PV, die ihr einziges Beispiel für einen Finalsatz auf Italienisch schreibt. Sie wird damit in dieser Gruppe zum einzigen Fall von *Code-switching*-Verhalten.

Weitere Differenzierungen betreffen den genauen Zeitpunkt des Geschehens, das als einmalige (vgl. Beispiel 202) und als wiederholte Angelegenheit (vgl. Beispiel 203) dargestellt wird:

(202) Am Montag, als ich die Klassenarbeit machte, war ich angespannt. (BE LGB LT 1, 15-16)

(203) Ich fühle mich[...] unbehaglich wenn gibt es die Fernsehkamera. Zecchinelli (ZS LGB LT 1, 24-25)

– Schließlich zeigen Infinitivkonstruktionen eine Kontexthäufigkeit von 14%. 50% der LGB-SchülerInnen (n=11, N=22) gebrauchen dieses Satzmodell, das einen so hohen Prozentsatz wie die dass-Sätze zeigt. Die Korrektheitsquote ist aber niedriger als die der dass-Sätze (KQ 0.57 vs. 0.69).⁴⁰⁸ Ein weiteres Kennzeichen für dieses Nebensatzmodell ist, dass sein Gebrauch in der Gruppe nicht gleichmäßig verteilt ist, wie es für die anderen Varianten der Fall ist, sondern es wird von vier SchülerInnen intensiver verwendet (vgl. Anlage 28: AC, BE 1, BE 2, DE). Infinitivsätze werden in LGB-Texten wie in denen der anderen Gruppe durch Satzeinleitungen (vgl. Beispiel 204) oder durch Verben (vgl. Beispiel 205) eingeführt :

(204) In einem Text es ist nicht wichtig, alles Worte zu verstehen, aber nur die wichtiger. (DE LGB LT 1, 35-36)

(205) Die Notizen und die Hilfe von Maddalena halfen mir viel zu lernen (BE LGB LT 1, 13-14)

In folgenden Beispielen wirken die Infinitivsätze eher als erworbene *chunks*, also eher als eine fest sitzende kompakte und unteilbare Wortkette, als ein wirklich durchdachter und geplanter Einschub eines Infinitivsatzes:

(206) Ich denke, dass diese Idee in Gruppen zu arbeiten sind sehr original und lustig (...) (VS LGB LT 1, 27-29)

(207) A. die neue *Tirocinante* hat uns ein Bild zu beschreiben gegeben. (ZS LGB LT 1, 14-15)

Infinitivsätze werden in LGB-Texten auch mit Finalsätzen kombiniert:

(208) Aber wir versuchen immer zu übersetzen, um die Worte besser zu verstehen. (BoE LGB LT 1, 16-18)

Finalität wird allerdings auch durch *damit*-Sätze (vgl. Beispiel 209) ausgedrückt:

(209) (...)dann sie rief eine andere damit dieser Person konnte sagen, ob die Sätze richtige waren. (MM LGB LT 1, 7-9)

– Weitere Finalsätze, die 45% der Schreibenden (n=9, N=22) mit einer KHQ von 9% gebrauchten, ähneln denen von LGA:

(210) So heute haben wir dieses Klausur gemacht, um unsere Geschicklichkeit zu prüfen. (LG LGB LT 1, 14-15)

– Interessant ist es, auch für LGB die Daten über die Produktion von Nebensätzen mit den vor und zu der Zeit der Datenerhebung behandelten Grammatikinhalten zu vergleichen. Auch hier wie in der LGA fand eine *explizite* und eine *implizite* Wiederholung von Grammatikinhalten statt.⁴⁰⁹ Implizit wurde Grammatik durch eine Textarbeit über narrative und deskriptive Texte geübt⁴¹⁰. Alle Lerninhalte wurden schließlich Bestandteil der Klassenarbeit.⁴¹¹

⁴⁰⁸ Im Allgemeinen ist die Korrektheitsquote des Infinitivmodells die niedrigste in beiden Gruppen (vgl. auch unten 7.2.1.3 *Fallbeispiel: Abweichungsformen in Infinitiv- und Finalsätzen* S. 192).

⁴⁰⁹ Vgl. das Beobachtungstagebuch der Lehrperson: „Wiederholung der Nebensätze im Plenum: weil, dass, indirekter Fragesatz (...). Wiederaufnahme der Temporalsätze (als/wenn/wann). Selbstkorrektur im Plenum“. BTB 24.9.02, 2. [...]

„Wiederholung der Nebensätze (...) Einführung der Relativsätze“ BTB 22.10.02, 7. [...] „Korrektur im Plenum von einer Grammatikübung über Temporalsätze mit *nachdem*“ BTB 29.10.02, 9. [...] „(...) Gründliche Wiederholung vom Passiv und von Relativsätzen.“ BTB 25.11.02, 24. [...] „(...) Übungen zu den Relativsätzen. (...)“ BTB 26.11.02, 26.

⁴¹⁰ Vgl. Analyseraster in 7.2.2.1.1 *Übernahme vorgegebener Modellen* S. 207: Es stellte sich ganz natürlich heraus, dass die Personen- und Ortsbeschreibungen den Gebrauch von Relativsätzen und die Reduktion und Expansion der Handlung den von Temporalsätzen erfordern. Vgl. das Beobachtungstagebuch der Lehrperson: „Sommerlektüre *Effi Briest*: Rekonstruktion der Handlung durch einen Assoziogramm“ BTB 19.9.02, 1. [...] „Sommerlektüre: *Effi Briest*: Beschreibung der Hauptfigur durch einen Assoziogramm (...) Mündliche Beschreibung der Figuren im Roman“ BTB 24. und 25. 9.02, 3. [...] „(...) *Effi Briest*: Rekonstruktion der Handlung an der Tafel durch 20 Sätze (Reduktion)“ BTB 22.10.02, 7. [...] „(...) *Effi Briest*: Expansion der Handlung“ BTB 29.10.02, 9. [...] „Textverständnis: Ausgewählte deskriptive und narrative Passagen aus *Der Sandmann*.“ BTB 5.11.02, 13. [...] „Sammeln von typischen Elementen des deskriptiven und des narrativen Textes. (...) Besprechung der Funktion von Haupt- und Nebensätzen im narrativen Text. (...) Orts- und Figurenbeschreibung bei Fontane und Hoffmann: Ein Vergleich“ BTB 12.11.02, 18.

⁴¹¹ Vgl. Beobachtungstagebuch der Lehrperson: „Kommentar im Präteritum zu Figuren und Orte des Romans *Effi Briest* von Theodor Fontane: Personenbeschreibung (Textbindung: Deklination der Adjektive); Ortsbeschreibung (Nebensätze), Handlung (Passivsätze)“ BTB 5.11.02, 12.

7.2.1.2.3 Fazit

Aufgrund der präsentierten Daten bezüglich der Haupt- und Nebensatzvariationen können nach den Kategorien Einfachheit/Komplexität zusammenfassend folgende Hypothesen über die Schreibverhaltensweisen beider Klassen aufgestellt werden:

- Beide Lerngruppen zeigen einen hohen Prozentsatz an Hauptsätzen, bzw. sie halten sich tendenziell stark an das Muster SVO. LGB zeigt trotzdem mehr als LGA eine verbreitete Neigung, sich in Satztypen zu versuchen, die vom aus der Mutter- und den weiteren Fremdsprachen bekannten SVO-Muster abweichen: Inversion wie auch Nebensätze. In der LGA zeigen 20% der Texte keine Inversion und 15% keine Nebensätze. Die LGA beweist in dieser Hinsicht ein zurückhaltendes Schreibverhalten.
- Die Tendenz, satzsyntaktische Komplexität zu vermeiden, wird in LGA-Texten durch zwei weitere Beispiele belegt: durch den Einsatz von *code switching*, wenn die Periode zu lang und kompliziert wird (vgl. exemplarisch Beispiel (190)) und von der Tatsache, dass Kombinationen verschiedener Nebensätze vermieden werden (vgl. exemplarisch Beispiel (182)). Mitglieder der LGB sind dagegen anscheinend eher bereit, das Risiko einzugehen, komplexere Satztypen zu bilden: Sie versuchen sich in Satzkombinationen, die kommunikativen Bedürfnissen entsprechen (vgl. exemplarisch die Kombination von Kausal- und dass-Sätzen in den Beispielen (192), (193), (194) und die Kombination von Infinitivsätzen mit Finalsätzen in den Beispielen (209) und (205)).

Bezüglich der Kategorien Repetitivität/Variation können zusammenfassend folgende Hypothesen aufgestellt werden:

- Aus satzsyntaktischer Perspektive variiert LGB ihre schriftliche Produktion häufiger als LGA. Das ist sowohl im Bereich der Haupt- wie auch in dem der Nebensätze festzustellen.
- Die Nebensatzvariationen betreffen für die LGB die ganze Gruppe, da alle SchülerInnen sich in diesem Schreibverhalten als homogen zeigen. Das passiert in der LGA nicht: Eine breite Variation von Haupt- und Nebensatzmodellen zeigt sich nur in einigen wenigen Textproduktionen mit hoher Korrektheitsquote: ein Zeichen dafür, dass die AutorInnen der LGA-Gruppe sich gut in den Satzmodellen auskannten, die sie intensiv gebrauchen.
- Nach der Kontexthäufigkeit der Nebensatzmodelle zeigen beide Gruppen eine ausgeprägte Vorliebe für Kausalsätze. Der Gebrauch dieses Nebensatzmusters entsteht aus der Erfüllung der Aufgabe und erweist sich also als gezielt und sicher, da ihre Korrektheitsquote in allen Texten hoch ist.
- Die vorgängig aufgestellten Hypothesen lassen vermuten, dass der Faktor *Sicherheit* für die LGA eine wichtige Rolle spielt: In dieser Gruppe wagt nur ein Teil der SchülerInnen, Nebensatzmodelle zu benutzen und zu variieren wie auch Variationen von Hauptsätzen zu gebrauchen, weil hier eine Fehlerquelle liegen könnten.
- Trotz der expliziten und impliziten Wiederaufnahme bestimmter Satzmodelle zeigen die Texte der LGA-Gruppe eine reduzierte produktive Anwendung der im Unterricht behandelten Lerninhalte. Ausgerechnet Relativ- und Temporal-sätze, die durch Einübung und direkten Gebrauch in Zusammenfassungen narrativer Texte besonders intensiv behandelt wurden, werden in den Lerntagebucheintragungen spärlich oder nur vereinzelt angewendet. Die explizite und implizite Wiederaufnahme bestimmter Satzmodelle zu Beginn und im Laufe des Schuljahres scheint für LGB dagegen einen entscheidenden Einfluss gehabt zu haben. Die SchülerInnen bedienen sich locker verschiedener Nebensatzmodelle, vor allem derer, die von den Arbeitsanweisungen verlangt werden – Begründung der eigenen Meinung: Kausalsätze in Kombination mit *dass*-Sätzen – und derer, die sie im Unterricht explizit und implizit intensiv geübt haben.
- Es könnte demzufolge die Hypothese aufgestellt werden:

LGA fokussiert tendenziell die Reproduktion behandelte Lerninhalte in ihrer expliziten Festigungsphase; die Mehrheit der Lerngruppe neigt aber nicht dazu, die gelernten oder wiederholten Inhalte in andere, weniger gesteuerte oder sogar freiere Kontexte zu transferieren. Das gilt für die genau eingeübten Grammatikinhalt, aber auch für die verschiedenen Stimuli, die die LGA-SchülerInnen aus der Arbeit mit authentischem Material bekommen haben können.

LGB neigt tendenziell dazu, die im Unterricht behandelte Lerninhalte in weitere, weniger gesteuerte oder sogar freie Kontexte zu transferieren. Das gilt nicht nur für die genau eingeübten Grammatikinhalt, sondern auch für die verschiedenen Stimuli, die die LGA-SchülerInnen aus der Arbeit mit authentischem Material bekommen

haben. Die Variationen sowohl im Hauptsatz durch Inversion wie auch im Nebensatz durch den Einsatz verschiedener Satzmodelle sind homogen und breit gefächert. In einigen Fällen (vgl. Infinitivsätze) ist der Einzelgebrauch etwas ausgeprägter. Im Falle von LGB kann man aufgrund der bisher durchgeführten Datenanalyse behaupten, dass diese Gruppe aktiv mit den Unterrichtsinhalten umgeht und zu einer produktiven Anwendung des Gelernten tendiert.

– Was dieses Lernverhalten weiter charakterisiert, ist mehr Varietät und Wagnis im Gebrauch der Fremdsprache im Vergleich zur LGA, die eher zur simultanen Reproduktion des Gelernten neigt und bei der nicht gesteuerten und nicht benoteten Produktion freiwillig kein Risiko eingehen will.

Diese letzte Gruppe (LGB) wagt, die im Unterricht behandelten vielfältigen Lerninhalte auch in komplizierten und erweiterten syntaktischen Realisierungen wie Perioden mit Nebensätzen verschiedenen Grades produktiv anzuwenden. Die erste (LGA) scheint dagegen eher zurückhaltend und repetitiv zu schreiben.

7.2.1.3 Fallbeispiel – Abweichungsformen in Infinitiv- und Finalsätzen

Die am häufigsten vorkommenden Abweichungen der LT-Texte beider Gruppen (vgl. Anlage 27 und 28) sind in der Nebensatzvariante *Infinitivsatz* festzustellen. Hier ist die Korrektheitsquote in beiden Gruppen am niedrigsten (LGA 0.54, LGB 0.57). Trotzdem ist der Gebrauch dieser Nebensatzvariante ziemlich häufig: Für LGA steht der Infinitivsatz als Nebensatzvariante an der ersten Stelle für Kontexthäufigkeit (KHQ 26%), für LGB ist sie die dritt wichtigste Variante (KHQ 14%). Spontan stellt sich die Frage: Warum ist das Nebensatzmuster trotz der niedrigen Korrektheitsquote so beliebt?

Ein Blick auf die häufigsten Abweichungen in der Anwendung von Infinitivsätzen kann erhellend sein. Die am häufigsten vorkommenden Abweichungen können unter folgenden Kategorien zusammengestellt werden⁴¹²:

- Verwechslung von Infinitiv- mit Finalsatz und umgekehrt⁴¹³:
 - (211) Ich habe Spaß, um eine Szene über die Texte von Bartsch mit den anderen zu erfinden. (BF LGA LT 1, 9-10)
 - (212) Annalisa hat uns (Giulia M., Erica C., Giulia C., Agazit und ich) geholfen um die richtige Worte in der Raster zu schreiben. (RA LGA LT 1, 21-22)
 - (213) Einige von uns mochte die Videokamera zu kontrollieren sie sich. (FA LGA LT 1, 15-16)
- Verschmelzung zweier Nebensätze. Diese und die nächsten Abweichungsformen kommen in beiden Lerngruppen vor:
 - (214) Es gefällt mir, dass die Sache mit ruhig zu machen! (BF LGA LT 1, 14-15)
 - (215) Meine Gefühle, waren Ruhe und Harmonie aber auch Spannung, weil ich Angst den irren mich hatte. (PG LGB LT 1, 8-10)
 - (216) Am Montag, als ich die Klassenarbeit machte, war ich angespannt, weil ich immer nicht so viel für die Klassenarbeit gelernt haben denke. (BE LGB LT 15-18)
- Infinitivsatz ohne *zu*:
 - (217) Es war lustig die andere Szene schauen und interpretieren. (AM LGB LT 12-13)
 - (218) Ich denke, dass besser ist, die Relativsätze oder andere grammatische Regeln sofort mit praktischer Beispiele wiederholen. (BoE LGB LT 8-10)
- Präposition *für* plus Infinitivform des Verbs (entspricht der italienischen Lokution *per fare qualcosa*):
 - (219) Das Klima in der Klasse ist mehr CALMO und das macht Lust für Deutsch lernen. (MM 2 LGB LT 22-24)

Der wichtigste Grund, warum Infinitivsätze in beiden Gruppen so gern gebraucht werden, liegt darin, dass dieses Satzmodell im Italienischen oft gebraucht wird. Die oben erwähnten sprachlichen Abweichungen offenbaren deutliche Interferenzen aus der Muttersprache:

– Die Verwechslung von Infinitiv- mit Finalsatz und umgekehrt beweist die Schwierigkeit von italienischen Deutschlernenden, den finalen und den nicht finalen Gebrauch von Infinitiven sauber zu trennen und auseinander zu halten. In

⁴¹² Unterstreichungen in den Beispielen stammen von der Verfasserin.

⁴¹³ Diese Abweichung erscheint nur in LGA-Texten.

der italienischen Sprache werden beide Satzmuster durch Präpositionen, Infinitivsätze durch *di* oder *a* Finalsätze durch *per* oder *senza* eingeführt. Die Abweichungen entstehen möglicherweise durch Übergeneralisierung des Satzbaus von Finalsätzen (*um... zu*), die in beiden Gruppen eine höhere Korrektheitsquote als Infinitivsätze aufweisen (LGA Infinitivsätze: KQ 0.54, Finalsätze KQ 0.78; LGB Infinitivsätze KQ 0.57, Finalsätze KQ 0.72). Der starke Einfluss der Muttersprache wird durch Beispiel 219 klar, in dem die Präposition *für* anstatt der Struktur *um... zu* als Übersetzung der italienischen Redewendung: *per+infinito* gebraucht wird.

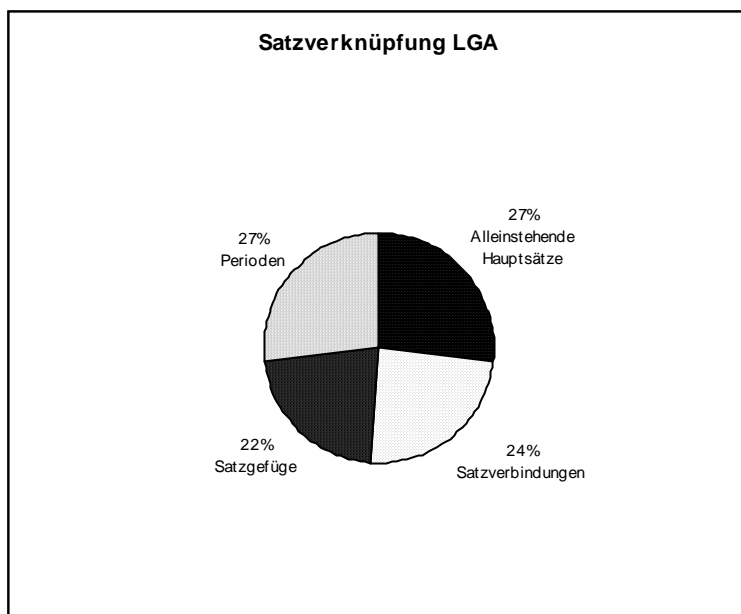
– Das Weglassen von *zu* in Infinitivsätzen ist in den oben zitierten Beispielen auch Ergebnis einer Interferenz: Den Verben *essere divertente* (lustig sein, Beispiel 217) und *essere meglio* (besser sein, Beispiel 218) folgt auf Italienisch ein Verb in der Infinitivform ohne Präposition.

– Schließlich entspricht die Verschmelzung zweier Nebensätze der Flexibilität italienischer Syntax und Interpunktion: Beide Elemente lassen ziemlich dichte Satzgefüge entstehen, bei denen die Verbalkomplexe von zwei Nebensätzen in engem Kontakt nebeneinander stehen und keine deutliche Grenze zwischen dem ersten und dem zweiten Satz festzulegen ist. Vgl Beispiel 216: „Weil ich immer nicht so viel für die Klassenarbeit gelernt haben denke“: „*Perché penso sempre di non aver studiato troppo per il compito in classe.*“

7.2.1.4 Satzverknüpfung

Die Daten zur Satzverknüpfung betreffen folgende Varianten: allein stehende Hauptsätze, Satzverbindungen, Satzgefüge und Perioden.

Die Satzverknüpfungsmuster unterscheiden sich nach verschiedenen Graden von Komplexität: allein stehende Hauptsätze oder einfache Sätze stehen für die niedrigste Stufe, Perioden⁴¹⁴ für das höchste Niveau der Komplexität in der Syntax des Textes. Einen ersten Überblick über die Verteilung der Satzverbindungsmodelle in den LT-Texten beider Gruppen bietet Abb. 28.⁴¹⁵ Anlage 31 (LGA) und 32 (LGB) geben ausführlichere Informationen über die in den jeweiligen Texten enthaltenen Sätze nach SchülerIn und nach Art der Satzverknüpfung.



⁴¹⁴ Mit *Periode* ist hier „eine umfangreichere Texteinheit“ (Duden 2005: 1031) gemeint, die Sätze in parataktischer und hypotaktischer Verknüpfung und auch mehrere Nebensätze verschiedenen Grades enthalten kann.

⁴¹⁵ Um die Satzverknüpfung deutlich zu machen, und damit sie miteinander vergleichbar wurden, sind alle untersuchten LT-Texte beider Gruppen zu Textbaummodellen (TBM) reduziert worden (vgl. Anlage 29 LGA und 30 LGB und gleich Beispiel 220).

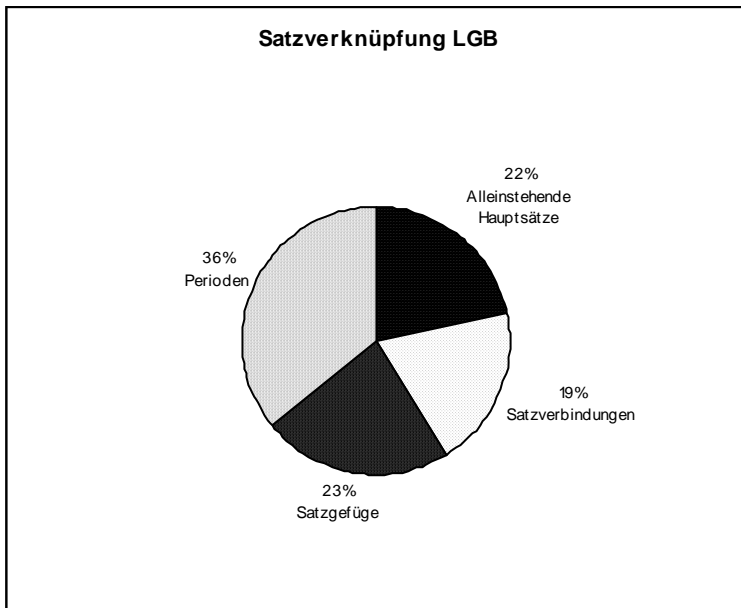


Abb. 28: Satzverknüpfungsmodelle in LGA und LGB

Die Präsentation und die anschließende Interpretation der Daten erfolgt jetzt für beide Lerngruppen nach Satzverbindungsmodellen.

7.2.1.4.1 Allein stehende Hauptsätze

Die Untersuchung der gewählten Satzkombinationsmodelle beginnt mit der einfachsten Variante: den allein stehenden Hauptsätzen und ihrer textuellen Funktion. In beiden Gruppen weisen allein stehende Hauptsätze drei Varianten auf, das klassische Modell SVO, Inversion und Nominalsatz.

Den höchsten Prozentsatz von allein stehenden Hauptsätzen weist LGA auf. Die Kontexthäufigkeitsquote der allein stehenden Hauptsätze in den Texten dieser Lerngruppe ist gleich hoch wie die der Perioden bildenden Sätze (KHQ 27%). 60% der Texte (n=12, N=20) zeigen Aneinanderreihungen von mehr als zwei allein stehenden Hauptsätzen. Einen extremen Fall von Reduktion der Satzverbindung bilden CE und UL. CE fängt ihren Text mit einer zweigliedrigen kopulativen Satzverbindung an und schreibt weitere acht allein stehende Hauptsätze, vier davon sind Nominalsätze⁴¹⁶. UL beginnt dagegen mit drei allein stehenden Hauptsätzen und beendet ihren Text mit einer zweigliedrigen kopulativen Satzverbindung, wie ihr Textbaummodell zeigt:

- (220) (UL LGA TBM 1)
- (1) HS mit Inversion Temporalangabe
 - (2) HS mit Inversion Temporalangabe
 - (3) HS
 - (4-5) HS mit Inversion Temporalangabe+HS

Die Funktion der einfachen Sätze ist bei den meisten LGA-Texten diejenige, Handlungen und Ereignisse aus dem Unterrichtsgeschehen aufzulisten, wie folgendes Beispiel zeigt:

- (221) Am Dienstag haben wir die Befragung gemacht. Wir haben Sweet, Ivana, Alessandra und Manuela gehört. Sie haben sehr gut gesprochen. Am Mittwoch haben wir die Referate von Carlotta, Francesca, Anna, Enrica P. und Danilo gehört. In der zweiten Stunde haben wir die Übungen verbessert. (BV LGA LT 8-12)

- Ein weiteres Beispiel bildet ein Text, in dem auch viele allein stehende Hauptsätze vorkommen, sie haben aber hier eine Art Spannungsauf- und -abbauende narrative Funktion:

⁴¹⁶ Für eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Fälle vgl.: 7.2.1.5 Fallbeispiel: Nominalsätze zwischen Satz- und Textsyntax S. 200.

- (222) Dann hat sie unsere Klausuren geliefert.
Wir hatten Angst!
In der zweiten Stunde hatten wir Spaß.
Wir mussten mit Frau F. eine Szene machen. Es war vier Gruppen. (AM LGA LT1 3-7)

Führt der erste Hauptsatz das Ereignis des Tages (Klausurenabgabe) ein, unterstreicht der zweite das entsprechende Gefühl. Die Situation kippt im dritten Satz, und im vierten ist die Spannung vorbei. Die Struktur der Passage ist repetitiv – das gleiche Satzmodell wird fünfmal wiederholt und ist thematisch symmetrisch.

Auch die LGB zeigt Beispiele für Aneinanderreihung von mehr als zwei allein stehenden Hauptsätzen, aber nur in 41% der Texte (n=9, N=22). Auch hier treten Fälle auf, in denen ein starker Gebrauch von Nominalsätzen zu beobachten ist. Auch in diesen Texten haben allein stehende Hauptsätze die Funktion, über Lerninhalte und Unterrichtsgeschehen zu berichten. Der Gebrauch ist aber in dieser zweiten Lerngruppe in einem größeren Rahmen gedacht: In den meisten Fällen treten allein stehende Hauptsätze nur am Textanfang oder regelmäßig am Anfang jeder Tagebucheintragung zu den einzelnen Wochentagen und nicht als Einzelfälle auf (vgl. Anlage 30: Textbaumodelle LGB: BRF, BP, GL, MM 2, MA, SS). Die Einzelsätze haben also hier eine einführende und einrahmende Funktion.

Dieses Muster zeigt der reduzierteste Text von LGB (vgl. Beispiel 223): Er beginnt und entwickelt sich durch allein stehende Hauptsätze. Die letzten vier Sätze sind jedoch auf komplexere Weise in zwei Satzgefüge eingebaut.

- (223) (SS LGB TBM 1)
(1) HS
(2) HS
(3) HS mit Ausklammerung
(4) HS mit Inversion MA
(5) HS
(6) HS mit Inversion TA
(7) HS
(8-9) HS+NS kausal
(10-11) HS+NS Relativ

Die Korrektheitsquote von allein stehenden Hauptsätzen ist ziemlich hoch für beide Gruppen: LGA 0.92, LGB 0.94. Die wenigen Abweichungen beider Lerngruppen zeigen auf diesem ersten und einfachen Niveau Ähnlichkeiten und Unterschiede. Das am meisten auftretende nichtkonforme Pattern ist die Inversion (LGA n=35, N=107; 33%; LGB n=62, N=155; 40%), die häufigste abweichende Form ist die SVO- statt der VSO-Struktur. Dieses Phänomen entstammt dem Einfluss der Muttersprache und ihrer Wortstellungsregeln. Für die Gruppe A hat die Kontaktstellung bei Verbalklammer die gleiche Kontexthäufigkeit wie die nichtkonforme Inversion (n=35, N=107; 33%); das ist wieder eine Abweichung, die die Präsenz der L1 spüren lässt.

Die Gruppe B, bei der auch nichtkonforme Verbalklammer durch Kontaktstellung (n=31, N=155; 20%) vorkommt, zeigt aber auch eine Variante für abweichende Verbalklammer, und zwar die Tilgung eines Satzelementes, des Verbs. Eher als eine interlinguale scheint diese eine Abweichung zu sein, die auf mangelnde Konzentration in einzelnen Satz-elementen zurückzuführen ist.

7.2.1.4.2 Satzverbindungen

Die höchste Kontexthäufigkeitsquote von Satzverbindungen zeigt LGA (KHQ LGA 24%, LGB 19%). Die Satzverbindungen in den LGA-Texten sind meistens zweigliedrig (HS+HS), höchstens dreigliedrig (HS+HS+HS) in 16% (n=3, N=19) der Texte, in denen diese Satzkombination vorkommt. Dreifache Satzverbindungen werden immer durch die Kombination *und* mit Doppelpunkt verbunden. Die Art der Satzverbindung ist also meistens kopulativ, in vereinzelt Fällen: adversativ (*aber*, 1 Beispiel: BF⁴¹⁷), temporal (*dann*, 1 Beispiel: RA), konsekutiv (*so*, 1 Beispiel: BG). Auffällig ist die Wiederholung des gleichen Satzverknüpfungsmusters im unmittelbaren Kontext. Das geschieht in 47% der Texte (n=9, N=19), die Satzverbindungen zeigen; in einem Fall (BG) wird eine zweifache Satzverbindung dreimal, in einem anderen Fall (WA) sogar fünfmal nacheinander wiederholt.

In der LGB sind die Satzverbindungen zwei- bis fünfgliedrig. In 47% der Texte (n=9, N=19), in denen die koordinierten Sätze auftauchen, sind diese länger als zweigliedrig. Auch hier ist die Art der Satzverbindung meistens kopulativ. Die

⁴¹⁷ Für die hier zitierten Beispiele vgl. Satzverknüpfungsmodelle von LGA in Anlage 31.

Variationen sind aber breiter verteilt: 37% der Texte mit Satzverknüpfungen (n=7, N=19) zeigen adversative (*aber*) und 16% (n=3, N=19) temporale (*dann*), ein Beispiel für disjunktive (*oder*) Verknüpfung. Eine weitere Variante wird in zwei Texten eingefügt: der uneingeleitete Nebensatz nach Hauptsatz. Ein Beispiel kann als kleine Perle für die interne Variation von Konjunkturen zitiert werden:

(224) Diese Method gefällt mir: die Gruppen Arbeit hilf uns; aber ich denke das ist sehr langsam und wir machen wenig Grammatik. (SV LGB LT 20-24)

Obwohl die Stelle keine besondere textsyntaktische Schwierigkeit aufweist, wirkt sie als variationsreich: Durch die Ankündigung einer Erklärung, die Einschränkung des erläuterten Sachverhaltes und die Hinzufügung einer weiteren Information wirkt die Passage als gut gegliedert.

Die Wiederholung des gleichen Satzverknüpfungsmusters im unmittelbaren Kontext ist in 37% der LGB-Texte (n=7N=19) zu finden. Einmal (BP⁴¹⁸) wird eine zweifache Satzverbindung viermal wiederholt.

Die Korrektheitsquote von Hauptsätzen in Satzverbindungen ist für beide Gruppen niedriger als die in allein stehenden Hauptsätzen: KQ LGA 0.88, LGB 0.91.

Die am häufigsten vorkommenden Abweichungen betreffen für die LGA die Inversion (n=34N=94; 36%), darauf folgt die Verbalklammer (n=17, N=94; 18%) und nur in einzelnen Fällen die Kontaktstellung – Tilgung PII, Hilfsverb –; die Übergeneralisierung der Verbendstellung bei Inversion ist nur in einem einzigen Text vorhanden.

Für die LGB sind folgende Abweichungen festgestellt worden: (n=35, N=139; 25%) Übergeneralisierung syntaktischer Regeln – Endstellung bei Inversion, Modell: VS im zweiten Satz nach Inversion/und – (n=58, N=139; 42%) Imperativsätze in Form eines Katalogs von Stichpunkten, alle bei BP als ein Fehler gezählt.

In diesem Bereich unterscheiden sich die Abweichungen in den zwei Lerngruppen:

– LGA zeigt die gleichen Fehler wie bei allein stehenden Hauptsätzen, also Phänomene, die mit dem Transfer aus der Muttersprache verbunden sind.

– LGB erweist in diesem Fall eine stärkere Nähe zur Fremdsprache: Durch die Generalisierung und auch die Übergeneralisierung von syntaktischen Regeln aus der Fremdsprache zeigt sich eine Emanzipation von der dominierenden Rolle der Muttersprache und der Beginn einer Experimentierphase, in der die Lernenden die Anwendungsbeschränkungen des Deutschen austesten (vgl. auch Diehl 2000: 92).

Sowohl in der LGA wie auch in der LGB tritt im Kontext von Satzverbindungen jeweils ein Fall von *code switching* in Satzverbindungen (CL in LGA und PV in LGB) auf. Im Falle von CL (LGA) betrifft das Switchen ins Italienische zuerst nur eine Satzverbindung mitten im Text. Sie erlebt später gegen Textende bei einer komplexeren Satzverknüpfungsvariante einen Rückfall ins *code switching*. Für PV aus der LGB trifft das Umschalten in die Muttersprache mit dem Beginn des abschließenden Textteiles zusammen. Der auf Italienisch geschriebenen Satzverbindung folgt auch hier, in diesem Fall aber unmittelbar, eine komplexere Satzkombinationsvariante.

7.2.1.4.3 Satzgefüge

Das Satzgefüge ist das einfachste und reduzierteste Beispiel der syntaktischen Subordination. Die Verbumbstellungen, die in der italienischen Syntax nicht vorgesehen sind, bereiten beiden Gruppen Schwierigkeiten.⁴¹⁹ Die Bildung von hypotaktischen Satzkombinationen scheint also auch in fortgeschrittenen Jahrgangsstufen eine Herausforderung zu sein.

In beiden Lerngruppen ist der Prozentsatz von in Satzgefügen verknüpften Sätzen fast identisch: LGA 22% (n=88, N=399), LGB 23% (n=166, N=717), und damit ist er der ausgewogenste Wert von allen, was Satzkombinationen anbelangt. Die Qualität der Satzverknüpfung variiert aber stark von Gruppe zu Gruppe: Die SchülerInnen benutzen Nebensatzmuster verschiedener Wahl.

Für beide Gruppen (LGA n=30, N=88; 34%; LGB n=58, N=166;35%) steht die Kombination von Hauptsätzen mit Kausalsätzen an der ersten Stelle. An der zweiten Stelle steht für die LGA die Kombination Hauptsatz mit Finalsatz und damit das Verlangen nach Erklärung der Nützlichkeit, des Ziels, der Bedeutung von dem, was im Unterricht geschieht.

⁴¹⁸ Für die hier zitierten Beispiele vgl. Textbaumodelle von LGB in Anlage 30.

⁴¹⁹ Vgl. auch die oben erwähnten Korrektheitsquoten in Bereich Inversion und Verbalklammer

Für die LGB steht dagegen der Relativsatz an der zweiten Stelle als bevorzugtes Nebensatzmuster in Satzgefügen, und damit wird von der LGB die Erklärung der eigenen Meinung mit dem Bedürfnis von zusätzlichen und präziseren Informationen über die jeweiligen Sachverhalte verbunden.

Die Korrektheitsquote von Sätzen in Satzgefügen ist nicht so hoch wie bei Satzverbindungen und auch in den zwei Lerngruppen leicht unterschiedlich: KQ LGA: 0.81, LGB: 0.85. Die am häufigsten vorkommenden Abweichungen betreffen:

– Für die LGA überwiegen (n=36, N=88; 41%) folgende Schwierigkeiten mit Infinitiv- und Finalsätzen: Tilgung von *zu*, Verwechslung der zwei Nebensatzmodelle, Gebrauch der Präposition *für* statt der Subjunktion *um (...zu)*. Die zweithäufigste Abweichung (n=31, N=88; 35%) betrifft die Kontaktstellung statt der Distanzstellung (Verbendstellung) bei Nebensätzen. Weitere Abweichungen kommen vereinzelt vor und betreffen im Hauptsatz die Inversion und generell die Tilgung eines Satzteils (Subjekt/Verb) sowie die Verschmelzung von Haupt- und Nebensatz.⁴²⁰

– Die LGB zeigt sehr verschiedene und gestreute Abweichungen, keine überwiegt auffällig nach Kontexthäufigkeit. Die häufigste ist die Kontaktstellung statt der Verbendstellung im Nebensatz, die aber auch eine geringe Kontexthäufigkeit aufweist (n=33, N=166; 20%). An zweiter Stelle steht die Inversion im Hauptsatz. Weitere Abweichungen sind vereinzelt vorzufinden und betreffen die Tilgung von Satzteilen im Haupt- und Nebensatz (Subjekt, Infinitivform oder Partizip II in der Verbalklammer), Verschmelzung von Haupt- und Nebensatz, Tilgung von *zu* im Infinitivsatz, von *um* im Finalsatz, Übergeneralisierungen, wie Verbendstellung bei Inversion, VS-Variante im Nebensatz, Falschstellung von kleinen Satzteilen, wie Reflexivpronomen, Pronomen im Dativ oder Akkusativ. Anders als in LGA scheint hier wieder das Phänomen der Übergeneralisierung eine Rolle zu spielen, das hier auch, wenn auch vereinzelt, auftritt.

Sowohl in der LGA wie auch in der LGB kommt jeweils ein Fall von *code switching* in Satzgefügen (LGA: RA und LGB: PV⁴²¹) vor. Für RA aus der LGA ist dies das einzige Beispiel von *code switching*. Das Satzgefüge auf Italienisch befindet sich am Ende eines Textes, der sonst wenige Schwierigkeiten mit der Fremdsprache aufweist.

7.2.1.4.4 Perioden

Perioden stellen die komplexeste und expandierteste Form von Satzverknüpfung dar. Sie sind expandiert, weil sie aus einem mehrfach zusammengesetzten Satz bestehen, der durch die Nebenordnung mehrerer Satzgefüge oder durch Unterordnung mehrerer Nebensätze unter einen Hauptsatz entsteht. Sie sind komplex, weil in der Periode somit Koordination und Subordination gleichzeitig auftreten.

Die Kontexthäufigkeitsquote von Perioden ist in den zwei Gruppen verschieden: LGA: 27% (n=110, N=399), LGB 36% (n=257, N=717). In der LGA gebrauchen 70% (n=14, N=20), in der LGB 95% (n=21, N=22) der SchülerInnen Perioden.

In beiden Lerngruppen sind folgende beide Modelle zu finden:

1. HS+HS...+NS...
2. HS+NS+NS...

In LGA treten die meisten *Code-switching*-Fälle in dieser Satzverknüpfungsform auf, insgesamt vier⁴²². In *einem* Fall (BF) betrifft das Umschalten in die Muttersprache nur den einen letzten Satz; in den anderen zwei Fällen wird beim Eintreten der Subordination geswitcht.

In der LGA ist der Gebrauch von dreigliedrigen Perioden am häufigsten. In 28% (n=31, N=110) der Texte mit Perioden sind diese viergliedrig, in einem einzigen Fall (BG) ist eine Periode fünfgliedrig. Hier fehlen aber auch gegliederte Stellen und kleine Meisterwerke nicht (vgl. auch BG später):

⁴²⁰ Die Schwierigkeit, Sätze auseinander zu halten, kann auf das in 7.2.1.3 *Fallbeispiel – Abweichungsformen in Infinitiv- und Finalsätzen* S. 192 angesprochene Problem zurückgeführt werden, wegen Interferenzen aus der Muttersprache die Satzgrenzen zu erkennen.

⁴²¹ Für PV bildet das die Fortsetzung einer Passage in der Muttersprache, die mit einer Satzverbindung im ersten Teil schon begonnen hatte. In dieser Endstellung wechselt die Schülerin auch inhaltlich das Thema. Ihr Schreiben wird persönlich und sie äußert ihre Meinung über den Unterricht.

⁴²² Vgl. Anlage 29 zu 7.1 *Menge der Exemplare und Textlänge*.

(225) Aber gefällt mir nicht mit der Fernsehkamera zu arbeiten, weil es peinlich ist. (MC 1 LGA LT 5-7).

(226) Ziel des Spiels war entdecken, an welcher Gruppe die spielern gehörten. (MC 2 LGA LT 9-11).

Meistens wird der Wechsel von Koordination und Subordination innerhalb der Periode, also das Umschalten von *einem* Satzbaumuster – z.B. SVO-Modell – zu einem anderen – z.B. Verbendstellung – vermieden.

Gleiche Satzmodelle werden innerhalb der selben Periode gleich nacheinander wiederholt, wie in folgenden Textbaumodellen exemplarisch in Fett hervorgehoben steht:

BC LGA TBM 1	BV LGA TBM 1	RA LGA TBM 1
(1) HS (2-3) HS (Nominalsatz elliptisch)+NS Modal (4-6) HS (Nominalsatz elliptisch)+ NS Final+NS Final (7-8) HS+NS dass (9-10) HS (Nominalsatz elliptisch)+HS (11-13) HS+HS mit Inversion TA+HS (14) HS (15-16) HS (Nominalsatz elliptisch)+HS (17-19) HS+HS+NS Ind. Fragesatz (20-21) HS+NS Final	(1) HS mit Inversion TA (2-3) HS+HS (4) HS (5) HS (6-7) HS+NS Kausal (8) HS mit Inversion TA (9) HS (10)HS (11) HS mit Inversion TA (12) HS mit Inversion TA (13-17) HS mit Inversion MA + NS Kausal+ NS Kausal+HS+ NS Kausal (18) HS mit Inversion Konzessiv (trotzdem)	(1-3) HS mit Inversion TA+HS+HS (4) HS mit Inversion LA (5-6) HS+ HS mit Inversion TA (7-8) HS+NS weil (9-11) HS+ NS Infinitiv+ NS Infinitiv (12-14) HS+ NS Infinitiv+NS Infinitiv (15-16) HS+NS weil (17-18) HS+NS dass (19-20) HS mit Inversion MA+NS Finalsatz (21-22) HS+NS Finalsatz (23-24) HS+HS (25) HS mit Inversion TA (26) HS (27-29) HS+ NS Infinitiv+NS Infinitiv (30-32) HS+ NS Final+NS Final (33-34) HS+NS weil

Einen besonderen Fall bildet CR (vgl. Anlage 29), die nur allein stehende Hauptsätze oder Perioden gebraucht. Sie entscheidet sich also für die extremsten Lösungen.

Anders sieht es bei der LGB aus. So gut wie alle SchülerInnen gebrauchen häufig dieses Satzverknüpfungsmodell: Sie fügen auch verschiedene Satzbaumodelle zusammen, die unterschiedlichen Satzbauregeln folgen. Obwohl sie Fehler machen, experimentieren die SchülerInnen mit Perioden am meisten:

(227) Nachdem Frau N. hat uns gefragt ob wir der Text gelernt, wir haben „Nein“ geantwortet. (NA LGB LT 6-8)

(228) Ich denke, dass besser ist, ob keine *Fernsehkamera* in der Klasse steht, weil einige Personen, die schon wenig sprechen, mit der Fernsehkamera weniger an die Diskussion teilnehmen. (BoE LGB LT 19-23).

Ein Textbaumodell aus der LGB, das von BE 2, erweist sich als sehr interessant, da es meistens aus Perioden – manche mit Nebensätzen verschiedenen Grades, die im unteren Beispiel 234 fett hervorgehoben sind – besteht:

- (229) (BoE LGB TBM 1)
 (1) HS mit Inversion TA
 (2-3) HS mit Inversion TA+NS Temporal
 (4-5) HS falsch+HS
 (6-7) HS mit Inversion TA+HS
 (8-10) HS+NS dass falsch+NS Infinitiv falsch
 (11-15) **HS mit Inversion TA+NS Relativ mit Präposition+ NS Infinitiv+NS Final+HS**
 (16-18) HS+NS Infinitiv+NS Final
 (19-23) **HS+NS dass+NS Konditional+NS weil und Satzbogen+NS Relativ**
 (24-27) **HS Zum Beispiel+NS Infinitiv+NS Infinitiv+NS Temporal**

Trotz ihrer höheren Komplexität ist die Korrektheitsquote von Perioden in LGA-Texten um ein Geringes besser als die der von der LGA geschriebenen Satzgefüge: KQ LGA 0.82. Die Korrektheitsquote für Perioden in LGB-Texten ist die niedrigste aller vertretenen Satzverbindungsmuster und leicht niedriger als die von der LGA: KQ LGB 0.80.

Bei den Abweichungen in LGB geht es meistens um die Tilgung von einzelnen kleinen Satzelementen: Reflexivpronomen, Subjekt, *zu* im Infinitivsatz. Es sind Abweichungen, die vermuten lassen, dass die Schreibenden eher die globalen

Strukturen, wie die Kombinationsmöglichkeiten der Sätze miteinander oder den Text selbst, als die einzelnen Satzteile im Kopf haben.

7.2.1.4.5 Fazit

Aufgrund der präsentierten Daten bezüglich der Satzverknüpfung können nach den Kategorien Reduktion/Expansion und Variation/Repetitivität zusammenfassend folgende Anmerkungen über die Schreibverhaltensweisen beider Klassen formuliert werden:

– Das Nebeneinander allein stehender isolierter Sätze, das die Satzverknüpfung der LGA-Texte prägt, lässt an einen sequentiellen Textaufbau denken. Die Sinnkonstruktion erfolgt nach und nach und in kleinen Schritten; es sind minimale Outputs, die sich zu einer vollständigen Informationsfolge kumulieren. Die Produktion wirkt daher linear, skandiert und präzise strukturiert, aber auch etwas unzusammenhängend.

In den LGB-Texten sind die allein stehenden Hauptsätze in einen größeren textuellen Rahmen eingebunden: Sie haben die Funktion, den Hauptteil des Textes einzuführen.

– Im Bereich Satzverbindung bestätigt die Untersuchung die Tendenz der LGA einerseits zur Wiederholung, andererseits zur Reduktion der Anzahl der kombinierten Sätze. Die Repetition betrifft in diesem Kontext die Art der Satzverknüpfung: Die Hauptsätze werden meistens durch die Konjunktion *und* nebeneinander gestellt und aneinander gereiht, d. h. die Vermittlung der Informationen erfolgt auf additive und sequentielle Weise.

Die LGB beweist dagegen eine Neigung zu Variation und Expansion: Wenn die am häufigsten verwendete Konjunktion *und* ist, werden auch weitere Varianten gebraucht, vorwiegend die adversative, die Sachverhalte in den verbundenen Hauptsätzen einander entgegengesetzt und damit die Erzählung auch dynamisiert. Eine Tendenz zur Expansion wird durch die Präsenz von mehr als zweigliedrigen Satzverbindungen in fast der Hälfte der betroffenen Texte bestätigt.

– Das Satzgefüge erweist sich für beide Gruppen als fehlerträchtiger und komplexer als die parataktischen Variationen.⁴²³ In Satzgefügen beider Gruppen steht die Kombination von Hauptsätzen mit Kausalsätzen an der ersten Stelle. Das kann auf ein Bedürfnis nach schneller Begründung der eigenen Meinung verweisen. Das Verlangen, der Lernaufgabe auf den Grund zu gehen, äußern die LGA-Texte durch die Kombination Hauptsatz mit Finalsatz, die in dieser Lerngruppe als zweithäufigste Kombination auftritt.⁴²⁴ Dadurch bestätigen die LGA-Lernenden den Ausdruck der Nützlichkeit, das Ziel, der Bedeutung von dem, was im Unterricht geschieht, als Satzverknüpfungsstrategie. Ihr Schreibvorgehen ist also systematisch und sehr aufgabenorientiert, sie neigen dazu, innerhalb der von der Aufgabe gestellten Grenzen zu bleiben und sie in ihrer Form zu erfüllen.

Für die LGB steht dagegen der Relativsatz an der zweiten Stelle als bevorzugtes Nebensatzmuster in Satzgefügen: Damit wird das kommunikative Bedürfnis der Lerngruppe bestätigt⁴²⁵, der Erklärung der eigenen Meinung zusätzliche und präzisere Informationen über die jeweiligen Sachverhalte hinzuzufügen. Aus diesem Gesichtspunkt erfüllen die LGB-SchülerInnen voll die Aufgabe, und sie gehen sogar darüber hinaus, indem sie etwas mehr als das Nötige leisten. Das Vorgehen ergibt sich als Resultat nicht aufgabengesteuerter, sondern persönlicher, wenn auch spontaner Entscheidungen.

– Bezüglich der Perioden fällt der Unterschied in der Kontexthäufigkeit dieses Satzverbindungsmusters zwischen den beiden Lerngruppen auf (KHQ: LGA, 27%; LGB 36%). Diesem Wert entspricht eine ziemlich hohe Korrektheitsquote für die LGA, die trotz der Komplexität des Satzbaumusters 0.82 beträgt und etwas höher als die von LGB (KQ 0.80) ist. LGA-SchülerInnen zeigen die gemeinsame Tendenz, diese komplexe Satzkombination zu vermeiden, indem sie ihr einerseits ausweichen, andererseits sie in der Muttersprache anwenden⁴²⁶, bzw. nur dann gebrauchen, wenn sie sich sicher fühlen. Die meisten Perioden sind außerdem ziemlich kurz, also höchstens dreigliedrig, was die Vorliebe der

⁴²³ Der korrekte Gebrauch dieser Satzkombinationsvariante soll nach dem diesen Abschnitt einführenden Teil (vgl. 7.2.1 Satz- und Textsyntax S. 179) mindestens drei Kriterien erfüllen: 1. Zielsprachenkonformer Satzbau des Nebensatzes; 2. Zielsprachenkonformer Satzbau des Hauptsatzes; 3. Eventuelle Inversion im Hauptsatz nach Adverbialbestimmung, nach topikalisierten Objekten oder nach vorangestelltem Nebensatz.

⁴²⁴ Vgl. auch 7.2.1.2 Hauptsatz- und Nebensatzvarianten S. 185 ff.

⁴²⁵ Vgl. ibidem

⁴²⁶ Vgl. die oben erwähnten häufigen *Code-switching*-Fälle.

LGA für eher kurze Passagen auch in diesem Bereich bestätigen würde. Hier zeigt sich die Linearität des in der Gruppe verbreiteten Schreibstiles am deutlichsten.

Die Periode ist bei der Lerngruppe B dagegen eine beliebte Form der Satzkombination: So gut wie alle SchülerInnen gebrauchen sie, obwohl dieses Satzverbindungsmuster für sie fehlerträchtig ist. Ein Grund dafür könnte sein, dass Perioden die Möglichkeit bieten, Informationen innerhalb eines komplexen Satzes simultan zu vermitteln, was einer Lernpräferenz der Lerngruppe entspricht.⁴²⁷

7.2.1.5 Fallbeispiel - Nominalsätze: zwischen Satz- und Textsyntax

Im Bereich der Nominalsätze bieten die zwei Gruppen nur wenige Beispiele: Sie kommen für die LGA in 20% (n=4, N=20) und für die LGB in 22% (n=5, N=22) der Gesamtexte vor. Die Beispiele sind aber deswegen von Interesse, weil sie eine gemeinsame, jedoch in jeder Gruppe verschiedene Tendenz zeigen. Folgende Textpassagen entstammen der LGA.⁴²⁸

- (230) Montag
Wir haben Plakate mit Unterschriften im Plenum kommentieren, und wir haben eine Gruppendiskussion gemacht.
Wir haben ein bisschen das Thema wiedergeholt. Wiederholung einiger Grammatikthemen auf die Klassenarbeit.
Mit U.
Wir haben die Szene von Texten von Bartsch gespielt.
Das macht mir viel Spaß.
Dienstag
KLAUSUR.
MITTWOCH
Die letzte Mal mit Carola.
Einem Arbeit über die zwei Texten von Brecht und Bartsch.
Wir haben das Symbol und die Moral gefunden.
(CE LGA LT 1)
- (231) 25/11/02 → ERSTE STUNDE:
SPRICHT ÜBER MÜNDLICHE NOTE:
ERKLÄRUNG WIE WIR WERDEN NÄCHSTEN UNTERRICHT BEFRAGT WERDEN:
ABGABE VON EINER TABELLE MIT TIPPS UND EINE LISTE UM UNSERE THEMA ZU WÄHLEN UND ZU RESERVIEREN:
ICH DENKE, DASS DIESE BEFRAGUNG WIRD SEHR SCHWER.
VERTAILEN DIE KLAUSUREN: MIR GEHT'S NICHT SEHR GUT.
ZWEITE STUNDE MIT U.:
WIR WERDEN IN 4 GRUPPEN GETEILT UND DANN HABEN WIR EINE SZENE, EIN MIMO ÜBER GEWALT UND KEINE GEWALT VORBERAIT: ICH HABE SEHR GUT MIT MEINER GRUPPE GEARBEIT:
ES WAR EIN SPAßE STUNDE.
26/11/02
KEINE UNTERRICHT: WIR HATTEN DIE VERMITTLERIN
27/11/02
ICH WAR NICHT IN DIE SCHULE, ABER ICH HABE MEINE KAMERADEN GEFRAGT WAS SIE HABEN GEMACHT:
SIE HABEN IN GRUPPEN GEARBEITET, UM TEXTEN AUS ZEITAFELN ZU REKONSTRUIEREN.
(BC LGA LT 1)
- (232) • Montag, den 02.12.2002
Erste Tag für die Referaten zu vorführen.
Erste Stunde: die Referaten von meinen Freundinnen. Die Arbeit war interessant weil viele verschiedene Themen würden gegenübergestellt.
Die Reden waren generell gut, interessant, flüssig und klar. Wenn jemandem etwas nicht verstanden gehat, jetzt war es erklärt bei die Referentin mit schwachere wörter.

Zweite Stunde: Konversation mit Ute Fischer.
Szene von die Letzte Gruppe über die Gewalt.
Kommentar und Diskussion.

• Dienstag und Mittwoch 03/04.12.2002

⁴²⁷ Vgl. 6.3.3.1 Die Lernpräferenzen der LGB S. 147.

⁴²⁸ Außer für Beispiele 230 und 231, die vollständig zitiert werden, werden von den weiteren Texten nur die entsprechenden Stellen wiedergegeben. Die Textpassagen, die nicht zitiert werden, enthalten keine weiteren Nominalsätze. Unterstreichungen in den Textstellen von der Autorin.

Wir haben nicht Deutsche Stunde gehabt.

Ich habe Spaß gehabt um das Referat zu machen, weil ich interessiere mich für das Thema meiner Referat, und die Aufgabe war sehr interessant.

(PE LGA LT 1)

(233) (...)

mittwoch 13.11.02

Stunde mit Karola. Wir haben zusammen diskutieren mit Text von Bartsch und Brecht. Wir haben Schema zu machen und sache [...] ähnlich und nicht zu finden.

Es war ein gute Arbeit.

(MC LGA LT 1)

Folgende Beispiele sind LT-Texten der LGB entnommen:

(234) (...)

DIE WOCHENPLAN:

MONTAG (11.11.02)

• Carolass Aktion: Merkmale deskriptiver und narrativer Texte (Struktur, Wortschatz) anhand zwei Auszüge aus der Sandmann von E.T.A. Hoffmann

• Wortschatzarbeit

• Hausaufgabe: fortsetzung des narrativen Textes

DIENSTAG (12.11.02)

• Vorlesen im Plenum einiger individuellen Beiträge (Hausaufgabe)

• Wiederaufnahme der Relativsätze anhand praktischer Beispiele.

• Diskussion im Plenum des Rasters zum narrativen Text

Wie unterscheiden sich die bis jetzt analysierten Figuren/Orte?

MITTWOCH MIT U. (13.11.02)

• Verteilung von Bewertungsraster und Redemittel zur Bewertung mündlicher beiträge

• Wie beschreibe ich ein Bild?

(...)

(MG LGB LT 1)

(235) (...)

Wir haben auf einige Fragen, wo in einem Plakat lagen, geantwortet.

ZUM BEISPIEL: Unsere Name und wohin kommen wir?

Eine Deutsche Lehrerin

Buch, Musik..... auf Deutsch

Eine Motto für die Schule

Einen Denken über die vorige Jahr in die Schule

Einen Lehrer der nicht gefällt..... und so weiter.

(...)

(VS LGB LT 1)

(236) (...)

In diesen Stunden hatte ich viele Gefühle:

Spaß, weil ich diese Aufgabe nie gemacht habe.

Ruhe, weil die Aufgabe nicht eine Klassenarbeit war.

Vergnügen, weil ich und mein Freund unsere Meinungen gesagt haben.

(...) Am Ende der ersten Tagebucheintragung B.d.V.

In dieser Stunde meine Gefühle waren:

Ruhe, weil die Lehrerin uns Hilfen gegeben hat.

Ärger, weil 6 Personen zu viele waren und wir ein bisschen Unordnung gemacht haben.

(...) Am Ende der zweiten Tagebucheintragung B.d.V.

(BP LGB LT 1)

(237) GEFÜHLE - CHECKLISTE

Datum: 04/ 11/ 2002

Zeit: 11.30 Zirka

Aufgabe, die ich gerade erledigt habe: Die Klausur [[von]] über Effi Briest

Gefühle, die ich bei der Erledigung der Aufgabe hatte:

<i>Positive Gefühle</i>	<i>Negative Gefühle</i>
• Spaß • Ruhe	• Angst • Spannung

Wiederholt am Ende jeder Tagebucheintragung

(GL LGB LT 1)

(238) (...)

Aufgabe, die ich gerade erledigt habe:

Wir waren in dem Laboratorium, und wir haben die unbekannt Worten mit Synonym.
 (...)
 Aufgabe, die ich gerade erledigt habe:
 Mit Annalisa. haben wir 4 Gruppen gemacht, und wir müssen ein Bild beschreiben.
 (...)
 Wiederholt am Anfang jeder Tagebucheintragung
 (NA LGB LT 1)

In den zwei Beispielreihen scheinen Nominalsätze verschiedene Funktionen zu haben:

– In den Beispielen aus der LGA treten Nominalsätze im Text als Einzelscheinungen (Beispiele (231), (232) und (234)) oder gereiht (Beispiel (233)) verstreut auf. Sie wechseln mit nicht elliptischen Sätzen ab, ohne einer sichtbaren Logik zu folgen. Die einzige Ausnahme könnte Beispiel (233) sein, in dem der Nominalsatz eine Art einleitender Auftakt zur folgenden Erzählung zu sein scheint, er hat also eine gelungene narrative Funktion. Das gälte auch für Beispiel 233, wenn der erste Teil der Passage betrachtet wird (erster und zweiter Satz). Hier führen die Nominalsätze die Narration des Unterrichtsgeschehens ein. Dem wird aber vom zweiten Teil der Passage, der ganz aus elliptischen Sätzen besteht, widersprochen. Die zwei übrigen Beispiele (230) und (231) bestätigen den weder im größeren Rahmen durchdachten noch konsequent durchgeführten Gebrauch von Nominalsätzen. Ein genauerer Blick auf die Stellen lässt den Einfluss des im Unterricht verteilten Wochenplans⁴²⁹ erkennen. Einige Zeilen von Beispiel (230) werden aus dem Plan der Woche wörtlich entlehnt (WIEDERHOLUNG EINIGER GRAMMATIKTHEMEN AUF DIE KLASSENARBEIT. KLAUSUR.), in anderen Zeilen aus Beispiel (230) (EINEM ARBEIT ÜBER DIE ZWEI TEXTEN VON BRECHT UND BARTSCH), wie auch im Beispiel (231) (VERTAILLEN DIE KLAUSUREN TEXTEN AUS ZEITAFELN ZU REKONSTRUIEREN) werden lexikalische Elemente aus dem Plan der jeweiligen Woche übernommen. Die Übernahme wird aber nicht explizit als Zitat gekennzeichnet, sondern einfach in den Text gelegentlich eingegliedert. Es geht hier um die Reproduktion eines zur Verfügung stehenden Modells⁴³⁰, das keinem bestimmten textuellen Aufbauprinzip folgt: Statt vollständiger, in den Text kohärent passender Sätze und/oder Satzkombinationen wird hier eine syntaktisch ziemlich problemlose Lösung gewählt, die einem bewährten Muster entnommen wird und daher als fehlerlos oder zumindest akzeptabel anzusehen ist. Außer der Neigung zur gelegentlichen Wiederholung eines bestehenden Modells weist diese Strukturierung des Textes durch zufällige Verwendung von nominalisierten Stichpunkten die Tendenz auf, schrittweise vom Verb wegzukommen und die Syntax auf das Wesentliche zu reduzieren.

Der Kontext, in dem die Nominalsätze auftreten, erweist sich auch syntaktisch nicht als kompliziert: Die elliptischen Sätze sind von allein stehenden Hauptsätzen (Beispiele (230), (234) und teilweise (232)) oder von Satzgefügen (Beispiele (233) und teilweise (232)) umgeben. In der Verwendung der Nominalsätze kann man eine starke Reduktion der Syntax sehen. Beispiel (230) steht in dieser Hinsicht für einen Extremfall: Die Radikalisierung der syntaktischen Reduzierung im Text lässt fast an ein Gedicht erinnern, an eine hermetische Lyrik. Besonders die zwei sehr knappen Nominalsätze („KLAUSUR“ und „DIE LETZE MAL MIT CAROLA“) klingen etwas dramatisch und wie ein endgültiger Verzicht auf weitere Vermittlung von Informationen. Der Text kann nach seinem Textbaummodell (vgl. Beispiel 239⁴³¹) in seiner Nüchternheit besser wahrgenommen werden:

- (239) (1-2) HS+HS
 (3) HS
 (4) Nominalsatz
 (5) HS
 (6) HS
 (7) Nominalsatz
 (8) Nominalsatz
 (9) Nominalsatz
 (10) HS
 (CE LGA TBM 1)

Die Satzverknüpfung von Beispiel 230 weist Elemente der syntaktischen Einfachheit, der syntaktischen Reduktion und der syntaktischen Repetitivität auf: Im Text erscheint nur eine parataktische Satzverbindung, während auf Hypotaxe verzichtet wird. Von den zehn Sätzen sind nur zwei (20% der Gesamtzahl) miteinander verknüpft, die restlichen acht stehen als Einzelsätze da. Außerdem sind 40% (n=4, N=10) der Sätze elliptisch, also um das Verbalelement reduziert.

⁴²⁹ Vgl. 5.2.3 Die Aufgabe „Lerntagebuch“ und die vorgegebenen Modelle, S. 954.

⁴³⁰ Vgl. 7.2.2.1.1 Übernahme vorgegebener Modelle, S. 207.

⁴³¹ In diesem Textbaummodell habe ich der höheren Klarheit wegen Hauptsätze und Nominalsätze unterschieden. Damit ist keine Aussage zum theoretischen Status der Nominalsätze intendiert.

Es treten nur zwei Satzmodelle – Hauptsatz und Nominalsatz – auf, und sie zeigen keine Variation, sondern sie wechseln schnell miteinander ab. Die Repetitivität der zwei Satzmodelle repräsentiert eine beinahe symmetrische und verschlüsselte Textstruktur. Der Text, der syntaktisch ganz zielsprachenkonform ist, wirkt implodiert, fast wie in seiner kommunikativen Kraft gebremst, als ob die Autorin die klare Entscheidung getroffen hätte, sich nicht allzusehr zu offenbaren.

Beispiel (234) kann auch als Beweis für eine vorsichtige Schreibstrategie genommen werden: Der Text fängt mit zwei elliptischen Sätzen an und fährt mit zwei Satzgefügen fort, dann kommen wieder drei Nominalsätze vor. Nach diesem ersten syntaktisch reduzierten einfachen und repetitiven Textincipit mit Pause, scheint der Text kompakter – keine Nominalsätze treten mehr in unlogischer Abwechslung mit vollständigen Sätzen auf –, komplexer – es stehen Perioden neben Satzverbindungen und Satzgefügen bis zum Ende der Aufgabe – und variationsreicher – die Schülerin verwendet auch fünf verschiedene Nebensatzmodelle – (vgl. auch Textbaummodell in Beispiel 240).

- (240) (1-2) HS Nominalsatz+NS Final falsch
 (3) HS Nominalsatz
 (4-5) HS+NS Kausal falsch
 (6) HS
 (7-8) NS Temporal+ HS mit Inversion TA und Ausklammerung falsch
 (9) HS Nominalsatz
 (10) HS Nominalsatz
 (11) HS Nominalsatz
 (12) HS
 (13-16) HS+NS Infinitiv falsch+NS Kausal falsch+HS
 (17) HS
 (18-19) HS+HS falsch
 (20-21) HS+NS Kausal weil
 (22-23) HS+HS
 (24-26) HS+HS+NS Relativ
 (27) HS
 (28-31) HS mit Inversion MA (generell)falsch+HS+HS falsch+NS Relativ
 (PE LGA TBM 1)

Der Gebrauch von Nominalsätzen scheint in diesem Text auch originell zu sein: Sie werden nicht wörtlich aus dem Wochenplan, sondern als Satzmuster übernommen. Die Schülerin hat im Unterricht und aus dem Wochenplan-Modell gelernt, dass ein Text, ein Ereignis durch Nominalisierungen und Stichpunkte zusammengefasst werden kann. Sie, und auch die oben als Beispiele für LGA zitierten AutorInnen, haben wahrscheinlich gemerkt, dass elliptische Sätze syntaktisch einfacher und weniger fehlerträchtig als vollständige Sätze sind. Sie haben also Nominalsätze gebraucht, um kompliziertere Satzkombinationen zu vermeiden. Der Unterschied zwischen Beispiel (234) und den anderen zitierten Fällen aus der LGA besteht darin, dass PE eine eigene Version des Satzmodells *Nominalsatz* gegeben hat: Sie ist nicht dem Modell nur reproduktiv gefolgt (wie besonders in den Beispielen (230) und (231)), sie hat vielmehr das Modell eigenständig verarbeitet; in diesem Fall hat sie also Wissen produktiv transferiert, und eine neue Vermeidungsstrategie erfunden.

Außerdem zeigt der Gesamttext von PE eine syntaktische Steigerung. Wie schon für BG erwähnt wurde,⁴³² wirkt der Anfang wie eine Anlaufzeit, eine Aufwärmphase, in der sich beide Autorinnen in einfachen Sätzen und Satzkombinationen versuchen, bevor sie die Anwendung einer komplexeren Syntax wagen. Das sind Zeichen der Unsicherheit und Zurückhaltung im Gebrauch der Fremdsprache.

– Anders sieht es für die LGB aus: Die Nominalsätze finden in allen Beispielen eine ganz genaue Situierung im Text: Sie stehen ganz kompakt gegen Ende (Beispiele (234), (236) und (237)) oder am Anfang (Beispiel (235) und (238)) der Tagebucheintragung. In den Beispielen (235) und (236) bilden die elliptischen Sätze eine strukturierte Folge von Stichpunkten, die nur einmal im Text vorkommen; in den Beispielen (236), (237) und (238) treten sie als regelmäßig wiederkehrende Wortblöcke mehrmals im Text auf. In allen Beispielen geht es um Zitate aus Materialien, die im Unterricht behandelt worden sind – Beispiel (234): Der Wochenplan; Beispiele (236), (237) und (238): Die Gefühle-Checkliste – oder um Fragen aus einer Lernaktivität – Beispiel (235): *Wie beschreibe ich ein Bild?* –.⁴³³

⁴³² Vgl. 7.2.1.4 Satzverknüpfung, S. 193 ff.

⁴³³ Vgl. auch 7.2.2.1.3 Übernahme vorgegebener Modellen, S. 207

In den Beispielen (234) und (235) werden die Zitate durch eine Art Titel explizit angekündigt: (234): DIE WOCHENPLAN; (235): ZUM BEISPIEL. In diesen zwei Fällen haben die Nominalsätze die Funktion, Lerninhalte (Beispiel (234)) und Arbeitsanweisungen (Beispiel (235)) durch eine Auflistung von Stichpunkten synthetisch und kompakt zusammenzufassen. Bei Beispiel (236) stehen die Übernahme aus dem Wochenplan nach der Äußerung der eigenen Meinung über die Lehrperson, über Deutsch als Schulfach und ein paar Anmerkungen über das, was im Unterricht passierte. Das Ziel der Übernahme scheint hier zu sein, die reinen Lerninhalte von der Äußerung der eigenen Meinung zu trennen.

Die Autorin von Beispiel (235) hat dagegen durch die Stichpunkte die Arbeitshinweise einer Übung aus dem Gedächtnis abgerufen, um eine realistische Beschreibung einer Lernaktivität wiederzugeben, die ihr besonders gut gefallen hat. In beiden Fällen (Beispiele (234) und (235)) geht es also um thematische Blöcke, die eine spezifische Aufgabe erfüllen.

In den drei weiteren Beispielen markieren die Nominalsätze gewisse Stellen im Text und führen bestimmte Inhalte ein: die in den Stunden empfundenen Gefühle (Beispiele (236) und (237)) und die synthetische Angabe der durchgeführten Lernaufgabe (Beispiele (237) und (238)). Sie sind ein wiederkehrendes Element, das auf die Lesenden wie ein Leitmotiv wirkt, das den Text einrahmt. Dadurch tragen sie zum Aufbau der textuellen Kohärenz bei.

Generell kann der gelegentliche Gebrauch von Nominalsätzen in den LGA-Beispielen zusammenfassend als sequentieller Einsatz von Vermeidungsstrategien angesehen werden. Außerdem wirkt er sich als ein Schritt-für-Schritt-Vorgehen bei der textuellen Produktion aus, das sich mehr um den unmittelbaren Kontext des Schreibens kümmert als um den Text als Ganzes. Der Schreibakt erscheint dadurch als Resultat eines *Bottom-up*-Verfahrens mit analytischem Charakter, das durch detailgetriebene, vom Kleinen zum Großen aufsteigende Verarbeitungsabläufe gesteuert wird und durch eine schrittweise Strukturierung der Äußerung gekennzeichnet ist. Diese Schreibhaltung findet sich mit unterschiedlicher Intensität in allen Texten der LGA und lässt schon in dieser ersten formalen Analyse an eine tendenzielle Unsicherheit im freien Gebrauch der Sprache denken.

Generell kann der Gebrauch von elliptischen und Nominalsätzen in LGB-Texten dagegen nicht als eine Strategie interpretiert werden, fehlerträchtige Sätze oder Satzkombinationen zu vermeiden. Alle Texte zeigen nämlich Beispiele für Variation in Haupt- und Nebensätzen und für eine komplexere Syntax – also die Präsenz sowohl von Satzgefügen wie auch von Perioden. Es scheint vielmehr eine Entscheidung zu sein, feste Punkte mit bestimmter synthetisierender Funktion im Text zu setzen, damit er einem gewissen Schema entspricht. Nominalsätze sind also ein Beweis für einen allgemeinen Blickwinkel während der Textproduktion, eine Konzentration eher auf das Ganze als auf Einzelheiten. Der Schreibakt scheint also nach einem *Top-down*-Verfahren mit synthetischem und globalem Charakter zu verlaufen, als Wiedergabe eines umfassenden Sachverhalts durch vom Großen zum Kleinen, vom Allgemeinen zum Detail absteigende Verarbeitungsabläufe.

7.2.2 Textualität: Lerntagebücher als schulische Textsorte

Der vorliegende Abschnitt befasst sich mit der Textualität der LT-Daten. In einem ersten Schritt möchte ich das Lerntagebuch als eine Art Textsorte in seinen natürlichen Kontext, die Schule, einbetten. Ausgangspunkt dazu sind folgende Feststellungen:

- Die alltägliche Begegnung der Lernenden in und außerhalb der Schule mit vielen unterschiedlichen offiziellen und nicht offiziellen, öffentlichen und privaten Textarten beeinflusst ihr Textschreiben (vgl. Ehlich 1996 nach Hornung 2002: 222).
- Die Art und die Breite der Beeinflussung hängen – was die Rezipientenseite angeht – u. a. von der Flexibilität, d. h. der Durchlässigkeit kultureller und individueller Ego-Grenzen⁴³⁴, also davon ab, inwieweit ein Individuum aufnahmefähig bzw. -willig ist, sich neue Textarten anzueignen.
- Demzufolge werden hier die LT-Texte nicht auf die Eigenschaften hin untersucht, die sie haben sollten (vgl. Hornung 2002: 221), sondern nach denen, die sie von ihrem Wesen her haben, also nach ihrer „qualitativen Eigenart“ (Vygotskij 1934/2002: 58).

⁴³⁴ Vgl. 1.2.5 *Persönlichkeitsfaktoren*, S. 31.

– Das Ziel einer solchen Untersuchung, das mein Ansatz, liegt also nicht darin, festzustellen, ob die von den zwei untersuchten Lerngruppen produzierten Texte der allgemein anerkannten textuellen Richtigkeit entsprechen, sondern darin, ob sie Merkmale enthalten, die als fremdsprachlicher Beleg zu den festgestellten Lernpräferenzen und -verhaltensweisen gelten können, die Gegenstand der Lerngruppenprofile sind.

Um die textuellen Eigenschaften meiner Daten unter einer solchen Perspektive zu untersuchen, brauche ich einen weiten Textbegriff (vgl. Hornung 2002: 221), der allen charakteristischen Merkmalen, also den situativen wie den text-spezifischen, der Textsorte *Lerntagebuch* Rechnung trägt. Aufgrund der festgelegten spezifischen Zielsetzung der hier durchzuführenden Textanalyse bediene ich mich daher der Textdefinition von Ulrich Schmitz (1996: 26): „Text ist eine Zeichenmenge, die an einem Orte steht und zu einer Zeit wahrgenommen wird.“ (Schmitz 1996: 26). Dank seiner Betonung der funktionalen Situativität von Text⁴³⁵ scheint diese Definition auf meiner Aufgabe zugeschnitten zu sein.

Gegenstand der Untersuchung auf den folgenden Seiten wird nicht die ganze textuelle Komplexität der 42 LT-Exemplare sein, sondern nur einige textuelle Aspekte der schriftlichen Produktion beider Lerngruppen, und zwar diejenigen, die sich im Bereich der spezifischen Interessen der Studie und in ihrem Wert als gruppenspezifische Kennzeichen als wichtig erweisen. Textuelle Aspekte der LT-Daten werden also nach folgenden Kategorien präsentiert: innere Textgliederung, und zwar danach wie die Abfolge der Informationen im Textaufbau erfolgt; äußere Textgliederung, d. h. danach, wie die Texte grafisch erscheinen. Die Anwendung der oben genannten Kriterien soll deutlich machen, ob eine gruppencharakterisierende thematische und grafische Entfaltung der Textinhalte festzustellen ist.

7.2.2.1 Innere Strukturierung

In diesem Schritt der Untersuchung wird auf den internen Aufbau der Texte geachtet. Nach dieser Kategorie kommen für die untersuchten Texte zwei Aspekte in Frage, (Re-)Konstruktion der Information von Seiten der Lernenden und deren implizite bzw. explizite Berufung auf bekannte Textmuster. Diese zwei Aspekte werden im Folgenden ausführlicher betrachtet.

7.2.2.1.1 *Bottom-up-* oder *Top-down-*Verfahren?

Eine erste Frage, die gleich zu Beginn bei der Auswertung der Daten aufkam, betraf die Struktur des Incipits der Texte, also des Auftakts der Erzählung und danach ihrer Fortführung. Zur Klassifizierung der Daten halfen in diesem Fall die schon erwähnten zwei Modelle aus der Psycholinguistik, die aufsteigende bzw. absteigende Verstehens- und Produktionsabläufe beschreiben: das *Bottom-up-* bzw. *Top-down-*Verfahren.⁴³⁶

Die Auswertung der LT-Daten nach diesen zwei Kriterien ergab folgende Resultate:

– Die LGB zeichnet sich durch die Anwendung von *Top-down-*Verfahren (n=19, N=22; 86%) aus. Einige Beispiele dafür wurden schon im Kontext der Besprechung von syntaktischen Besonderheiten erwähnt: Der ganze Text wird in solchen Fällen von einem zusammenfassenden allein stehenden Hauptsatz eingeführt, wie in folgendem Beispiel:

(241) Heute haben wir die erste Klausur gemacht. (GL LGB LT 1, 1)

Der Satzbeginn kann auch eine umfangreichere Zeitperiode bezeichnet (Unterstreichung der Verfasserin) oder sich auf ein Gesamthema beziehen (vgl. Beispiel 250):

(242) Diese Woche haben wir über „der Sandmann“ aus Hoffmann viel gearbeitet. (BE 2 LGB LT 1, 1)

(243) In dieser Periode gerade wir eine neue Lernenmethode experimentieren. (MA LGB LT 1, 1)

(244) Dieses Jahr ist für mich das Deutschlernen interessanter von letztes Jahr. (BE 1 LGB LT 1, 1)

(245) Mein Liebesthema war Storm. (SS LGB LT 1, 1)

⁴³⁵ Nach den Worten des Autors selbst: „Ein zeitgemäßer Textbegriff sollte [...] neben dem althergebrachten inneren Sinnzusammenhang oder sogar stattdessen den rein äußerlich begrenzten Erscheinungsplatz berücksichtigen [...]“ (Schmitz 1996: 26).

⁴³⁶ Im LT-Korpus sind beide Modelle zu finden: ein *Bottom-up-*Vorgehen, das den Sachverhalt vom Einzelnen zum Allgemeinen präsentiert: Zuerst werden vom Unterrichtsereignis und der entsprechenden subjektiven Reaktion die Details dargestellt, um später zur ganzheitlichen Gestaltung des Geschehens zu kommen; ein *Top-down-*Vorgehen, vom Ganzen zum Detail, nachdem das Ereignis kurz und global, fast lapidar in seiner Einheitlichkeit eingeführt worden ist, um später in seine Einzelheiten erzählt zu werden.

– Die Daten der LGA entfallen dagegen ausgeglichen zu 50% (n=10, N=20) auf jedes der beiden Verfahren. Vgl. exemplarisch Beispiel 246 für eine eher globale Ansicht und Beispiel 247 für eine eher analytische bzw. sequentielle Perspektive:

- (246) MONTAG- Wir haben Gruppe gemacht über die Texte von Brecht und Lucie Mannheimer arbeiten. Wir haben die Aufgaben fertig gemacht und dann jede Gruppe hat einen Teil von der Zusammenfassung gesagt. (BG LGA LT 1, 1-4)
- (247) Heute haben wir Annalisa kennengelernt und wir haben ein Aufgabe für sie gemacht: wir haben ein Plakat für sie ausgefüllt. (RA LGA LT 1, 1-3)

10% der LGA-Texte (n=2, N=20), die mit einer globalen Übersicht des Geschehens anfangen, führen ziemlich sequentiell und analytisch weiter. Vgl. exemplarisch:

- (248) Wir haben die Referaten am 2 Dezember begonnen und am 11 haben wir die beendet. Sie waren sehr interessant weil klar waren und man versteht. Allen waren gut. Viele Leute gaben Fotokopie mit eine Erklärung. Oder saßen sich sie auf dem Lehrers Stuhl und sprachen. Oder schrieben sie auf dem Tafel einen Schema und erklärten sie den. (FA LGA LT 1, 4-14)
- (249) Am Montag, dienstag und Mittwoch hat Frau N. die leute abgefragt. Wir haben die Kommentaren gemacht. Das war sehr interessant. Wir haben die leute gehört dann wir Beurteilte wenn sie gut gesprochen haben oder nicht, wenn wir etwas nicht verstanden haben. (RC LGA LT 1, 1-7).

7.2.2.1.2 Gestaltung der thematischen Entfaltung

Wird die textuelle Entfaltung der Informationen betrachtet, zeigen alle LT-Texte die Anwendung zweier Hauptmuster⁴³⁷ zur Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens und zu dessen Kommentar:

1. Eine erste sauber getrennte Struktur, nach der die Ereignisse zuerst geordnet erzählt und anschließend kommentiert werden; nach diesem Muster erfolgt die Darlegung des Geschehens linear und sequentiell am Stück: Zuerst wird alles fertig erzählt, was passiert, dann schließt sich die Reflexion an. Dieser zweite letzte Teil kann auch grafisch getrennt, z. B. durch einen doppelten Absatz und einen Titel wie im nächsten Beispiel, und dadurch hervorgehoben werden. Vgl. exemplarisch folgenden Text:

(250) Lerntagebuch

Montag

Wir haben Francesca, die neue Lehrerin, kennengelernt.
Wir haben in Gruppen arbeit und wir haben vier Insel gebilt.
Wir haben ein Text über Lernerfahrungen gelesen und eine Tabelle ausgefüllt.

Dienstag

Wir haben nochmals in Gruppen gearbeitet.
Wir haben Pros und Contras von Fremdsprachenlernen geschrieben.

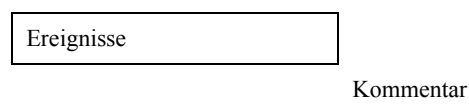
Mittwoch

Wir sind ins Theater gegangen, um "Il fu Mattia Pascal" zu sehen.

Reflexion

Ich mag in Gruppen arbeiten. Es ist nützlich und belustigend.
Ich mochte auch die Grammatik wiederholen und verschiedene Übungen für die Prüfung (2° und 3°)
(MG LGA LT 1)

Grafisch kann dieses Muster wie folgt gestaltet werden:



⁴³⁷ Mit *Muster* ist hier ein Schema gemeint, das innerhalb der Struktur des Textes zu erkennen ist. Heinemann/ Heinemann 2002 verwenden das Wort *Textmuster* mit folgender Bedeutung: „[...] kognitive Rahmenvorgabe für die Strukturiertheit linguistischer Einheiten“ (Heinemann/Heinemann 2002:131).

2. Eine eher gemischte Struktur, nach der die Ereignisse zusammen mit dem Kommentar, manchmal auch im gleichen Satz, gemischt mitgeteilt werden; nach diesem zweiten Muster erfolgt die Darlegung des Geschehens simultan mit deren Reflexion und beide Teile sind auch grafisch wie in einem Block zusammengehalten, wie folgendes Beispiel exemplarisch zeigt:

- (251) Heute haben die erste Klassenarbeit über das Werk von Theodor Fontane: "Effi Briest", das ich im Sommer gelesen hatte, gemacht.
 Obwohl wir in den vorhergehenden Unterrichtsstunden schon vorbereitet hatten, war ich unruhig, weil die Klassenarbeit ganz schwierig fand und ich mochte sie genau machen.
 In einigen Übungen der Klassenarbeit war schwierig die Grammatik zu beachten, besonders Nebensätze und Passivsätze, darüber ich ganz nervös wurde. (AC LGA LT 1, 1-9)

Grafisch kann dieses Muster als die mehrfache Wiederholung des nachstehenden Schemas repräsentiert werden:



Aus der Auswertung der LT-Texte nach diesem Muster-Kriterium ergeben sich folgende Resultate: – LGA-Texte (n=14, N=20; 70%) zeigen einen wesentlich häufigeren Gebrauch des ersten linearen und sequentiellen Musters.

– In LGB-Texten ist der Unterschied nicht so auffällig: 55% (n=12, N=22) der Texte zeigen das erste lineare, 45% (n=10, N=22) das zweite simultane und eher spontan organisierte Muster. Die häufige Wiederkehr des ersten Musters kann auch als getreue Interpretation der im Unterricht besprochenen Stichpunkte zur Abfassung der Lerntagebücher erklärt werden⁴³⁸, die eine Drei- bzw. Zweigliederung des Textes empfehlen, also als ein Befolgen von Arbeitshinweisen. Die Annahme, dass die LGB zur gemischten Gestaltung thematischer Entfaltung neigt, wird auch durch einige Beispiele (n=4, N=22; 18%) von chaotischem, durch Gedankensprünge charakterisiertem Textablauf belegt. Vgl. exemplarisch (kursiv von der Autorin):

- (252) Mit dieser neuen Lernmethode ich fühle nicht mehr bedrückt und kontrolliert. Ich denke *also*, dass das Lerntagebuch eine beste Dinge ist. In der Tat mit dem Lerntagebuch kann jede Person ihre Gefühle ausdrücken. (MA LGB LT1, 12-16)
- (253) Am Dienstag haben wir mit Frau N. der Klausuren korregiert: es war eine gute Erfolge weil habe ich ein sieben *angekommenen*. Ich war sehr freu über diese gute Note. Wir haben die grammatischen Fehleren untersucht und wir haben die Fehleren korregiert. (SM LGB LT1, 21-26)

Gegenstand des nächsten Abschnitts ist der Einfluss vorgegebener Modelle auf die LT-Texte.

7.2.2.1.3 Übernahme vorgegebener Modelle

Unmittelbar mit dem oben besprochenen Thema verbunden ist die Übernahme vorgegebener oder sonst bekannter Textmodelle beim Schreiben der Lerntagebücher. Für die Lösung dieser Lernaufgabe im Deutschunterricht wurden vier Lernhilfen verteilt:

- die oben genannten drei Stichpunkte;
- der regelmäßig verteilte Wochenplan mit Angabe der Lerninhalte, -materialien und -aufgaben;
- das Arbeitsblatt: Gefühls-Checkliste;
- das Arbeitsblatt: Lerntagebuch.

Die Vorgaben konnten auf zwei verschiedene Ebenen befolgt werden:

- auf der Ebene der Textgestaltung hatten die Lernenden die Möglichkeit, alle aufgelisteten Lernhilfen als Modell zu wählen;
- der Wochenplan stellte darüber hinaus auch eine lexikalische Hilfe bzw. eine Erinnerungsstütze dar.

⁴³⁸ Vgl. 5.2.3 Die Aufgabe „Lerntagebuch“ und die vorgegebenen Modelle S. 95 ff.

Der Gebrauch der angebotenen Modelle war den Lernenden überlassen. Die zwei Lerngruppen trafen verschiedene Entscheidungen⁴³⁹:

– LGA orientierte sich besonders an den drei Stichpunkten und am Wochenplan (n=10, N=20; 50%). In textueller Hinsicht zeigt sich der Einfluss des Wochenplans in diesen Texten besonders stark in der Gliederung nach drei Wochentagen; in 10% (n=2, N=20) der Texte wird die Übernahme von Elementen der Vorgabe noch präziser, da die Gliederung des Unterrichtsgeschehens nach Spiegelstrich⁴⁴⁰ und, in 10% (n=2, N=20) der Texte, die Untergliederung der Doppelstunde am Montag mit dem Titel *Mit U.* (Konversationslehrerin, B.d.V.)⁴⁴¹ zu finden sind. Anleihen von Redewendungen und Fachwörtern aus dem Wochenplan bestimmen 50% (n=10, N=20) der LGA-Texte.

– LGB-Texte zeigen den oben erwähnten Einfluss der drei Stichpunkte, wenn auch in geringerem Maße als die der anderen Gruppe, und des Wochenplans. Auf dieses letzte Modell beziehen sich insgesamt 27% (n=6, N=22) der untersuchten Texte und die Übernahmen sind verschiedener Art: Drei (N=6; 50%) Texte zeigen gleiche Redewendungen und ganze Sätze wie im Modell, *ein* Text übernimmt explizit die ganze Struktur des Modells,⁴⁴² und in zwei weiteren Texten (N=6; 33%) dient der Wochenplan als Gedächtnisstütze: Daraus werden die Unterrichtsthemen übernommen. In den LT-Texten der LGB sind jedoch weitere Einflüsse zu bemerken: 18% der Texte (n=4, N=22) übernehmen explizit das Schema und auch die Lexik der Gefühls-Checkliste. Als Beispiel⁴⁴³:

- (254) In diesen Stunden hatte ich viele Gefühle:
Spaß, weil ich diese Aufgabe nie gemacht habe.
Ruhe, weil die Aufgabe nicht eine Klassenarbeit war.
Vergnügen, weil ich und mein Freund unsere Meinungen gesagt haben. (BP LGB LT 1, 16-22)

Weitere interessante Beispiele betreffen Textmuster, die entweder im Unterricht, aber nicht direkt in Bezug auf die Lernaufgabe *Lerntagebuch* behandelt worden sind oder die der allgemeinen, nicht schulischen Erfahrung der Lernenden angehören. Im Folgenden werden sie mit entsprechenden Beispielen aufgelistet:

– Das *Tagebuch*: 45% der LGB-Texte (n=10, N=22) ähneln dem klassischen Tagebuch-Modell. Besonders auffällige Elemente sind

- persönliche Kommentare:

(255) Jetzt denke ich dass Deutsch ein Menschenfach ist. (MG LGB LT1, 13-14)

- „Herzenserschütterungen“:

(256) Ich schreibe nur die Notizen über meine Erfolge in meinem Tagebuch oder ich sage meinen Eltern. Über meine Mißerfolge ich spreche nicht mit meinen Freundinnen, weil ich mich schäme. (BRF LGB LT1, 24-27)

- Hoffnungen:

(257) Ich hoffe die Genüge zu reichen, weil die Deutsche Sprache mir gefällt. (AC LGB LT1, 13-14)

- eigene außerschulische Erfahrungen der Lernenden:

(258) In USA, habe ich eine Englishkurs besucht, wo ein Stunde pro-tag analizieren wir ein Zeitungartikel, die sehr schwierig waren, und ich konnte am Anfang kein Wort verstehen. Mit dem Hilfe des Lehrer, der uns die schwierige Worte erklarte, und der uns wie an der Bedeutung den Sätze kamen, hatte ich die Schluss *inhalt* des text, ohne alles wortbedeutung kennen. (DE LGB LT1, 45-52)

- und schließlich Passagen, die zwischen Selbstreflexion und Gespräch mit der Lehrperson einzustufen sind:

(259) Zum Beispiel, ich fühle mich mehr frei zu sprechen und an die Diskussion zuteilnehmen, wenn die Fernsehkamera nicht in der Klasse ist. (BE 2 LGB LT1, 24-27)

(260) (P.S.: Frau N., Das Buch habe ich ein bisschen gelesen!!) (VS LGB LT1, 23)

– Die *Fazitblätter* (n=3, N=22; 14%): Hier fällt besonders die Evaluation der im Unterricht geübten Sozialformen und Lernaufgaben auf:

(261) Diese Method gefällt mir: die Gruppen Arbeit hilf uns; aber ich denke das ist sehs langsam und wir machen wenig Grammatik. (SV LGB LT1, 20-24)

⁴³⁹ Vgl. auch Abschnitt 7.2.1.5 *Fallbeispiel: Nominalsätze zwischen Satz- und Textsyntax*, S. 200.

⁴⁴⁰ Vgl. Beispiel (234) *ibidem*.

⁴⁴¹ Vgl. Beispiele (231), (232) *ibidem* auch für lexikalische Übernahmen.

⁴⁴² Vgl. Beispiel (238) *ibidem*.

⁴⁴³ Vgl. auch Beispiel (236) *ibidem*.

– die zwei Raster (vgl. Anlage 33) zur Analyse von deskriptiven (n=4, N=22; 18%) vgl. Beispiel 262 und narrativen Texten (n=4, N=22; 18%) im Präteritum vgl. Beispiel 263:

(262) Am Montag haben wir A. kennengelernt: Annalisa ist die neue Praktikant, die 2 Monaten mit uns bleiben werden. Sie ist ein schönes Mädchen und sie ist sehr nett und freundlich. Sie gefällt mir sehr gut. (SM LGB LT1, 2-7)

(263) Statt K. kam A.. Sie brachte ein Schreibtapete. In der waren viele Fragen geschieben. Wir Antworteten and den Fragen. und dann diskutierten wir uber di Antworten. Das war schon und sympathisch, weil wir über viele Argomenten diskutiert. (MM LGB LT1, 1-7)

– Ein einziger Text übernimmt einen Teil der Auflistung der Stichpunkte zur Schreibtapete als Beispiel für eine durchgeführte und besonders gut gelungene Lernaufgabe⁴⁴⁴.

– Auch LGA-Texte zeigen unterschiedliche freie Anwendung von Textmustern, die nicht explizit zur Abfassung von Lerntagebüchern eingeführt worden sind. Es geht aber um Einzelfälle: *Ein* Text (CL) zeigt ein deskriptives Muster, zwei weitere Texte das narrative. Exemplarisch wird ein Beispiel zitiert⁴⁴⁵, das auch an die Textart *Tagebuch* erinnert:

(264) Heute war ich wütend, weil wir ein Plakat in einer Halbestunde machen sollten! Es war unmöglich. Es gefällt mir, dass die Sache mit ruhig zu machen! Ich weiß nicht, was sage weiter! (BF LGA LT1, 1-7)

7.2.2.2 Äußere Strukturierung

In diesem Abschnitt wird auf die externe Struktur der Texte geachtet und nach den Kriterien *allgemeine Daten* und *grafische Gestaltung* analysiert.

7.2.2.2.1 Allgemeine Daten

Allgemeine Daten betreffen die Angabe von Datum, Ort, Titel, Vor- und Nachnamen und Unterschrift. In den untersuchten LT-Texten haben sich folgende allgemeine Daten als kennzeichnend für Unterschiede zwischen beider Lerngruppen erwiesen:

– Angabe von Vor- und Nachnamen. Beide Elemente sind in fast allen Texten enthalten.⁴⁴⁶ In 85% (n=17, N=20) der LGA-Texte stehen sie oben – links, rechts oder in der Mitte. In den LGB-Texten ist der Prozentsatz niedriger, nur 59% (n=13, N=22) der Arbeiten tragen Vor- und Nachname oben. Acht Texte (N=22; 36%) zeigen dieses Element am Textende.

Während die obere Position – links, rechts oder in der Mitte – an den Kopf von einem Klausurblatt erinnert, lässt die Endstellung an eine Unterschrift denken, also an eine weniger mit der Kontrolle und Prüfung von Kenntnissen verbundene Textart, sondern wieder an ein Tagebuch.

– Angabe von Datum und Wochentagen. In allen Texten ist das Datum oben angegeben – links oder rechts; die Wochentage sind in 65% (n=13, N=20) der LGA-Texte, in den LTB-Texte nur zu 45% (n=12, N=22) als Zwischentitel extra angegeben.

7.2.2.2.2 Grafische Besonderheiten

Grafische Besonderheiten beziehen sich auf die Präsenz von Absätzen, Überschriften, Subüberschriften, Unterstreichungen, Markierungen, verschiedener Schriftgröße, farbigen Hervorhebungen, Piktogrammen oder sonstigen ikonischen Elementen, die Teile des Textes hervorheben bzw. als Erkennungszeichen dienen. In den untersuchten LT-Texten haben sich folgende allgemeine grafische Besonderheiten als auffällig ergeben:

⁴⁴⁴ Vgl. Beispiel (235) in 7.2.1.5 *Fallbeispiel: Nominalsätze zwischen Satz- und Textsyntax* S. 200.

⁴⁴⁵ Vgl. auch Beispiel (222) in 7.2.1.4.1 *Allein stehende Hauptsätze*, S. 194

⁴⁴⁶ Einzige Ausnahmen sind zwei Texte in jeweils jeder Gruppe, die nur den Vornamen tragen, und ein LGB-Text ohne Angabe von Vor- und Nachnamen.

– Das Wort *Lerntagebuch* wird in jedem Text hervorgehoben: Entweder durch die zentrale Stellung oder durch Markierungen bzw. Farben oder durch die Schriftart – Blockschrift oder unterstrichen – bzw. -größe.

– 65% der LTA-Texte (n=13, N=20) sind grafisch durch Absätze zwischen den Angaben der Wochentage sauber gegliedert. Die oben erwähnte und in LTA-Texten häufig vorkommende Angabe von Wochentagen entspricht ihrer grafischen Hervorhebung. Außerdem strukturieren 62% (n=8, N=13) der SchülerInnen, die ihn deutlich gliedern, ihren Text auch inhaltlich sauber nach dem oben besprochenen sequentiellen Textmuster. Nur 45% (n=10, N=20) der LGB-Texte sind grafisch deutlich strukturiert. Die meisten (n=12, N=22; 55%) bilden einen einzigen kompakten Block ohne jegliche grafische Hervorhebung. 33% (n=4, N=12) der LGB-Lernenden, die ihren Text kompakt schreiben, bedienen sich des oben beschriebenen simultanen Textmusters.

– In 70% (n=14, N=20) der LGA- und in 73% (n=16, N= 22) der LGB-Texte werden Farben verwendet, dies beschränkt auf die Hervorhebung des Titels *Lerntagebuch* bzw. des Untertitels – also der Wochentage –, die den Text auch grafisch gliedern.

– Erkennungszeichen sind nur in einem einzigen Text eines LGB-Lernenden, GL, zu finden. Es geht um ein Logo, das aus einem stilisierten Männchen besteht und am Textende neben der Schrift

(265) Gemacht von G. L.....

steht. Das ist auch der einzige Text, der mit Computer geschrieben wurde und der ein Emoticon enthält: : (.

Fasst man die wesentlichen Ergebnisse zusammen, so ist aus der Perspektive der Textualität festzuhalten:

– Beim Text-incipit zeigt die LGA eine eher ausgeglichene Tendenz zu *Top-down-* bzw. *Bottom-up-*Verfahren. In der thematischen Entfaltung des Textes beweist die Gruppe eine kompakte Vorliebe für ein analytisches Verfahren, also für eine saubere Gliederung der Informationen im Text, die sich auch in der grafischen Gestaltung durch den Gebrauch von Angaben der Wochentage als Zwischentitel und von ein- bzw. zweizeiligen Absätzen widerspiegelt. Ein solches Verfahren sorgt für eine überschaubare und geordnete Textform. Das Festhalten an vorgegebenen Modellen zeigt seinen Einfluss besonders durch die sequentielle Anwendung von explizit zur Durchführung der Lernaufgabe eingeführten Modellen und durch die Übernahme von Redewendungen aus dem Wochenplan. Daraus kann erschlossen werden, dass das Verfassen von Lerntagebüchern aus einer textuellen Perspektive für die LGA innerhalb der Grenzen einer offiziellen Lernaufgabe bleibt, die fleißig und mit einem Auge darauf erledigt wird, wie sie aussehen soll. Der schulische Charakter, der für die LGA die Lernaufgabe beibehält, wird auch durch grafische Signale deutlich, wie z. B. die Angabe der Personalien an markierter Stelle.

- Das Incipit organisieren die LGB-Lernenden deutlich durch eine zuerst globale Darstellung der Unterrichtsereignisse, vorwiegend mit *Top-down-*Verfahren; die Tendenz zur weiteren thematischen Entfaltung des Textes liegt ausgeglichen zwischen einem linearen und einem simultanen Muster. Einige Texte zeigen die Gefahr eines impulsiven Schreibens durch einen chaotischen durch Gedankensprünge charakterisierten Textablauf. Die Neigung zu eher kompakteren als gegliederten Textstrukturen beweist auch die blockförmige Gestaltung der Mehrheit der LGB-Texte, die – wenn überhaupt – wenige Absätze zeigt. Der häufige Gebrauch von vorgegebenen Textmustern lässt ein starkes Bedürfnis nach einem Modell, das oft implizit auch aus anderen Unterrichtskontexten übernommen werden kann, als strukturelle Sicherung zur Textgestaltung sichtbar werden. Eine solche Automatisierung von anderswo kennen gelernten Textmustern schafft Platz für eine freie Interpretation der Modelle und für die Bildung von Mischungen und Varianten. Das charakterisiert stark das Schreibverhalten der LGB und könnte als produktive Anwendung von textuellen *chunks* erklärt werden.

Das Suchen nach neuen Textformen entspricht für die LGB-Lernenden dem Bedürfnis nach einem Schreiben, das über die persönliche Erfahrung läuft, wie der Gebrauch der Textart *Tagebuch* und einige grafische Elemente wie die Angabe von Vor- und Nachnamen am Textende als Unterschrift belegen.

7.2.3 Lexik

In einer ersten quantitativen Datenauswertung⁴⁴⁷ waren die LT-Texte nach Länge sowie nach Anzahl der Wörter und der Zeichen erhoben und in einem ersten Vergleich einander gegenübergestellt worden. Für die LGB hatte sich dabei eine deutlich umfangreichere Produktion als für die LGA erwiesen. In dieser ersten quantitativen Auswertung sind auch lexikalische Phänomene wie *code switching* und *code mixing* herausgestellt worden, die eine weitere Differenzierung der LT-Einträge beider Gruppen erlauben. Unter dieser Perspektive konnte u. a. festgestellt werden, dass der Gebrauch der Muttersprache in den LT-Texten der zwei Lerngruppen eine unterschiedliche Funktion hat:

– In LGA-Texten sind die meisten Fälle von Anwendung der Muttersprache richtige *Code-switching*-Beispiele – vgl. exemplarisch:

(266) Diese Stunde war sehr interessant, die Stunden mit frau fischer waren jede mal interessant perchè fanno riflettere, qst ci aiuta a ragionare in tedesco. (CL LGA LT1, 11-14)

– In den LGB-Texten taucht dagegen eher das *code mixing* auf. Vgl. exemplarisch (kursiv der Autorin):

(267) Sie ist sehr junge aber sie ist auch *in gamba* [...] (GM LGB LT1, 4-5)

(268) Annalisa die neue *Tirocinante* hat uns ein Bild zu beschreiben gegeben. (ZS LGB LT1 14-15).

Ist beim ersten LGA-Fall im Umschalten in die Muttersprache die Tendenz zu erkennen, syntaktische Komplexität zu vermeiden, die das kommunikative Bedürfnis der Schreibenden jedoch verlangt, so steht der Rückfall ins Italienische bei den LGB-Lernenden eher als lexikalische Besonderheit da: Hier überwiegt die Tendenz, zur Muttersprache zurückzukehren, und das eigentlich nicht in besonders schwierigen Kontexten, sondern meistens im Falle von einzelnen Wörtern, die entweder idiomatischer Prägung sind – vgl. Bsp. 2: *it. essere in gamba*; dt. auf Draht sein – oder zu einem besonderen Fachwortschatz gehören – vgl. Bsp. 3: *it. tirocinante*; dt. Studierende der SSIS; Referendarin.

Im Folgenden sollen über das hier Festgehaltene hinaus einige ausgewählte Aspekte der Lexik in den Blick genommen werden.

7.2.3.1 Fallbeispiel: Schulsprache

In diesem kurzen Abschnitt geht es um gruppenspezifisch semantische Besonderheiten in Bezug auf die Schulsprache, die die LT-Texte beider Klassen charakterisieren.

Die lexikalische Analyse der LT-Texte zeigt eine für schulische schriftliche Produktionen ungewöhnliche sprachliche Charakteristik: den breiten Gebrauch von Vokabeln und Redewendungen, die sich auf den schulischen Alltag beziehen (vgl. Butzkamm 1996: 7). Das, was ich ab jetzt einfach *Schulsprache* nennen werde, umfasst:

- einen Funktionswortschatz im weiteren Sinne, also Wörter, die routinemäßig auch in anderen Kontexten gebraucht werden (z. B. *Frage, Antwort, Wort* usw.);
- einen schulischen Funktionswortschatz, der sich auf Situationen bezieht, die direkt mit der schulischen und unterrichtlichen Lernumgebung in Zusammenhang stehen (z.B. *Schulversammlung, Modul, Fehler, Klassenarbeit, Frontalunterricht* usw.);
- einen spezifischen Funktionswortschatz, der sich in erster Linie auf das situierte Unterrichtsgeschehen in den Deutschstunden bezieht (z. B. *Lerntagebuch, Schreibtapete, Wochenplan, Schimmelreiter, Zäsur, Relativsätze, Videokamera*, usw.).

Vorausgesetzt, dass das explizite Ziel des Schreibens der Lerntagebücher nicht darin bestand, Wörter zu lernen, also den Wortschatz zu erweitern bzw. zu festigen, sondern Lernstrategien zu aktivieren, ist die Präsenz der Schulsprache in den untersuchten LT-Einträgen beider Klassen nicht zu übersehen: Der Gebrauch von solchen Termini betrifft in besonderem Maße die Nomen; 56% (n=312, N=557) der Nomen in den LGA-Texten und 51% (n=443, N=858) in den LGB-Texten gehören zur Schulsprache (vgl. Anlage 34 und 35).

Da die Aufmerksamkeit der Lernenden durch die Lernaufgabe *Lerntagebuch* auf die Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens, auf dessen Evaluation und auf das Erkennen und Explizieren der eigenen Gefühle fokussiert wurde und da

⁴⁴⁷ Vgl. 7.1 Menge der Exemplare und Textlänge, S. 176

die Vokabeln der Schulsprache nie explizit eingeführt bzw. geübt, sondern einfach im Unterricht schriftlich und mündlich gebraucht wurden, kann der hohe Prozentsatz im Gebrauch von Schulsprache als das Ergebnis inzidenteller Lernvorgänge angesehen werden.

Im Folgenden werden die Daten beider Klassen, die sich auf den Gebrauch von Nomen bezüglich der Schulsprache beziehen, präsentiert und interpretiert. In der Datenauswertung haben sich bezüglich des Gebrauchs von Nomen folgende semantische Kategorien als wichtig erwiesen⁴⁴⁸:

- Lernaufgaben: Hierzu gehören hauptsächlich Bezeichnungen von Übungen, u. a. *Plakate, Kurzreferat, Lerntagebuch, Schreibtapete*;
- Lerninhalte: Namen von Autoren, Werken, Bewegungen und Stichworte aus den behandelten Inhalten, u. a. *Fontane, Brecht, Bartsch, Propaganda, Rassismus, Diskriminierung*;
- Lernmaterialien: Bezeichnungen der Werkzeuge, die zur Arbeit in der Klasse dienen, u. a. *Fotokopie, Bild, Heft, Buch, Fotos* usw.;
- Textarbeit: Nomen zur Bezeichnung von: Textsorten – z.B. *Erzählung, Roman, Biografie*, usw. – Techniken zur Textanalyse – *Kernaussagen, Stichpunkte, Textstelle, Schema, Tabelle* usw. –, Sprechhandlungen zur Textanalyse – u. a. *Bildbeschreibung, Personenbeschreibung* usw. –, Ergebnisse von Textanalyse – z. B. *Symbol, Metapher* usw. – .
- Soziale Arbeitsformen, z. B. *Arbeitsgruppe, Plenum, Gruppenspiele*;
- Sprache: Hierzu gehören die Nomen, die sich generell auf die Fremdsprache– z. B. *Deutsch, Fremdsprache* – und insbesondere auf die Grammatik der Fremdsprache beziehen, wie u. a. *Adjektive, Textgrammatik, Temporalsätze*, usw.;
- Fehler und Bewertung bezeichnen hauptsächlich Leistungsbewertung als Aufgabe und als Ergebnis, wie z. B. *Klassenarbeit, Abfragen, Abitur, Fehler*, usw.;
- Lernen umfasst Nomen, die sich direkt auf den Lernprozess beziehen: *Strategie, Reflexion, Lernerfahrung, Konzentration*, usw.;
- Schulorganisation ist eine umfangreichere Kategorie, die vorwiegend Vokabular über den alltäglichen Schulverkehr enthält: *Sommerferien, Schulversammlung, Konferenz, Formular* usw.;
- Allgemeines sammelt Begriffe aus einer Restklasse – z. B. *Deutschstunde, Klasse* – und Nomen, die zum Organisatorischen– wie z. B. *Fernsehkamera, Tafel, Wiederholungen* – bzw. zu bestimmten Unterrichtssituationen gehören – u. a. *Konversationsstunde, Informatiklabor, Internet* usw.

Eine quantitative Auswertung der LT-Texte aus den zwei Lerngruppen bezogen auf die Nomen aus dem Wortfeld *Schulsprache* führt zu folgenden Ergebnissen (vgl. Tab. 36):

	Lernaufgaben	Lerninhalte	Lernmaterialien	Textarbeit	Sozialformen	Sprache	Bewertung	Lernen	Schulorg.	Allgem.
LGA	23%	23%	6%	14%	9%	8%	7%	3%	2%	5%
LGB	16%	10%	14%	16%	7%	17%	5%	2%	0.9%	12%

Tab. 36: Verteilung der Nomen in den Kategorien des Wortfeldes *Schulsprache*.

Die Hauptunterschiede betreffen folgende Bereiche:

– Substantive zu *Lernaufgaben* (n=71, N=31) und *Lerninhalten* (n=73, N=312) tauchen häufiger in den Texten der LGA als in denen der LGB auf. Die LGA-Lernenden beschreiben das Unterrichtsgeschehen in allen Einzelheiten, indem sie oft Namen und Themen der aus der deutschen Literatur im Unterricht behandelten AutorInnen erwähnen, sie nennen Lernaufgaben und Übungen, die sie im Laufe der Stunde erleben, und beschreiben ihren Verlauf durch Nomen aus der Kategorie *Textarbeit* (n=44, N=312; 14%), die Textsorten, Techniken und Sprechhandlungen zur Textanalyse und die entsprechenden Ergebnisse bezeichnen. Dabei orientieren sie sich an einem Modell, das im Unterricht am Anfang der

⁴⁴⁸ Für eine ausführliche Auflistung der in den LT-Texten vorkommenden Nomen aus dem Wortfeld *Schulsprache* vgl. Anlage 34 und 35.

Woche verteilt wurde. Es geht um den Wochenplan, ein Blatt, das einerseits zur Präsentation der Lerninhalte und des didaktischen Handelns der Woche, also der Lernaufgaben, dienen sollte, andererseits als Gedächtnishilfe zur Abfassung des Lerntagebuchs gebraucht werden konnte. Die häufigen lexikalischen Übernahmen⁴⁴⁹ aus dem Wochenplan sind ein Zeichen der Unsicherheit der SchülerInnen, sich der neuen und ungewöhnlichen Wörter zu bedienen.⁴⁵⁰ Sie bleiben lieber an einem Modell hängen, statt ihre Vokabeln direkt aus dem Unterricht zu übernehmen. Immerhin zeigen die Kategorien Textarbeit und Lernen einige Versuche, aus dem Rahmen zu fallen. Folgende Wörter sind nicht dem Wochenplan entnommen:

- Textarbeit: *Raster, Schema, Stichpunkt, Kernaussagen, Textstelle, Slogan* sind sehr technische Bezeichnungen, die mit der inhaltliche Arbeit mit Texten im Unterricht unmittelbar verbunden ist;
- Lernen: *Strategie, Reflexion, Lernerfahrung, Fremdsprachenlernen, Kenntnis, Recherche, Methode*. Auch diese Wörter werden üblicherweise nicht im „normalen“ Unterricht in der Fremdsprache gebraucht und demzufolge erworben.

Beide Beispiele zeigen, dass auch bei gegenüber neuen methodischen und „riskanten“ Ansätzen wie der Immersion ziemlich verschlossenen Lerngruppen ein Hauch von Bereitschaft zu einem *Versuch-und-Irrtum*-Verfahren durchschimmert. Diese Haltung scheint aber auf bestimmte Bereiche beschränkt zu sein: auf „reduzierte“ sprachliche Bereiche – wie z.B. den lexikalischen, während der syntaktische Bereich kaum Spuren von Experimentierlust zeigt –, sowie auf diejenigen Bereiche, die dem Interesse der SchülerInnen am meisten entsprechen, und zwar diejenigen, in denen sie sich sicherer fühlen – wie z. B. für die LGA das Gebiet der Reflexion über das eigene Lernen.

– Die LGB reagiert etwas anders bezüglich des Gebrauchs von Nomen im Wortfeld *Schulsprache*. Ein erstes Zeichen ist der Gebrauch von mehreren Kategorien mit einem erheblichen Prozentsatz, statt sich auf wenige zu konzentrieren, wie für die andere Lerngruppe typisch ist. Was für die Kategorien Lernaufgaben und Lerninhalte schon bezüglich der LGA gesagt wurde, gilt auch für die LGB. Ein Unterschied besteht jedoch zwischen den zwei Gruppen: LGB-SchülerInnen schreiben in jeder Kategorie Nomen, die etwas ausgefallen sind und die sie nicht dem Wochenplan entnehmen. Exemplarisch folgen Nomen aus den Listen:

- Lernaufgabe: Sprecher/Zeitmesser⁴⁵¹, Talk-Show und Schreibtapete;
- Textarbeit: Stichpunkte, Lesestück, Fortsetzung, Zäsur, Hauptereignis;
- Sprache: Wortbedeutung, Großbuchstabe, Komposita, Wortschatzarbeit, Redemittel, Ausdrücke;
- Fehler und Bewertung: Bewertungsraster;
- Lernmaterialien: Modulreader, Checkliste, Raster, Wochenplan, Textmarker, Arbeitsblatt;
- Allgemeines: Schulpraktikum, Menschenfach, Laboratorium.

Weiter hervorzuheben ist der höhere Prozentsatz der in LGB-Texten enthaltenen Nomen in Vergleich zu den Zahlen der LGA-Texte (vgl. Tab. 36) bezüglich der Kategorien Lernmaterialien, Sprache und Allgemeines. Anders als für Lernaufgaben und Lerninhalte stehen in den eben erwähnten Listen Vokabeln, die nicht im Wochenplan zu finden sind und die eher auf den alltäglichen funktionalen Gebrauch der Fremdsprache in den authentischen Unterrichtssituationen zurückzuführen ist. Eine solche Sprache, wie auch den oben stehenden Beispielen zu entnehmen ist, dient Organisationsaktivitäten, wie Hinweisen auf Lernmaterialien bzw. Schulobjekte als Instrumente zur Durchführung einer Lernaufgabe, auf angewandte Bewertungsmodalitäten bis auf Informationen über eine dazugekommene Lehrperson. Kurz, es geht hier um von der Lerngruppe authentisch erlebte Sprache, die den Teilnehmenden der LGB richtig unter die Haut gegangen ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die LT-Texte beider Lerngruppen am Beispiel von Nomen einen Gebrauch von Vokabeln zeigen, die normalerweise im Deutschunterricht im Ausland nicht auftauchen. Das ist ein Zeichen dafür, dass Fremdsprache, die im Laufe des Projekts konsequent und kontinuierlich beibehalten wird, auch in der Aushand-

⁴⁴⁹ Vgl. auch 7.2.2.1.3 *Übernahme vorgegebener Modellen*, S. 207 und 7.2.1.5 *Fallbeispiel: Nominalsätze zwischen Satz- und Textsyntax*, S. 200.

⁴⁵⁰ Solche Vokabeln werden in den von den zwei Klassen sonst in der Schule gelernten Fremdsprache in der Muttersprache angewendet.

⁴⁵¹ *Sprecher* und *Zeitmesser* sind die Bezeichnungen von zwei Rollen (vgl. Weidner 2003: 59 als *Präsentator* und *Zeitwächter*), die im Rahmen des Ansatzes *kooperativen Lernens* in der Arbeitsgruppe unter den Teilnehmern verteilt werden.

lung von Problemen und Situationen erworben werden kann, bei denen im Fremdsprachenunterricht, der nicht im Ziel-land stattfindet, das Umschalten in die Muttersprache üblich ist. Das führt, wie auch schon im 7.2.1 Satz- und Textsyntax besonders von der LGB bewiesen wurde, zu einer vielfältigen Handhabung von sprachlichen Mitteln, was dem Einsatz der immersiven Methode zu verdanken ist.

7.2.3.2 Fallbeispiel: Neuschöpfungen und andere Besonderheiten

Am Schluss dieses Teilkapitels möchte ich nur kurz auf ein Phänomen hinweisen, das besonders in den Texten der Lerngruppe B zu finden ist: auf die Anwesenheit von lexikalischen Neuschöpfungen und auf die sehr persönliche Interpretation deutscher Wörter.

Als persönliche Interpretationen deutscher Wörter gelten folgende kommentierte Beispiele:

- *Konjunktioneur* BRF LGB LT1, 10, mögliche Ursache der Abweichung: Interferenz aus dem Französischen;
- *Thirde Stunde* BP LGB LT1, 1, mögliche Ursache der Abweichung: Interferenz aus dem Englischen;
- *gruppen Arbeit* AC LGB LT1, 30, mögliche Ursache der Abweichung: Gruppen wird hier als vom Nomen losgelöstes Adjektiv angesehen;
- *ausfühlen* RA LGA LT1, 3, mögliche Ursache der Abweichung: Buchstabenverwechslung nach verschiedenem Klang;

Als Neuschöpfungen werden exemplarisch folgende erwähnt:

- *Menschenfach* MG LGB LT1, 14, neu geprägtes Wort, um die neue Entdeckung zu äußern, dass Deutsch endlich als etwas Angenehmes empfunden wird;
- *Genugzuungen* DE LGB LT1, 18, ist vielleicht dem Kontext nach als „Befriedigung“ nachgeschlagen und falsch aufgeschrieben worden;
- *Laboratorium* NA LGB LT1, 3, als Versuch-und-Irrtum-Verfahren auf der Suche nach einem Wort, ohne im Wörterbuch nachschlagen zu wollen.

Die oben zitierten Beispiele entstammen, bis auf *ausgeföhlt*, Texten der LGB. In den LT-Einträgen dieser Lerngruppe sind weitere solche Belege zu finden. Wie sie entstehen, ist nicht einfach festzulegen. Auf der Grundlage der auch im Gruppenprofil wiederholt hervorgehobenen Zerstretheit der LGB-SchülerInnen und des meist anerkannten Mangels an Konzentration der Lerngruppe B kann jedoch eine Hypothese aufgestellt werden, und zwar, dass diese ausdrucksvolle Musterbeispiele einem Leichtsinne entstammen, der in der ganzen Gruppe als gemeinsame Tendenz zu erkennen ist und der als Kehrseite der fantasievollen und experimentierfreudigen Neigung der LGB-SchülerInnen anzusehen ist. Die Konsequenz kann aber auch nicht immer positiv sein: Der Einfallsreichtum der Lerngruppe B kann in diesem Falle durchaus auch zu einem sehr unpräzisen Sprachgebrauch führen.

7.3 Inhaltliche Aspekte

Ziel der nächsten Seiten ist es, die thematischen Schwerpunkte hervorzuheben, die von den Lernenden beider Gruppen in den Lerntagebucheinträge gesetzt worden sind. Aus der inhaltlichen Untersuchung der LT-Texte haben sich zwei große Themen als wichtig für beide Gruppen erwiesen:

1. *Unterrichtsgeschehen*: Darunter wird verstanden, was die Lernenden tagtäglich in der Deutschstunde erleben und was sie davon halten. Damit sind hauptsächlich Überlegungen und Bemerkungen über den Gebrauch der deutschen Sprache und über die Einstellungen der Lernenden ihr gegenüber gemeint, wie auch ihre subjektiven Theorien über die neu eingeführte Lehrmethode.

2. *Lernen*: Unter dieser Kategorie stehen alle Inhalte, die mit dem Lernprozess der SchülerInnen zu tun haben, wie die kognitiven, sozialen und emotionalen Lernpräferenzen und Lernstrategien, die das Lernen in den zwei Klassen charakterisieren. Es geht hier um die Resultate einer Reflexion über das eigene Lernen und besonders über den Lernprozess als konstruktive Erfahrung, die zusammen mit anderen Menschen erlebt wird und sich auf die eigene

Befindlichkeit auswirkt. Diese Kategorie umfasst Lerninhalte, Lernpräferenzen und Lernstrategien sowie das gemeinsame Lernen, Emotionen und Gefühle.

7.3.1 Unterrichtsgeschehen

In diesem Kontext ist von den Handlungen die Rede, die den alltäglichen Kontakt mit dem Lernobjekt, der Fremdsprache, kennzeichnen. Es geht um das Lernobjekt selbst sowie um die durch das Projekt *Hospitationen* neu eingeführte Lehrmethode, die sich auf das Prinzip der Rotation verschiedener Lehrpersonen, auf den immersiven Ansatz und auf die die Lernpräferenzen der SchülerInnen berücksichtigenden vielfältigen Materialien und Lernaufgaben stützt.

7.3.1.1 Die Sprache

Über die Sprache wird in den LT-Texten der LGA nicht viel gesagt. Eine Schülerin weist kurz auf die Schwierigkeit des Gebrauchs von Temporalsätzen hin:

(269) Es war fast einfach Kommentar aber schwer Temporalsätze zu benutzen. (CM 1 LGA LT 1, 1).

Die LGB schätzt dagegen dieses Thema und äußert sich ausführlicher darüber. Insgesamt sprechen fünf (N=22; 23%) Lernende das Thema an. Die Hauptaussagen kreisen um folgende Aspekte:

- Deutsch ist schwer, aber schön:
 - (270) Ich mag viel Deutsch, aber ich haben viele Problemen. (BRF LGB LT1, 28-29)
 - (271) Ich finde die Deutsch Grammatik sehr schwierig aber diese Sprache gefällt mir sehr, weil Deutsch interessant ist und einen guten Schall hat. (SM LGB LT1, 31-34)
- Deutsch ist für meine Zukunft wichtig:
 - (272) [...] die Deutsche Sprache mir gefällt. Ich denke, dass die Deutsche Sprache in zukunft sehr nützlich für mein berufliches Leben sein kann. (AC LGB LT1, 15-17)
- Die Förderung der Sprechfertigkeit ist wichtig:
 - (273) Wir können mehr Gruppen Arbeit machen, wo wir mehr sprechen können (NA LGB LT1, 27-28)
- Die Lehrmethode ist wichtig, um eine positive Haltung gegenüber der Fremdsprache zu fördern:
 - (274) Ich habe Deutsche für 3 Jahre hassen! Dieses Jahr utilizieren wir eine neue Methode: wir arbeiten im Gruppen und wir machen die Kreativarbeit. Es ist mehr gut als letzte Jahre. Jetzt denke ich dass Deutsch ein Menschenfach ist. (MG LGB LT1, 8-14)

Die wenigen, aber aufschlussreichen Kommentare über die deutsche Sprache bestätigen, was schon in den Profilen hervorgehoben wurde:

– Die LGA neigt dazu, die Schwierigkeiten und die Mühseligkeit der deutschen Sprache hervorzuheben, besonders in Kontexten wie der Klausur, in denen der korrekte Gebrauch des Deutschen äußerst wichtig ist. Von positiven Aspekten ist hier keine Rede.

– Die Einstellung der LGB zur deutschen Sprache ist grundsätzlich positiv, besonders was ihren Klang betrifft. Eine weitere wichtige Rolle spielt für diese Gruppe auch die erlebte Lehrmethode, die zur Steigerung oder zur Abstumpfung der Begeisterung gegenüber der Fremdsprache beitragen kann. Es geht hier also einerseits um eine positiv wahrgenommene intrinsische Motivation, die aus dem Inneren der Lernenden kommt und typisch für das Wertesystem der Lerngruppe B ist. Andererseits wird auch den Nutzen der deutschen Sprache, höchstwahrscheinlich als Berufssprache, unterstrichen, und damit ein Grund zur extrinsischen Motivation erwähnt.

7.3.1.2 Die Lehrmethode

Die Einführung des Projekts *Hospitationen* hat in beiden Gruppen viel Aufsehen erregt, und Kommentare darüber sind auch schon in den Lerntagebucheinträgen zu finden, obwohl sich die ersten Exemplare auf den ersten Monat beziehen,

in dem das Projekt lief. Insgesamt 30% (n=6, N=20) der LGA-Texte und 32% (n=7, N=22) der LGB-Texte behandeln dieses Thema.

So gut wie alle Passagen, die die neue Methode in den LGB-Texten kommentieren, fangen mit den Ausdrücken „Dieses Jahr“ bzw. „In dieser Periode“ an und betonen dabei, dass sich beim Lehren des Deutschen als Fremdsprache etwas geändert hat.

Das oben zitierte (274) aus der Lerngruppe B legt die Schwerpunkte der neuen Methode fest: eine besondere Sozialform – die Gruppenarbeit – und die Kreativität der Lernaufgaben. Weitere SchülerInnen heben die positive Wirkung der Arbeit in Gruppen als wichtigste Seite der neuen Methode hervor:

- (275) Dieses Jahr ist für mich das Deutschlernen interessanter von letztes Jahr, weil man viele in Gruppe arbeit (BE1 LGB LT1 1-2)
- (276) Dieses Jahr bin ich mehr verpfändet (*engagiert* B.d.V.) und ich mache Deutsch sehr gern. Die Methode von Frau N. gefällt mir sehr gut weil ich besser im Gruppenarbeit arbeite. (SM LGB LT1 35-38)
- (277) Diese Method gefällt mir: die Gruppen Arbeit hilf uns [...] (SV LGB LT1 20-21)

Andere wichtige Aspekte sind für die LGB-SchülerInnen:

- der Mangel an direkter Kontrolle und Druck, der dazu beiträgt, eine lockere Atmosphäre zu schaffen:
 - (278) In dieser Periode gerade wir eine neue Lernenmethode experimentieren. Diese Weg gefällt mir sehr gut. Nun folge ich die Deutsche Unterricht gerner. [...] Mit dieser neuen Lernenmethode ich fühle nicht mehr bedrückt und kontrolliert. (MA LGB LT1 1-3, 12-13).
 - (279) Dieses Jahr gefällt mir sehr. Das Klima in der Klasse ist mehr CALMO und das macht Lust für Deutsch lernen. (MM2 LGB LT1 21-22)
- neue Formen der Lernaufgaben, die neue Ausdrucksmöglichkeiten anbieten, besonders im Hinblick auf emotionale Inhalte, die in der Schule oft keine Äußerung finden:
 - (280) Ich denke also, dass das Lerntagebuch eine beste Dinge ist. In der Tat mit dem Lerntagebuch kann jede Person ihre Gefühle ausdrücken. (MA LGB LT1 14-16)
- neue Lehrpersonen, die Studierenden der SSIS, die sich an dem Unterricht beteiligen: Die Studierenden der SSIS werden in fast allen LGB-Texten zitiert, in drei Lerntagebüchern (N=22; 14%) werden sie näher beschrieben.
 - (281) C. ist eine nette Frau dass sie das Schulpraktikum macht. Sie ist sehr junge aber sie ist auch IN GAMBA, fantasievoll und ich denke dass sie voll von Entusiasmus für Deutsche ist. (GM LGB LT1 2-7.)
- Schließlich wird ein Vergleich zwischen traditionellen, sehr lehrpersonenzentrierten Methoden und der neuen gezogen, die mehr Wert auf die aktive Anteilnahme der SchülerInnen legt:
 - (282) Ich wiederhole, dass die Unterrichtsstunden so entwickelt sind nicht so langweilig wie die Andere Stunden, wo der Lehrer zu uns nur spricht und erklärt und wir schreiben. (VS LGB LT1 32-36)

Die Lerngruppe A hebt verschiedene Schwerpunkte bezüglich der neuen Methode hervor, wie dem nächsten Zitat zu entnehmen ist:

- (283) Dieses Jahr lernen wir Deutsch in eine neue Form, glaube ich, die mehr interessant als andere ist. [...] Generell, die Themen sind mehr interessant, sondern auch der Methode ist neue, aber haben wir mehr Schwierigkeiten die, auf jeden Fall, wichtig für unsere Lernen sind. (PE LGA LT1 24-26; 28-31)
- Im Mittelpunkt stehen neue Lerninhalte und vor allem das Lernen an sich. Dieser Punkt kann besser anhand von Einträgen erklärt werden, die sich auf eine Lernaufgabe beziehen: das Vorbereiten und Halten von Kurzreferaten. Die nächsten Zitate kommentieren die Lernaufgabe im Positiven (vgl. Beispiel 284) und im Negativen (vgl. Beispiel 285):
 - (284) Die Referate haben mir gefallen weil sie viele Sachen interessant gesprochen haben. (BV LGA LT1, 6-7)
 - (285) Für mich das Referat ist nicht sehr einfach, weil ich die Bilder gesucht habe, weil ich ein Zusammenfassung gemacht habe (und ist nicht einfach!) und weil ich sehr besorgt für mein Referat war! Aber, trotzdem ich viele interessant und sehr wichtig (für uns und für unsere Prüfung) gefunden habe. (BV LGA LT1, 13-17)
- Was noch von der Lehrmethode in dieser Gruppe hervorgehoben wird, sind die Arbeitsbedingungen, unter denen die Lernaufgaben durchgeführt werden:
 - (286) Die Zeit war nicht zu viel so haben wir nicht das Plakat fertig gemacht. (BG LGA LT1 5,6)
 - (287) Heute war ich wütend, weil wir ein Plakat in einer Halbestunde machen sollten! Es war unmöglich. Es gefällt mir, dass die Sache mit ruhig zu machen! (BF LGA LT1 1-5)

(288) Wenn wir die Arbeitsgruppe machen gibt es zu viele Sachen zu machen: schreiben, aufpassen dass die andere arbeiten, Sachen lernen... (BG LGA LT1 13-15)

Kommentar zu den oben ausgeführten Beispielen:

– In den zitierten LGB-Texten ist der Blick auf die neue Methode global und generell positiv, mit besonderer Betonung auf den Wechsel, der im Deutschunterricht eingetreten ist. Eine wichtige Rolle spielt dabei die soziale Seite des Lernens. Oft wird in den Texten die Gruppenarbeit als „neue“ Sozialform erwähnt. Damit wird angedeutet, dass sich der alltägliche Unterricht normalerweise eher frontal abspielt. Was die LGB-SchülerInnen auch noch hervorheben, ist die emotionale Seite des Lernens: Die neue lockere Atmosphäre erleichtert das Lernen und macht es angenehmer. Hier ist wieder das Bedürfnis nach Freiheit zu spüren, das im LGB-Profil, insbesondere im Schulverhalten- und im Interaktionsprofil, schon erwähnt wurde. Dazu trägt auch die Präsenz von neuen Lehrpersonen bei: Sehr offensichtlich ist Beispiel (281) die Bewunderung der Schülerin für die neue junge Lehrerin zu entnehmen, die mit ihrer Fantasie und Begeisterung die Motivation zum Lernen steigern lässt. Ein besonderer Schwerpunkt hinsichtlich der emotionalen Seite des Lernens, die diese neue Methode berücksichtigt, liegt in der Abfassung von Lerntagebüchern, denen als neue Form von Lernen eine besonders wichtige Rolle in der Anerkennung und Äußerung der eigenen Gefühle zugeschrieben wird. Das Schlusswort zur Kurzevaluation betont die Notwendigkeit, eine aktive Anteilnahme der Lernenden zu fördern – im Gegensatz zu den meistens als passiv und nur rezeptiv empfundenen Schulstunden.

– Die LGA-Texte betonen besonders die interessanten Inhalte⁴⁵² und die Schwierigkeiten der neuen Methode, die mit dem neuen Begriff von Lernen verbunden sind. In diesem Zusammenhang wird ein besonderer Aspekt hervorgehoben: die kognitive Herausforderung, die das neue didaktische Handeln mit sich bringt. Das klare Beispiel (285), das sich auf das Vorbereiten und Halten von Referaten bezieht, unterstreicht die Anforderungen an autonome Lerntätigkeit, die diese Lernaufgabe verlangt: Die autonome Suche des Materials, das Aussortieren und Selegieren der Dokumente, das Lesen, Verstehen und Zusammenfassen der Inhalte und schließlich das Vortragen der Arbeit macht der Schülerin Sorge. Dieser Fall ist für die gemeinsame Tendenz der LGA exemplarisch, kleinere und übersichtlichere Inputs zu bevorzugen⁴⁵³, alles unter Kontrolle zu halten. Der Grund dafür liegt nicht darin, dass die Schritte wirklich zu kompliziert sind: Sie entsprechen eigentlich metakognitiven Strategien wie Planung und Kontrolle des eigenen Lernens, die die Lernenden der LGA gewöhnlich gut meistern. Die Schwierigkeit für die LGA-Lernenden besteht vielmehr darin, dass es *zu viel auf einmal* ist, was der der Lerngruppe eigenen reflexiven Lernhaltung widerspricht. Die Abwehr gegenüber angespannten Arbeitssituationen wird auch durch die zwei folgenden Beispiele noch betont: Einerseits findet der schon erwähnte Mangel an Zeit für die Lösung der Aufgabe, und zwar die Sorge, zu kurz zu kommen, in Beispiel (286) seinen Ausdruck; Beispiel (287) ist in dieser Hinsicht noch aufschlussreicher. Andererseits macht die Simultanität verschiedener zu erledigender Aufgaben den SchülerInnen Angst (vgl. Beispiel (288)). Hiermit bestätigen die AutorInnen der Zitate exemplarisch für die ganze Gruppe das Bedürfnis nach längerer Verarbeitungszeit und die Vorliebe für kleinere und sequentielle Stimuli. Das kann als eine implizite und kritische Stellungnahme gegenüber dem durch das Projekt eingesetzten Ansatz mit seinen reichen und vielfältigen sprachlichen und methodologischen Impulsen interpretiert werden.

Ein Grund für diese kritische Stellungnahme wird im nächsten Abschnitt durch die Besprechung der Einträge über die Lerninhalte deutlich.

7.3.2 Lernen

Thema dieses Abschnittes ist das Lernen der zwei Gruppen, wie es in den LT-Texten dargestellt wird. Es geht hier insbesondere:

- um die Beschreibung von Lernvorgängen und Präferenzen, die die kognitive Seite des Lernprozesses charakterisieren;
- um soziale Aspekte, also um die Rolle des gemeinsamen Lernens
- und schließlich um die emotionale Qualität des Lernprozesses.

⁴⁵² Vgl. auch nächsten Abschnitt 7.3.2.3 *Lerninhalte, Lernpräferenzen und Lernstrategien*, S. 218

⁴⁵³ Vgl. 6.2 Lerngruppenprofil LGA S. 99 ff.

Wie sehr schön die Lerntagebucheinträge zeigen, wird es schwer und nicht immer möglich sein, die drei Bereiche sauber zu trennen, da sie in den Zitaten ständig ineinander fließen.

7.3.2.1 Lerninhalte, Lernpräferenzen und Lernstrategien

Die Lerninhalte werden in allen LT-Texten erwähnt. Das liegt an der Besonderheit der Lernaufgabe, die sich auf diese explizit bezieht. Aus diesem Grund werden nicht alle Texte zitiert, die auf Lerninhalte hinweisen, sondern nur diejenigen, die dort einen ungewöhnlichen Akzent setzen. Dazu gehören 45% (n=9, N=20) der LGA-Texte und 41% (n=9, N=22) der LGB-Texte. Über Lernpräferenzen und -strategien schreiben 10% (n=4, N=20) der LGA-SchülerInnen und 45% (n=10, N=22) der LGB-Lernenden.

Die Schwerpunkte in den LGA-Lerntagebucheinträge zur kognitiven Seite des Lernens sind folgende:

- die Zielgerichtetheit der Lerninhalte zur Vorbereitung der Abiturprüfung:
 - (289) Aber, trotzdem ich sie [die Referate B.d.V.] viele interessant und sehr wichtig (für uns und für unsere Prüfung) gefunden habe. BV LGA LT1, 18
 - (290) Ich mag in Gruppen arbeiten. Es ist nützlich und belustigend. Ich mochte auch die Grammatik wiederholen und verschiedene Übungen für die Prüfung (2^o und 3^o) machen. MG LGA LT1, 10-13
- oder einer Klassenarbeit:
 - (291) Am Anfang arbeitete ich mit Thema Jugend und dann mit Diskriminierung. Diese Arbeit ist nützlich für Klassenarbeit zu wiederholen. CMI LGA LT1, 2-4.
 - (292) Für heute müssen wir "Tipps" holen, aber wir haben nicht die Übungen korregiert. Ich verstand das nicht, weil für die Prüfung es wichtig war, weil die Grammatik es geben wird. BF LGA LT1, 27-29 Für heute müssen wir "Tipps" holen, aber wir haben nicht die Übungen korregiert. Ich verstand das nicht, weil für die Prüfung es wichtig war, weil die Grammatik es geben wird. BF LGA LT1, 27-29
- die Nützlichkeit der Lerninhalte in einem größeren, fachübergreifenden Rahmen:
 - (293) weil das Thema sehr interessant und quer *transversale* war. Die Rassismus und die Diskriminierung gegen Juden kann für uns behilflich sein (auch für Geschichte). BG LGA LT1 9-10
 - (294) Die Texte waren Biographien: Bertolt Brecht, das Dritte Reich, der Zweite Weltkrieg. Die Arbeit war einfach und interessant um unsere Geschichte zu lernen [...]. AM LGA LT1 21-23
- das Bedürfnis, klare Hinweise zu den Lernmaterialien zu bekommen:
 - (295) Sie [die Referate B.d.A.] waren sehr interessant weil klar waren und man versteht. Allen waren gut. Viele Leute gaben Fotokopie mit eine Erklärung. FA LGA LT1, 6-10.
- Evaluation der Lerninhalte nach ihrer Nähe zu eigenen Interessen:
 - (296) Ich habe Spaß gehabt um das Referat zu machen, weil ich interessiere mich für das Thema meiner Referat, und die Aufgabe war sehr interessant. PE LGA LT1, 13-16
 - (297) Das Formular hat mir nicht gefallen weil der Expressionismus ist traurig und unbedeutend. CG LGA LT1, 7-8
- und schließlich exemplarisch eine metakognitive Reflexion über das eigene Lernen:
 - (298) Dieses Jahr lernen wir Deutsch in eine neue Form, glaube ich, die mehr interessant als andere ist. Wir sind mehr selbständig und verantwortungsbewußtet als letzte Jahr. PE LGA, LT1, 24-25.

Die Schwerpunkte zu der kognitiven Lerndimension in den LGB-Texten sind:

- das Bedürfnis, neben kreativer und spielerischer Aktivitäten auch die Grammatik explizit zu wiederholen:
 - (299) Ich liebe sehr die Schreibtapete und die Gruppenspiele, aber ich denke dass wir mehr Grammatik machen. Die Grammatik ist wesentlich und so wir müsste sie mit den Spielen lernen. MA LGB LT1, 4-8
- das Bedürfnis, schwere Lerninhalte wie die Grammatik zusammen durchzugehen und sofort anzuwenden, damit sie besser memoriert werden:
 - (300) Ich denke dass diese neue Methode sehr positiv ist, weil ich die Grammatik rekonstruieren können. Aber ich denke auch dass wir die Grammatik zusammen studieren müssen, weil anders wir sie vergessen. GM LGB LT1, 32-37
 - (301) Am Dienstag haben wir nur die Unterschiede zwischen die zwei Texte observiert, und wir haben auch die Relativsätze wiederholt. Ich denke, dass besser ist, die Relativsätze oder andere gramatische Regeln sofort mit praktischer Beispiele wiederholen. BE2 LGB LT1, 6-10

- die Notwendigkeit praktischer Anwendung der im Unterricht behandelten Lerninhalte, besonders im Falle von Grammatik:
 - (302) Es war eine konstruktiv Lehrstunde für was betrifft die Anforderung der Grammatik. Mehr Übungen machen wir und mehr lernen wir. DE LGB LT1, 9-12
- das Erleben der Lerninhalte als eine sehr persönliche Erfahrung:
 - (303) Er war DER SANDMANN: [...] Es war ein sehr eklige Handlung! Sie sprach über ein Mann, Coppelius, der die Augen an einer Familie reißen wollen! : (GL LGB LT1, 37; 43-45
 - (304) Mein Liebesthema war Storm. Der text war sehr interessant und Spannend. SS LGB LT1, 1-2
- die Schwierigkeit, Lerninhalte zu verstehen:
 - (305) Das einzige Ding, das mir spannungen erregt, ist schnell gehen, weil ich nicht die alle Wörter verstehe, so verpasse ich die Konzentration und ich werde nervös. BE1 LGB LT1, 7-12
- die Verstehensstrategien:
 - (306) Am Mittwoch haben wir mit Frau Fischer die Bedeutung welcher Worte, mit den ich Bilde beschreiben kann, zu verstehen versucht (aber ohne zu übersetzen!!), und ich bin mich amüsiert. Aber wir versuchen immer zu übersetzen, um die Worte besser zu verstehen. BE 2 LGB LT1 11-18
 - (307) Das Begreifen des Text ist nicht einfach so mussten wir Strategie haben, um der Inhalt zu verstehen (wie compositeworte, Sostantiv mit Großbuchstabe...). In einem Text es ist nicht wichtig, alle Worte zu verstehen, aber nur die wichtiger. Wir kann auch mit logisch helfen. Um dieser Arbeit zu machen, braucht man einen offenen Geist. Wir müssen wissen, dass ob wir übersetzen alles mit dem Wörterbuch, wir werden nichts assimilieren und keine Fremdsprache lernen. DE LGB LT1 32-44
- ein Beispiel für Klanggedächtnis :
 - (308) Anche senza averle ripassate, mercoledì con la Fischer mi ricordavo alcuni termini ed espressioni del Reisebüro. PV LGB LT1 18-19.
- und schließlich der Wille, eine besonders schöne und gut gelungene Lernaufgabe detailliert als Gedächtnisstütze im Lerntagebuch festzuhalten⁴⁵⁴:
 - (309) Im Paar, haben wir in 20 Minuten, von 1 bis 33 Zeilen, und wir haben die unbekannt Worten unterstreichen.
 - Wir haben 3 Textmarker verwendet:
 - ROSA -> das Meer
 - GELB -> der Mensch
 - BLAU -> die Natur
 - Die Haupt Farben waren: Gelb und Rosa.
 - Wir haben eine Spannung identifiziert, weil eine Folge war (gelb, rosa; gelb, rosa...) NA LGB LT1, 11-16

– Geht man die Daten der LGA bezüglich der Lerninhalte durch, fällt sofort der Wert auf, den die Lerngruppe der Leistung, besonders der guten Leistung beimisst. Das Lernen, die Arbeit mit den Lernmaterialien, die Durchführung von Lernaufgaben, alles hat eins und ein einziges Ziel: eine gute Leistung bei den Klassenarbeiten als Zwischentappe zur Abiturprüfung und ein gutes Resultat als Endziel zu erreichen. Hiermit wird die extrinsisch orientierte Motivation der LGA-SchülerInnen zum Lernen erneut und stärker belegt. Das betrifft nicht nur das Lernen der Fremdsprache, vielmehr wird alles, was im Unterricht geschieht, von den Mitgliedern der Gruppe als ein vernetztes Umfeld angesehen: Sie denken fachübergreifend und sehen den Nutzen ihres schulischen Handelns darin, kognitive Zusammenhänge unter den verschiedenen Fächern herzustellen⁴⁵⁵. Diesen Hang zur Autonomie, was im Gruppenprofil *Unabhängigkeit vom Lernumfeld* genannt wurde, verbalisiert sehr schön die Schülerin (vgl. Beispiel (298)), die die neue Lehrmethode mit Förderung der Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Selbstbewusstheit von sich selbst und ihren Mitlernenden in Verbindung setzt. Sie hat genau die Lernziele des Projekts erfasst und sie im Namen der ganzen Lerngruppe A geäußert. Der Wille, die bestmögliche Leistung zu erlangen, rechtfertigt die Vorliebe für klare Hinweise und gut strukturiertes Lernmaterial. Ein solches Bedürfnis bestätigt auch die Tendenz zur *Ambiguitätsintoleranz* der Lerngruppe, die immer lieber sicher geht, als „im Dunkel zu tapfen“. Eine persönliche Anteilnahme, d. h. eine intrinsisch orientierte Nuance von Motivation, ist auch hier zu spüren, und zwar in Bezug auf Inhalte, die Zu- oder Abneigung hervorrufen.

⁴⁵⁴ Vgl. auch Beispiel (235) in 7.2.1.5 Fallbeispiel: *Nominalsätze zwischen Satz- und Textsyntax*, S. 201

⁴⁵⁵ Diese Feststellung entspricht auch einem ganz praktischen Bedürfnis jeder Abiturklasse in Italien: Die SchülerInnen müssen bis Ende des Schuljahres ein kurzes fachübergreifendes Projekt zusammenstellen, das den Ausgangspunkt des Kolloquiums in der Abiturprüfung bildet.

– Die gewünschte explizite Wiederholung der Grammatik ist für die LGB nicht, wie für die LGA, direkt und unbedingt mit Leistungsbewertung verbunden. Sie ist vielmehr als Bedarf nach einer Lernstütze zu verstehen. In der Versprachlichung dieses Bedürfnisses wird von den LGB-SchülerInnen auch die Notwendigkeit deutlich gemacht, im Lernprozess von der Lehrperson oder von den MitschülerInnen betreut zu werden. Darin liegt der Sinn des „Zusammenmachens“, was in den Texten und im Profil dieser Gruppe immer wieder auftaucht. Die schon erwähnte deutliche Abhängigkeit dieser Klasse von ihrem Lernumfeld wird hier dadurch als Bedürfnis nach Lernsicherheit weiter belegt. Die Kehrseite dieser vielleicht eher als schwach anzusehenden Ego-Grenze bildet eine offensichtliche Aufgeschlossenheit gegenüber Personen und Inhalten, die u. a. auch zur schulischen Umwelt gehören, die sich durch das Erwähnen von als besonders schön oder „eklig“ empfundenen Lerninhalten ausdrückt. Erstaunlicherweise bringen die LGB-Lernenden in ihre Lerntagebücher mehr Beispiele und Reflexionen über das eigene Lernen als die KollegInnen der LGA-Klasse. Es könnte angenommen werden, dass solche Elemente aus der Kontamination von einer anderen zu der Zeit der Abfassung von Lerntagebüchern im Deutschunterricht geübten Textart, den Fazitblättern,⁴⁵⁶ kommen. Drei Zitate – (305), (306), (307) – betonen besonders Aspekte des Lernprozesses, die eine charakteristische Tendenz der LGB bilden:

- die Schwierigkeit, die Konzentration beim schnellen Sprechen und Vorlesen beizubehalten, also die Lenkung der selektiven Aufmerksamkeit zielgerichtet einzusetzen und demzufolge die Bedeutung von Lerninhalten zu verpassen;
- die Neigung, unbekannte Wörter zu übersetzen, statt ihre Bedeutung zu inferieren;
- den Wunsch, Strategien zum Globalverständnis zu meistern, statt ständig nachzuschlagen.

Ist die Kontrolle solcher Strategien noch nicht ganz in den Händen der LGB-Lernenden, können die oben zitierten Überlegungen schon als ein gutes Ergebnis der Anstrengungen der Lerngruppe gelten.

7.3.2.2 Gemeinsames Lernen

Soziale Aspekte des Lernens werden in 20% (n=4, N=20) der LGA- und in 55% (n=12, N=22) der LGB-Texte behandelt. Die meisten Kommentare zu diesem Thema betreffen das Arbeiten in Gruppen.

Was die Lerngruppe A besonders betont, sind folgende Punkte:

- der Nutzen der Zusammenarbeit, die jedoch manchmal mühsam ist (vgl. Beispiel (289)):
 - (310) Ich mag in Gruppen arbeiten. Es ist nützlich und belustigend. MG LGA LT1, 10-11
- die soziale Funktion neuer Formen von Lernaufgaben, wie die Schreibtapete:
 - (311) Es war sehr interessant über unsere Gefühle über Deutsch und die Schule zu sprechen und zu überlegen. Wir mögen dynamische und active Unterrichte um uns zu konfrontieren und besser zu lernen. RA LGA LT1 27-32
- Deutlich ist auch das Interesse für neue Arbeitsformen und Lernaufgaben, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellen:
 - (312) Es war interessant, und die Frage waren interessant und sehr wichtig für die Lehrer um unsere "gusti" zu kennen lernen. [...] Wir haben über unsere Antwort diskutiert, und es ist sehr utile per capire i nostri gusti le nostre impressioni, che cosa ci piace e non ci piace della scuola e del metodo di insegnamento dei prof. II LGA LT1 6-9, 17-21.

Die LGB-Texte sagen etwas mehr aus, und zwar über:

die Funktion der Gruppenarbeit:

- Ideenaustausch und gemeinsame Aussprache mit den MitschülerInnen:
 - (313) Im Gruppen war immer besser, weil wir die Idee und die Infos tauschen können. GL LGB LT1, 9-10
 - (314) [...] ich glaube, dass gruppen Arbeit ein Vergleich mit meinen Freunden erlaubt und besser zu verstehen mich hilft. AC LGB LT1, 29-32
- Sicherheitsgefühl
 - (315) Im Gruppenarbeit bin ich sicherer als ich allein arbeite. SM LGB LT1, 39-40

⁴⁵⁶ Vgl. auch die schon besprochene und in 7.2.3.1.2 *Übernahme vorgegebener Modellen* S. 207 belegte Tendenz von der LGB, u. a. auch textuelle *chunks* zu übernehmen, zu automatisieren und in anderen Kontexten anzuwenden.

- (316) Wir können zum Beispiel einige Gruppen bilden und dann machen die grammatische Übung. So wir können die Grammatik lernen ohne Angst oder Beklemmung. MA LGB LT1, 9-11
- (317) Ich arbeite besser in kleinen Gruppen weil ich viel lerne und ich kann meine Idee sagen. SS LGB LT1 8-9
- vorgeschlagene Varianten (vgl. Beispiel (318) bzw. kritische Stellungnahme (vgl. Beispiele (319), (320), (321), 327, 328) zur Gruppenarbeit:
 - (318) Ich denke, dass die kleinen gruppen besser als die großen sind weil [...]weil jemand nicht machen kann LS LGB LT1, 16-18
 - (319) Ich denke, dass diese Idee in Gruppen zu arbeiten sind sehr original und lustig, aber einige Leute (ich auch) können oft sich zerstreuen. Ich liebe gern kleine Gruppen als große Gruppen arbeiten, weil für mich besser man kann tun. VS LGB LT1
 - (320) Ich finde das leichter als die Plenum, die langweilig und lang ist. SS LGB LT1 10-11
 - (321) Aber viele Personen betrachten das Gruppenarbeite wie ein Spiel, und sie unterlassen das Lernen. BE1 LGB LT1 5-6

Kommentar zu den oben ausgeführten Beispielen:

– Die meisten Zitate verbinden soziales und gemeinsames Lernen mit der Arbeit in Groß- oder Kleingruppen. Nur zwei Kommentare aus LGA-Texten erwähnen die Lernaufgabe *Schreibtapete* als Gelegenheit, sich besser und näher kennen zu lernen, indem die Lernenden Informationen über eigene Vorlieben und Interessen austauschen.

– Die Funktion der Gruppenarbeit scheint in den zwei Klassen verschieden zu sein: LGA betont die Nützlichkeit des Zusammenarbeitens, während in der LGB eher zwischenmenschliche Auswirkungen der gemeinsamen Arbeit betont werden: der Ideenaustausch, die gemeinsame Aussprache, aber auch das Sicherheitsgefühl und die Abwesenheit von Angstgefühlen. Hier unterstreichen die LGB-Lernenden erneut ihr Bedürfnis nach dem sozialen Netz der zwischenmenschlichen Beziehungen, das sie innerhalb der Lerngruppe im Laufe der Jahre gesponnen haben. Die LGB-SchülerInnen sparen auch nicht an Kritik gegen Nichtstuer, und vor der Gefahr, sich während der Gruppenarbeit abzulenken. Anscheinend sind sich die LGB-Lernenden ihrer schwachen Seiten bewusst geworden: Sie haben gemerkt, dass die freie und autonome Gestaltung der Lernaufgabe, wie sie in der Gruppenarbeit normalerweise gilt, ihren Mangel an Konzentration erschweren kann. Schließlich wird erneut Kritik an Frontalunterricht und an lehrpersonenzentriertem Plenum geäußert: Sie sind langweilig und eintönig.

Generell bestätigt die inhaltliche Analyse der LT-Texte in beiden Lerngruppen, was sich bezüglich gruppenspezifischer Prozesse in beiden Interaktionsprofilen als charakteristisch für die jeweilige Klasse ergab.

7.3.2.3 Emotionen und Gefühle

Zum Schluss ein paar Bemerkungen zur emotionalen Seite des Lernens aus den Augen der SchülerInnen. Das ist der Bereich, der in den Lerntagebucheinträgen beider Gruppen am häufigsten angesprochen worden ist.

Über die eigenen Gefühle zu sprechen, das ist auch oben durch einige Zitate belegt worden, ist für die Lernenden wichtig; auf der anderen Seite ist ein solcher Sprech Anlass für das didaktische Handeln in der Schule traditionellerweise nicht üblich. Aus diesen Gründen scheint die außergewöhnliche Position des Lerntagebuchs als Textsorte, die zwischen dem Schulisch-Öffentlichen und dem Privaten steht, ein geeignetes Instrument zu sein⁴⁵⁷. 85% (n=17, N=20) der LGA-SchülerInnen und 91% (n=20, N=22) der LGB-Lernenden äußern sich in ihren Lerntagebucheinträgen über Gefühle.

Die folgenden Beispiele werden nach positiven und negativen Gefühlen für jeweils jede Lerngruppe und nach der Art ihres Anlasses klassifiziert.

In den LGA-Texten werden folgende positive Gefühle erwähnt:

Spaß wird als positives Gefühl in 94% (n=16, N=17) der LGA-Tagebucheinträge genannt, die Emotionen erwähnen. Die Gründe dafür können folgendermaßen gegliedert werden (die Beispiele sind als exemplarisch zu verstehen):

- Thema bzw. Lerninhalt (n=7, N=16; 44%):
 - (322) Wir haben über das Buch "Jugend ohne Gott" gearbeitet. Jeder hätte ein Argument (z.B. Institutionen, Jugend, Propaganda) und eine Recherche vorbereitet. Es war sehr interessant und ich habe viel Spaß gehabt. MM LGA LT1 17-21

⁴⁵⁷ Vgl. Beispiel 280 in 7.3.1.2 *Die Lehrmethode* S. 216.

- kreative Lernaufgabe, z. B. literarische Texte dramatisieren, Schreibtapete und Plakate anfertigen (n=7, N=16; 44%):

(323) In der zweiten Stunde hatten wir Spaß. Wir mussten mit Frau Fischer eine Szene machen. Es war vier Gruppen. AM LGA LT1, 5-7

- Gruppenarbeit (n=3, N=16; 19%) (vgl. das obige Beispiel 318).

Freude erwähnen 18% (n=3, N=17) der LT-Texte, die Gefühle zitieren. Die Gründe dafür sind:

- Erfolg in der Gruppe:

(324) [...]wir haben ein gute Arbeit gemacht. Ich war glücklich und wir haben viele Beifallen bekommen. CM1 LGA LT1, 14-16

- eine gute Note:

(325) Der Unterricht ist sehr schön gewesen, weil ich meine erste gute Note bekommen habe. CM2 LGA LT1, 2-3

Die negativen Gefühle betreffen folgende Aspekte:

Angst und Sorge 24% (n=4, N=17). Die Gründe dafür sind:

- Ergebnisse einer Leistungsbewertung (n=2; N=17; 12%):

(326) Dann hat sie unsere Klausuren geliefert. Wir hatten Angst! (AM LGA LT1, 3-4)

- das Gesicht in der Gruppe zu verlieren:

(327) Die Klasse sollte die Szene beschreiben. Ich habe viel Spaß gehabt, auch wenn ich mich schämte; Ich hätte lieber an den Spiel nicht teilgenommen, aber ich weiss, dass ich meine Hangst überwinden muss.(CM2 LGA LT1, 12-17)

- alles zu vergessen, wenn die Grammatik nicht regelmäßig geübt wird:

(328) Ich möchte auch eine Stunde pro Woche die Grammatik wiederholen oder Übungen mit Grammatik machen sonst habe ich Angst alle zu vergessen. (BG LGA LT1, 9-11)

Weitere negative Gefühle tauchen vereinzelt in den LGA-Texten auf:

- Langeweile (n=2, N=17; 12%):

(329) Ich denke dass immer die gleiche Übungen machen, ist zu monoton. (MM LGA LT1, 5-7)

- Wut (vgl. Beispiel 29);

- Traurigkeit (vgl. Beispiel 297);

- Unbehagen:

(330) Aber gefällt mir nicht mit der Fernsehkamera zu arbeiten, weil es peinlich ist. (CM1 LGA LT1, 5-7).

Als positive Gefühle werden von den LGB-Lernenden folgende geäußert:

Spaß, in 65% (n=13;N=20) der LT-Einträge, die Gefühle erwähnen. Die genannten Gründe dafür sind:

- allgemeine Unterrichts Atmosphäre 50% (n=6, N=12):

(331) Diese Mittwoch, wir haben wie beschreiben ein Bild lernen. Meine gefühle, waren Spaß, Freundlichkeit, Ruhe und Harmonie. (PG LGB LT1 15-17)

- kreative und neue Lernaufgabe 42% (n=5, N=12):

(332) In diesen Stunden hatte ich viele Gefühle:Spaß, weil ich diese Aufgabe nie gemacht habe. BP LGB LT1, 16-18.

- Nützlichkeit und Einfachheit der Lernaufgabe 33% (n=4, N=12):

(333) Wir liesen das zusammen, und dann Ute, mit den mehr einfact sinonum in Deutsch, die Worten, dass wir nicht konnten, schauen. So, das war sehr nütlich und nicht langweilig (MM2 LGB LT1, 17-20)

- Gruppenarbeit und Austausch mit den Mitlernenden 17% (n=2, N=12):

(334) Montag und Dienstag ich bin mich amüsiert, weil wir immer alles zusammen gearbeitet haben. (MM1 LGB LT1 30-31)

- Selbsterfolg 17% (n=2, N=12) wegen einer guten Note bzw. eines persönlichen Lernerfolges (vgl. Beispiel 315);

- kein Leistungsdruck 17% (n=2, N=12)

(335) In diesen Stunden hatte ich viele Gefühle: [...] Ruhe, weil die Aufgabe nicht eine Klassenarbeit war. (BP LGB LT1 16, 19-20)

Die negativen Gefühle betreffen folgende Aspekte:

Langeweile, in 35% (n=7, N=20) der LGB-Texte, die Gefühle ausdrücken. Die Gründe sind:

- Wiederholung der gleichen Übungen bzw. Lernaktivitäten 86% (n=6, N=7):
(336) Ich hatte auch Langeweile, weil die Personen immer die gleiche Sätze sagten. (BP LGB LT1 42-43)
- Grammatik 14% (n=1, N=7):
(337) Zwei Grammatik Stunde waren lang und ein bisschen langweilig aber nützlich. (DE LGB LT1 21).

Weitere negative Gefühle tauchen vereinzelt in den LGB-Texten auf:

- Spannung und Angst gegenüber Noten, Klausur und Abfrage (vgl. Beispiel 198);
- Ärger:
(338) Ärger, weil 6 Personen zu viele waren und wir ein bisschen Unordnung gemacht haben. (PB LGB LT1, 33-35)
- Unbehagen gegenüber der Fernsehkamera:
(339) Die Gefühle, die ich bei der Erledigung der Aufgabe hatte, waren Angst und Spannung, weil gab es auch ein Fernsehkamera. (PG LGB LT1, 3-5)

Kommentar zu den oben ausgeführten Beispielen:

– Die positiven Gefühle für die LGA-SchülerInnen sind mit Lerninhalten und in der Gruppe anerkanntem Erfolg verbunden, z. B. wegen einer guten Note oder einer besonders gut gelungenen Arbeit. Wie schon oft gesagt, steht die gute Leistung im Mittelpunkt des Interesses dieser Lerngruppe, zusammen mit dem Bedürfnis, eine offizielle persönliche Anerkennung durch die MitschülerInnen und die Lehrperson zu bekommen. Das ist ein weiteres Zeichen des kompetitiven Verhältnisses, das in der Klasse unter den Lernenden herrscht. Eine solche Haltung erklärt auch die Ursache einiger negativer Gefühle, die in den LT-Texten auftauchen: Angst, vor den MitschülerInnen das Gesicht zu verlieren, indem man eine Szene spielen und vor den anderen auf Deutsch sprechen muss oder vor der Videokamera steht. Auch die Sorge um eine gute Leistung lässt negative Gefühle wie Angst vor den Klausurergebnissen oder vielmehr Besorgnis, „alles zu vergessen“, aufkommen, wenn die Grammatik nicht regelmäßig explizit wiederholt wird.

– Die meisten LGB-Lernenden, die in ihren Texten positive Gefühle ausdrücken, verbinden diese mit einem allgemeinen Urteil über die ganze Unterrichtssituation. Ruhe und Harmonie kennzeichnen für sie das Zusammensein in den Deutschstunden. Hier liegt sicherlich auch ein Grund dafür, dass sie trotz der Schwierigkeit der Sprache positive Einstellungen gegenüber dem Fach beweisen. Das zweite große Thema, das mit positiven Gefühlen hier verbunden ist, ist die Kreativität, die Phantasie und die Neuigkeit von Lernformen und Lernaufgaben. Dieses Ergebnis stimmt überein mit den Daten über die Meinungen der LehrerInnen der Klasse, die besagen (vgl. allgemeines Leistungsprofil), die Lerngruppe sei sehr neugierig, lernbegeistert und aufgeschlossen gegenüber dem Neuen. Negative Gefühle gibt es in den LT-Texten der LGB viel weniger als positive, und sie konzentrieren sich besonders auf Langeweile im Zusammenhang mit Grammatik und lang dauernden Übungen. Ein im Unterricht auch mündlich oft wiederholtes negatives Gefühl betrifft das Unbehagen gegenüber Aufnahmen mit der Videokamera.

7.4 Fazit

In der folgenden Vergleichstabelle 37 sind die Hauptmerkmale der Sprache der Lerntagebücher von LGA- und LGB-Texten zusammengefasst.

	LGA	LGB
Menge der Exemplare und Textlänge		
Menge der Texte	weniger	mehr

Länge der Texte	kürzer	länger
Haltung gegenüber dem Schreiben von Lerntagebüchern in der Fremdsprache	zurückhaltendere Haltung gegenüber dem weißen Blatt	Wille zur Kommunikation in der Fremdsprache
	Distanzierte Haltung gegenüber der Lernaufgabe und dem Deutschen	„Neugierde“ gegenüber der Lernaufgabe und dem Deutschen
Satz- und Textsyntax		
Reduktion/ Expansion	Nebeneinander allein stehender isolierter Sätze: sequentieller und kumulativer Textaufbau	Texteinführung durch Einzelsätze
	minimale Outputs	reiche Outputs
	in den Grenzen der Aufgabe bleiben	über die Grenzen der Aufgabe hinausgehen
	reflexives Schreibverhalten	impulsives Schreibverhalten
Variation	Satzverknüpfung selten variiert	Satzverknüpfung oft variiert
Einfachheit/Komplexität	vorwiegend parataktische Satzverknüpfung	vorwiegend hypotaktische Satzverknüpfung
	wenige Perioden, auch wenn korrekt	mehr Perioden, auch wenn nicht immer sprachkonform
	lineares Schreibverhalten	simultanes Schreibverhalten
Nominalsätze	Reproduktion von Satzmodellen aus dem Wochenplan	explizite Übernahme aus dem Modell
Funktion von Nominalsätzen	gelegentliche lexikalische Übernahme aus dem Modell; keine bestimmte textuelle Aufbaufunktion	Aufbau der textuellen Kohärenz
	schrittweises Wegkommen vom Verb, Reduzieren der Syntax auf das Wesentliche	synthetische und kompakte Zusammenfassung von Sachverhalten: feste Punkte setzen
	sequentieller Einsatz von Vermeidungsstrategien	Keine Vermeidungsstrategie
	Schritt für Schritt-Vorgehen bei der textuellen Produktion: <i>Bottom-up</i> -Verfahren	Beweis für einen allgemeinen Blickwinkel während der Textproduktion: <i>Top-down</i> -Verfahren
	tendenzielle Unsicherheit im freien Gebrauch der Sprache	Experimentierfreude im freien Gebrauch der Sprache
Textualität		
Incipit der Texte	ausgeglichene Tendenz	Anwendung von <i>Top-down</i> -Verfahren
Thematische Entfaltung	sauber getrennte sequentielle Textstruktur	gemischte etwas chaotische simultane Struktur
	Vorliebe für ein analytisches Verfahren	Vorliebe für ein globales Verfahren
	Muster: <u>Ereignis</u> Kommentar	Muster: Ereignis+Kommentar
Übernahme vorgegebener Modelle	Festhalten an einem strukturellen Modell	Übernahme verschiedener Modelle

	Festhalten an einem lexikalischen Modell	Automatisierung von implizit auch aus anderen Unterrichtskontexten übernommen textuellen Modellen
Äußere Strukturierung Allgemeine Daten	Name und Vorname wie an dem Kopf von einem Klausurblatt	Namen und Nachname oben und auch unten wie ein Unterschrift
	klare saubere Gliederung durch Angabe der Wochentage als Zwischentitel	weniger als die Hälfte sauber gegliedert
Grafik	durch Absätze sauber gegliedert	Die meisten Texte bilden einen einzigen kompakten Block
	Gebrauch von Farben	Gebrauch von Farben
Lexik		
Gebrauch der Muttersprache	<i>code switching</i>	<i>code mixing</i>
Schulsprache	Übernahme lexikalischer Elemente vom vorgegebenen Modell	Übernahme lexikalischer Elemente aus dem funktionalen Gebrauch der Fremdsprachen in alltäglichen Unterrichtssituationen
	Übernahme einzelner Vokabeln direkt aus dem Unterricht	
	Konzentration auf wenige Kategorien	Konzentration auf mehrere Kategorien
Neuschöpfungen	selten	häufig
Lexikalische Interpretationen	selten	häufig
Schreibhaltung	Unsicherheit bei den SchülerInnen	Leichtsinnfehler
	Hauch von Bereitschaft zu einem Versuch-und-Irrtum-Verfahren	Experimentierfreudiges Verhalten hat in diesem Fall den unpräzisen Sprachgebrauch als Folge
Inhaltliche Aspekte		
Unterrichtsgeschehen Sprache	schwer	schwer, aber schön
Neue Methode	positiv	positiv
	zu viel auf einmal	SchülerInnen sind aktiver
	wenig Zeit	Gruppenarbeit und lockere Atmosphäre
	kognitive Seite des Lernens	emotionale und soziale Seite des Lernens
Lernen Lerninhalte	Ziel ist die gute Leistung und die Abiturprüfung	sich wohl fühlen
	klare Arbeitshinweise	kreative Arbeit
	Wiederholung der Grammatik um eine bessere Leistung zu erreichen	Wiederholung der Grammatik und praktische Anwendung als Lernstütze
Reflexion über das eigene Lernen	selbständige Arbeit	Verstehen ist schwer

	fachübergreifendes Lernen	Klanggedächtnis
Gemeinsames Lernen Funktion der Gruppenarbeit	Nutzen der Zusammenarbeit	Ideenaustausch mit den MitschülerInnen
Zusammenlernen	MitschülerInnen besser kennen lernen	Sicherheitsgefühl: Bedürfnis nach dem sozialen Netz
		Gefahr, sich abzulenken
Emotionen und Gefühle Spaß	Lerninhalt, Lernaufgabe, Gruppenarbeit, Erfolg in der Gruppe, gute Note	lockere Atmosphäre, kreative und einfache Aufgabe, Gruppenarbeit, Selbsterfolg, kein Leistungsdruck
Angst und Sorge	Noten, das Gesicht in der Gruppe zu verlieren, alles vergessen	
Vereinzelte Gefühle	Langeweile, Wut, Unbehagen (Videokamera), Traurigkeit	Spannung, Ärger, Unbehagen (Videokamera)
Langeweile		Wiederholung der gleichen Übungen bzw. Lernaktivitäten, Grammatik
Motivation zum Lernen der deutschen Sprache	extrinsisch: Noten, Leistung	intrinsisch/extrinsisch: Klang, Zukunft, Noten

Tab. 37: Zusammenfassung des Schreibverhaltens der LGA und der LGB im Vergleich.

Aufgrund der in der Tabelle zusammengefassten Resultate stellt sich grundsätzlich heraus, dass, während die eine Gruppe von Schreibenden (LGA) sich selbst in jeder Beziehung enge Grenzen aufzuerlegen scheint, sich in der anderen Gruppe (LGB) mehr Varietät und Wagnis beim freien Schreiben in der Fremdsprache findet, und das auf allen untersuchten Ebenen: auf der syntaktischen, auf der textuellen, auf der lexikalischen und auf der inhaltlichen. Diese Tendenz nenne ich auf der Basis der eben analysierten Daten *Schreibwilligkeit*. Darunter verstehe ich eine Schreibhaltung, bei der sich die Lernenden beim Schreiben nicht schonen, sondern sie führen die Aufgabe mit dem Willen durch, den Lesenden etwas zu kommunizieren, das über die Grenzen der festgelegten Arbeitshinweisen hinausgeht.

Die Ergebnisse, die aus der Datenauswertung folgen, sind auch aus diesem Blickwinkel für jede Lerngruppe verschieden: Die Lerngruppe A *sagt* tendenziell wenig. Die SchülerInnen bleiben in den Grenzen der Aufgabe stecken und beschreiben eher das Unterrichtsgeschehen, als etwas über sich selbst mitzuteilen. Für diese Tendenz sind in jedem Aspekt der Analyse der LT-Texte Belege zu finden, von der Auswertung der Menge und Länge der Exemplare bis zur inhaltlichen Analyse. Die Lerngruppe B zeigt sich dagegen *schreibwilliger* und spricht sich – trotz der Fehlerträchtigkeit, die das lange und komplexe Schreiben mit sich bringt – in ihren Texten aus: Die Lernenden erlauben den Lesenden, sie kennen zu lernen, indem sie nicht nur über das Unterrichtsgeschehen berichten, sondern auch viel über sich selbst mitteilen.

8 Die zwei Lerngruppen als eigenständige Systeme: eine Bilanz

Empirisch angelegte Arbeiten haben immer ein Problem: Sie stellen Fragen, Teilfragen und Unterfragen, beantworten diese anhand durchgeführter Operationen in den einzelnen Phasen der Erarbeitung und sind sich unsicher, wie ausführlich eigentlich das Schlusskapitel formuliert werden soll. Ich gehe hier folgendermaßen vor:

1. Für die Beantwortung von Teilfragen halte sich der Leser an die Arbeit in den einzelnen Kapiteln und Teilkapiteln, die oft ausführlicher und redundanter, als es der Wunsche der Autorin war, auf Details eingehen.
2. Das nachfolgende Schlusskapitel behandelt, vor dem Hintergrund geleisteter Detailarbeit, eher etwas knapp und thesenhaft die folgenden Fragen:

- 8.1 Antwort auf die forschungsleitenden Fragen
- 8.2 Korrelation verschiedener außersprachlicher Faktoren mit dem Schreiben auf Deutsch
- 8.3 Sind LG A und LG B komplementäre Gruppen?
- 8.4 Die Bedeutung des Gleichgewichts von außersprachlichen Faktoren

8.1 Antwort auf die forschungsleitenden Fragen

Dieses kurze Kapitel will eine Bilanz zur ganzen Studie ziehen.

Zunächst scheint mir die Wiederaufnahme der im einleitenden Kapitel formulierten Fragestellung notwendig, die das Ziel und die Basis der Untersuchung bildete und wie folgt lautete:

1. Können in einer Lerngruppe generelle bzw. homogen verteilte Lerntendenzen festgestellt werden, die auf ausgewählte nicht-fachspezifische Faktoren zu beziehen sind?
2. Führen unterschiedliche gruppenspezifische Lernpräferenzen unter bestimmten kognitiven, emotionalen und sozial-interaktiven Zuständen zu Unterschieden in Zugang zu und Verarbeitung von bestimmtem sprachlichem Input?
3. Wie wirken sich die festgestellten gruppenspezifischen Lerntendenzen auf die Lernleistung der Gruppe aus?

Auf diese Fragen sind im Laufe der Untersuchung Antworten entstanden, die wie folgt lauten:

– Es ist ohne weiteres möglich, gemeinsame Lerntendenzen festzulegen, die das Lernverhalten einer Lerngruppe charakterisieren. Der beste Zugang ist ein Mehr-Methoden-Ansatz, der zu jedem zu erforschenden Aspekt ein geeignetes Untersuchungsverfahren und eine passende Auswertungsmethode einsetzt. Um die Gefahr subjektiver Interpretationen zu vermeiden, sind Triangulationsverfahren einzusetzen. Die Tatsache, dass verschiedene Untersuchungsmethoden und Auswertungsverfahren eingesetzt werden, gewährleistet der Studie innere Validität. Die Resultate der Datenauswertung zum Lernverhalten sind in Gruppenprofilen festgehalten.

– Es ist möglich, den Einfluss von solchen außersprachlichen charakteristischen Faktoren auf das Lernen einer Fremdsprache zu belegen, wie der Teil über die Untersuchung der schriftlichen Produktion beider Gruppen zeigt. Wichtig ist in dieser Hinsicht, bei der Datenauswertung nicht die Korrektheit des fremdsprachlichen Gebrauchs als Maßstab zu nehmen, sondern ihre „qualitative Eigenart“ in den Mittelpunkt zu stellen.

– Die Auswirkungen der festgestellten gruppenspezifischen Lerntendenzen auf die Lernleistung der Gruppe sind qualitativer Art, und sie ergeben sich aus der Korrelation verschiedener außersprachlicher Faktoren mit besonderen sprachlichen Charakteristika der Produktion in der Fremdsprache. Dieses Resultat ist als End-, aber nicht als definitives Produkt des jeweils entstandenen und sich ständig anpassenden gruppenspezifischen Wertesystems anzusehen.

8.2 Korrelation verschiedener außersprachlicher Faktoren mit dem Lernen des Deutschen als Fremdsprache

Im Laufe der Studie sind außersprachliche Faktoren fokussiert worden, die endogener und exogener Natur sind und die das schulische Lernen des Deutschen als Fremdsprache beider untersuchten Lerngruppen beeinflussen.

All diese Aspekte sind in Tab. 28 aufgelistet, die eine Zusammenfassung der Profile der LGA und der LGB im Vergleich anbietet. In Tab. 37 stehen für jede Gruppe charakteristische Schreibverhaltensweisen, die auf die jeweiligen außersprachlichen Faktoren zurückzuführen sind. Aus der vergleichenden Tab. 38 resultieren darüber hinaus die Einflüsse außersprachlicher Faktoren auf das Schreiben des Deutschen als Fremdsprache und die gruppenspezifischen Unterschiede.

Als knappe Zusammenfassung der in Tab. 38 schon sehr ausführlich präsentierten Ergebnisse seien mir nur ein paar Überlegungen zu den unterschiedlichen Reaktionen der zwei Klassen auf den immersiven Ansatz und auf die neue sehr vielfältige und autonomiefördernde Lehrmethode erlaubt. Beide Gruppen reagieren auf die zwei Stimuli nach ihren gruppenspezifischen Charakteristiken: Folgende Reflexionen sind auf keinen Fall als Gütekriterien für die Immersion und für die eingesetzte Methode zu verstehen.

– Nach den untersuchten Lerntendenzen verhält sich die LGA als eine meist analytische Gruppe, die beim Lernen systematisch vorgeht und reflexiv handelt. Sie zeigt nicht unbedingt sehr flexible Ego-Grenzen, eine ausgeprägte Unabhängigkeit von der Lernumgebung und eine gewisse Lernautonomie, wenn bestimmte Lernbedingungen, die den oben genannten Lerntendenzen entsprechen – z. B. ausreichende Verarbeitungszeit – gewährleistet werden. Trotz solcher vielversprechender Voraussetzungen zeigt die LGA tendenziell Zurückhaltung gegenüber dem immersiven Ansatz und der Atonomie fördernden neuen Lehrmethode. Hier kann die Annahme ausgesprochen werden, dass die Gruppe aufgrund der nicht positiven gruppenspezifischen Beziehungen und des Willens, die überdurchschnittliche Leistung beizubehalten, zusammen mit der Sorge um die Abiturprüfung und die starke kognitive Kontrolle über das eigene Lernen besonders in der Fremdsprache, ein nicht so aufgeschlossenes Lernverhalten entwickelt hat, wie man es von ihr erwartete bzw. wünschte. Sie erlebt dagegen die Fremdsprache durch eine Art emotionaler Blockade, auch wenn sie im Laufe des Projekts Mittel wie das Lerntagebuch kennen gelernt hat, die ihr erlauben, ihre Gefühle zu erkennen und zu versprachlichen. Immerhin hat sie die Tendenz entwickelt, sich etwas aufzuschließen.

– LGB, die sich als eine meist globale Gruppe verhält, die beim Lernen intuitiv vorgeht und impulsiv handelt, hat dagegen eine andere Reaktion gezeigt: Die Lernenden haben meistens die Herausforderungen zum kommunikativen und authentischen Gebrauch der Fremdsprache angenommen und den reichen Input an Sprache und Lernaktivitäten ohne weiteres mit Freude akzeptiert. Die LGB-SchülerInnen haben jedoch durch das Projekt eine Tendenz zur reflexiven Haltung entwickelt: Sie unterziehen ihr Lernen immer noch nicht einer starken kognitiven Kontrolle und haben ihre kognitiv faule Lernhaltung meistens beibehalten, aber sie reflektieren jetzt spontaner über das eigene Lernen. Andererseits erlaubt ihnen die mangelhafte kognitive Kontrolle über ihr eigenes Lernen einen automatisierten und somit spontaneren und nicht gestressten Gebrauch der Fremdsprache.

Die kurze Überlegung soll einfach dazu dienen, das Bedürfnis nach einer kompensierenden Didaktik zu betonen, das Thema des übernächsten Absatzes sein wird.

Die nachstehende Tabelle 38 erlaubt einen breiten Überblick über die Ergebnisse der Datenauswertung der Studie.

LGA		LGB	
Lernverhalten	Schreibverhalten	Lernverhalten	Schreibverhalten
Lernpräferenzen			
analytisch		global	
Fokussierung der Mikrodimension Unterricht; von den Einzelkomponenten zum Ganzen: analytischer Blick; kognitive Lernstrategien:	nebeneinander isolierte allein stehende Sätze; Tendenz zum Detail im Textaufbau; sequentieller und kumulativer Textauf-	Berücksichtigung beider Schulkomponenten: Makrodimension Institution und Gebäude bzw. Mikrodimension, Fächer	allein stehende Hauptsätze am Textanfang führen das Geschehen zusammenfassend ein; Nominalsätze als synthe-

	Lenkung selektiver Aufmerksamkeit; Inferenz	bau: Schritt-für-Schritt-Vorgehen, <i>Bottom-up</i> -Verfahren		und Unterricht; Tendenz, das Ganze in den Blick zu nehmen; globaler Blick Kognitive Lernstrategie: Assoziation	tische und kompakte Zusammenfassung von Sachverhalten; globale thematische Entfaltung im Text; <i>Top-down</i> -Verfahren Lernen nach Klang
	unabhängig vom Lernumfeld	<i>Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein</i>		Abhängigkeit vom Lernumfeld: Bedürfnis nach Lernstützen	explizite Übernahme von Modellen; Automatisierung von textuellen und syntaktischen Mustern
systematisch			intuitiv		
	systematische Durchführung der Lernaufgabe	vorwiegend parataktische Satzverknüpfung; Sequentieller Textaufbau nach dem Muster: <u>Ereignis</u> Kommentar		unsystematische, eher intuitive Durchführung der Lernaufgabe	vorwiegend simultaner, manchmal chaotischer Textaufbau nach dem Muster: Ereignis+Kommentar
	metakognitive Lernstrategie: Organisation des eigenen Lernens und Kontrolle über das eigene Lernen	in den Grenzen der Aufgabe bleiben; saubere und streng gegliederte grafische und inhaltliche Textstruktur; Übernahme lexikalischer und struktureller Elemente aus einem Modell; reduzierte Sätze; seltene Variation in der Satzverknüpfung; <i>Bedürfnis nach klaren Arbeitshinweisen</i>		Verzicht auf metakognitive Lernstrategien wie: Organisation des eigenen Lernens und Kontrolle über das eigene Lernen; Mangel an Konzentration; problematische Lenkung und Beibehaltung der Aufmerksamkeit	über die Grenzen der Aufgabe hinausgehen; nicht sauber gegliederte, gemischte, simultane, etwas chaotische und blockförmige Struktur; Leichtsinnsfehler; <i>Gefahr sich in der Gruppenarbeit abzulenken</i>
reflexiv			impulsiv		
	reflektierte Wahrnehmung erfahrungsorientierter Lernverfahrensweisen: Längere Verarbeitungszeit	nebeneinander isolierter Sätze; lineares Schreiben; Fokus auf Produkt und auf Lernsituationen		Vorliebe für erfahrungsbezogenes Lernen Mangel an Kontinuität und Konzentration;	Fokus auf Personen; expandiertes und komplexes Schreiben: Gebrauch hypotaktischer Satzverknüpfung; simultanes Schreiben;
	Vorliebe für übersichtliche In- und Outputs	minimale Outputs: reduzierte Sätze, viele allein stehende Hauptsätze, wenige Perioden; Nominalsätze: schrittweises Wegkommen vom Verb; Reduzieren der Syntax auf das Wesentliche; <i>zu viel auf einmal</i>		Vorliebe für reichere In- und Outputs	üppige Outputs: expandierte und komplexe Sätze; viele Perioden, auch wenn fehlerträchtig und nicht immer sprachkonform.
	zurückhaltend gegenüber dem Neuen und dem freien Gebrauch der Fremdsprache	weniger, kurze und reduzierte Texte; Satzverknüpfung selten variiert.		aufgeschlossen gegenüber dem Neuen und dem freien Gebrauch der Fremdsprache	zahlreicher, lange und expandierte Texte; häufige Variation der Satzverknüpfung
	kognitive Lernstrategie: Klassifikation	Konzentration auf wenige lexikalische Kategorien		globale Lernstrategien: Assoziation	Berücksichtigung verschiedener lexikalischer Kategorien
	metakognitive Lernstrategien: Reflexion über das eigene Lernen	alle oben genannten Formen reflexiven Schreibverhaltens		metakognitive Lernstrategien: Verzicht auf Reflexion über das eigene Lernen	alle oben genannten Formen impulsiven Schreibverhaltens

	Kontrolle und Evaluation des eigenen Lernens	alle oben genannten Formen systematischen Schreibverhaltens; wenige Neuschöpfungen und lexikalische Interpretationen		Verzicht auf Kontrolle und Evaluation des eigenen Lernens	alle oben genannten Formen intuitiven Schreibverhaltens
	verständnisorientiertes Lernen und Vorliebe für vernetzendes Lehren	<i>fachübergreifendes Lernen</i>		gedächtnisorientiertes Lernen und memorierendes Lehren	Klanggedächtnis; Automatisierung von textuellen und syntaktischen Mustern
Zusammenfassend:					
	ambiguitätsintolerantes und risikovermeidendes Lernverhalten	alle oben genannten Strategien der Reduktion, Einfachheit und seltene Variation im Schreibverhalten. Sequentieller Einsatz von Vermeidungsstrategien		ambiguitätstolerant und risikobereit; Verzicht auf analytische kognitive und metakognitive Strategien	alle oben genannten Strategien der Expansion, Komplexität und Variation im Schreibverhalten. Seltener Einsatz von Vermeidungsstrategien. Kognitive Faulheit
Gruppendynamik					
Homogenität/ Gruppierungen					
	keine homogene Gruppe: heterogene Leistungs- und Deutschsprachniveaus; Existenz von Untergruppen	<i>MitschülerInnen besser kennen lernen</i>		homogene Gruppe, besonders nach sozio-affektiven Kriterien	<i>sich wohl fühlen</i>
Integration					
	isolierte SchülerInnen, Wahlkriterien variieren im kognitiven wie im emotionalen Bereich; der Leistung funktionales Verhalten	<i>Nutzen der Zusammenarbeit</i>		alle sind integriert; einheitliche Gruppe trotz vorhandener Untergruppen; Bild des sozialen Netzes	<i>zusammen lernen als Hilfe</i>
Kräfteverhältnisse					
	Existenz verschiedener Machtzentren und Leader; es fehlt eine zentrifugale Kraft; Konkurrenz und gespannte Verhältnisse; Individualismus; unabhängig vom Lernumfeld.	alle oben genannten Formen der sprachlichen Reduzierung. <i>Leistungsstress</i>		Existenz lokalisierter Gruppenführung, trotzdem keine Machtzentren; kompakte Gruppenführung wirkt als zentrifugale Kraft; Beeinflussbarkeit durch MitschülerInnen und Lehrperson. Sich-gegenseitig-Beeinflussen; chaotische Interaktion	<i>Ideenaustausch und gemeinsame Aussprache mit den MitschülerInnen</i>
Zusammenfassend:					
	Leistungsorientierung und Sorge, das Gesicht in der Gruppe zu verlieren	alle oben genannten Strategien der Reduktion, Einfachheit und seltene Variation im Schreibverhalten. Sequentieller Einsatz von Vermeidungsstrategien		lockere Unterrichts Atmosphäre aber disziplinäre Probleme; sich-mit-den-anderen-wohl-und-sicher-fühlen	alle oben genannten Strategien der Expansion, Komplexität und Variation im Schreibverhalten. Seltener Einsatz von Vermeidungsstrategien

Affektive Faktoren					
Motivation					
	extrinsische Motivation: Leistungsorientiertheit	reduzierte aber korrekte Sätze; <i>Vorbereitung zum Abitur; Noten</i>		intrinsische Motivation extrinsische Motivation	<i>Begeisterung für die gelernten Fächer insbesondere für Fremdsprachen; Nutzen der deutschen Sprache als zukünftige Berufssprache</i>
	der Leistung funktionales Verhalten	<i>Wiederholung der Grammatik, um eine bessere Leistung zu erreichen</i>		Betonung der sozialen Seite des Lernens	<i>Sicherheitsgefühl: Bedürfnis nach dem sozialen Netz</i>
	sozio-affektive Lernziele im Dienste der kognitiven Lernziele	<i>funktionale Auswertung der Gruppenarbeit: Stressabbau und Verbesserung der Leistung</i>		kognitive Lernziele im Dienste der sozio-affektiven	<i>zusammen lernen ist schöner</i>
Einstellungen					
	distanzierte Haltung gegenüber der deutschen Sprache: Stereotypische Bilder der deutschen Sprache	<i>Deutsch ist schwer, die deutsche Grammatik ist schwer</i>		Deutsch ist eine Mischung von Lebens- und Lernerfahrung und nicht nur Schulfach; „Neugierde“ gegenüber dem Deutschen; Stereotypen, aber auch alltägliche Erfahrungen im Ziel- und im Heimatland	Name und Nachname als Unterschrift; Übernahme des Modells <i>Tagebuch</i> mit persönlichen Erfahrungen usw. <i>Deutsch ist schwer, aber schön</i>
Fremdsprachenspezifische Angst					
	Leistungsstress: überspitzte Kontrolle über die sprachliche Form	alle oben genannten Formen der sprachlichen Reduzierung: sequentieller Einsatz von Vermeidungsstrategien		keine Stresserscheinung als Folge von Leistungsdruck	üblicher und spielerischer Gebrauch des Deutschen als Klassensprache
	mangelhaftes Selbstvertrauen	reduzierte Sätze, wenig syntaktische Variation, <i>code switching</i>			
	Mangel an eigener Initiative	lexikalische und textuelle Übernahme von einem Modell; seltene produktive Wiederverwendung von im Unterricht gebrauchten sprachlichen Mitteln		Einsatz eigener Initiative	impulsives und spontanes Schreiben
Zusammenfassend:					
	extrinsische Motivation, Leistungsorientierung, Angst vor Fehlern, Mangel an Selbstvertrauen	alle oben genannten Formen der sprachlichen Reduzierung: sequentieller Einsatz von Vermeidungsstrategien		intrinsische und extrinsische Motivation; kein Leistungsdruck, eigene Initiative	alle oben genannten Strategien der Expansion, Komplexität und Variation im Schreibverhalten. Seltener Einsatz von Vermeidungsstrategien

Methode					
Einstellung					
	positiv	<i>kognitive Seite des Lernens</i>		positiv	<i>Schülerinnen sind aktiver</i>
Vielfalt von Lernaufgaben und -inhalten					
	Bedürfnis nach längerer Verarbeitungszeit	<i>Bedürfnis, die Grammatik explizit zu wiederholen; wenig Zeit und zu viel auf einmal; Zuneigung zu den kreativen Lernaufgaben</i>		emotionale und soziale Seite des Lernens	<i>Gruppenarbeit, lockere Atmosphäre und kreative Lernaufgaben</i>
Immersioner Ansatz					
	mangelhaftes Selbstvertrauen	<i>Bedürfnis, sicher zu gehen; zu viel auf einmal; Sorge, alles zu vergessen</i>		Wille zur Kommunikation in der Fremdsprache	Übernahme lexikalischer, syntaktischer und textueller Elemente aus dem funktionalen Gebrauch der Fremdsprachen in alltäglichen Unterrichtssituationen
	entstehende Bereitschaft zu einem Versuch-und-Irrtum-Lernverfahren	gelegentliche produktive Anwendung einzelner Vokabeln		Bereitschaft zu einem Versuch-und-Irrtum-Lernverfahren	häufiger Einsatz von Neuschöpfungen und persönlichen Interpretationen lexikalischer Elemente, auch wenn nicht korrekt
Lernstrategienorientierung					
	Ausbau von affektiven und sozialen Lernstrategien	<i>umfangreicher Ausdruck von Gefühlen; Wunsch, Mitschülerinnen besser kennen zu lernen</i>		Ausbau von metakognitiven Lernstrategien vs kognitive Faulheit	<i>Verstehen ist schwer</i>
Zusammenfassend:					
	tendenzielle Unsicherheit im freien Gebrauch der Sprache	alle oben genannten Formen der sprachlichen Reduzierung: sequentieller Einsatz von Vermeidungsstrategien		Experimentierfreude im freien Gebrauch der Sprache; Freier Gebrauch der Sprache aber auch kognitive Faulheit und Tendenz zu ständiger Suche nach einer Lernstütze	alle oben genannten Formen der sprachlichen Expansion; seltener Einsatz von Vermeidungsstrategien; <i>code mixing</i> ; unpräziser, nicht immer sprachkonformer Gebrauch der Fremdsprache
	Eintretende kompensatorische Lernverhaltenserscheinungen	Einsatz von sozialen und affektiven Strategien, gelegentliche produktive Anwendung von sprachlichen Mitteln aus dem alltäglichen Sprachgebrauch im Unterricht		eintretende kompensatorische Lernverhaltenserscheinungen	Einsatz von metakognitiven Strategien wie Reflexion über das eigene Lernen

Tab. 38: Korrelation verschiedener außersprachlicher Faktoren mit dem Schreiben auf Deutsch als Fremdsprache der LGA und der LGB im Vergleich⁴⁵⁸

⁴⁵⁸ Die in kursiv geschriebene Ergebnisse beziehen sich auf die inhaltliche Analyse.

8.3 Sind LGA und LGB komplementäre Gruppen?

In diesem Abschnitt wird die grafische Darstellung beider Lerngruppen nach den Ergebnissen der Studie präsentiert. Die Präsentation nutzt das Modell, das im dritten Kapitel⁴⁵⁹ vorgestellt wurde.

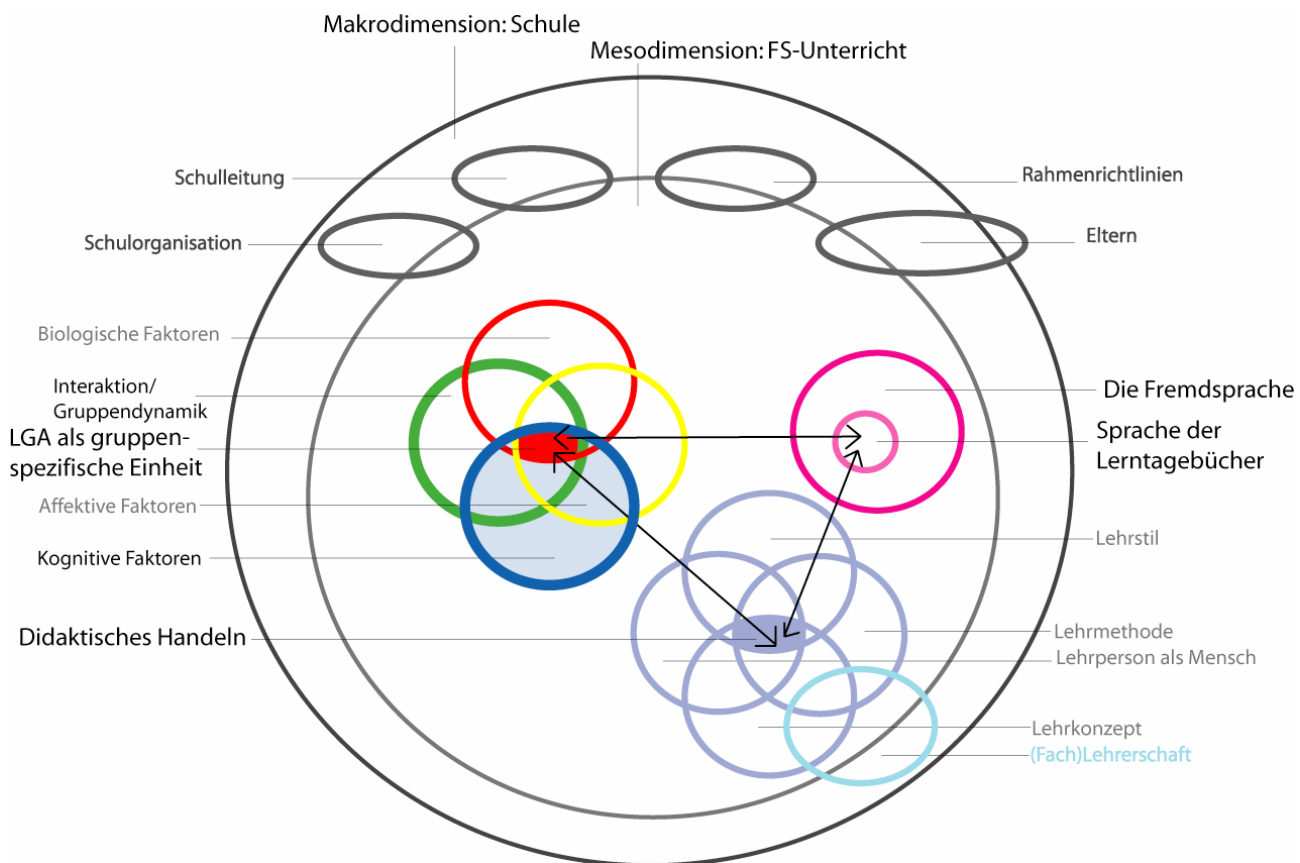


Abb. 29: Systemische Darstellung von Fremdsprachenunterricht der LGA.

⁴⁵⁹ Vgl. 3.2 Fremdsprachenunterricht als offenes, dynamisches und adaptives System: Ein Modell, S. 69

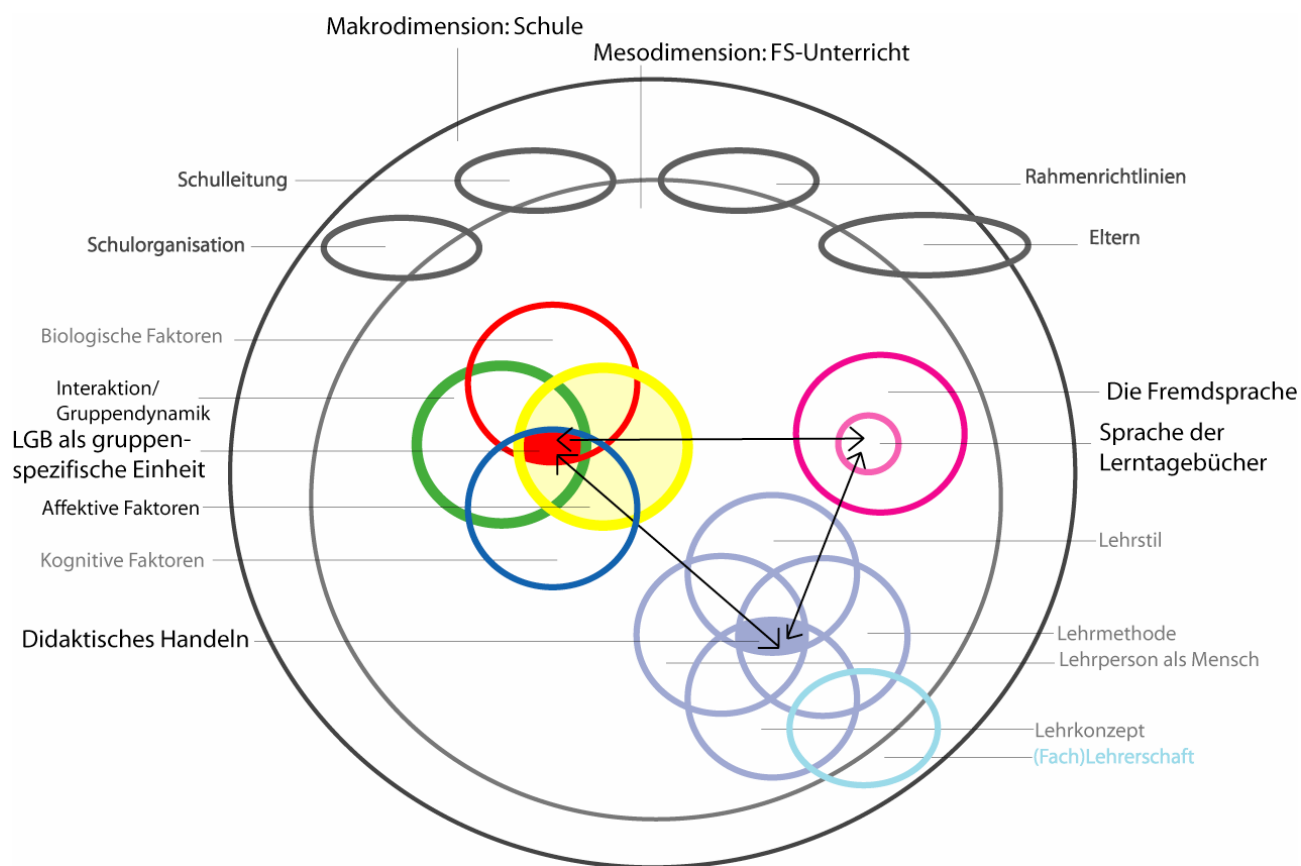


Abb. 30: Systemische Darstellung von Fremdsprachenunterricht der LGB.

Die zwei Grafiken heben die Besonderheiten der gruppenspezifischen Merkmale beider Lerngruppen in Bezug auf außersprachliche und sprachliche Faktoren hervor. Zeichnet sich die LGA durch besonders ausgeprägte Auswirkung von kognitiven Faktoren durch den grünen Kreis aus, sind für die LGB affektive und soziale Faktoren (rosafarbiger Kreis) von großer Bedeutung. Die Frage, die in diesem Abschnitt gestellt wird, ist folgende: Sind LGA und LGB mit ihren besonderen Merkmalen komplementäre, also sich ergänzende Gruppen? Nach dem hier für die Interpretation des Fremdsprachenunterrichts und des Lernens im Allgemeinen als ganzheitliche Prozesse gewählten systemischen Ansatz sind die zwei Klassen nicht komplementär, obwohl sie sich ergänzende Stärken und Schwächen zeigen. Nach dem systemischen Ansatz ist jede Einheit, die als Ganzes angesehen wird, etwas Selbständiges, ein aus Teileinheiten bestehendes System, das sich auf funktionale Relationen zwischen seinen Komponenten stützt. Jedes System ist also etwas Einmaliges, das sich von anderen Systemen abhebt und als solches untersucht werden muss.

Sind gruppenspezifische Merkmale also in jeder Lernsituation anders, kann ihnen das didaktische Handeln nur dadurch Rechnung tragen, dass es sich einer *kompensierenden Didaktik* bedient – das gilt für jeden Ansatz, den es gibt.

8.4 Die Bedeutung des Gleichgewichts von außersprachlichen Faktoren: oder die Wirkung einer kompensierenden Didaktik im Fremdsprachenunterricht

Mit *kompensierender Didaktik* (vgl. Nardi 2005: 549-550) ist ein Konzept gemeint, durch das die Lehrperson mittels Aktionsforschung⁴⁶⁰ die außersprachlichen Faktoren feststellt, die die Quelle der Probleme in der Lerngruppe bilden, und danach ihr unterrichtliches Handeln dem situativen Kontext anpasst; die Aufgabe der kompensierenden Didaktik besteht darin, den Gebrauch der Lernstrategien zu fördern, die den Bedürfnissen der untersuchten Lerngruppe

⁴⁶⁰ Nach Altrichter/Posch (1998³: 22): Beobachtung der Situation, Interpretation: Aufstellung einer Hypothese, Entwurf eines Handlungsplans und dessen Durchführung, Auswertung der Resultate, Anpassung des Handlungsplans.

entsprechen. Als Ergebnis einer konstruierenden Analyse nach kontextualisierter Beobachtung durch die Lehrperson lässt sich kompensierende Didaktik durch folgende Merkmale charakterisieren:

1. *lernenden- und besonders gruppenzentriert*: Die Lerngruppe tritt mit ihren Lernpräferenzen und spontan einsetzenden Lernstrategien in den Vordergrund und bildet die Basis für die Planung von nicht standardisierten, sondern gruppenspezifischen didaktischen Handlungsstrategien;
2. *flexibel*: Das kompensierende didaktische Handeln weist dynamischen Charakter auf und ist als ständige Anpassung der didaktischen Entscheidungen an die Unterrichtsbedingungen zu verstehen;
3. *integriert*: Kompensierende Didaktik berücksichtigt sprachliche und außersprachliche Faktoren als solche und in ihrem Zusammenwirken;
4. *reflexiv*: Die Lehrperson richtet ihren forschenden Blick über die Beobachtungsdaten hinaus auf die Gründe, die hinter ihnen stehen können, und durchläuft damit einen Weg der Hypothesenbildung und -überprüfung.⁴⁶¹ Die kontinuierliche Berücksichtigung des Beobachteten setzt für die Lehrenden eine Reflexion auch über sich selbst voraus. Die Lerngruppe selbst wird in den reflexiven Prozess miteinbezogen und dazu veranlasst, über den individuellen und den gruppenspezifischen Lernprozess nachzudenken und bei der Suche nach einer Lösung mitzuwirken.
5. *ausgleichend*: Kompensierende Didaktik setzt dort ein, wo einer – oder mehrere – außersprachlichen Faktoren das Lernen in der Gruppe hemmen. Ihr Ziel ist, durch gezielte Lernaktivitäten die Schwierigkeiten explizit zu machen, anzupacken und damit das Manko zu kompensieren.

⁴⁶¹ Dieser Prozess setzt eine Distanzierung voraus, die durch den Einbezug von Fremdbeobachtenden unterstützt werden kann, mit denen sich die Lehrperson über die eigenen Auswertungsergebnisse und Eindrücke austauschen kann. Vgl. Altrichter/Posch (1998³: 188).

Ausblick: Vorschläge zu weiterführenden Untersuchungen

Zuallerletzt möchte ich stichwortartig einen kurzen Ausblick auf die Möglichkeit anbieten, in die Richtung weiter zu forschen, in die sich diese Studie bewegt hat:

- Auswertung der restlichen 107 Lerntagebuch-Texte und weitere Überprüfung der in dieser Studie aufgestellten Hypothesen;
- Planung und Durchführung einer Längsschnittstudie durch die periodische Wiederholung von Erhebungen unterschiedlicher Verfahren: soziometrische Tests, Ausfüllen von Evaluationsblättern, Anlage und Analyse von Lerntagebüchern, um die Veränderungen im Lernverhalten der Lerngruppe zu sichern;
- dem Prinzip der Rotation folgend, Planung und Durchführung einer Längsschnittstudie, in der die Lerntendenzen einer oder mehrerer Gruppen über eine längere Zeit beobachtet werden. Beobachtungsgegenstand könnte nur *ein* außersprachlicher Faktor, z. B. die Entwicklung eines Gefühls im Fremdsprachenunterricht, sein und seine Änderungen im Laufe des Schuljahres;
- Beobachtung der Effekte intensiven Einsatzes von sozialen Strategien durch Lernaufgaben, die sich stark auf die Prinzipien kooperativen Lernens berufen; solche Effekte könnten u. a. mittels Lerntagebücher beobachtet werden;
- Kontrollierter Unterricht in zwei Lerngruppen: In einer ersten Gruppe werden passende kognitive, soziale oder affektive Lernstrategien gefördert, während die Kontrollgruppe einem normalen traditionellen Fremdsprachenunterricht folgt; Beobachtung der beiden Gruppen erfolgt durch die Analyse von Lerntagebüchern.

Die erwähnten Forschungsansätze gelten als reine Vorschläge in einem Bereich, der bis heute wenig wissenschaftlich untersucht wurde: dem von realen Unterrichtssituationen. Forschung in diese Richtung würde auf jeden Fall die in dieser Studie in den Mittelpunkt gerückte Perspektive als Ausgangspunkt jeglicher weiteren Untersuchung berücksichtigen: Die Lernenden sind Menschen, und zwar ganzheitlich.

Anlagen

Anlage 1: Zeichenerläuterung

Materialien

ALA	Annalissas Lernaufgabe (LGA 18.11.02): Schreibtapete
BG	Briefinggespräch
BGC	Briefinggespräch Carola
BTB	Beobachtungstagebuch der Lehrperson
CLA	Carolas Lernaufgabe: Diskussionsrunde
FB 4 LGA 16.9.02, 1	Fazitblatt 4, LGA, Datum, SchülerIn 1
FB 5 LGA 22.10.02, G2	Fazitblatt 5, LGA, Datum, Gruppe 2
LT	Lerntagebuch
LT AC LGB 1, 3-4	Name und Vorname der SchülerIn Lerngruppe B Lerntagebuch 1, Sätze 3 und 4
PKK	Protokoll der Klassenkonferenz
PVI	Protokoll der Versammlung mit den InteraktionsexpertInnen
VA	Videoaufnahme

Probanden

LGA	Lerngruppe A
LGB	Lerngruppe B

Datenaufbereitung der Lerntagebücher

SBM	Satzbaumodell
TBM	Textbaumodell
HS	Hauptsatz
NS	Nebensatz
SG	Satzgefüge
SP	Satzperiode
SV	Satzverbindung
LA	Lokalangabe
MA	Modalangabe
TA	Temporalangabe

Anlage 2: Programm zum 1. Modul LGA

Titolo: Nazizeit und Judenverfolgung

Prerequisiti:	Competenze indicate nel PFU del biennio
Competenze disciplinari:	Comprendere e commentare un testo letterario riferentesi all'argomento del titolo Descrivere materiale fotografico dell'epoca trattata Comprendere e commentare un cortometraggio oralmente e per iscritto sui principali argomenti trattati Prendere posizione sugli argomenti trattati, esprimendo la propria opinione Ricostruire un evento ed elaborare un testo Fare il riassunto di un testo Lavorare con gli altri Valutare e correggere gli errori
Descrittori di competenze:	Comprendere e interpretare globalmente un testo letterario in prosa Comprendere alcuni brani del romanzo „Jugend ohne Gott“ (lettura estiva) Comprendere globalmente un testo informativo di argomento storico e trarne parole-chiave Trasformare una scaletta (Stichpunkte) in un testo esplicito Elaborare uno schema cronologico di eventi Attribuire il contenuto di immagini agli eventi trattati Elaborare dati biografici di autori Elaborare in maniera creativa materiale dato Lavorare in forme sociali diverse rispettando tempi e ruoli Valutare, analizzare e correggere gli errori propri e di altri (es. griglia durante un Rollenspiel, correzione a vicenda) Compilare una lista dei sentimenti Scrivere un diario di apprendimento
Strategie:	Inferenza, classificazione, attenzione selettiva, ristrutturazione, associazione, pianificazione, controllo e valutazione, riconoscere i propri sentimenti ed esprimerli, controllare lo stress, lavorare insieme, negoziare, comunicare.
Contenuti/tematiche:	Ödon von Horvath, Jugend ohne Gott B.Brecht, Maßnahmen gegen die Gewalt K.Bartsch, Berlin, Gormannstraße Cortometraggio „Schwarzfahrer“ di Pepe Danquart Materiale documentario vario
Percorso	
1. Sottomodulo	Introduzione al tema: riassunto orale del romanzo di von Horvath Analisi e commento di alcune pagine del romanzo (ricerca di categorie per riassumere la tematica) Analisi e commento di materiali sul tema (cortometraggio „Schwarzfahrer“ di Pepe Danquart) Discussione sull'attualità della tematica Elaborazione creativa di materiali vari (foto, disegni, cartine, titoli, citazioni)
2. Sottomodulo	Inquadramento storico Das Dritte Reich Endsieg
3. Sottomodulo (trasversale)	Lettura e comprensione di brani letterari di argomento inerente a quello trattato Interpretazione creativa di due brani (messa in scena e interpretazione teatrale)

Anlage 3: Programm zum 1. Modul LGB

Titolo: Erzählen und beschreiben

Prerequisiti:	Competenze indicate nel PFU del biennio
Competenze disciplinari:	Comprendere sequenze filmiche Leggere globalmente testi letterari in prosa e riconoscerne i punti significativi Riconoscere le caratteristiche di un testo narrativo e di un testo descrittivo Ricostruire testi ed eventi scrivendo testi Scrivere testi articolati in maniera semplice Scrivere un riassunto Raccontare una storia Lavorare in un gruppo di apprendimento cooperativo Descrivere semplicemente soggetti familiari di vario tipo Esprimere un'idea, un'opinione
Descrittori di competenze:	Seguire sequenze filmiche in cui l'immagine comunica gran parte della storia Leggere globalmente un testo per trovare l'informazione desiderata Lettura inferenziale di un testo Raccogliere informazioni da parti diverse del testo o da diversi testi Riconoscere la struttura di un testo (narrativo e descrittivo) Raccontare la trama di un libro o di un film Riassumere, relazionare e dare la propria opinione su informazioni concrete Descrivere persone, luoghi e immagini Identificare le caratteristiche dei compiti da svolgere (generazione di piani es. di dialogo, nel parlato e anche nella scrittura) Valutare, analizzare e correggere gli errori propri e di altri (es. griglia durante un Rollenspiel, correzione a vicenda, statistica degli errori) Compilare una lista dei sentimenti Scrivere un diario di apprendimento
Strategie:	Inferenza, classificazione, attenzione selettiva, ristrutturazione, associazione, pianificazione, controllo e valutazione, riconoscere i propri sentimenti ed esprimerli, lavorare insieme, negoziare, comunicare.
Contenuti/tematiche:	Strutture: Frasi secondarie temporali, Plusquamperfekt, connettivi, apposizione, costruzione participiale, passivo T. Fontane: <i>Effi Briest</i> Brani da: E.T.A. Hoffmann: <i>Der Sandmann</i> Th. Storm: <i>Der Schimmelreiter</i> Th. Mann: <i>Tonio Kröger</i> Materiale documentario vario
Percorso	
Sottomodulo	Titolo: Der deskriptive Text: Personenbeschreibung (Fulcro: associazione, inferenza, categorizzazione, ricostruzione) Descrizione di Effi, ampliamento del vocabolario, visione del film, descrizione di altri personaggi e dei luoghi, categorizzazione delle informazioni, struttura del testo descrittivo, riassunto della trama e ampliamento.
Sottomodulo	Titolo: Personen und Orte beschreiben, eine Geschichte erzählen (Fulcro: Transfer, inferenza) Lettura inferenziale di brani tratti dalle opere sopra citate, analisi della struttura del testo narrativo, tabella: quali figure sono romantiche, realiste, decadenti? Descrizione di immagini (ampliamento lessicale)
Sottomodulo	Titolo: Mit Biografien, Zeittafeln, Texten aus der Literaturgeschichte arbeiten (Fulcro: ricostruzione) Comprendere Stichpunkte, ampliarli in un testo, comprendere un testo, ridurlo a Stichpunkte.

Anlage 4: Diskussionsrunde

1. Deutsch ist... ein Objekt.
2. Deutsch ist... etwas Schweres.
3. Deutsch ist... etwas, das mir gefällt.
4. Deutsch ist... eine Firma
5. Deutsch ist ... etwas Einfaches.
6. Deutsch ist... eine Person, der gegenüber ich mich dankbar fühle.
7. Deutsch ist... ein Gefühl.
8. Deutsch ist... etwas, was ich hasse.
9. Deutsch ist... eine Stadt, die ich nicht mag.
10. Deutsch ist... eine Stadt, die ich mag.
11. Deutsch ist... ein Wendepunkt in meiner Deutschlernbiografie.
12. Deutsch ist... eine harmonische Musik oder ein furchtbares Geräusch.
13. Das erste Gefühl beim Deutsch hören?
14. Deutsch ist... ein Gericht.
15. Deutsch ist... Schlüsselwörter zu meinen Schwierigkeiten im Deutschunterricht.
16. Deutsch ist... eine un/wichtige Sprache, weil...
17. Deutsch ist... etwas, das ich gern im Deutschunterricht machen würde.
18. Deutsch ist... finde ein Adjektiv.
19. Deutsch ist... ein Buch, eine Erzählung, ein Text

Anlage 5: Schreibtapete

1. Bereich: Ich	
1.1 Wer bin ich?	Name, Alter, Herkunft
1.2 Ich bin eine Metapher.	Welche?

2. Bereich: Ich und die deutsche Sprache	
2.1 Meine Gefühle beim Deutschlernen:	
2.2 Meine Gefühle beim Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen	
2.3 Was assoziiere ich mit Deutsch:	
2.4 Was ist wichtig, um Deutsch zu beherrschen:	
2.5 Ein guter Deutschunterricht: Merkmale	

3. Bereich: Ich und die Schule	
3.1 Die Schule ist für mich...Ein Motto	
3.2 Wie fühle ich mich in meiner Schule?	
3.3 Was gefällt mir in der Schule?	
3.4 Was gefällt mir nicht in der Schule?	
3.5 Eine gute Schulerinnerung:	
3.6 Eine schlechte Schulerinnerung:	
3.7 Die Schule ist eine Person, die ich lieber vergessen möchte:	
3.8 Die Schule ist eine Person, die ich nie vergessen werde:	
3.9 Wie arbeite ich gern in der Klasse?	
3.10 Wie arbeite ich nicht gern in der Klasse?	
3.11 Eigenschaften, die ein/e gute/r Lehrer/in haben sollte:	

Anlage 6: Fazitblätter LGA

1. Fazitblätter 1 LGA – 16.9.02

Aktivität: Vokabelspiel (Konversationsstunde).

Verlauf: Es werden zwei Mannschaften gebildet. Eine Mannschaft wählt einen Buchstaben, die zweite sagt Vokabeln, die mit dem Buchstaben anfangen, und die an die Tafel geschrieben werden. Die erste Gruppe muss mit den Vokabeln Sätze bilden.

- B. Diese Lernaktivität hat mir (nicht) gefallen, weil...
- C. Wie habe ich mich an die Vokabeln erinnert?

2. Fazitblätter 2 LGA – 18.9.02

Aktivität: Präteritumspiel

Verlauf: Verbenkarten werden verteilt, die Gruppen müssen die Paradigmen sagen.

Adjektivspiel: Situationskarten werden verteilt, die Gruppen müssen ein Objekt mit Adjektiven beschreiben.

- A. Wie war die Stunde?
- B. Lieber in Mannschaften oder in Gruppen arbeiten?

3. Fazitblätter 7 LGA – 27.11.02

Aktivität: Rekonstruktion von Texten

Verlauf: Aus Zeittafeln mit Daten über Brechts Biografie, Das Dritte Reich oder der Zweite Weltkrieg schreiben die SchülerInnen kohärente und vollständige Texte.

1. Wie war die Übung? (einfach/schwer. Warum?)
2. Wie war die Stimmung in der Gruppe?
3. Hat jemand die Gruppe/die Arbeit geleitet?
4. Wie habe ich gearbeitet?
5. Welche Strategien habt ihr zur Lösung der Aufgabe eingesetzt?
6. Habt ihr die LehrerInnen nach Hilfe gefragt? Warum?
7. Äußert eure Meinung über die Übung

Anlage 7

Realisierter Wochenplan LGA 11.11.-13.11.2002

MONTAG

- Kommentar der Plakate mit Unterschriften im Plenum.
- Durchführung kurzer Gruppendiskussion
- Wiederholung einiger Grammatikthemen und Inhalte im Hinblick auf die Klassenarbeit.
- Verteilung der korrigierten Kommentare

Mit Ute

- Inszenierung von Bartschs Text
Gruppen:
 1. AM, BC, CG, II, MC 2, PD, RA (Regisseurin)
 2. PE (Regisseurin), BG, BF, CL, MG, MS, UL
 3. BV, CE (Regisseurin), FA, MC 1, MM, RC, WA.

DIENSTAG

- **Klausur:** Kommentar zu einer/zwei Textstelle(n) aus "Jugend ohne Gott" nach den 5 Kategorien (Diskriminierung, Jugend, Institutionen: Schule und Bildung/Kirche, Propaganda, Figuren) + Textgrammatik: Präteritum, Nebensätze (Relativsätze, Temporalsätze) und Passiv.

MITTWOCH

- C. Aktion: Wie habe ich die zwei Texte verstanden? Was habe ich von Brechts Text verstanden?

Anlage 8: Gefühls-Checkliste

Quelle: Bimmel/Rampillon 2000: 169

Arbeitsblatt 22

Gefühle registrieren und äußern: eine Checkliste benutzen

Deine persönliche Gefühls-Checkliste

Hier ist der Anfang einer Checkliste, in der du jedes Mal, wenn du eine Lernaufgabe erledigt hast, ankreuzen kannst, wie es um deine Gefühle und Motivationen beim Deutschlernen oder dieser bestimmten Aufgabe gegenüber steht. Ergänze die Liste um Gefühle, von denen du weißt, dass sie bei dir persönlich eine wichtige Rolle beim Deutschlernen spielen. So stellst du dir deine persönliche Gefühls-Checkliste zusammen.

Wenn du deine Checkliste regelmäßig ausfüllst, entdeckst du vielleicht Zusammenhänge zwischen bestimmten Aufgaben und Ereignissen beim Deutschlernen und den Gefühlen, die du beim Lernen hast. Es ist wichtig, deine Gefühle beim Lernen wahrzunehmen und zu äußern. Es kann dir dabei helfen, besser mit den Anforderungen des Fremdsprachenlernens fertig zu werden.

1. Fülle die Liste aus und ergänze sie.

Datum: _____

Zeit: _____

Aufgabe, die ich gerade erledigt habe: _____

2. Kreuze bitte an:

Gefühle, die ich bei der Erledigung der Aufgabe hatte.

positive Gefühle

- Spaß
- Ruhe
- Freundlichkeit
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

negative Gefühle

- Angst
- Ärger
- Spannung
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

nach: Oxford (1990), 188f. (übersetzt)

Anlage 9: Lerntagebuch

Quelle: Bimmel/Rampillon 2000: 170

Arbeitsblatt 23

Gefühle registrieren und äußern: ein Lerntagebuch führen

Du lernst seit ein paar Monaten Deutsch. Dabei hast du sicher gemerkt, dass das Erlernen einer Fremdsprache viele unterschiedliche Gefühle wachruft – angenehme (z. B. Erfolgsgefühle, Freude, Spaß), aber manchmal auch unangenehme (wie z. B. Kopfschmerzen, Stress, Spannung, Unruhe, Angst, Ärger oder Scham).

In dieser Aufgabe lernst du, dass das Führen eines Lerntagebuches dir dabei helfen kann, dir deiner Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst zu werden und besser mit diesen Gefühlen umzugehen.

1. Was schreibst du in dein Lerntagebuch?

Du kannst alles in dein Lerntagebuch schreiben, was damit zu tun hat, wie du Deutsch lernst, und welche Gefühle du dabei hast. Zum Beispiel:

- Was hat dir heute beim Lernen Spaß gemacht? Was hat heute bei dir Spannungen verursacht?
- Vor allem wenn es um unangenehme Gefühle geht, hilft dir allein schon das Aufschreiben, lockerer zu werden.
- Notizen über deine Erfolge und eventuelle Misserfolge – und wie du damit umgehst.
- Notizen über Wünsche, die du in Bezug auf deinen Deutschunterricht hast.
- Gedanken über widersprüchliche Gefühle und wie du damit fertig wirst.
- Gedanken über Lernschwierigkeiten und wie du damit umgehst.
- Notizen über deine Motivation, Deutsch zu lernen. Diese können dir dabei helfen, eventuelle Motivationskrisen zu überwinden.
- Notizen über Mitschülerinnen und Mitschüler oder über deine Lehrerin oder deinen Lehrer.

2. Für wen schreibst du dein Lerntagebuch?

Dein Lerntagebuch schreibst du nur für dich allein. Niemand kontrolliert, ob du ein Lerntagebuch schreibst, geschweige denn, ob du es „richtig“ machst. Nur du entscheidest darüber, was du aufschreibst, wie du es aufschreibst, wie ausführlich du bist und ob jemand anders dein Tagebuch lesen darf.

3. Tipps

- Mach dir möglichst nach jeder Deutschstunde und nach jeder Hausaufgabe für Deutsch Notizen in deinem Lerntagebuch.
- Auch wenn du wenig Zeit hast, kannst du dir Notizen machen. Deine Notizen brauchen ja nicht unbedingt besonders ausführlich zu sein. Auch ein paar Worte oder Zeilen können schon reichen.
- Auch wenn du deine Lehrerin oder deinen Lehrer bzw. deine Mitschülerinnen und Mitschüler dein Tagebuch nicht lesen lässt, kann es sinnvoll sein, ab und zu mit anderen über deine Erfahrungen beim Schreiben deines Lerntagebuchs zu sprechen.

nach: Oxford (1990), 190f. (übersetzt)

Anlage 10: Ergebnisse der Schreibtapete (ALA) für die LGA

1. Bereich: Ich	
1.1. Wer bin ich?	Name, Alter, Herkunft
1.2. Ich bin eine Metapher.	Welche?
1. Ich bin eine andere Person. (2x)	
2. Ich bin eine Kaiserin.	
3. Ich bin eine Tänzerin.	
4. Ich bin!	
5. Auch ich	
6. Ich bin ein Avocat (<i>Rechtsanwalt</i>)	
7. Ich arbeite in der Polizei.	
8. Ich bin eine Soubrette!	
9. Ich bin ich! (3x)	
10. Ich bin eine Gefühle.	
11. Ich bin eine Überraschung	
12. Ich bin ein Singer	
13. Ich bin eine Schauspielerin	
14. Ich bin ein Krapfen!	
15. Ich bin... ich bin... das weiß ich nicht!	
16. Ich bin Napoleone.	
17. Ich bin ein Sonnenblumen (+ <i>Zeichnung</i>)	

2. Bereich: Ich und die deutsche Sprache	
2.1. Was fühle ich beim Deutschlernen:	
18. Ich lerne Deutsch nicht so gerne wie die andere Sprache weil es kompliziert ist. Deutsche Grammatik und Sprache mag ich nicht. Wenn lerne ich Deutsch, erinnere mich die Sprache von Hitler und sein Regime.	
19. Ich fühle interessiert aber manchmal finde ich die Unterrichten langweilig. (2x)	
20. Ich lerne Deutsche nicht gern, es ist schwer und langweilig.	
21. Diese Jahre deutsch gefällt mir und auch die Lehrerin. (2x)	
22. Ich lerne Deutsch nicht so gern, weil es schwer ist aber diese Jahre gefällt mir mehr (2x)	
23. Manchmal gefällt Deutsch mir (wenn es gibt kein Fernsehkamera).	
24. Ich finde deutsch sehr schwer aber diese Jahre ist mehr einfach.	
25. endlich Deutsch ist nicht eine so strenge Sprache. Manchmal Gedichte sind Romantich!	
2.2. Meine Gefühle beim Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen	
26. Ich mag nicht lesen deutsche Texte.	
27. Ich wunsche deutsche Lieden hören, die Dialogen langweilen mich.	
28. Ich höre gern aber ich lese nicht gern.	
29. Ich liebe sprechen und lesen.	
30. Ich höre und lese gern.	
31. Ich spreche gern, und auch lese!!	
32. Ich höre gern.	
33. Ich höre und spreche gern!	
34. Ich lese und spreche gern.	
35. Ich lese gern einfache Text und schreiben und lesen.	
36. Ich spreche nicht gern.	
37. hören und lesen.	
38. Ich hören gern!	
39. Ich lese gern Texten.	
2.3. Was assoziiere ich mit Deutsch	
40. Ich assoziiere Deutsch mit den Kartoffeln, weil es mich Berlin erinnert.	
41. Ich assoziiere Berlin mit dem Krieg. (2x)	
42. Ich assoziiere Deutsch mit die zweite Weltkrieg und die Nazis.	

43. Ich assoziiere Deutsch mit dem Austausch in Berlin: mein Korrespondent war sehr (Deutsch)!
44. Mit dem Austausch in Berlin und Bier Wurstel Brezel
45. Mit dem Krieg! Auch Crauti!!
46. Ich assoziiere mit Berlin Maue und das Buch "Christiane F." und Gustav Klimt und Munch.
47. Gewalt
48. Ich assoziiere Deutsch mit den Bier.
49. mit Nazizeit.
50. Nazizeit/streng Personen.
51. Nazizeit, kalt.
52. Ich assoziiere Deutsch mit Pasta und Ketchup!
53. Ich assoziiere Deutsch mit meine Austauschfreundin, die kein Italienisch kennt!

2.4. Was ist wichtig, um Deutsch zu beherrschen:

54. Sprechen (9x)
55. hören Deutsch/Personen (2x)
56. dass Lexikum die Grammatike
57. Das Lexikum
58. Sprechen, Lexikum und Grammatik lernen und hören Deutsch (2x)
59. Sprechen und hören
60. Verstehen wenn die Lehrerin spricht.

2.5. Ein guter Deutschunterricht:

61. Spielen machen, Gruppenspielen machen (4x)
62. Besichtigen Städte.
63. Ausstellung besichtigen
64. deutsche Gedichte lesen
65. die deutsche Gedichte erkennen
66. die deutsche Geschichte
67. Film sehen, Ausstellung besichtigen (2x)
68. Area di progetto (*Projektunterricht*) organisiert (2x)
69. eine Filme sehen
70. „Lola rennt“ sehen
71. Film sehen, die Gruppen.

3. Bereich: Ich und die Schule

3.1. Die Schule ist für mich... Ein Motto.

1. Die Schule ist ein Ort wo man sich confrontieren und um viele Sache zu lernen
2. Die Schule ist etwas in die wir gehen für 13 Jahren und sie hat schlechte und positive Sachen. Ich denke dass die positive Sachen als die schlecht sind mehr so die Schule ist etwas die ich nicht vergessen möchte.
3. M Schule
4. Ich weiß es nicht!

5. Die Schule ist eine gute Sache, sein nicht egoistische, lassen wir sie an die anderen!
6. Die Schule hilft einen GROß zu werden.
7. Ich will nicht vergessen, weil alles hilft uns zu leben
8. Die Schule ist gut aber zu lange
9. Die Schule möchte besser sein
10. STUDIEREN! STUDIEREN! STUDIEREN! (4x)
11. Schlecht
12. Hasta la victoria siempre!
13. Stress! (6x)
14. Die Schule ist ein „Arte“ (*Kunsterziehung*)

3.2. Wie fühle ich mich in der Schule?

15. Ich habe Spaß mit meinen Kamaraden (3x)
16. gelangweilt
17. Endlich mal am Ende!
18. Die Pause ist sehr gut... (aber sehr kurz) (5x)
19. Die Institutsprecher sind immer schlecht!
20. Es kommt darauf an (3x)
21. gut (2x)
22. Müde und stressiert (se si scrive cosi) (2x)

3.3. Was gefällt mir in der Schule?

23. Meine Klassenkamaraden
24. Manchmal lernen wir etwas interessant
25. Alles (2x)
26. 13:20 (*Schulende*) (9x)
27. Wir lernen immer etwas neu (2x)
28. Wir stehen zusammen für viel Zeit
29. Die Pause
30. Sie ist sehr groß
31. Meine Freundinnen
32. Klassenarbeiten

3.4. Was gefällt mir nicht an meiner Schule?

33. Es fählt immer das Klopapier. (8x)
34. Es ist (immer sehr) kalt!!!! (10x)
35. Es gibt zu viele Regeln
36. Die Pause ist zu kurz.
37. Deutsch.
38. Ich verbringe viel Zeit in Schule
39. Die Barpreisen sind nicht so billig.
40. Die Telekamera

41. Fast alles

3.5. Eine gute Schulerinnerung

- 42. Der Austausch nach Berlin. (6x)
- 43. Austausch (6x)
- 44. Die Reisen (6x)
- 45. Reise nach Sorrento
- 46. Die erste 10 in Kunst

3.6. Eine schlechte Schulerinnerung

- 47. Die Prüfung (*Abitur*) (3x)
- 48. Klausuren (6x)
- 49. Die Stunden anfangen früher
- 50. Haben nicht Pausen in der Mittel (9x)
- 51. Die unendliche Aufgaben und die Grammatik
- 52. die Modulen

3.7. Die Schule ist eine Person, die ich lieber vergessen möchte

- 53. Die Schule ist meine Mathelehrerin als ich in der Mittelschule war.
- 54. Die DEA (*Betriebswirtschaftslehre*)-Lehrerin weil ich DEA hasse.
- 55. Capizzi (*ehemalige Italienischlehrerin*) (3x)
- 56. Coppola (schlecht Lehrer) (9x)
- 57. Meine „Freundin“ in meine Kindheit.
- 58. Ein Schulkamarade
- 59. Die Lehrerinnen, die mich hassten

3.8. Die Schule ist eine Person, die ich nie vergessen werde:

- 60. Meine Klasse (9x)
- 61. Meine Klasse mit Lehrer (6x)
- 62. Mehr oder weniger alle (3x)
- 63. Capizzi (2x)
- 64. Meine Freundinnen.

3.9. Wie arbeite ich gern in der Klasse?

- 65. Ich arbeite gern in die deutsche Stunden.
- 66. Ich arbeite gern wenn ich in einer Gruppe bin.
- 67. Ich arbeite gern in die italienische Stunde
- 68. Ich arbeite gern in die DEA Stunden (3x)
- 69. In Inglese (5x)
- 70. und Tosi (4x)
- 71. Ich arbeite gern in die DEA und Deutsche Stunden
- 72. Ich arbeite gern in die deutsche Stunden nur im Jahre 2002/03 mit der Gruppe
- 73. In Gruppe/Mit der Gruppenarbeit (2x)
- 74. In Gruppe und in Mathe
- 75. Wenn ich glücklich bin oder wenn ich in einer Gruppe bin.
- 76. Wenn ich einen Film sehe und diskutiere.

3.10. Wie arbeite ich nicht gern in der Klasse?

- 77. Ich arbeite nicht gern in russische Stunden/Auch ich (2x)
- 78. Ich arbeite nicht gern wenn wir Grammatik lernen (6x)
- 79. In Deutschstunde (in der Klausur) nicht immer (2x)
- 80. Wenn ich bin nicht compresa (verstanden)
- 81. Ich arbeite nicht gern wenn wir italienisch und geschichte lernen
- 82. Ich arbeite nicht gern in die Geographies Stunden
- 83. Ich arbeite nicht gern in Französischen Stunden
- 84. Ich arbeite nicht gern in die DEA Stunden
- 85. Wenn ich mein Problem habe und wenn ich schlecht aufstehe.
- 86. Wenn ich allein bin.
- 87. Wenn ich stressig bin (PS. Die zwei letzten Schülerinnen haben um ihre Namen ein kleines Herz gezeichnet).

3.11. Eigenschaften, die ein/e gute/r Lehrer/in haben sollte

- 88. gebildet; kommunikativ; hilfbereit. (4x)
- 89. verständlichfol – gut – intelligente (2x)
- 90. hilfbereit, verständlichvoll, kommunikativ.
- 91. verständlichvoll, intelligente.
- 92. sympatisch – ruhe – modern (3x)
- 93. intelligent, verständnisvoll und nett.
- 94. sympatisch, kommunikativ; modern.

Anlage 11: Schreibtapete: Ergebnisse der Schreibtapete (ALA) für die LGB

1. Bereich: Ich	
1.1. Wer bin ich?	Name, Alter, Herkunft
1.2. Ich bin eine Metapher.	Welche?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich bin eine Waage. 2. Ich bin die Gewerkschaftlerin. 3. Ich bin eine Seele. 4. Ich bin eine Blume (+ Zeichnung) 5. Ich bin ein Tiere 6. Ich bin einen Hund 7. Ich bin einen Wind 8. Ich bin einen See 	

2. Bereich: Ich und die deutsche Sprache	
2.1. Was fühle ich beim Deutschlernen:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kompliziert (5) 2. Die Grammatik ist sehr schwierig 3. Ich lerne fühle mich stolz drauf 4. Liebvoll. (2) 5. Langweilig 	
2.2. Meine Gefühle beim Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen	
<ol style="list-style-type: none"> 6. Hören: Liebe, Deutsch ist Musik, Ärzte (Musik) 7. Lesen: Effi Briest. 8. Sprechen 0. 9. Schreiben 0. 10. Deutsch ist kompliziert (2) 11. Deutsch ist langweilig. 	
2.3. Was assoziiere ich mit Deutsch:	
<ol style="list-style-type: none"> 12. Adolf Hitler. 13. Theodor Fontane. 14. Der Sandmann. 15. Effi Briest 16. Mit einem Kebab 17. Frau Fischer (5) 18. Deutsche 19. Frau Nardi 20. Deutschland 21. Alpen 22. ? 	
2.4. Was ist wichtig, um Deutsch zu beherrschen:	
23. 0	
2.5. Ein guter Deutschunterricht:	
<ol style="list-style-type: none"> 24. Mit Frau Regnoli (9) 25. Mit Frau Nardi (4) 26. Mit Frau Maselli (2) 27. Mit Frau Fischer 28. Mit Frau Maurizzi 	

3. Bereich: Ich und die Schule
<p>3.1. Die Schule ist für mich... Ein Motto.</p> <p>29. Die Schule ist toll! (2)</p> <p>30. Die Schule ist töte (3)</p> <p>31. Die schule ist Gefängnis (8)</p> <p>32. DEA ist Liebe! (3)</p> <p>33. Wohin gehst du, wenn du DEA nicht kennst? (3).</p> <p>34. M DEA</p> <p>35. Prof, darf ich hinaus?</p>
<p>3.2. Wie fühle ich mich in der Schule?</p> <p>36. Bis jetzt fühle ich mich wohl (6)</p> <p>37. Ich bin traurig!!! (8)</p> <p>38. Ehm... boh! (6)</p>
<p>3.3. Was gefällt mir in der Schule?</p> <p>39. Man lernt nette Leute kennen (3)</p> <p>40. DEA</p> <p>41. Die Freundinnen (3)</p> <p>42. Englisch (4)</p> <p>43. Die drei Sprachen (3)</p> <p>44. Arte (4)</p> <p>45. Englisch, Französisch, Deutsch (3)</p> <p>46. Französisch</p>
<p>3.4. Was gefällt mir nicht an meiner Schule?</p> <p>47. Die Leute. (7)</p> <p>48. Die Hausmeister</p> <p>49. Die Sekretärin</p> <p>50. Die Schulleiterin (3)</p> <p>51. Die Gabber (3).</p> <p>52. Hausaufgaben</p> <p>53. DEA (2)</p> <p>54. Die Hilfskraft</p> <p>55. Die Klausuren</p> <p>56. Die Videokamera</p> <p>57. Die hausmeisterin</p>
<p>3.5. Eine gute Schulerinnerung:</p> <p>58. Als wir im „Serpieri“ waren. (7)</p> <p>59. Die reise nach Wien (12)</p> <p>60. Die Reise nach Bolzamno (3)</p>
<p>3.6. Eine schlechte Schulerinnerung:</p> <p>61. Letztes Jahr (5)</p> <p>62. Klausuren (die Deutsche)</p> <p>63. Klausuren (3)</p> <p>64. Alle die Klausuren</p> <p>65. Matheklausuren</p> <p>66. Erste Jahr (7)</p> <p>67. Alle</p> <p>68. die Modul</p>
<p>3.7. Die Schule ist eine Person, die ich lieber vergessen möchte:</p> <p>69. Valvo (2).</p> <p>70. Milani.</p> <p>71. Capizzi (<i>ehemalige Italienischlehrerin</i>) (3)</p>

- 72. Die deutsche Lehrerin
- 73. Bordoni (3).
- 74. Niemand
- 75. Die Hausmeister Giulia

3.8. Die Schule ist eine Person, die ich nie vergessen werde:

- 76. Michele Tosi (16)
- 77. Rasponi (2)
- 78. Liberato
- 79. Capizzi (2)
- 80. Alle

3.9. Wie arbeite ich gern in der Klasse?

- 81. Partnerarbeit (2).
- 82. Gruppenarbeit (8).
- 83. Mit Freundinnen (3)
- 84. Zusammen (2)

3.10. Wie arbeite ich nicht gern in der Klasse?

- 85. Allein (**13**)
- 86. Zu Hause (2)
- 87. Zusammen.

3.11. Eigenschaften, die ein/e gute/r Lehrer/in haben sollte:

- 88. hilfbereit, gut, nett.
- 89. Keine Hausaufgaben geben, lustig, hilfbereit (2)
- 90. immer hilfbereit, nette, lustig. (2)
- 91. immer hilfbereit, lustig, nette und keine Hausaufgaben
- 92. hilfsbereit, lustig, keine Hausaufgaben

Anlage 12: Soziomatrix LGA

	AM	BG	BV	BC	BF	CE	CG	CL	FA	II	MG	MC1	MC2	MS	MM	PD	PE	RC	RA	UL	WA	
AM								1		<u>1</u>					<u>2</u>		2		<u>3</u>	<u>3</u>		
BG			1		<u>2</u>	<u>1</u>			<u>3</u>						2			3				
BV		2		1	3					<u>2</u>				<u>3</u>								<u>1</u>
BC					1	<u>2</u>	<u>1</u>					<u>3</u>	<u>3</u>									
BF		3		<u>3</u>		1						<u>2</u>			<u>1</u>	<u>2</u>						
CE					1		<u>3</u>	<u>3</u>	1			2					<u>2</u>					
CG				<u>2</u>	<u>3</u>		1				<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>									
CL				3	<u>1</u>	<u>3</u>					2							1				<u>2</u>
FA		1				<u>3</u>	<u>2</u>	3							<u>1</u>							<u>2</u>
II	1		<u>1</u>											<u>3</u>	3					2		<u>2</u>
MG						<u>3</u>	1	<u>3</u>	<u>2</u>												<u>2</u>	<u>1</u>
MC1		2	1	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>2</u>											<u>1</u>					
MC2		2		<u>1</u>											<u>2</u>		<u>3</u>	<u>3</u>				1
MS	1		<u>3</u>	<u>1</u>						<u>3</u>										2		<u>2</u>
MM		<u>2</u>		2	<u>3</u>	3											<u>1</u>	<u>1</u>				
PD																						
PE		1		<u>3</u>	<u>1</u>		<u>3</u>					2			<u>2</u>							
RC	2	3			<u>3</u>	<u>1</u>														1		<u>2</u>
RA	<u>3</u>	<u>3</u>	2	1		1		<u>1</u>		<u>2</u>												
UL		1				<u>2</u>	<u>2</u>				<u>3</u>	<u>1</u>			3							
WA			<u>1</u>	2						<u>2</u>				<u>3</u>	3					1		

Die **fettgedruckten** und unterstrichenen Zahlen beziehen sich auf die sozio-affektive, die normal gedruckten Zahlen auf die kognitiv-funktionalen Daten des soziometrischen Tests.

Anlage 13: Soziomatrix LGB

	AC	BRF	BR	BE 1	BP	BE 2	CM	DE	GL	LS	MM 1	MM 2	MA	MG	NA	PV	PG	SS	SM	SV	VS	ZS	
AC				<u>1</u>			3	<u>3</u> 1	2	<u>3</u>					-		<u>2</u>						
BRF					-	-	3	1									<u>2</u>					1	2
BR						<u>2</u> 2			1	-				<u>3</u> 3								1	
BE 1							<u>1</u> 3		2	1							<u>3</u>			<u>2</u>			
BP											2	-	1		-	<u>2</u> 3	<u>3</u>						1
BE 2			<u>2</u>				3	<u>1</u>	2					<u>3</u>			-					<u>1</u>	
CM				<u>3</u> 1		<u>3</u> 1			<u>2</u>	2	-	-											
DE					-	-	3								1		<u>3</u> 1		<u>2</u>		-	2	
GL										2		<u>3</u> 3			-				<u>2</u>		1		
LS		-	<u>1</u>						3								<u>2</u>	<u>1</u>				<u>3</u> 1	
MM 1					2	-		<u>1</u>								1	<u>2</u>	2					<u>3</u> 3
MM 2				-		-	1		<u>3</u> 3	2					<u>2</u>		-						
MA				-	<u>2</u>		2	<u>1</u>							-	<u>3</u> 3	-	<u>1</u>					1
MG			<u>1</u>			<u>3</u> 3			1	<u>2</u> 2													-
NA	<u>1</u>	-			<u>1</u>		2	<u>3</u>												<u>2</u>			3
PV					<u>3</u> 3						<u>1</u>		<u>2</u> 1										2
PG		<u>1</u>		<u>3</u>		-		1			2				-						<u>2</u>		3
SS					-	-	2	<u>3</u> 3	3	<u>1</u> 1							<u>3</u>					<u>2</u>	
SM	2						1	<u>2</u>		-					<u>2</u>		<u>1</u>						
SV				<u>1</u>			1		3		-	-					<u>3</u> 2						
VS			<u>2</u> 1	<u>1</u>					3	<u>3</u> 2													
ZS					<u>1</u> 2			<u>1</u>			<u>3</u> 3					2							

Die **fettgedruckten** und unterstrichenen Zahlen beziehen sich auf die sozio-affektive, die normal gedruckten Zahlen auf die kognitiv-funktionalen Daten des soziometrischen Tests.

Anlage 14: Ergebnisse des soziometrischen Tests von LGA nach sozio-affektiver und kognitiv-funktionaler Gruppe

Eine Party organisieren					Eine Schularbeit vorbereiten				
Name	1. Wahl (= 3 Punkte)	2. Wahl (= 2 Punkte)	3. Wahl (= 1 Punkt)	Gesamt Schül./ Punkte	Name	1. Wahl (= 3 Punkte)	2. Wahl (= 2 Punkte)	3. Wahl (= 1 Punkt)	Gesamt Schül./ Punkte
AM	X			1/3	AM	X	X	XX	4/7
BC	XX	X	XX	5/10	BC	XXXX	XX	X	7/17
BF	XX	X	X	4/9	BF	X		XXX	4/6
BG		X		1/2	BG	XX	XXXX	XXX	9/17
BV			XXX	3/3	BV	X		XXX	4/6
CE	XXXX	XXX	XX	9/20	CE	X	XXX	XX	6/11
CG	X		X	2/4	CG	X		X	2/4
CL		X	XX	3/4	CL	XX		X	3/7
FA	X			1/3	FA				0/0
II	X	XXX	X	5/10	II				0/0
MC1	X	X	XX	4/7	MC1	X	XX		3/7
MC2				0/0	MC2				0/0
MG	XX			2/6	MG		XX		2/4
MM		XXX	XX	5/8	MM	XXX	XX		5/13
MS	XXX			3/9	MS				0/0
PD				0/0	PD			X	0/0
PE	X	X	XX	4/7	PE	X	X	X	3/6
RA	X			1/3	RA	X	XX	XX	5/9
RC				0/0	RC	X		X	2/4
UL			X	1/1	UL		X		1/2
WA		XXXXX	X	6/11	WA			X	1/1

Anlage 15: Ergebnisse des soziometrischen Tests von LGB nach sozio-affektiver und kognitiv-funktionaler Gruppe

Eine Party organisieren					Eine Schularbeit vorbereiten				
Name	1. Wahl (= 3 Punkte)	2. Wahl (= 2 Punkte)	3. Wahl (= 1 Punkt)	Gesamt Schül./ Punkte	Name	1. Wahl (= 3 Punkte)	2. Wahl (= 2 Punkte)	3. Wahl (= 1 Punkt)	Gesamt Schül./ Punkte
AC			X	1/1	AC		X		1/2
BE 1	XX		XXX	5/9	BE 1			X	1/1
BE 2	X	X	X	3/6	BE 2	XX	X		3/8
BP	X	XX		3/7	BP	X	X	XX	4/7
BR		XX	XX	4/6	BR			X	1/1
BRF			X	1/1	BRF				0/0
CM			X	1/1	CM	XXXXX	XXX	XXX	11/24
DE	XXX	X	XXX	7/14	DE	X		XXXX	5/7
GL	X	X		2/5	GL	XXXXX	XXX	XX	10/23
LS	XX	X	X	4/9	LS		XXXXX	XX	7/12
MA		X	X	2/3	MA			X	1/1
MG	XX			2/6	MG	X			1/3
MM 1	X		X	2/4	MM 1	X	XX		3/7
MM 2	X			1/3	MM 2	X			1/3
NA		XX	X	3/5	NA				0/0
PG	XXXXX	XXXX	X	10/24	PG		X	X	2/3
PV	X	X		2/5	PV	XX	X	X	4/9
SM		XXX		3/6	SM				0/0
SS			XX	2/2	SS		X		1/2
SV		XX		2/4	SV				0/0
VS	X	X	XXX	5/8	VS			XX	2/2
ZS	X			1/3	ZS	XXX	XXX	XX	8/17

Anlage 16: Schuljahr 2001/02

Endnoten LGA

Name	Note
BG	9,00
AM	8,90
BV	8,60
BC	8,30
RA	8,20
BF	8,10
CE	8,10
WA	7,70
MC 1	7,50
PE	7,30
MG	7,20
MM	7,10
RC	7,10
FA	6,70
II	6,50
CG	6,40
CL	6,40
MS	6,40
PD	6,20
MC 2	6,10
UL	6,10

Endnoten LGB

Name	Note
GL	8,20
BE 2	7,90
VS	7,90
DE	7,80
LS	7,80
MA	7,80
CM	7,70
PV	7,70
MM 1	7,67
BP	7,50
ZS	7,44
MG	7,20
AC	7,10
BR	6,70
PG	6,70
MM 2	6,60
BE 1	6,40
SS	6,33
SM	6,22
BRF	6,10
NA	6,00
SV	5,89

Anlage 17: Noten Deutsch, 1. Halbjahr 2002/2003

LGA			
	mündlich	schriftlich	Gesamtnote
AM	7,75	8,5	8
BC	7	6,75	7
BF	7,7	7,7	8
BG	7,6	8	8
BV	7,1	7,4	7
CE	6,5	6,50	6
CG	6,6	6,50	6
CL	6,75	5,9	6
FA	6,2	6,5	6
II	5,4	5,4	5
MC 1	6,87	7,25	7
MC 2	5,5	6,25	6
MG	7	6,9	7
MM	6,9	7	7
MS	5,75	5,25	6
PD	5,6	5,75	6
PE	8,3	7,4	8
RA	8	7,4	8
RC	5,7	5,5	6
UL	6,6	5,9	6
WA	7,50	6,6	7

LGB			
	mündlich	schriftlich	Gesamtnote
AC	7,4	6,1	7
BRF	5	4,25	5
BR	6,1	3,5	5
BE 1	6	6,2	6
BP	7	7,5	7
BE 2	7,5	7,5	7
CM	7,7	8	8
DE	7,5	7	7
GL	7,5	8	8
LS	5,9	6,50	6
MM 1	6,07	5,5	6
MM 2	6,25	6,5	7
MA	7,1	7,25	7
MG	5,85	6,5	6
NA	7	6	6
PV	7,3	5	6
PG	6,9	6,25	7
SS	5,4	4	5
SM	7,25	6,5	7
SV	5,5	3	4
VS	7	4,8	6
ZS	7,4	6,4	7

Anlage 18: Ergebnisse Zertifikat Deutsch (B1) vom Goethe Institut – LGA – Schuljahr 2001/02

	LV	HV	SA	SB	SU	MA	Gesmt.	Note
AM	65	52,5	36	23,5	177	65	242	gut
BG	70	52,5	39	24	185,5	67	252,5	gut
BC	52,5	55	39	19,5	166	69	235	befriedig.
MC 1	57,5	27,5	33	19,5	137,5	57	194,5	ausreich.
PE	62,5	65	24	19,5	171	65	236	befriedig.
RA	75	55	27	27	184	65	249	gut

Zeichenerläuterung	Erreichbare Bewertung
LV: Leseverständnis	75
HV: Hörverständnis	75
SA: Schriftlicher Ausdruck	45
SB: Sprachbausteine	30
SU: Summe schriftliche Prüfung	225
MA: Mündlicher Ausdruck	75

Anlage 19: Ergebnisse Fit 2 (A2) vom Goethe Institut - LGB - Schuljahr 2001/02

	LE	HÖ	SC	SP	Gesamt	Note
BP	19	15	14	19	60	gut
BE 2	19	18	14	21	72	sehr gut
DE	20	15	12	21	68	sehr gut
GL	17	16	14	21	68	sehr gut
MM 1	20	16	16	20	72	sehr gut
MA	18	15	14	21	68	sehr gut
PV	16	16	14	20	66	gut
ZS	19	17	14	23	73	sehr gut

Zeichenerläuterung	Erreichbare Bewertung
LE: Leseverständnis	20
HÖ: Hörverständnis	20
SC: Schriftlicher Ausdruck	16
SP: Sprechen	24
SU: Summe schriftliche Prüfung	80

Anlage 20: Ergebnisse Zertifikat Deutsch (B1) LGB Schuljahr 2003/04

	LV	HV	SA	SB	SU	MA	Gesmt.	Note
BE 2	75	65	36	27	203	65	268	gut
CM	75	57,5	42	25,5	200	67	267	gut
DE	75	57,5	33	22,5	188	63	251	gut
GL	75	60	33	25,5	193,5	59	252,5	gut
LS	72,5	42,5	33	23,5	171,5	61	232,5	befriedig.
MM 1	75	50	36	28,5	189,5	63	252,5	gut
ZS	72,5	60	24	28,5	185	55	240	gut

Zeichenerläuterung	Erreichbare Bewertung
LV: Leseverständnis	75
HV: Hörverständnis	75
SA: Schriftlicher Ausdruck	45
SB: Sprachbausteine	30
SU: Summe schriftliche Prüfung	225
MA: Mündlicher Ausdruck	75

Anlage 21: FB 5 LGA 22.10.02

Strategien zur Lösung einer Textrekonstruktionsaufgabe und einer Zusammenfassungsaufgabe

Texte: Maßnahmen gegen die Gewalt von Bert Brecht; Berlin, Gormannstraße von Kurt Bartsch.

Strategien Gruppe 1	
Aussage	Strategie
Wir haben jede Stücke gelesen.	
Dann haben wir die Geschichte gebildet.	
Wir haben in Ordnung gebracht.	Rekonstruktion
Die Strategie wurde von die ganze Gruppe vorschlagen.	Planung des eigenen Lernens
Für die Anfang haben wir die Stück gelesen wo die 5 w liegen.	Selektive Aufmerksamkeit
Dann haben wir die andere Stücke gelesen und wir haben an die gleiche Worten, die Konjunktion, die Geschichte gekuckt um die Text zu orden.	Klassifikation/Inferenz
Wir haben gut zusammen gearbeitet.	Kooperieren
Alles haben gearbeitet.	

Strategien Gruppe 2	
Aussage	Strategie
Wir haben die Stücken wie ein Puzzle verbindet.	Selektive Aufmerksamkeit
Dann haben wir den text gelesen, um es richtig zu kontrollieren.	Kontrolle
Wir haben die wichtige Punkten unterstreichen. Dann haben wir mit diesen Punkten die zusammenfassung gemacht.	Selektive Aufmerksamkeit/Rekonstruktion
Wir haben diese Punkten unterstreichen, weil sie mehr mal wieder schreiben waren. Danilo hat die Strategie vorgeschlagen.	Selektive Aufmerksamkeit

Strategien Gruppe 3	
Aussage	Strategie
Die Strategie ist von der ganzen Gruppe gekommen. Zuerst haben wir versucht die Hauptsachen von dem Text zu verstehen.	Selektive Aufmerksamkeit
Wir haben Stichpunkte gemacht um eine Zusammenfassung zu haben.	Klassifikation/Rekonstruktion
Die Atmosphäre war gut und wir haben zusammen gearbeitet.	Kooperieren

Strategien Gruppe 4	
Aussage	Strategie
Ipotese machen um der Inhalt zu verstehen.	Inferenz
Wir haben versucht der Text zu übersetzen	
Jedes hat ein Zettel gelesen und dann haben wir den Text rekonstruiert. Am Ende haben wir den text wieder gelesen und (...) ob es lögisch war.	Rekonstruktion
Wir haben die wichtige Punkten gefunden und wir eine Zusammenfassung mit diesen Punkten gemacht haben.	Selektive Aufmerksamkeit/Rekonstruktion

Anlage 22: Fazitblätter 7 LGB – 9.12.02

Rekonstruktion einer Zeittafel: Biografie von Fontane/Vom Text zur Zeittafel: Biografie von E.T.A. Hoffmann

Gruppe 1 ETA Hoffmann

AC, MG

Wir haben den text gelesen, dann die Hauptsätze unterstrichen.

Am Ende haben wir die Stiftpunkt über die Biografie von E.T.A. Hoffmann machen.

Die Worte, dass wir nicht kannten, die haben wir unterstrichen e abbiamo cercato di capirle dal contesto e quelle che non abbiamo capito le abbiamo chieste alla prof. Come testo non è tanto difficile.

Gruppe 2 ETA Hoffmann

PG, ZS

Mentre leggevamo abbiamo cercato di sintetizzare i punti più importanti.

In seguito abbiamo elaborato una tabella. Il testo era abbastanza comprensibile e di conseguenza non abbiamo avuto grandi difficoltà come pensavamo in partenza.

Gruppe 3 Fontane

MM 1, BRF, VS, SM

Zuerst haben wir die Infos in Ordnung gebracht. Wir haben vollständige und kohärente Sätze im Präteritum geschrieben.

Wo nötig haben wir die Sätze im Passiv und die Konjunktion gestellen.

Gruppe 4 Fontane

GL, DE

Abbiamo lavorato insieme nella costruzione delle frasi tentando di confrontarci sulla migliore ricomposizione.

Abbiamo anche riassunto e rielaborato i punti eliminando alcune parole spiegandole diversamente.

Gruppe 5 ETA Hoffmann

BR, PV

Abbiamo letto i due testi concentrandoci particolarmente sui punti richiesti dalla tabella. Il lavoro non ci è sembrato particolarmente difficile, poiché più che soffermarci sulle singole parole (Molte a (noi) sconosciute) abbiamo adottato una visione d'insieme.

Gruppe 6 ETA Hoffmann

LS, BE 1

Wir haben die Texte zusammen gelesen, wir helfen uns gut um das Text zu verstehen.

Wir haben die schwierigste Worte unterschricht für die Tabelle ausfüllen.

Gruppe 7 ETA Hoffmann

BP, SS

Inizialmente abbiamo letto insieme tutti e due i testi, cercando di capirne il significato, poi abbiamo cercato le parole chiave per svolgere lo schema.

Abbiamo sottolineato le frasi e poi abbiamo inserito le parole chiave nello schema.

Anlage 23: Ergebnisse der Diskussionsrunde (CLA) für die LGA und LGB

Stimulus	LGA	LGB
1. Deutsch ist ... ein Objekt	Divisa militare (<i>Uniform</i>) Boccale di birra (<i>Bierkrug</i>) Eine Zigarette	Pistolen Eine Stereoanlage
2. Deutsch ist... etwas Schweres	Deklinationen, Relativsätze, Präteritum, Verben, Artikel, Passiv, Genitiv	Grammatik: Artikel, Deklinationen
3. Deutsch ist... etwas, was mir gefällt	Zeit in Berlin	Schloss Schönbrunn
4. Deutsch ist... eine Firma	Volkswagen	Westfalia Separator (Melksystem)
5. Deutsch ist... etwas Einfaches	Sprechen auf Deutsch	
6. Deutsch ist... eine Person, der gegenüber ich mich dankbar fühle.	Prof. Nardi Korrespondentin	Frau Regnoli (gute Lehrerin, sie hat uns viel gelehrt) Ute (freundlich/sympathisch)
7. Deutsch ist ... ein Gefühl.	Indifferenza	Angst
8. Deutsch ist... etwas, was ich hasse.	Die Nazizeit, Hitler; Lager	Effi Briest: Die Handlung, die Situation sind langweilig
9. Deutsch ist... eine Stadt, die ich nicht mag.	Frankfurt am Main Ostberlin (solo case)	Dresden, Bremen (keine Leute, nichts zu sehen)
10. Deutsch ist... eine Stadt, die ich mag.	Berlin, Kurfürstendamm, Kreuzberg, Fernsehturm	Alle Städte
11. Deutsch ist... ein Wendepunkt in meiner Deutschlernbiografie.	Ich habe einem Freund gefolgt, der Deutsch lernte; uno sbaglio Ausflug in Berlin: schwierig aber gut für conoscenza und Kultur	Wien
12. Deutsch ist... eine harmonische Musik oder ein furchtbares Geräusch	Flugzeug, trivellatore (<i>Bohrer</i>)	Eine harmonische Musik, anders als Französisch
13. Das erste Gefühl beim Deutsch hören?	Freundschaft; Neugierde	singen
14. Deutsch ist... ein Gericht	Knödel mit Milch; Brezel; Pizza mit peperoncino; pesce; Würstchen zu kochen; Kartoffeln	Kartoffeln, Wurst
15. Deutsch ist... Schlüsselwörter zu meinen Schwierigkeiten im Deutschunterricht.	Quando parlano veloce non capisco	
16. Deutsch ist ... eine un/wichtige Sprache, weil...	Wichtig für die Wirtschaft	Deutsch ist interessant, weil schwierig, schön, die Grammatik ist anders
17. Deutsch ist... etwas, das ich gern im Deutschunterricht machen würde.	Ein Film sehen	
18. Deutsch... finde ein Adjektiv	Langweilig	Interessant
19. Deutsch ist... ein Buch	Emmas Überraschung	Effi Briest

Anlage 24: LT RA LGA 1

LERNTAGEBUCH

[Name] [Nachname] [Klassenangabe]

18/11/2002

ERSTE STUNDE 11:40 - 12:30

(1)Heute haben wir Annalisa kennengelernt, (2)und wir haben eine Aufgabe für sie gemacht: (3)wir haben ein Plakat für sie ausgefüllt. (4) Auf diesem Plakat gab es Fragen über unsere Art, Deutsch zu lernen. (5)Wir haben auf die Fragen geantwortet, (6)[und] [[dann]] haben wir über unsere Antworten diskutiert.

(7)Diese Übung hat mir gut gefallen, (8)weil es kreativ war.

(9)Es war interessant, (10)die kuriosen Fragen zu beantworten, (11)und die Antworten meiner Klassenkameraden zu lesen.

(12)Es war eine lustige Art, (13)uns besser kennenzulernen (14)und über unsere Gefühle zu sprechen.

(15)Es hat am Anfang unserer Diskussion geklingelt: (16)schade weil ich wollte alle verschiedene Antworten meiner Freundinnen wissen! (17)Die Lehrerin hat gesagt, (18)dass wir nächstes Mal noch über unsere Antworten diskutieren werden.

ZWEITE STUNDE 10:30 - 13:07

(19)Mit Frau Fischer haben wir uns in 4 Gruppen geteilt, (20)um ein Raster über [die] [[das]]Thema Gewählt zu auszufüllen.

(21)Annalisa hat uns (Giulia [[M.]], Erica C., Giulia C., Agazit und ich) geholfen, (22)die richtigen Wörter in das Raster zu schreiben. (23)Die Atmosphäre unter uns war freundlich, (24)und wir haben kein Problem gehabt.

(25)Nächstes [m] [[M]]al werden wir über unsere Raster diskutieren.

19/11/2002 9:30 - 10:40

(26)Wir haben über unsere Antworten diskutiert.

(27)Es war sehr interessant, (28)über unsere Gefühle über Deutsch und die Schule zu sprechen (29)und zu überlegen.

(30)Wir mögen dynamische und aktive Unterrichtsstunden, (31)um uns[e] (miteinander) zu konfrontieren, (32)und besser zu lernen.

20/11/2002 10:50 - 12:30

(33)Non abbiamo avuto tedesco (34)perchè c'è stata la presentazione da parte degli esperti della Telethon.

(1297 Zeichen, 251 Wörter, 34 Sätze auf Deutsch+84 Zeichen, 15 Wörter, 2 Sätze auf Italienisch)

Anlage 25: Gesamtmenge der Lerntagebuchexemplare

Lerngruppe A		Lerngruppe B	
SchülerIn	Ges.	SchülerIn	Ges.
MA	3	CA	5
GB	4	FBR	4
VB	3	RB	5
CB	3	EB	4
FB	3	PB	4
EC	3	EBo	4
GC	1	MC	4
LC	2	ED	5
AF	2	LG	5
II	4	SL	5
GM	2	MM	5
CM	4	MoM	3
CaM	1	AM	4
SM	1	GM	6
MM	4	AN	2
EP	3	VP	3
CR	5	GP	5
AR	5	SS	4
LU	1	MS	3
AMW	3	VS	4
		SV	4
		SZ	4
Gesamtzahl	57	Gesamtzahl	92

Anlage 26: Textlänge der ersten Lerntagebuchexemplare

Lerngruppe A				Lerngruppe B			
Name	Zeichen	Wörter	Sätze	Name	Zeichen	Wörter	Sätze
AM	801	160	24	AC	1505	279	42
BG	1278/11	248/1	36	BRF	1193	226	29
BV	825/5	154/2	18	BR	388	74	11
BC	662	127	21	BE 1	871	166	27
BF	983/22	199/3	30/1	BP	1405	265	43
CE	416	73	10	BE 2	989	180	27
CG	354	61	8	CM	804	152	20
CL	504/100	91/22	16/4	DE	2548	485	79
FA	517	102	16	GL	3018	587	76
II	981/165	185/29	25/4	LS	993	182	30
MG	509	90	13	MM 1	1398	258	34
MC 1	1021	184	26	MM 2	733	137	24
MC 2	840	161	23	MA	1495	284	36
MS	578	103	10	MG	1597/7	279/2	37
MM	868	162	26	NA	999	202	28
PE	1297	229	31	PV	702/156	138/32	18/4
RC	290	53	8	PG	795	144	17
RA	1297/84	251/15	34/2	SS	447	91	11
UL	214	40	4	SM	1322	251	40
WA	623/14	109/1	14	SV	754	151	24
				VS	1280	247	38
				ZS	1018/11	192/1	25
Gesamt	14858/401	2782/73	393/11	Gesamt	26254/174	4970/35	716/4

Wert	Zeichen	Wörter	Sätze	Wert	Zeichen	Wörter	Sätze
x	743	139	20	x	1.193	226	33
x _{min}	214	40	4	x _{min}	388	74	11
x _{max}	1.297	251	36	x _{max}	3.018	587	79

Siglen:

x = Mittelwert

x_{min} = niedrigster Wert

x_{max} = höchster Wert

Die in den Spalten *Zeichen*, *Wörter* und *Sätze* in Fette hervorgehobenen Zahlen verweisen auf den Gebrauch der Muttersprache

Anlage 27: Verteilung der Nebensatzmodelle nach SchülerIn und nach Modell - LGA

Namen	dass	Kausal	Relativ	Temporal	Infinitiv	Final	Konzess.	Kondit.	Dubitativ	Ind. Frag.	Modal	Varianten
AM	0	1	0	0	2	2	0	0	0	0	1	4
BG	1	2	3	1	3	2	1	0	0	0	0	7
BV	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
BC	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	1	3
BF	2	3	1	<u>1</u>	4	1	0	0	0	0	0	5/1⁴⁶²
CE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CG	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
CL	0	<u>1⁴⁶³</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
FA	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
II	0	1	<u>2</u>	1	1	<u>2/1</u>	0	0	0	0	0	5/1
MG	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
MC	0	1	1	0	6	1	0	0	0	0	0	4
MCa	1	2	1	0	1	0	0	1	0	0	0	5
MS	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MM	4	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3
PE	0	3	2	1	1	1	0	0	0	0	0	5
RC	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
RA	1	<u>3/1</u>	0	0	6	4	0	0	0	0	0	4
UL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
WA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ges.	10	25/2	11/2	4/1	26	18/1	1	2	1	1	2	101
* ⁴⁶⁴	6	13	7	3	9	10	1	2	1	1	2	
Abweichungen	3	6	2	1	12	4	0	0	0	1	1	

⁴⁶² Die in kursiv und fett geschriebenen und unterstrichenen Zahlen bezeichnet die Variante eines Nebensatzmodelles, die im Text auf Italienisch steht.

⁴⁶³ Die in kursiv geschriebenen und unterstrichenen Zahlen bezeichnen Sätze, die in den Texten auf Italienisch stehen.

⁴⁶⁴ Anzahl der SchülerInnen., die das Nebensatzmodell gebraucht haben

Anlage 28: Verteilung der Nebensatzmodelle nach SchülerIn und nach Modell - LGB

Namen	dass	Kausal	Relativ	Temporal	Infinitiv	Final	Konzess	Kondit.	Dubitativ	Ind. Frag.	Modal	Varianten
AC	4	5	3	0	7	0	1	0	0	0	0	6
BRF	0	4	1	2	0	1	0	0	0	0	0	4
BR	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
BE 1	0	4	2	1	5	0	0	0	0	0	0	4
BP	0	8	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3
BE 2	2	1	2	2	5	2	0	1	0	0	0	7
CM	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
DE	3	2	10	0	6	5	0	4	1	0	1	7
GL	1	3	14	1	0	3	0	0	0	0	0	6
LS	2	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	5
MM 1	0	3	4	1	1	1	0	0	1	0	0	6
MM 2	0	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
MA	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
MG	4	5	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4
NA	0	2	4	1	0	0	0	0	1	0	0	4
PV	0	0	0	0	0	1/1	0	0	0	1	0	2/1
PG	0	4	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3
SS	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
SM	1	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	4
SV	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
VS	2	3	6	0	1	0	0	0	0	0	0	4
ZS	3	1	0	2	1	1	0	0	0	0	0	5
Ges.	26	61	56	14	28	16/1	2	5	3	2	1	216
*14	11	21	17	10	11	9	2	2	3	2	1	
Abweic h.	8	10	13	4	12	5	0	0	0	1	1	

Anlage 29: Textbaummodelle (Satzverknüpfung) LGA

BG	BF	MM	MC 1	CE
<p>Montag (1-2) HS+NS Finalsatz falsch (3-5) HS+HS mit Inversion TA falsch (5-6-7) NS Konzessivsatz+NS (Relativsatz)+HS mit Inversion nach NS (8-9) HS+NS weil (10) HS (11) HS mit Inversion TA (12+13+14) HS mit Satzbogen+NS Relativsatz+NS weil Dienstag (1-2) HS+HS (3-4) HS+HS (5-6) HS+HS mit Inversion MA Mittwoch (1-4) HS+HS falsch+HS mit Inversion TA +NSFinalsatz (5-8) HS+HS mit Inversion TA+NS Infinitivsatz mit Satzbogen falsch+ NSRelativsatz (9-12) HS+HS+HS mit Inversion Kausal (sonst)+NS Infinitivsatz (13-16) NS Temporalsatz+HS mit Inversion nach NS+NSInfinitivsatz+NS dass</p>	<p>Montag (1-2) HS+NS dass (3) HS mit Inversion TA (4-5)HS+NS dass (6) HS mit Inversion LA (7) HS (8-9) HS+NS Infinitivsatz (10-11) HS+NS Infinitivsatz falsch Dienstag (1-2)HS Inversion TA+NS Kausalsatz (3)HS (4-5)HS+NS Infinitivsatz falsch (6-7)HS+NS Relativsatz falsch Mittwoch (1-2)HS Inversion MA+NS Finalsatz (3-4)HS+HS Inversion TA (5-6-7)HS Inversion TA+NS Infinitivsatz falsch+ NS Temporal (8)HS (9-10)HS Inversion TA+HS (11-12-13) HS+NS Kausalsatz falsch+NS Kausalsatz falsch</p>	<p>(1-2) HS+NS weil (3-4) HS+NS dass (5-6-7) HD+NS dass Satzbogen falsch+NS Infinitivsatz falsch (8) HS (9) HS (10-11) HS+NS weil (12-13-14) HS+NS dass falsch+NS Infinitivsatz falsch (15) HS (16) HS (17) HS (18-19)HS+HS falsch (20-21) HS+HS (22) HS (23-24) HS falsch+HS (25) HS (26-27) HS+NS dass</p>	<p>(1) HS (2) HS mit Inversion TA (3-4) HS+NS Final falsch (5-7) HS falsch+NS Infinitiv+NS weil (8-9) HS+NS Infinitiv falsch (10-12) HS+HS+NS Infinitiv falsch (13) HS mit Inversion MA falsch (14-15) HS+HS (16-17) HS+HS (18) HS (19) HS falsch (20) Nominalsatz (21-22) HS+NS Infinitiv (23) HS (24) HS falsch (25-28) HS falsch+NS Infinitiv+NS Infinitiv+NS Relativ (29) HS</p>	<p>(1-2) HS+HS (3) HS (4) Nominalsatz (5) HS (6) HS (7) Nominalsatz (8) Nominalsatz (9) Nominalsatz (10) HS</p>

CL	II	RA	MC 2	AM
<p>(1) HS (2) HS (3) HS (4-5) HS+HS falsch (6-7) HS Italienisch+ HS Italienisch (8) HS falsch (9-10) HS+HS (11-14) HS+HS+ NS Kausal Italienisch+ HS Italienisch (15) HS falsch (16) HS</p>	<p>(1) HS mit Inversion TA (2) HS (3-4) HS mit Inversion LA falsch+ NS Infinitiv (5-6) HS+HS (7-10) HS+HS+HS+NS Final (11) HS mit Inversion MA falsch (12) HS (13-14) HS falsch+NS Temporal falsch (15) HS (16) HS (17) HS mit Inversion TA (18-22) HS+HS+NS Final+NS Relativ+ NS Relativ (23-24) HS falsch+NS Kausal falsch (25) HS</p>	<p>(1-3) HS mit Inversion TA+HS+HS (4) HS mit Inversion LA falsch (5-6) HS+ HS mit Inversion TA (7-8) HS+NS weil (9-11) HS+NS Infinitiv+ NS Infinitiv (12-14) HS+NS Infinitiv+NS Infinitiv (15-16) HS+NS weil falsch (17-18) HS+NS dass (19-20) HS mit Inversion MA+NS Finalsatz (21-22) HS+NS Finalsatz falsch (23-24) HS+HS (25) HS mit Inv. TA (26) HS (27-29) HS+NS Infinitiv+NS Infinitiv (30-32) HS+NS Final+NS Final (33-34) HS+NS weil</p>	<p>(1) HS mit Inversion TA (2-3) HS+NS Kausal weil (4) HS mit Inversion TA (5) HS mit Inversion TA (6-8) HS+HS+HS (9-11) HS+NS Infinitiv falsch+ NS Relativ (12) HS (13-14) HS+NS Konditional (15-17) HS+HS+NS dass (18) HS mit Inversion TA (19) HS (20-21) HS mit Inversion LA+HS (22-23) HS+NS Kausal weil</p>	<p>(1-2) HS+NS Modal (3) HS mit Inversion TA (4) HS (5) HS mit Inversion TA (6) HS (7) HS (8-9) HS+HS (10-11) HS+HS (12-14) HS+NS Infinitiv falsch+NS Infinitiv falsch (15-16) HS mit Inversion TA +NS weil (17-18) HS+NS Final (19) HS mit Inversion TA (20) HS (21) HS (22-24) HS+NS Final+HS</p>

BC	PE	FA	BV	RC
(1) HS falsch (2-3) HS (Nominalsatz elliptisch)+NS Modal falsch (4-6) HS (Nominalsatz elliptisch)+NS final+NS Final (7-8) HS+NS dass falsch (9-10) HS (Nominalsatz elliptisch)+HS (11-13) HS+HS mit Inversion TA+HS (14) HS (15-16) HS (Nominalsatz elliptisch)+HS (17-19) HS+HS+NS Ind. Fragesatz falsch (20-21) HS+NS Final	(1-2) HS Nominalsatz+NS Final falsch (3) HS Nominalsatz (4-5) HS+NS Kausal falsch (6) HS (7-8) NS Temporal+ HS mit Inversion TA und Ausklammerung falsch (9) HS Nominalsatz (10) HS Nominalsatz (11) HS Nominalsatz (12) HS (13-16) HS+NS Infinitiv falsch+NS Kausal falsch+HS (17) HS (18-19) HS+HS falsch (20-21) HS+NS Kausal weil (22-23) HS+HS (24-26) HS+HS+NS Relativ (27) HS (28-31) HS mit Inversion MA (generell)falsch+HS+HS falsch+NS Relativ	(1) HS mit Inversion TA falsch (2) HS mit Inversion TA (3) HS mit Inversion TA (4-5) HS+HS mit Inversion TA (6-8) HS+NS Kausal falsch+HS falsch (9) HS (10) HS (11-12) HS falsch (oder)+HS (13-14) HS falsch (oder)+ HS falsch (oder) (15-16) HS falsch+ NS Final falsch	(1) HS mit Inversion TA (2-3) HS+HS (4) HS (5) HS (6-7) HS+NS kausal (weil) (8) HS mit Inversion TA (9) HS (10)HS (11) HS mit Inversion TA (12) HS mit Inversion TA (13-17) HS mit Inversion MA (Für mich) falsch+NS Kausal (weil)+ NS Kausal (weil)+HS falsch+ NS Kausal (weil) (18) HS mit Inversion Konzessiv (trotzdem) Adverb falsch	(1) HS mit Inversion TA (2) HS (3) HS (4-7) HS+HS mit Inversion TA falsch+NS Dubitativ falsch+NS Konditional (8) HS

UL	MG	MS	WA	CG
(1) HS mit Inversion TA (2) HS mit Inversion TA (3) HS (4-5) HS mit Inversion TA falsch+HS	(1) HS mit Apposition (2-3) HS+HS (4-5) HS+HS (6) HS (7) HS (8-9) HS+NS Final (10) HS (11) HS (12-13) HS+HS	(1-2) HS mit Inversion TA falsch+HS (3) HS mit Inversion TA (4-5) HS mit Inversion TA+ NS Relativ (6-7) HS falsch+HS mit Inversion TA falsch (8) HS mit Inversion TA falsch (9) HS (10) HS	(1-2) HS mit Inversion TA+HS Ausklammerung (Präzisierung) (3) HS (4-5) HS+HS (6-7) HS+HS (8-9) HS+HS falsch (10-11) HS+HS (12-13) HS+HS (14) HS	(1) HS mit Inversion LA falsch (2-4) HS+HS+HS (5) HS (6) HS mit Inversion TA (7-8) HS+NS Kausal falsch

Anlage 30: Textbaummodelle (Satzverknüpfung) LGB

AC	BE 1	GL	BE 2	MG
<p>Montag</p> <p>(1-2) HS mit Inversion TA und Satzbogen falsch+NS Relativsatz (3-6)</p> <p>NSKonzessivsatz+HS mit Inversion+NS weil falsch+ HS</p> <p>(7-9) HS mit Inversion LA falsch+NS Infinitiv+ NS Rel. mit Präpositionalobj. (10-12) HS+NS Infinitivsatz+NS Infinitiv (13-15) HS+NS Infinitiv+ NS weil (16-17) HS+NS dass</p> <p>Dienstag</p> <p>(1-2) HS mit Inversion TA+NS weil</p> <p>(3) HS mit Apposition</p> <p>(4-6) HS+HS+HS</p> <p>(7-10) HS+HS mit Inversion TA+HS+NS Relativ</p> <p>(11-15) HS+NS weil+NS dass+NS dass falsch+NS Infinitiv</p> <p>(16-17) HS+HS falsch</p> <p>Mittwoch</p> <p>(1) HS</p> <p>(2-3) HS+HS</p> <p>(4-8) HS+NS dass+NS Final+NS Final+ NS weil</p>	<p>(1-4) HS mit Inversion Ta+ NS weil+ HS mit Inversion MA falsch und Satzbogen+ NS Relativ (5-6) HS+HS</p> <p>(7-12) HS mit Satzbogen +NS Relativ +NS Infinitiv falsch (ohne zu)+NS weil+HS mit Inversion MA +HS (13-14) HS+NS Infinitiv (15-18) HS mit Inversion TA und Satzbogen+NS Temporal+NS weil falsch+NS Infinitiv falsch</p> <p>(19) HS mit Inversion TA</p> <p>(20-23) HS+NS weil+HS+NS Infinitiv</p> <p>(24-25) HS+NS Infinitiv falsch</p> <p>(26-27) HS mit Inversion TA+HS</p>	<p>Montag:</p> <p>(1) HS mit Inversion TA</p> <p>(2) HS</p> <p>(3) HS</p> <p>(4-5) HS+HS</p> <p>(6) HS</p> <p>(7-8) HS falsch+NS Relativ falsch</p> <p>(9-10) HS mit Inversion MA+NS weil</p> <p>(11-13) HS+HS+HS</p> <p>(14-15) HS mit Inversion MA+NS Final</p> <p>(16) HS mit Inversion TA</p> <p>(17) HS</p> <p>(18-19) HS Nominalsatz+NS Relativ</p> <p>(29-21) HS Nominalsatz+NS Relativ</p> <p>Dienstag</p> <p>(1) HS mit Inversion TA</p> <p>(2) HS</p> <p>(3) HS</p> <p>(4-7) HS+HS+HS+NS Relativ falsch</p> <p>(8-10) HS+NS Relativ falsch+NS Temporal</p> <p>(11) HS</p> <p>(12-13) HS mit Inversion TA falsch+NS Relativ</p> <p>(14-15) HS mit Inversion TA+NS Relativ</p> <p>(16-19) HS+HS+NS dass falsch+HS</p> <p>(20) HS</p> <p>(21-22) HS+NS weil</p> <p>(23-25) HS mit Inversion TA falsch+HS+ HS</p> <p>(26) HS (Ausrufesatz)</p> <p>(27-28) HS+NS Relativ falsch</p> <p>(29-31) HS mit Inversion MA mit Satzbogen+NS Final+NS Final</p> <p>(32-33) HS Nominalsatz+NS Relativ</p> <p>(34-35) HS Nominalsatz+NS Relativ</p> <p>Mittwoch</p> <p>(1) HS mit Inversion TA</p> <p>(2-3) HS+NS weil</p> <p>(4) HS</p> <p>(5) HS falsch</p> <p>(6) HS</p> <p>(7) HS</p> <p>(8) HS</p> <p>(9-11) HS+HS falsch+NS Relativ falsch</p> <p>(12) HS</p> <p>(13-14) HS mit Inversion TA falsch+ NS Relativ falsch</p> <p>(15) HS</p> <p>(16) HS mit Inversion TA</p> <p>(17-18) HS Nominalsatz+NS Relativ</p> <p>(19-20) HS Nominalsatz+NS Relativ</p>	<p>(1) HS</p> <p>(1) HS mit Inversion TA</p> <p>(2-3) HS mit Inversion TA+NS Temporal</p> <p>(4-5) HS falsch+HS</p> <p>(6-7) HS mit Inversion TA+HS</p> <p>(8-10) HS+NS dass falsch+NS Infinitiv falsch</p> <p>(11-15) HS mit Inversion TA+NS Relativ mit Präposition+ NS Infinitiv+NS Final+HS</p> <p>(16-18) HS+NS Infinitiv+NS Final</p> <p>(19-23) HS+NS dass+NS Konditional+NS weil und Satzbogen+NS Relativ</p> <p>(24-27) HS Zum Beispiel+NS Infinitiv+NS Infinitiv+NS Temporal</p>	<p>(1) HS</p> <p>(2-3) HS+NS Relativ falsch</p> <p>(4-7) HS+HS+HS+NS dass</p> <p>(8) HS</p> <p>(9-11) HS mit Inversion TA+HS+HS</p> <p>(12) HS Deklarativ</p> <p>(13-14) HS mit Inversion TA+NS dass</p> <p>(15-16) HS mit Inversion TA+ vielleichtNS weil</p> <p>(17-18) HS mit Inversion TA+NS weil</p> <p>(19) HS mit Inversion TA</p> <p>(20-22) HS +NS Infinitiv falsch+NS weil</p> <p>Wochenplan:</p> <p>(23) HS Nominal</p> <p>(24) HS Nominal</p> <p>(25) HS Nominal</p> <p>(26) HS Nominal</p> <p>(27) HS Nominal</p> <p>(28) HS Nominal</p> <p>(29) HS</p> <p>(30) HS Nominal</p> <p>(31) HS</p> <p>(32-34) HS+NS dass+ NS weil</p> <p>(35-37) HS aber+NS dass+NS weil falsch</p>

PG	VS	MM 2	SM	MM 1
(1) HS (2) HS mit Inversion MA falsch (3-5) HS mit Satzbogen+NS Relativ+NS weil falsch (Übernommen aus dem Wochenplan) (6) HS (7) HS (8-10) HS+NS weil+NS Infinitiv falsch (11-12) HS mit Inversion MA siehe (2)falsch+ NS weil (13-14) HS falsch+NS weil (15-16) HS mit Inversion TA falsch siehe (2 und11)+NS Relativ falsch (17) HS	(1-2) HS mit Satzbogen+NS Relativ (3) HS (4-5) HS+HS (6-7) HS mit Satzbogen (siehe 1)+NS Relativ (8-9) HS elliptisch+HS (10) HS elliptisch (11) HS elliptisch (12) HS elliptisch (13) HS elliptisch (14-15) HS elliptisch+NS Relativ (16-18) HS+HS mit Inversion TA+HS (19-20) HS mit Inversion MA+HS (21-24) HS+NS weil+HS falsch+NS weil falsch (25) HS (26-27) HS+HS (28-31) HS+NS dass falsch+NS Infinitiv+HS falsch (32-33) HS+NS weil falsch (34-38) HS+NS dass falsch+NS Relativ+ NS Relativ+ NS Relativ	(1) HS mit Inversion mit Präpositionalobjekt (statt) (2) HS (3) HS mit Inversion mit Präpositionalobjekt (LA) (4-5) HS+HS mit Inversion TA (6-7) HS+NS weil (8-10) HS+NS weil+HS (11) HS (12-13)HS mit Inversion TA+HS mit Inversion TA falsch (Tilgung der TA) (14-15) HS+NS weil (16) HS (17-19) HS+HS mit Inversion TA falsch+NS Relativ (20) HS mit Inversion falsch MA (21) HS mit Inversion TA (22-24) HS+HS+NS Infinitiv falsch	(1) HS mit Inversion TA (2-3-4) HS mit Inversion TA+HS+NS Relativ (5-6) HS+HS (7) HS (8) HS mit Inversion TA (9) HS mit Inversion LA (10) HS (11-13) HS+NS Relativ falsch+HS (14-16)HS+HS+NS dass falsch (17-18) HS+HS (19-20) HS+HS (21-23) HS mit Inversion TA+HS+NS weil falsch (24) HS (25-26) HS+HS (27) HS mit Inversion TA (28) HS (29-30) HS+HS falsch (31-34) HS+HS+NS weil+HS (35-36) HS mit Inversion TA+HS (37-38) HS+NS weil (39-40) HS mit Inversion LA+NS Temporal falsch	(1) HS falsch (2-3) HS falsch+NS weil (4) HS (5-9) HS falsch+HS+HS mit Inversion TA falsch+NS Final falsch+NS Dubitativ (10) HS (11-12) HS falsch+ NS Relativ (13) HS (14) HS (15-17) HS+HS falsch+NS Relativ (18) HS mit Inversion TA (19-21) NS Temporal+HS mit Inversion+NS Relativ (22-23) NS Kausal (da) falsch+HS mit Inversion (24) HS mit Inversion TA (25-26) HS mit Inversion LA falsch und Ausklammerung+NS Relativ (27-28) HS+HS (29) HS (30-32) HS mit Inversion TA falsch+NS weil+HS (33-34) HS+NS Infinitiv falsch

SS	SV			
(1) HS (2) HS (3) HS mit Ausklammerung (4) HS mit Inversion MA falsch (5) HS (6) HS mit Inversion TA falsch (7) HS (8-9) HS+NS kausal (10-11) HS+NS Relativ	(1) HS mit Inversion TAfalsch (2-4) HS mit Inversion TA falsch+HS falsch+HS (5-8) HS+HS+HS+HS (9-12) HS mit Inversion TA mit Satzbogen falsch+NS Temporal falsch+HS+NS Final falsch (13-15) HS mit Inversion Akkusativobjekt+NS kausal falsch+HS falsch (16-17) HS mit Inversion TA falsch+HS (18) HS (19) HS (20-24) HS+HS+HS+HS+HS			

DE	MA	NA	ZS	LS
(1) HS mit Inversion TA (2) HS (3-4) HS+HS mit Inversion TA (5-6) HS+NS Dubitativ (7) HS mit Inversion TA (8) HS (9-10) HS+NS Relativ (11-12) NS je +HS mit Inversion desto (13-17) HS mit Satzbogen+NS Relativ+NS Kausal denn+NS falsch Infinitiv+NS falsch Infinitiv (18-20) HS mit Inversion TA+HS mit Inversion TA+NS Infinitiv (21) HS (22) HS mit Inversion TA (23-25) HS+HS+NS Infinitiv (26-27) HS+HS (28) HS mit aber+Inversion TA (29-30) HS mit Inversion TA+Objekt+NS Relativ mit Präpositionalobjekt (31) HS mit Inversion MA (für mich) (32-34) HS+HS mit Inversion MA (so)+NS Final (35-36) HS mit Inversion LA+NS Infinitiv Ausklammerung (37) HS (38-39) NS Final+HS mit Inversion nach NS (40-43) HS+NS dass Satzbogen +NS Konditional+NS dass (44-47) HS mit Inversion LA+NS Relativ+NS Relativ+HS (48-52) HS mit Inversion MA (mit der Hilfe...) und Satzbogen+NS Relativ+NS Relativ+NS Relativ+NS Final (53-56) HS mit Inversion TA+HS+HS+NS Relativ (57-59) HS+NS Konditional+HS mit Inversion nach NS (60-62) HS mit Inversion TA+NS weil+HS mit Inversion MA (mit Konzentration...9 und	(1) HS mit Inversion TA falsch (2) HS (3) HS mit Inversion TA (4-6) HS+HS+NS dass falsch (7-8) HS+HS mit Inversion MA(so) falsch (9-10) HS+HS mit Inversion TA falsch (11) HS mit Inversion MA(so) Ausklammerung falsch (12-13) HS mit Inversion MA falsch+ HS (14-15) HS+NS dass (16) HS mit Inversion MA(in der Tat) falsch (17) HS mit Inversion TA (18) HS (19) HS mit Inversion LA (20-22) HS mit Inversion TA falsch+HS+HS (23) HS (24) HS mit Inversion TA (25) HS mit Inversion TA (26-28) HS mit Inversion TA+HS mit Inversion TA+NS Infinitiv (29) HS (30) HS mit Inversion (31) HS falsch (32) HS mit Inversion TA (33-34) HS+NS Kausal (35-36) HS mit Inversion TA+HS	(1-2) HS Nominal+NS Relativ (3-4) HS+HS falsch (5) HS (6-8) NS Temporal falsch+NS Dubitativ falsch+HS mit Inversion nach NS falsch (9-10) HS+HS (11-12) HS mit Inversion MA falsch+HS (13) HS (14) HS (15-16) HS+NS kausal (17-18) HS Nominal+NS Relativ (19-20) HS mit Inversion MA+HS (21-22) HS+NS Relativ (23) HS (24-25) HS+NS kausal falsch (26) HS mit Inv. MA (27-28) HS+NS Relativ	(1) HS mit Inversion TA (2-3) HS mit Inversion TA+HS mit Inversion TA (4) HS mit Inversion TA (5-7) HS mit Inversion TA+HS falsch+HS (8) HS mit Inversion TA (9-11) HS mit Inversion "so"+NS dass+NS dass (12-14) HS+NS dass mit Satzbogen falsch+NS Final (15-16) HS+NS Infinitiv (17) HS (18-20) HS+HS+NS kausal falsch (21) HS mit Inversion TA (22-24) HS mit Inversion TA+ NS Temporal falsch+HS mit Inversion (25-26) HS+NS Temporal falsch	(1) HS (2) HS (3-5) HS+HS+HS (6-8) HS+HS+NS Final (9-10) HS+HS mit Inversion TA (11-12) HS+NS Konzessiv (13-15) HS+NS dass+NS kausal (16-18) HS+HS+NS kausal (19-20) HS+NS Relativ (21-22) HS+HS mit Inversion TA (23) HS (24-25) HS+NS kausal (26) HS (27) HS (28-30) HS+HS+NS dass

aber (63) HS mit Inversion TA+ MA (mit Frau...) (64-65) HS+NS Relativ (66-67) HS mit aber+HS mit Inversion MA so (68) HS mit Inversion MA (für mich) (69-70) HS+HS (71-72) HS+NS Infinitiv (73-76) HS+NS dass+NS Konditional+NS Kondition. (77-79) HS+NS Final +NS Final				
---	--	--	--	--

BRF	BR	BP	CM	PV
(1) HS mit Inversion TA (2) HS (3) HS (4) HS mit Inversion LA (5) HS mit Inversion LA (6-7) HS+HS (8-9) HS mit Inversion+NS Kausal (10) HS mit Inversion LA (11) HS (12-13) HS mit Inversion+NS Temporal (14-16) HS mit Inversion TA+HS+NS Kausal (17-18) HS mit Inversion TA+NS kausal (19-21) NS Temporal+NS Relativ +HS mit Inversion (22-23) HS+NS Final falsch (24-25) HS+HS (26-27) HS mit Inversion Präpositionalobjekt falsch+NS Kausal (28-29) HS+HS	(1) HS mit Inversion TA (2-5) HS+HS+HS falsch+NS Kausal (6) HS mit Inversion TA (7-8) HS+NS Kausal (9) HS mit Inversion TA (10-11) HS mit Inversion MA+NS Relativ	(1) HS Fragesatz (2) HS mit Inversion TA (Antwort) Rhetorisch (3) HS mit Inversion TA (4) HS (5-6) HS falsch+HS falsch (7-8) HS falsch +HS falsch (9-10) HS falsch +HS falsch (11-12) HS falsch +HS falsch (13) HS (14-15) NS Temporal+HS mit Inversion (16) HS (17-18) HS Nominal+NS kausal (19-20) HS Nominal+NS kausal (21-22) HS Nominal+NS kausal (23-24) HS mit Inversion TA falsch+NS Relativ (25) HS mit Inversion "so" (26-27) HS+HS mit Inversion TA (28-29) NS Temporal+HS mit Inversion (30) HS mit Inversion TA falsch (31-32) HS Nominal+NS kausal (33-35) HS Nominal+NS kausal+NS kausal (36) HS (37) HS (38) HS (39) HS mit Inversion TA (40-41) HS+NS kausal (42-43) HS+NS kausal	(1) HS (2-3) HS mit Inversion TA+NS kausal (4-5) HS falsch+ NS Indirekter Fragesatz (6) HS mit Inversion TA (7-9) HS+NS dass+NS kausal (10-11) HS+HS (12-14) HS mit Inversion MA+HS+NS dass (15) HS mit Inversion LA (16) HS mit Inversion TA (17) HS (18-19) HS+HS (20) HS	(1-2) HS mit Inversion TA+HS (3) HS (4-6) HS mit Inversion TA*HS+NS Indirekter Fragesatz falsch (7) HS mit Inversion TA (8-9) HS+HS (10-12) HS mit Inversion+HS+HS (13) HS mit Inversion (14) HS (15-16) HS+HS mit Inversion MA (17-18) NS Final+HS mit Inversion TA

Anlage 31: Satzverknüpfungsmodelle – LGA

Namen	Alleinst.HS	SV	SG	SP	Sätze Gesamt
AM	8	4	6	6	24
BG	2	8	4	22	36
BV	9	2	2	5	18
BC	2	7	6	6	21
BF	5	4	16	6	31
CE	8	2	0	0	10
CG	3	3	2	0	8
CL	6	6	0	4	16
FA	5	6	2	3	16
II	8	2	6	9	25
MG	5	6	2	0	13
MC 1	9	4	6	10	29
MC 2	6	5	6	6	23
MS	4	4	2	0	10
MM	7	6	8	6	27
PE	8	4	8	11	31
RC	4	0	0	4	8
RA	3	7	12	12	34
UL	3	2	0	0	5
WA	2	12	0	0	14
Sätze Ges.	107	94	88	110	399
Prozentsatz	27%	24%	22%	27%	
Prozentsatz	Alleinst. HS Paratak. SK	49%	Hypotakt. SK	51%	

Anlage 32: Satzverknüpfungsmodelle – LGB

Namen	Alleinst.HS	SV	SG	SP	Sätze Gesamt
AC	2	7	6	27	42
BRF	7	6	10	6	29
BR	3	0	4	4	11
BE 1	1	4	4	18	27
BP	12	10	18	3	43
BE 2	1	4	2	20	27
CM	6	4	4	6	20
DE	11	8	16	44	79
GL	21	8	30	17	76
LS	5	7	6	12	30
MM 1	8	2	10	14	34
MM 2	7	6	4	7	24
MA	15	11	4	6	36
MG	13	3	8	13	37
NA	5	8	12	3	28
PV	4	9	2	3	18
PG	5	0	6	6	17
SS	7	0	4	0	11
SM	8	12	4	16	40
SV	3	14	0	7	24
VS	6	11	8	13	38
ZS	5	5	4	12	26
Sätze Ges.	155	139	166	257	717
Prozentsatz	22%	19%	23%	36%	
Prozentsatz	Alleinst. HS Paratak. SK	41%	Hypotakt. SK	59%	

Anlage 33: Raster zur Analyse narrativer und deskriptiver Texte (LGB)

Der narrative Text	
Ausgangssituation	
Entwicklung	
Steigerung	
Ende	

Der deskriptive Text (Personenbeschreibung)	
Einführung	
Aussehen	
Charakter	
Benehmen	
Perspektive anderer Figuren	
Allgemeine Infos	

Anlage 34: Schulsprache LGA

(312 Nomen: 56% der Gesamtnomen (n=312, N=557))

Lernaufgaben	Lerninhalte	Textarbeit
Kommentar	Reich	Biographien
Plakat Plakate Plakate Plakate	Bertolt	Szene Szene Szene SZENE
Kurzreferat	Brecht Brecht Brecht Brecht	Text Text Text Texte
LERNTAGEBUCH Lerntagebuch	Bartsch Bartsch	TEXT Texte
Lerntagebuch LERNTAGEBUCH	Frieden	Symbol
LERNTAGEBUCH	Geschichte	ERKLÄRUNG
LERNTAGEBUCH	Gewalt GEWALT	TABELLE
LERNTAGEBUCH	Weltkrieg	Bildbeschreibung
LERNTAGEBUCH	Diskriminierung	Gedichte
LERNTAGEBUCH	Geschichte	Erklärung
LERNTAGEBUCH	Heil	Raster
Lerntagebuch	Hitler	Schema
Übung Übung Übungen	Jude	Symbol
Zusammenfassung	Kategorien	Stichpunkt
Aufgaben	Thema Thema Thema THEMA	Reiseplan
Referat Referat	Lucie	Kommentaren
Übungen	Mannheimer	Kernaussagen
Kurzkommentare	Propaganda	Tabelle
ABGABE	Rassismus	Text Text
Antwort	Gewalt	Stichtpunkt
Fragen	ZEITAFEL	Figuren
Plakat Plakat Plakate Plakat	Ausstellung	Kommentar
MIMO	Expressionismus	Kommentar
Antworten	Krieg	Kurzkommentar
Frage Fragen Fragen	Taube	Schema
Referaten Referat	Friede	Text
Übungen Übungen	Gewalt Gewalt	Textstelle
Lerntagebuch TAGEBUCH	Nazizeit	Szene Szene Szene
Lerntagebuch	Rassismus	Text Texte
LERNTAGEBUCH	Contras	Raster
Diskussion	Mattia	Erklärung
Lerntagebuch	Pascal	Theaterstück
LERNTAGEBUCH	Pros	Slogan
Übung Übung Übungen Übungen	Bismark	
Spieler	Bürke	
Antworten	Kandinsky	
Fragen	Kirchner	
Aufgabe Aufgabe	Otton	
Spiel Spiels	Thema	
Plakat	Bartsch	
ARBEITSBLATT	Brecht	
Lerntagebuch	Diskriminierung	
Plakat	Gott	
<i>Diskussion</i>	Istitutionen	
<i>Kommentar</i>	Jugend	
<i>Konversation</i>	Kategorien	
<i>Lerntagebuch</i>	Propaganda	
<i>Meinung</i>	Thema Thema	
Referat Referat	Friedens	
	Gewalt	
	Reich	
	<i>Thema Thema Thema Thema</i>	
	Gewalt Gewalt	
	Argument	
	Gott	
	Institutionen	

	Jugend Kategoriengruppe Propaganda	
71 23%	73 23%	44 14%
Soziale Arbeitsformen	Sprache	Fehler und Bewertung
Gruppe Gruppe Gruppe Gruppe GRUPPE GRUPPE Gruppe Gruppe Gruppe Gruppen Arbeitsgruppe Plenum Plenum Gruppendiskussion Gruppenarbeit Gruppen Gruppe Gruppen Gruppe Gruppe <i>Gruppe Gruppe Gruppen Gruppe</i> <i>Gruppe Gruppe</i> Klassenkamarade Plenum	Grammatik Grammatik Grammatikthema Deutsch Deutsch Adjektive Substantive Adjektive Grammatik Präposition Substantive Verb Verb Temporalsätze Grammatik Grammatik Präteritum Relativsätze Textgrammatik Sätze Deutsch Deutsch Deutsche Worte Wörter	Klausuren Klassenarbeit Klassenarbeit Klausur KLAUSUREN Befragung BEFRAGUNG Prüfung Prufung Prüfungsaufgabe Prüfungsaufgabe Prüfung Abitur Klausuren Note Befragung Fehlern Interrogazioni Klausuren Klassenarbeit Klausur Klassenarbeiten Note
28 9%	25 8%	23 7%
Schulorganisation	Lernmaterialien	Allgemeines
Formular Versammlung Konferenz Weihnachtsferien <i>Schulversammlung</i> Versammlung	Arbeit Arbeit Arbeit Material Bild Bild Bild Bild Fotokopie Wochenplan Arbeit Arbeit Bild Heft Photokopie Buch Arbeit Fotos	Deutschstunde Deutschstunde Klasse UNTERRICHT TIPP Tipps SCHULE Videokamera Klasse Tafel Fernsehkamera Klasse Unterricht Unterrichte Schule Wiederholungen
6 2%	18 6%	16 5%
Lernen		
Strategie Reflexion Lernerfahrung Fremdsprachenlernen Kenntnis Lernen Recherche Methode		
8 3%		

Anlage 35: Schulsprache LGB

(441 Nomen: 51% der Gesamtnomen (n=441, N=858))

Lernaufgaben	Lerninhalte	Textarbeit
Lerntagebuch Lerntagebuch LERNTAGEBUCH LERNTAGEBUCH LERNTAGEBUCH LERNTAGEBUCH LERNTAGEBUCH Lerntagebuch LERNTAGEBUCH LERNTAGEBUCH Lerntagebuch Lerntagebuch Lerntagebuch Lerntagebuch Lerntagesbuch Lerntagebuch Tagebuch TAGEBUCH Übungen Übungen Übung Übungen Übung Übung Übung Übung Übung Übung Übungen Übung Übung Aufgabe Aufgabe Aufgabe Aufgabe Aufgabe Aufgabe Aufgabe Aufgabe Rollen Rolle Spiel Spiel Spiel Spiel Diskussion Diskussion Diskussion Sprecher Talk-show Talk-show Zeitmesser Schreibtapete Schreibtapete Schreibtapete Lösung Antwort Antwort Frage Fragen Fragen Frage Frage Frage Hausaufgabe Kreativenarbeit Zusammenfassung Zusammenfassung Plakat Dialog	Fontane Fontane Fontane Fontane Briest Briest Briest Briest Effi Effi Effi Effi Effi Theodor Theodor Theodor Theodor Theodor Geschichte Geschichte Geschichte Realismus Romantik Hoffmann Sandmann Thema Thema Thema Themen Coppelius SANDMANN Sandmann Schimmelreiter Schimmelreiter Schimmelreiter Storm Storm Argument Sturmflut Sturmflut Hoffmann Schimmel Tourismus Lieblingsthema	Erzählung Ehrzählung Erzählung Biographie Erklärung Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Schema Tabelle Stichpunkte Stichpunkt Stickpunkt Zäsur Beschreibung Beschreibung Bildbeschreibung Bildbeschreibung Bildbeschreibung Figur Figur Botschaft Ende Ende Ende Ende Hauptereignis Hauptperson Lesestück Schluss Schluss Zeitungsartikel Ortsbeschreibung Handlung Handlung Hypothese Personenbeschreibung Roman Deskription Bericht Dichter Malerei Metapher Metapher Szene Auszüge Fortsetzung Struktur Struktur Wiederaufnahme Kurzinhalt Inhalt Raster Raster
71 16%	44 10%	69 16%
Soziale Arbeitsformen	Sprache	Fehler und Bewertung
Gruppen Gruppen Gruppe/n Gruppen Gruppen Gruppe Gruppe Gruppe Gruppe Gruppe Gruppen Gruppe Gruppen Gruppen Gruppe Gruppe Gruppe Gruppe Gruppenarbeiten Gruppenarbeit Gruppenarbeit Gruppenarbeit Gruppenspiele Paaren Paar Paar Paar Paar Paar Plenum Plenum Plenum	Nebensätze Grammatik Grammatik Grammatik Grammatik Grammatik Grammatik Grammatik Grammatikregel Passivsätze Passivsätze Sprache Konjunktionen Passiv Passiv Präteritum Sätze Sätze Satz Sätze Sätze Syntax Wörter Wort Wort Wort Wörter Worte Wort Wort Wort Wort Worte Wörter	Fehler Fehler Fehler Genüge Klassenarbeit Klassenarbeit Klassenarbeit Klassenarbeit Klassenarbeit Klausur Klausurarbeit Klausur Klausur Klassenarbeit Befragung Note Note Genugzuungen Bewertung Bewertungsraster Abfrage

	Bedeutung Bedeutung Wortbedeutung Regeln Regeln Regel Relativsätze Relativsatz Relativsatz Relativsätze Relativsätze Satzbau Großbuchstabe Deutsch Komposita Sprache Sprache Zeichen Deutsch Deutsch Deutsch Deutsch Deutsch Deutsch Deutsch Deutsch Deutsche Deutsch Deutsch Deutsche Fremdsprache Substantiv Wörterbuch Vokabel Synonym Synonym Wortschatz Wortschatz Wortschatzarbeit Redemittel Ausdrücke Espressioni Espressioni	
32 7%	77 17%	21 5%
Schulorganisation	Lernmaterialien	Allgemeines
Sommerferien Versammlung Studentenkomitee Modulo	Arbeit Arbeit Arbeit Arbeit Arbeit Arbeit Arbeiten Arbeit Arbeit Arbeit Arbeit Arbeit Bild Bilde Bild Bild Bild Bild Bild Bild Bild Bild Bild Bild Bild Fotokopie Fotokopie Fotokopie Kopie Kopien Fotokopien Fotokopie Fotokopie Fotokopie Fotokopien Kopie Zetteln Notizen Notizen Beispiele Beispiele Beispiel Beispiel Beispiel BEISPIEL Beispiel Blatt Buch Buch Buch Buch Modulreader CHECKLISTE Modell Zeilen Zeilen Wochenplan Textmarker ARBEITSBLATT	Deutschunterricht Deutscheunterricht Klasse Klasse Klasse Klasse Klasse Klasse Schule Schule Schüler Schüler Unterrichtstunden Unterricht Unterricht Unterricht Unterricht Unterricht Unterricht Unterrichtsstunde Klassen Klasse Klasse Klasse Fernsehkamera Fernsehkamera Fernsehkamera Englischkurs Konversation Konversationsstunde Konversationsstunde Lehrstunde Lehrstunde Tipps Freiwillige Info Wiederholung Klima Beiträge Schulpraktikum Kunstaustellung Menschenfach Lektion Lektion Lekion Laboratorium Schule Schule Informatiklabor Internet Konversationstunde Sprachlabor Reisebüro

4 0.9%	59 13%	Situationen 54 12%
Lernen		
Konzentration Konzentration Lernen Methode Methode Methode Methode Strategie Lesestrategien Lernenmethode		
10 2%		

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (Hrsg.). 2000. *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Aguado, Karin. 2001a. „Lehren und Lernen“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK], S. 595-604.
- Aguado, Karin. 2001b. „Pädagogisch-didaktische Lernkategorien I: Typen von Lernern und Lerntypen“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK], S. 751-761.
- Aguado, Karin. 2004. „Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdspracherwerbsforschung. Methodisch-methodologische Überlegungen“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 71, 24-38.
- Allwright, Richard L. 1984. „The importance of Interaction in Classroom Language Learning.“ In: *Applied Linguistics* 5, 156-171.
- Altmayer, Claus. 2002. „Lernstrategien und autonomes Lernen“. *Babylonia*, 2, 2002. S. 7-13.
- Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hrsg.). 2004. *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter. 1998³. *Lehrer erforschen ihren eigenen Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, John R.. 2001³. *Kognitive Psychologie*. Heidelberg/Berlin: Spektrum.
- Apeltauer, Ernst. 2001. „Zweitspracherwerb als Lernaktivität: Lerner Sprache – Lernprozesse – Lernprobleme“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK], S. 677-684.
- Arbeitsgruppe Fremdspracherwerb Bielefeld. 1996. „Fremdspracherwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (I)“, *Deutsch als Fremdsprache*, 3: 144-155.
- Arbeitsgruppe Fremdspracherwerb Bielefeld. 1996. „Fremdspracherwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (II)“, *Deutsch als Fremdsprache*, 3: 144-155.
- Arnold, Jane (Ed.) . 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, Jane; Brown, Douglas H. 1999. „A map of the terrain“. In: Arnold, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1-24.
- Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hrsg.). 2002. *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven-Konzept-Forschungsprogramm*. Frankfurt: Lang.
- Bartens, Werner 2005. „Mitgefühl als reine Nervensache“. *Süddeutsche Zeitung*, 17.6.2005 <http://www.sueddeutsche.de/wissen/artikel/104/55049/>. Zuletzt angesehen am 5.3.2006
- Bates, Elizabeth. 1997. „On language savants and the structure of mind“. In: *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 163-179.
- Bates, Elizabeth; Dick, Frederic. 2000. „Beyond Phrenology: Brain and Language in the next Millennium“. In: *Brain and Language*, 71, 18-21.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 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; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 2000: *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). 2003⁴ *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel: Francke.

- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger. 2001. *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Berne, Eric. 1967/2000¹⁵. *A che gioco giochiamo*. Milano: Bompiani.
- Berruto, Gaetano. 1995. *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari: Laterza.
- Beyer, Sabine. 2005. „Introspektive Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht“. In: Deutsch als Fremdsprache, 1: 18-22.
- Bimmel, Peter. 1993. „Lernstrategien im Deutschunterricht“. In: Fremdsprache Deutsch 8. Lernstrategien, S. 4-11.
- Bimmel, Peter; Rampillon Ute. 2002. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit der Universität Kassel/23. München: Goethe Institut-Langenscheidt.
- Black, Colin; Butzkamm, Wolfgang. 1977. „Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht.“ In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 24, 115-124.
- Bleyhl, Werner. 2000. „Sprachenlernen, ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 29, 2000. S. 71-90.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola. (2002³), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin: Springer.
- Boscaino, Marina. 2005. „E’ tornata la scuola di classe“. In: L’Unità, 28.5.2005.
- Bünger, Ursula. 2004. „Ascolto prosodico e psicodramma linguistico“, in Lingua e Nuova Didattica 4, S. 10-20.
- Butzkamm, Wolfgang. 1984. „The Medium and the Message“. In: English Teaching Forum, July 1984. S. 7-10.
- Butzkamm, Wolfgang. 1996. *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. Ismaning: Hueber.
- Carli, Augusto (a cura di). 1996. *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*. Milano: Franco Angeli.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter, Lars. 2003⁴. „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretativ Forschen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) 2003⁴. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 499-505.
- Clashen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Tübinger Beiträge zur Linguistik A: Language Development 3.
- Clauß, G. (Hg.). 1991. *Wörterbuch der Psychologie*. Band 2. Berlin.
- Chamot, Anna Uhl. 2001. „The role of learning strategies in second language acquisition“. In: Breen, Michael P. (Eds.) 2001. *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. Harlow: Longman, S. 25-43.
- Christ, Ingeborg. 2003⁴. „Staatliche Regelungen und institutionelle Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 71-77.
- Comoglio, Mario; Cardoso, Miguel Angel. 1996. *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Cucciarelli, Lucia. 2003. *Umano & Tecnologico. L’insegnante del terzo millennio*. Bologna: IRRE Emilia Romagna.
- Damasio, Antonio. 1995. *Descartes’ Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München/Leipzig: List.
- Damasio, Antonio. 2002³ *Ich fühle, also ich bin. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List.
- Damasio, Antonio. 2003. *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Damiano, Elio (a cura di). 1995. *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia, Milano.

- DeKeyser, Robert. 2000. „The robustness of critical period effects in second language acquisition”. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- DeKeyser, Robert. 2003. „Implicit and Explicit Learning”. In: Doughty, Catherine J; Long Michael H. (Eds.). 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell, S. 313-348.
- Dewey, John. 1900. „The School and Society”. In: John Dewey: *The Middle Works, 1899-1924*, Vol. 1. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976, S. 1-109. (dt. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Zürich: Pestalozzianum 2002, S. 23-82).
- Dewey, John. 1902. „The Child and the Curriculum”. In: John Dewey: *The Middle Works, 1899-1924*, Vol. 1. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976, S. 271-291. (dt. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Zürich: Pestalozzianum 2002, S. 23-82).
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra/Pelvat Isabelle/Studer, Thérèse. 2000. *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer.
- Dietrich, Reiner 2002. *Psycholinguistik*. Stuttgart: Metzler.
- Dörnyei, Zoltán; Malderez, Angi. 1999. „The role of the group dynamics in foreign language learning and teaching”. In: *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 155-169.
- Dörnyei, Zoltán (Ed.). 2003. *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Application*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell
- Dörnyei, Zoltán. 2003. „Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Application”. In: Dörnyei, Zoltán (Ed.). 2003. *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Application*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell. S. 3-32.
- Dörnyei, Zoltán; Skehan, Peter. 2003. „Individual Differences in Second Language Learning”. In: Doughty, Catherine J.; Long Michael H. (Eds) 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Oxford, Victoria: Blackwell. S. 588-630.
- Doughty, Catherine J.; Long Michael H. (Eds) 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Oxford, Victoria: Blackwell. S. 631-678.
- Dudenredaktion. 2005. *Die Grammatik*, Mannheim: Duden
- Duxa, Susanne. 2003⁴. „Interaktive Übungen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 305-308.
- Eckerth, Johannes; Riemer, Claudia. 2000. „Awareness and Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens“. In: Riemer, Claudia (Hrsg.). 2000b. *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Narr, S. 228-246.
- Edelmann, Walter. 2000⁶. *Lernpsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Edmondson, Willis J. 1995³. „Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 175-180.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane. 2000². *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel, Francke.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane. 2003⁴. „Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 242-247.
- Ehlich, Konrad. 1996. *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ehlich, Konrad. 2003. „Textarten wissenschaftlicher Kommunikation“. Beitrag im Rahmen eines Doktorandenkolloquiums an der Universität Bozen am 21.07.2003: unveröffentlicht.
- Ehlich, Konrad. 2003. „Universitäre Textarten, universitäre Struktur“. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 13-28.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen. 1986. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.). 2003 *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Ehrman, Madeline E. 1999. „Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning”. In: Arnold, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 68-86.
- Ehrman, Madeline E. 1996. *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks: SAGE.
- Ehrman, Madeline E.; Dörnyei, Zoltán. 1998. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The visible and invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, Madeline E.; Oxford, Rebecca. 1995. „Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success”. In: The Modern Language Journal, 79, 67-89.
- Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford : University Press.
- Ellis, Rod. 1999. *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Fleischer, Wolfgang; Helbig, Gerhard; Lerchner, Gotthard (Hrsg.). 2001. *Kleine Enzyklopädie-Deutsche Sprache*. Frankfurt: Lang.
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). 2000. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines. 2000b. „Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick“. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. S. 13-29.
- Flick, Uwe. 2000. „Triangulation in der qualitativen Forschung“. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. S. 309-318.
- Fogassi et al. *Parietal Lobe: From Action Organization to Intention Understanding*, Science, 29.4.2005, vol. 308, S. 662-667.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace. 1972. *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley: Massachusset.
- Gardner, Robert C.; MacIntyre, Peter D. 1992. „A student’s contribution to second language learning. Part I: Cognitive variables”. Language Teaching, 25, 211-220.
- Gardner, Robert C.; MacIntyre, Peter D. 1993. „A student’s contribution to second language learning. Part II: Affective variables ». Language Teaching, 26, 1-11.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren und Beurteilen*. 2001. Berlin, München: Langenscheidt.
- Genovese, Lucia. 2002⁹. „La sociometria della classe”. In: Genovese/Kanizsa *Manuale della gestione della classe nella scuola dell’obbligo*. S. 181-243.
- Genovese, Lucia; Kanizsa, Silvia 2002⁹. *Manuale della gestione della classe nella scuola dell’obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Götze, Lutz (1999) „Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung“. In: Deutsch als Fremdsprache 36/1, S. 10-16.
- Götze, Lutz (1997) „Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnpsychologie zum Fremdspracherwerb“. In: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm
- Grotjahn, Rüdiger. 2003⁴. „Lernstile/Lernertypen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 326-331.
- Grotjahn, Rüdiger. 2003⁴b. „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 493-499.
- Hadfield, Jill. 1992. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hanser, Cornelia; Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter. 1994. „Was sich in geschriebenen Texten zeigt“. In: Sieber, Peter (Hrsg.) 1994. *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer (Reihe Sprachlandschaft Band 12), S. 187-301.
- Heinemann, Margot; Heinemann, Wolfgang. 2002. *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK].

- Henrici, Gert. 2000. „Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs“. In: Aguado, Karin (Hrsg.). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 31-40.
- Henrici, Gert. 2001a. „Zweitsprachenerwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen“. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK]. S. 732-742.
- Henrici, Gert. 2001b. „Zur Forschungsmethodologie“. In: Vollmer/Henrici/Finkbeiner/Grotjahn/Schmid-Schönbein/Zydati (Hrsg.). *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 12*, 33-40.
- Henrici, Gert; Vollmer, Helmut J. 2001. „Untersuchungsfeld: Interaktive Aspekte“. In: Vollmer/Henrici/Finkbeiner/Grotjahn/Schmid-Schönbein/Zydati (Hrsg.). *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 12*, 76-82.
- Hornung, Antonie. 2002. *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Hornung, Antonie. 2003. „Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden“. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* Berlin:Walter de Gruyter, S. 347-368.
- Hornung, Antonie. 2004. „Die Bedeutung einer reflexiven Didaktik für den Immersionsunterricht“. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/ Rivista svizzera di scienze dell'educazione/ Revue suisse des sciences de l'éducation, 26 (3), S. 435-449.
- Hornung, Antonie. 2005: „Für eine Didaktik des Denkens. ber die Bedeutung des forschenden Lernens für die DaF-Didaktik“. In: Di Meola, Hornung, Rega (Hgg.): *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 6.-7.2.2004). Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici, S. 39-56.
- Hornung, Antonie/Mattivi, Giuliana/Ricci Garotti, Federica. 1996. „Lo stato della ricerca sulla comunicazione di tipo didattico“. In: Carli, Augusto (a cura di). *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*. Milano: Franco Angeli.
- House, Juliane. 1998. „Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- House, Juliane. 2000. „Interaktion und Fremdsprachenunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* Tübingen: Narr. S. 111-118.
- House, Juliane. 1995³. „Interaktion“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 480-484.
- Hulstijn, Jan H. 2003. „Incidental and Intentional Learning“. In: Doughty, Catherine J; Long Michael H. (Eds.). 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell, S. 349-381.
- Iluk, Jan. 2002. „Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht“. In: Deutsch als Fremdsprache, 2: 96-103.
- Jahr, Silke. 2002. „Die Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen im DaF-Unterricht“. In: Deutsch als Fremdsprache, 2: 88-95.
- Jennings, H.H. 1950. *Leadership and Isolation. A Study of Personality in Interpersonal Relations*. New York: Longmanns & Green.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger Z.; Holubeck, Edythe J. 1991. *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Comp.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Holubec, Edythe J. 1994 it. 1996 *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Company. (it. 1996. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.)
- Kallenbach, Christiane. 1996. *Subjektive Theorien. Was Schler und Schülerinnen ber Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr
- Klann-Delius, Gisela. 1999. *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler

- Klein, Wolfgang. 1992³. *Zweitspracherwerb*. Königstein: Athenäum.
- Kleppin, Karin. 2001. „Motivation. Nur ein Mythos? (I)„. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 38, 4/2001, S. 219-226.
- Kleppin, Karin. 2002. „Motivation. Nur ein Mythos? (II)“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 39, 1/2002, S. 26-30.
- Klippel Friederike. 2000. „Zur pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* Tübingen: Narr. S. 119-125.
- Klippert, Heinz. 2002⁹. *Kommunikationstraining*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Königs, Frank G. 2004. „Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen?“ In: *Info DaF* 31,5, 513-532.
- Königs, Frank G. 2003. „Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research“. In: *Language Teaching* 36, 235-251.
- Krumm Hans-Jürgen. 1998. „Pädagogische Interaktion: Der Deutschunterricht als Kommunikationssituation“. In: *Dokumentation des 4. Didaktikseminars für japanische Germanisten 1997*. Hrsg. von der japanischen Gesellschaft für Germanistik. Tokyo, 37-60
- Krumm Hans-Jürgen. 2000. „Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht als Interaktion“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. S. 132-138.
- Larsen-Freeman, Diane 2001. „Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition“. In: Breen, Michael P. (Eds.) 2001. *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. Harlow: Longman, S. 12-24.
- Ledoux, Joseph. 2001(dt.). *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. München: DTV.
- Ledoux, Joseph. 2003 (dt.). *Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht*. Düsseldorf, Zürich: Walter.
- Legutke, Michael K. 2003⁴. „Projektunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) 2003⁴. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 259-263.
- Lewin, Kurt. 1948. *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper.
- Lewin, Kurt. 1951. *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Lewin, Kurt; Lippit, R.; White, R. 1939. „Patterns of aggressive behaviour in experimentally created ‘social climates’“. In: *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Paul R. Portmann. 2004². *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- List, Gudula. 1995. „Zwei Sprachen und ein Gehirn“. In: *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer Fremdsprachenlerntheorie*. S. 27-35.
- List, Gudula. 2000. „Zur Rolle von Emotion und Akkomodation in der Interaktion“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. S. 154-160.
- List, Gudula. 2001. „Zweitspracherwerb als individueller Prozess I: Neuropsychologische Ansätze“. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK], S. 693-700.
- List, Gudula. 2002. „„Wissen‘ und ‚Können‘ beim Spracherwerb – dem ersten und dem weiteren“. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate (Hrsg.) 2002. *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik. Unterricht. Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider.
- Manzelli, Paolo. 2005. „Creatività e comportamento adattativo. I neuroni a specchio“. <http://www.descrittiva.it/calip/dann/mirror.htm>, zuletzt eingesehen am 23.7.2005.
- Mariani, Luciano (a cura di). 1994. *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Quaderni del LEND. Firenze: Nuova Italia.
- Mariani, Luciano. 2000. *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara. Libro dello studente e Guida per l'insegnante*. Bologna: Zanichelli.
- Mariani, Luciano. 2001. „Valutare le convinzioni e gli atteggiamenti rispetto alla lingua straniera e al suo apprendimento“. In: Gattullo, Francesca: *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Quaderni del LEND. Firenze: Nuova Italia, S. 127-144.

- Mariani, Luciano 2003. „Gestire le differenze individuali: verso una pluralità di interventi”. Lingua e Nuova Didattica, 5. 17-28.
- Mariani, Luciano; Pozzo Graziella. 2002. *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare. Insegnare a imparare*. Quaderni del LEND. Firenze: Nuova Italia.
- Martin, Jean-Pol. 2000. „Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept“. In: Schulverwaltung Bayern, Carl Link / Deutscher Kommunal-Verlag, 23. Jahrgang, März 2000, Nr. 3, S. 105-110.
- Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). 1997. *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zur authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Meyer, Hilbert. 1986⁸. *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt: Scriptor.
- Moreno, J.L. (1953. it. 1964). *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas Kompass.
- Myers, I.B.; Briggs, K. 1976. *The Myers-Briggs Type Indicator, Form G*. Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Nardi, Antonella. 2003a. „Osservare la lezione: sull'uso di materiale video nell'analisi dell'azione didattica“. In: Tecnologie Didattiche, 29, CNR, n. 2, pagg. 25-31.
- Nardi, Antonella. 2003b. „Cognizione, emozione e interazione nell'apprendimento della lingua straniera“. In: Lingua e Nuova Didattica 4, S. 83-94.
- Nardi, Antonella. 2005. „Kognition, Emotion, Interaktion als Elemente einer kompensierenden Didaktik: Ein Beispiel aus der Praxis“. In: Di Meola, Claudio/Hornung, Antonie/Rega, Lorenza (Hgg.): *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 6.-7.2 2004). Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici, p. 535-553.
- Nardi, Antonella. 2006. „Kommunikation, Interaktion und soziale Kompetenzen im gruppenzentrierten DaF-Unterricht“. Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht*. XIII. IDT 2005 Graz, 9/2005. Innsbruck: Studien Verlag, 231-248.
- Neuner, Gerhard. 2001. „Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand II: Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001 *. Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK], S. 797-810.
- O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York, CUP.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca. 2003. „Language Learning Styles and Strategies: An Overview“. GALA: Generative Approaches to Language Acquisition. Utrecht, The Netherlands 4th- 6th September, 2003.
<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> zuletzt angesehen am 12.2.2005.
- Oxford, Rebecca L.; Anderson, Neil J.. 1995. „A crosscultural view of learning styles“. In: Language Teaching 28, S. 201-215.
- Overmann, Manfred (2002a) „Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen“. In: Bach, Gerhard/Britta Viebrock (Hrsg.). *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven-Konzepte-Forschungsprogramm*. Frankfurt: Lang. S. 65-97.
- Overmann, Manfred (2002b) *Emotionales Lernen: Sentio, ergo conosco*.
In: <http://home.t-online.de/home/Wendtmichael/Seiten/Overman3.htm> zuletzt angesehen am 14.3.2005.
- Piaget, Jean. 1923, 1972. *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf (*Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel 71968).
- Piaget, Jean. 1964. *Six études de psychologie*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Piaget, Jean. 1970. „Piaget's Theory“. In : Mussen, Paul H. (Ed.). 1970. *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Vol. I. New York: John Wiley. S. 703-732.
- Piaget, Jean. 1972. *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien, München, Zürich (*Psychologie et pédagogie*. Paris 1969. Six études de psychologie. Paris 1964).
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel. 1977. *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt/Main (*La psychologie de l'Enfant*, Paris 1966).
- Progetto ERICA 1996*. Ministero della Pubblica Istruzione.

- Redder, Angelika. 2001. „Zweitsprachenerwerb als Interaktion II: Interaktion und Kognition“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK]. S. 742-751.
- Reineke, Wolfgang; Damm, Friedbert. 1997⁵. *Signale im Gespräch. Taschenbuch der Kommunikation*. Heidelberg: Sauer-Verlag
- Richards, Jack C.; Lockhart, Charles. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press
- Riemer, Claudia. 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riemer, Claudia. 2000. „Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede“. In: Aguado, Karin (Hrsg.). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 93-104.
- Riemer, Claudia (Hrsg.). 2000b. *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia. 2001. „Zweitsprachenerwerb als prädeternierte Entwicklung II: der kognitivistische und nativistische Ansatz“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK]. S. 663-670.
- Riemer, Claudia. 2001b. „Zweitspracherwerb als individueller Prozess III: kognitive Faktoren“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK]. S. 707-714.
- Rizzolatti, Giacomo; Sinigaglia, Corrado. 2006. *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*. Milano: Cortina
- Robinson, Peter (Eds.). 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: University Press.
- Robinson, Peter. 2003. „Attention and Memory during SLA“. In: Doughty, Catherine J.; Long Michael H. (Eds) 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Oxford, Victoria: Blackwell. S. 631-678.
- Rohmann, Heike; Yu, Su-Yon. 2001. „Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK]. S. 722-731.
- Rost-Roth, Martina. 2000. „Methodische Anmerkungen zur Erfassung von Kommunikationsstörungen in interkulturellen Kommunikationen. Primärdaten und Sekundärdaten für Diskursanalytische Interpretationen“. In: Aguado, Karin (Hrsg.). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 63-75.
- Rost-Roth, Martina. 2001. „Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK]. S. 714-722.
- Roth, Gerhard. 1996⁵. *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard. 2001. „Wie das Gehirn die Seele macht“. Vortrag am 22. April 2001 bei den 51. Lindauer Psychotherapiewochen. http://www.lptw.de/vortraege2001/g_roth.html zuletzt angesehen am 21.7.2005.
- Roth, Gerhard. 2003: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt/M: Suhrkamp .
- Roth, Gerhard. 2003b. *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Scheich, Henning. 2002. „Lern- und Gedächtnisforschung“. http://leb.bildung-rp.de/info/veranstaltungen/bericht/2002-11-20_ggtscheich.pdf, S. 1-8. Zuletzt angesehen am 4.9.2005.
- Schiffler, Ludger. 2000. „Der Placebo- und Hawthorne-Effekt in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Lernenden untereinander“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. S. 218-225.
- Schiffler, Ludiger. 2002. *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälfte aktivieren*. Donauwörth: Auer.
- Schlobinski, Peter. 1996. *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schmidt, Richard. 1990. „The role of consciousness in second language learning“. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, Richard. 1995. „Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning“. In: Schmidt, Richard (Eds.). 1995. *Attention and awareness in foreign language learning*. Technical report #99. Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1-63.
- Schmidt, Richard. 2001. „Attention“. In: Robinson, Peter (Eds.). 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: University Press, S. 3-32.
- Schmidt, Robert F.; Schaible, Hans-Georg (Hrsg.). 2001⁴. *Neuro- und Sinnesphysiologie*. Berlin: Springer.
- Schmitz, Ulrich. 1996. „ZAP und Sinn. Fragmentarische Textkonstitution durch überfordernde Medienrezeption“. In: Hess-Lüttich, Ernest WB.; Holly Werner; Püschel Ulrich: *Textstrukturen im Medienwandel*, S. 11-29.
- Schönpflug, Ute. 2001. „Zweitspracherwerb als individueller Prozess II. Biologische und neurophysiologische Grundlagen“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter [HSK], S. 701-706.
- Schönpflug, Ute. 2003⁴. „Lerntheorie und Lernpsychologie“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 49-54.
- Schrader, Markus 2002. „Anlässe schaffen, etwas sagen zu wollen - Kreative Verfahren zur Förderung der schriftlichen Sprachproduktion weit fortgeschrittener L2-Lernender“. In: Antonie Hornung; Markus Schrader; Doris Höhmann: *Deutschunterricht für weit fortgeschrittene Mehrsprachige*. In: Schneider, Günther & Clalüna, Monika (Hgg.): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern*. Sonderheft Bulletin vals-asla. Université de Neuchâtel: 73-86.
- Schumann, John H. 1997. *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Schumann, John H. 1999. „A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning“. In: *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1-24.
- Schwarz, Monika. 1996². *Einführung in die kognitive Linguistik*, Tübingen, Francke.
- Schwerdtfeger, Inge C.. 1997. „Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen“. In: *Info DaF*, 24, 5: 587-606.
- Schwerdtfeger, Inge C.. 2000. „Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 29,2000: 106-123.
- Schwerdtfeger, Inge C.. 2001. „Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht - zwei Seiten einer Medaille?“. In: *Info DaF*, 28, 5: 431-442.
- Sieber, Peter (Hrsg.). 1994. *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer (Reihe Sprachlandschaft Band 12)
- Skehan, Peter. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, Peter. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Spiegel Special. 2003. *Die Entschlüsselung des Gehirns*. 4.
- Spitzer, Manfred. 2002. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Strauss, Anselm L. 1991. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. (Übergänge; 10) München : Fink.
- Strohner, Hans. 1995. *Kognitive Systeme. Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Strohner, Hans. 2006. „Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht“. In: Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich H. (Hrsg.). *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin: Walter de Gruyter, S. 187-204.
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Tönshoff, Wolfgang. 1995. „Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis“. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Fremdsprachenlerntheorie, S. 4-15.
- Tönshoff, Wolfgang. 2003⁴. „Lernerstrategien“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (UTB). S. 331-335.
- Traoré, Salifou. 2000. „Die kritische Periode beim Erlernen einer Fremdsprache. Alte Fragen und neue Antworten“, in: Deutsch als Fremdsprache 37/4, S. 234-239.
- Traoré, Salifou. 2002. „Gedächtnis, Gehirnsysteme und Wissenserwerb. Ein integrierter Ansatz zum Erlernen fremder Sprachen“, in: Deutsch als Fremdsprache, 39/1, S. 19-25.
- Traoré, Salifou. 2004. „Gedächtnis und Gehirnprozesse beim Fremdsprachenlernen. Von der Wahrnehmung zur Konsolidierung fremdsprachlicher Lerninhalte“. In: Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, S. 29-42.
- Vester, Frederic. 1978. *Denken, Lernen, Vergessen..* München: DTV.
- Vygotskij, Lew Semënovič. 1934; dt. 1964. *Denken und Sprechen. Mit einer Einführung von A.N. Leontjew und A.R. Luria*. Berlin: Akademie.
- Vygotskij, Lew Semënovič. 1934; dt. 2002. *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotskij, Lew Semënovič. 1934; it. 2003. *Pensiero e linguaggio. A cura di Luciano Mecacci*. Bari: Laterza.
- Vygotskij, Lew Semënovič. 1983. *Il problema dell'istruzione e dello sviluppo mentale in età scolare*. In: *Antologie di scritti. A cura di Luciano Mecacci*. Bologna: Il Mulino, S. 255-277.
- Vygotskij, Lew Semënovič. 1938; eng. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole [et al.]. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Vollmer, Helmut J.; Henrici, Gert; Finkbeiner, Claudia; Grotjahn, Rüdiger; Schmid-Schönbein, Gisela; Zydati, Wolfgang (Hrsg.). 2001. *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. 1985. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Westhoff, Gerard J. 2001. „Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken“. In: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter [HSK]. S. 684-692.
- Williams, Marion; Burden, Robert L. 1997. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: University Press.
- Wode, Henning. 1988. *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Max Hueber.
- Wode, Henning. 1995. *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Max Hueber.
- Wolff, Dieter. 1994. „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“. In: Die neueren Sprachen, 93:5. S. 407-429.
- Wolff, Dieter. 2000. „Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 29, 2000. S. 91-105.
- Wolff, Dieter. 2002a. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang.
- Wolff, Dieter. 2002b. „Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem vieldiskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik“. In: Babylonia, 4, 2002. S. 7-14. Ausführlichere Version unter: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolffint.pdf> zuletzt angesehen am 23.3.2005.
- Wolff, Dieter. 2002c. „Instruktivismus vs. Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen“. In: Bach, Gerhard; Britta Viebrock (Hrsg.). *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven-Konzepte-Forschungsprogramm*. Frankfurt: Lang. S. 19-24.
- Wolff, Dieter. 2004. „Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.) *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr. S. 87-103
- Wolman, B. 1977. *International Encyclopedi of Psychiatry, Psychology, Psychoanalysis, Neurology*, Band 5, New York.

- Zappatore, Daniela. 2003. „Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: Zum Einfluss verschiedener Variablen“. In: Franceschini, Rita; Hufeisen, Britta; Jesse, Ulrike; Lüdi, Georges (Hrsg.). *Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze*. Bulletin vals-asla, 78, S. 61-77.
- Zappatore, Daniela/Nitsch, Cordula. 2003. „Das Mehrsprachige Gehirn. Zur cerebralen Repräsentation mehrerer Sprachen in Abhängigkeit von Zeitpunkt und Form des Erwerbs“. In: *Basler Stadtbuch 2003*, Basel: Christoph Merian Verlag. S. 113-117.
- Zydati, Wolfgang. 2001. „Untersuchungsfeld 5: Institutionelle, curriculare und evaluative Aspekte“. In: Vollmer/Henrici/Finkbeiner/Grotjahn/ Schmid-Schönbein/Zydati (Hrsg.). *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 12, 98-111.
- Unverffentlichte Abschlussarbeiten der Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario an der Universit Modena a.a. 2002-2003:
- Simone, Annalisa. 2003. *L'interazione nei lavori di gruppo orientati al principio dell'interdipendenza positiva*.
- Tanzen, Bettina. 2003. *Motivazione emotiva e motivazione cognitiva nell'apprendimento scolastico*
- Turi, Carola. 2003. *I fattori emozionali nell'apprendimento della lingua straniera*.

Sitografie

- CLIL: . <http://www.europa.iav.it/lingue/clil.htm> zuletzt angesehen am 13.12.2005
- Hawthorne-Effekt: <http://www.sozpsy.uni-hannover.de/Marienthal/glossar/html/h8.htm> zuletzt angesehen am 23.10.2005
- Transaktionale Analyse: http://www.uni-oldenburg.de/germanistik-kommprojekt/sites/1/1_09.htm zuletzt angesehen am 2.9.2005
- Lerntagebuch: www.dagmarwilde.de/bspde/exarbmuller03tgb.pdf zuletzt angesehen am 1.7.04

Danksagung

Ein langer Arbeitsweg liegt hinter mir und ich möchte mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die zum Gelingen meines Promotionsvorhabens beigetragen haben.

Ein besonderer und herzlicher Dank gilt folgenden Personen:

Frau Prof. Dr. Antonie Hornung und Herrn Prof. Dr. Dr. Horst Sitta, von denen ich viel gelernt habe, und die durch ihre fachliche und seelische Unterstützung und Begeisterung zum Gelingen dieser Studie entscheidend beigetragen haben;

Frau Dr. Dagmar Knorr, die mir sachkundig über so manche (technische) Hürde hinweg geholfen hat;

Frau M.A. Daniela Zappatore für ihre kostbaren Anregungen und Literaturhinweise;

denjenigen, die mir direkt und indirekt mit Diskussionen, Literaturhinweisen und Ratschlägen unterwegs geholfen haben, vor allem Prof. Dr. Hans Drumbl, Prof. Dr. Konrad Ehlich und Prof. Dr. Paul Portmann-Tselikas;

Frau Elisabeth Sitta für den stimulierenden intelligenten Ideenaustausch und die nette Betreuung in Zürich.

Ich danke auch den FreundInnen, die mir bei dieser Arbeit mit Geduld, Verständnis und Liebe beigestanden haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt jedoch meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, für ihre Geduld, die ständige Unterstützung und ihren unbeirrbaren Glauben an mich und an mein Vorhaben.

Bologna, im Oktober 2006

Antonella Nardi

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: NARDI
Vorname: Antonella
Anschrift: via Severino Ferrari, 34
I - 40137 BOLOGNA
Telefonnummer: +39-051-6368784 Handynummer: +39 348 73 80 373
E-Mail-Adresse: anto.nardi@libero.it

Geburtsdatum
und -ort: 01.02.1961 - Bologna (I)
Familienstand: ledig

Ausbildung

Okt. 1967 - Juni 1972 Primarschule (Scuola Elementare) "Matteuzzi Casali" - Bologna
Okt. 1972 - Juni 1975 Sekundarschule (Scuola Media) "Guido Reni" - Bologna
Okt. 1975 - Juni 1980 Wirtschaftliches Gymnasium "L. Tanari" Bologna
Abschlussprüfung: Matura. Note: 52/60
Sept. 1980 - Juli 1985 Germanistikstudium an der Universität Bologna
2. Fach: Anglistik; 3. Fach: Romanistik
Juli 1985 Abschluss des Studiums mit der Magisterarbeit "Ipotesi di applicazione del video nell'insegnamento del tedesco: esame critico del materiale e proposte di impiego nella didattica universitaria"
Abschlussnote: 110/110 cum laude
SS 1987 - SS 1989 Teilnahme an Veranstaltungen und Seminaren am Institut für Germanistik (Einführung in die Literaturwissenschaft) und am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (Methodik und Didaktik 1: Einführung in die Sprachvermittlung, Lehrwerk-analyse, Landeskunde im Fremdsprachenunterricht; Rhetorik des Gesprächs) der Universität Heidelberg
1992 "Abilitazione all'insegnamento della Lingua tedesca alle scuole medie inferiori e della Lingua e civiltà tedesche alle scuole medie superiori" (vgl. Diplom für das Höhere Lehramt)
1996 Fortbilderin für Deutsch als Fremdsprache im Sekundarstufe I und II für die Provinz Bologna im Auftrag des Kultusministeriums.
Juni 2006 Doktorexamen an der Universität Zürich im Fach: Deutsche Sprache- und Literaturwissenschaft. Eingereichte Dissertation: "Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen"
Prädikat: magna cum laude.
von 1993 bis heute Verschiedene Fortbildungsseminare des Goethe-Instituts, des italienischen Kultusministeriums und des Oberschulamts Bologna.

Stipendien

1990 Stipendium des Goethe-Instituts (Fortbildungskurs "Deutsch für ausländische Arbeitnehmer" in München)
1996 Stipendium des italienischen Kultusministeriums (Ausbildungskurs für FortbilderInnen "Didaktik der Fremdsprachen"
1998 Stipendium des Goethe-Instituts ("Erlebte Landeskunde in Frankfurt")
Stipendium des Pädagogischen Instituts des Bundes in Kärnten (Österreich)
2000 Stipendium des Goethe-Instituts ("Neue Technologien im DaF-Unterricht" in München)
2005 Stipendium des Goethe Instituts ("Fortbildung für AusbilderInnen

(Sekundarbereich) ” in Hamburg)

Berufserfahrungen:

Okt. 1985 - Sept. 1986	Anstellung bei einer Reiseagentur in Italien. Tätigkeitsbereich: Kontakte mit der Fachpresse und Anfertigung von Fachübersetzungen.
Okt. 1986 - Okt. 1989	Privatunterricht im Italienischen in Heidelberg und Kurse an den VHS Wiesloch, Sandhausen, Mannheim (D).
Febr. 1988 - April 1988	Stellvertretung für Französisch an einem Gymnasium in Bologna (I).
Mai 1988 - Juli 1988	Italienische Sprachkurse an der Maryland University - Amerik. Hauptquartier Heidelberg (D).
Nov. 1988 - März 1989	Kurse für italienische Gastarbeiter zur Erlangung der italienischen mittleren Reife in Mannheim (D). Fächer: Italienisch, Geschichte, Deutsch als Fremdsprache
Nov. 1988 - Juni 1989	Fachübersetzungen für die Werbeagentur AGS in Leimen und für die BASF in Ludwigshafen (D).
Okt. 1989 - Sept. 1993	Stelle als Lektorin für Italienisch an der Universität Mannheim - Lehrstuhl Romanistik I.
Okt. 1991 - Juli 1993	Lehraufträge für Italienisch als Fremdsprache am Dolmetscher-Institut in Heidelberg.
Sept. 1993	Verbeamtung als Deutsch-Lehrerin in Italien. Stelle an dem Fremdsprachengymnasium "Alessandro da Imola" in Imola (BO) - Italien
Seit 1996	Fortbilderin für das Fach Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich für die Provinz Bologna.
Seit Sept. 1998	Versetzung an das wirtschaftliches Gymnasium "Rosa Luxemburg" in Bologna
Seit dem WS 1999	Lehraufträge für das Fach Deutsch an der Universität Modena - Fakultät für BWL – Studiengang für Wirtschaft und internationales Marketing
Seit dem WS 2000	Auftrag als "Supervisore di tirocinio" (Koordination und Betreuung der Schulpraktika) im Bereich der SSIS (vgl. Ausbildung für das Diplom für das Höhere Lehramt) an der Universität Parma.
Seit dem WS 2000	Lehraufträge für "Didaktik der deutschen Sprache" im Rahmen der SSIS (vgl. Ausbildung fürs Diplom für das Höhere Lehramt) an der Universität Parma.
Seit dem WS 2001	Lehraufträge für "Didaktik der deutschen Sprache" im Rahmen der SSIS (vgl. Ausbildung fürs Diplom für das Höhere Lehramt) an der Universität Modena.
Seit dem WS 2005	Lehrauftrag für das Fach "Deutsch als dritte Fremdsprache" an der Universität Modena - Fakultät für Lettere.

Tagungsbeträge:

Speyer 10-11.12.1990	<i>Analyse von Fernsehnachrichten</i> , Fachlehrertagung organisiert vom "Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung" – .
Calw, 12.-14. Mai 1993	<i>L'Emilia Romagna – il ritratto di una regione</i> , "Fachtagung für Italienischlehrerinnen und -lehrer: 'Italienisch als 3. Fremdsprache am Gymnasium' " – .
Imola, 28.4.1999	<i>Tendenze della letteratura tedesca dal secondo dopoguerra a oggi</i> , im Rahmen der Fachlehrertagung "Il Novecento, scelte didattiche e percorsi" organisiert vom Oberschulamt Bologna und Kultusministerium.
Bologna, 26-27.11.2002	<i>Cognition affect and Interaction in Language Learning through action-research</i> , im Rahmen der Tagung "Comenius Lectures: Dialogue between School and Civil Society".
Göttingen 5.-7.3. 2003	<i>Die Vernetzung von Emotion und Kognition in der DaF-Lehrer/innenausbildung an der Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) an der Universität Modena e Reggio Emilia</i> , zusammen mit Prof. Dr. Antonie Hornung (Universität Modena), im Rahmen der 10. Göttinger Fachtagung: "Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht".

- Roma 6-7.2.2004 *Kognition, Emotion, Interaktion in einer kompensierenden Didaktik*, "1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien".
- Graz 11-12.6.2004 *Interaktion und soziale Fertigkeiten im DaF-Unterricht*, "8. Grazer Tagung DaF/DaZ".
- Graz 1-6.8.2005 *Natürliche Heterogenität, gelernte Homogenität. Über Lerngewohnheiten italienischer Deutschlerner am Beispiel einer Anfängergruppe*, "XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) Graz/Österreich".
- Graz 23-24.6.2006 *Kognitive Implikationen von Lernaufgaben*, "9. Grazer Tagung DaF/DaZ".
- Bologna, im Oktober 2006