



Verband Österreichischer
Volkshochschulen

Elisabeth Bogenreiter-Feigl (Hrsg.)

¿Paradigmenwechsel?

Sprachenlernen im 21. Jahrhundert:
Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung

Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21

Kooperationsprojekt von
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und
Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)
gefördert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds

VÖV-Edition Sprachen 2

¿Paradigmenwechsel?

Sprachenlernen im 21. Jahrhundert:

Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung

Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21 – ein Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) und des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV),
gefördert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds

Projektleitung: Elisabeth Bogenreiter-Feigl, Sprachenreferat VÖV

Projektteam: Christian Kloyber (bifeb), Thomas Fritz (Die Wiener Volkshochschulen),
Renate Faistauer (Institut für Germanistik / Deutsch als Fremdsprache, Universität
Wien)

Impressum:

Herausgeber: Elisabeth Bogenreiter-Feigl
VÖV-Edition Sprachen 2
Alle Rechte vorbehalten.
© 2008 Verband Österreichischer Volkshochschulen
1020 Wien, Weintraubengasse 13

Lektorat: Michaela Haller, Anna-Elisabeth Mayer
Umschlaggestaltung: Concept 8
Layout und Satz: Christine Bayirli



Gefördert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds

ISBN: 978-3-902922-25-7

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5
1. Einleitung (Elisabeth Bogenreiter-Feigl)	6
2. Keyspeaker	
2.1. Alles wird gut ... Sprachenlernen im 21. Jahrhundert und das Mehr- sprachigkeitsaxiom des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Hans Barkowski)	9
2.2. Notes on current issues in the teaching of English as a foreign language (Henry G. Widdowson)	13
3. Workshop 1	
3.1. Sprachenpolitische Herausforderungen – Zusammen- fassung WS 1 (Elisabeth Bogenreiter-Feigl)	16
3.2. Sprachenpolitische Herausforderungen für die Ausbildung von Unterrichtenden an österreichischen Volkshochschulen (Thomas Fritz und Mario Rieder)	19
3.3. „Bunt ist besser als nur Deutsch“ Mehrsprachigkeit und europäische Identität (Hans-Jürgen Krumm)	23
3.4. Integration fördern – Menschenrechte verwirklichen Kompetente Lehrkräfte zur Förderung und Unterstützung der Integration (Abschlussklärung des 4. Transnationalen ExpertInnenforums „Sprache und Migration“)	41
4. Workshop 2	
4.1. Digitale Technologien / E-Learning – Zusammenfassung WS 2 (Christian Kloyber)	45
4.2. Technologie ist kein Ersatz für Didaktik (Klaus-Börge Boeckmann)	50

5.	Workshop 3	
5.1.	Der theoretische Überbau – Zusammenfassung WS 3 (Thomas Fritz)	54
5.2.	Die Gleichzeitigkeit verschiedener Paradigmen oder Paradigmen-Wechsel? (Thomas Fritz)	58
5.3.	Paradigm Change (Mike Beaumont)	61
5.4.	Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprach- beherrschung im mehrsprachigen Unterricht (Ulrike Jessner-Schmid)	64
5.5.	Computer corpora and the language classroom: on the potential and limitations of computer corpora in language teaching (Gunther Kaltenböck und Barbara Mehlmauer-Larcher)	79
5.6.	Wie viel Theorie brauchen wir in der Ausbildung von SprachlehrerInnen? (Nadia Kerschhofer-Puhalo)	102
5.7.	Constructivism in the CELTA classroom (Briony Beaven)	106
6.	Workshop 4	
6.1.	Diversifizierung versus Vereinheitlichung – Zusammen- fassung von WS 4 (Renate Faistauer)	110
6.2.	Aus- und Weiterbildung von Sprachkursleitenden in der Erwachsenenbildung: Diversifizierung oder Verein- heitlichung angesagt? (Anna Majorosi)	118
6.3.	Prinzipien eines Sprachunterrichts (Thomas Fritz und Renate Faistauer)	125
	AutorInnen	134

Vorwort

Das Verständnis von erwachsenengerechtem und zeitgemäßen Sprachunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Bedeutet dieser Wandel einen grundlegenden Paradigmenwechsel oder nur Adaptionen bewährter Traditionen? In jedem Fall gilt es, sich den Herausforderungen zu stellen.

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang, führen gemeinsam mit dem Institut für Germanistik/ Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien und dem Verband Wiener Volksbildung (Die Wiener Volkshochschulen GmbH) das Sprachenprojekt „SAPA 21: Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung“ durch. Dieses Entwicklungsprojekt wird durch den Europäischen Sozialfond (ESF) gefördert.

Im Rahmen dieses Projekts wird ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung von SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung in Österreich erarbeitet. Um ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen und Ideen einfließen zu lassen und die Anforderungen an SprachkursleiterInnen in den nächsten Jahren genauer einschätzen zu können, veranstalten die Projektpartner als Auftakt eine internationale ExpertInnen-Tagung, zu der rund 40 internationale SprachwissenschaftlerInnen und ExpertInnen aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung, sowie VertreterInnen aus dem Sprachenbereich an den österreichischen Volkshochschulen eingeladen wurden. Grundlagen der Tagung waren Standortbestimmungen zu vier unterschiedlichen Themenbereichen. Im Workshop 1 ging es um „Sprachlichenpolitische Herausforderungen“, im zweiten standen die „Ortung der Digitalen Technologien“ und ihre Auswirkungen auf das Sprachenlernen im Mittelpunkt. Der Diskurs über Theorie und Praxis, sozusagen „Der theoretische Überbau“, war Thema im Workshop 3, und in der 4. Arbeitsgruppe wurde über mögliche Szenarien in Bezug auf „Diversifizierung versus Vereinheitlichung“ diskutiert.

Mit der vorliegenden Veranstaltungsdokumentation, die auch durch weiterführende Artikel ergänzt wurde, liegt 2008 – im europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs und im von den Vereinten Nationen proklamierten „Jahr der Sprachen“ – eine wegweisende Zusammenfassung und Standortbestimmung des Verständnisses von erwachsenengerechten und zeitgemäßen Sprachenunterrichts vor, die für das Projekt SAPA 21, für die Arbeit der Volkshochschulen und das erwachsenengerechte Sprachenlernen insgesamt neue Impulse setzt und Entwicklungsrichtungen vorgibt.

Wilhelm Filla

1. Einleitung

(Elisabeth Bogenreiter-Feigl)

Das Lernen von Sprachen ist ein zentraler Bereich der Volkshochschulen in ganz Österreich. So unterschiedlich die einzelnen Volkshochschulen auch sind, ganz kleine mit etwa zehn Kursen im Jahr und ehrenamtlich geleitet im ländlichen Raum bis hin zu den ganz großen mit über 1.000 Kursen und einem Team von hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – Sprachkurse werden überall angeboten. Bei 272 Volkshochschulen ist das in Summe nicht wenig: Im Arbeitsjahr 2005/6 erfasste die Statistik rund 14.000 Kurse, knapp 130.000 Kursteilnahmen und an die 60 unterschiedliche Sprachen.

Es gehört zum Selbstverständnis und zur Tradition der Volkshochschulen sich mit neuesten pädagogischen und didaktischen Entwicklungen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen der Erwachsenenbildung auch theoretisch zu befassen und diese direkt an die SprachkursleiterInnen weiterzugeben. Das breit gefächerte Angebot an Fortbildungsseminaren für KursleiterInnen der einzelnen Landesverbände wie des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen ist darauf abgestimmt, den Unterrichtenden wichtige Impulse für ihre Arbeit zu geben und sie nach Möglichkeit auf ihre Tätigkeit vorzubereiten bzw. sie dabei zu unterstützen.

Da die universitäre Ausbildung in Österreich für Unterrichtende im Sprachenbereich allerdings vor allem auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche ausgerichtet ist, gibt es für SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung ähnlich wie für die meisten anderen AkteurInnen in diesem Bereich keine geregelte Berufsausbildung, d.h. die bestehenden Qualifikationsprofile sind durchwegs divergent.

Von CALL bis GER

In den letzten Jahrzehnten hat sich speziell im Sprachenbereich unser Verständnis von erwachsenengerechtem und zeitgemäßen Unterricht stark gewandelt. In den 1980er und 90er Jahren wurden auf Strukturalismus und Behaviorismus basierende audiovisuelle Methoden schrittweise vom kommunikativen Ansatz abgelöst. In den vergangenen zehn Jahren haben unter anderem der Einsatz von neuen Medien, die Entwicklung von Konzepten wie CALL (Computer Assisted Language Learning), CLIL (Content and Language Integrated Learning) und WELL (Web Enhanced Language Learning) zu ei-

ner fundamentalen Neuinterpretation bestehender Lehrparadigmen geführt. Wir erleben derzeit eine Gleichzeitigkeit von klassisch kommunikativen und handlungsorientierten Unterrichtskonzepten (wie sehr deutlich im GER¹⁾ repräsentiert), Ansätzen die sich auf Erkenntnisse des Konstruktivismus berufen, Spielarten von CALL und Interpretationen von LernerInnenautonomie sowie eine Reorientierung des Sprachunterrichts an eher traditionellen grammatikorientierten Ansätzen, wie dies etwa in einigen in den letzten Jahren erschienenen Lehrwerken zu erkennen ist.

Die Einführung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und des Sprachenportfolios des Europarats sowie die Prägung von Begriffen wie LernerInnenautonomie, Lernzielorientierung oder interkulturelle Bildung setzen einerseits eine Abkehr von lehrerInnenzentrierten Unterrichts- und Evaluationsverfahren voraus und stellen andererseits potentiell eine „globalisierte Vereinheitlichung“ von Sprachunterricht dar.

Durch die Weiterbildungsakademie (WBA), die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen in Zusammenarbeit mit anderen Trägern der EB entwickelt wurde, gelang es in den letzten Jahren, auf diesem Gebiet für Österreich neue Parameter zu schaffen und so mit europäischen Entwicklungen von Qualitätsstandards und Qualitätssicherung Schritt zu halten.

All diese Trends sind keineswegs abgeschlossen, sie haben in Österreich zum Teil gerade erst eingesetzt. All diese Entwicklungen verlangen, dass die Bedürfnisse der Lernenden sowie die Rolle der Lehrenden hinterfragt, gestiegene Anforderungen an den Unterricht geklärt und das Selbstverständnis von Kursanbietern neu definiert werden. All diese Änderungen fordern ein genaues Hinschauen auf die Zielgruppe der Unterrichtenden und ein exaktes Abtasten ihrer Bedürfnisse.

Das esf-Projekt „SAPA 21 – Sprachenlernen im 21. Jahrhundert“ hat es sich zum Ziel gesetzt, basierend auf den oben angeführten Fragen Anforderungen an SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung sowie entsprechende Profile zu entwickeln und darauf aufbauend ein Rahmencurriculum für eine Ausbildung für KursleiterInnen zu konzipieren. Diese soll sich an bereits bestehenden internationalen Ausbildungskonzepten sowie den Kriterien der WBA (Weiterbildungsakademie) und dem EUROLTA Teacher Training Framework orientieren. Ein modulares Konzept, die Einbindung möglichst vieler Anbieter der EB, sowie die denkbare Anerkennung bereits absolvierter Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sind notwendige Voraussetzungen dafür, dass dieses Ausbildungscurriculum bzw. einzelne Module österreichweit von möglichst vielen Anbietern anerkannt, angeboten bzw. umgesetzt werden.

Theorie und Praxis: Erfolgreiche Kommunikation zwischen Uni und EB

Groß scheint in diesem Zusammenhang vor allem der Kommunikationsbedarf zwischen den österreichischen Universitäten und der Erwachsenenbildung; notwendig die Bereitschaft beider Seiten, wechselseitige Vorurteile und Berührungängste abzubauen; erfreulich das beidseitige Interesse, die eigene Arbeit mehr aufeinander abzustimmen, die teilweise doch sehr unterschiedlichen Sichtweisen und Schwerpunkte genauer kennen zu lernen, sowie den Bedarf auf den jeweiligen Seiten klarer zu definieren und Kooperationsmöglichkeiten auszuloten.

Zu all dem bot die Veranstaltung „Paradigmenwechsel?“, die als Auftaktveranstaltung des Projekts „SAPA 21“ am 30. Mai/1. Juni 2007 in der Volkshochschule Favoriten stattfand, eine sehr gute Gelegenheit. Der Thüringer Sprachexperte Hans Barkowski wies als Key speaker sehr eindringlich auf die Einbettung unserer fachlichen Ideen in die außerfachliche Mitwelt hin. Er betonte ihren Einfluss speziell im Feld Sprachenpolitik sowie beim Axiom der Mehrsprachigkeit und warnte davor, diese Kräfte zu unterschätzen oder aus den Augen zu verlieren.

Der zweite Key speaker war der international anerkannte Linguist Henry Widdowson, der einerseits dafür plädierte, authentische Lehrmaterialien nur den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend einzusetzen und andererseits die Lernenden dank der gewonnenen Erfahrungen dazu aufzufordern, weiteres Lernen eigenständig und den eigenen Zielen entsprechend zu steuern.

In den darauf folgenden, parallel stattfindenden Workshops diskutierten die TeilnehmerInnen dann eingehender zu den vier entscheidenden Bereichen des Sprachenlernens in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts (Sprachenpolitische Herausforderungen, Digitale Technologien, Der theoretische Überbau und Diversifizierung versus Vereinheitlichung).

Insgesamt kann betont werden, dass die Veranstaltung entscheidende und richtungsweisende Impulse für den weiteren Projektverlauf geben konnte und somit eine wichtige Basis und Diskussionsgrundlage für diesen neuen „EB-Sprachen-Weg“ darstellt. Spannend und herausfordernd, ein Stück dieses Weges mit zu entwerfen, mitzubestimmen und mitzubauen sowie zu sehen, wohin er uns noch führen wird.

Anmerkungen:

Trimm, John et al. (2001), Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt.

2. Keyspeaker

2.1. Alles wird gut ...

Sprachenlernen im 21. Jahrhundert und das Mehrsprachigkeitsaxiom des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

(Hans Barkowski)

Die Entwicklung eines Rahmencurriculums für die Aus- und Weiterbildung von SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung in Österreich ist ein Anliegen, dem meine uneingeschränkte Sympathie gehört und das im Prinzip eine konstruktive Grundeinstellung auch der BeiträgerInnen voraussetzt, nicht zuletzt weil sie miteinander im selben Boot sitzen.

Gleichwohl, die immer hektischeren und in den konkreten Abläufen überraschend wechselhaften Bewegungen des Weltklimas – dies gilt gleichermaßen in der fachlich wie politisch metaphorischen Bedeutung und in den realen Dimensionen – machen selbst mittelfristige Planungen nicht einfacher und so ist fachliches Handeln schon seit längerem autonomer Gestaltungskraft ein Stück weit entrissen. Sprachenlernen im 21. Jahrhundert, das ist insofern also nicht nur eine Datierung, sondern auch eine Situierung hinein in den Kontext der regionalen und globalen Mitwelt und die in dieser Mitwelt herrschenden Paradigmen.

Unser Fach und seine Paradigmen sind mit den herrschenden Paradigmen ihrer Zeit verschwistert, es ist Teil sich geschichtlich durchsetzender und vollziehender Orientierungen. Das war immer schon so: Das behavioristische Lernmodell z.B. in seiner Outputorientierung mitsamt seinem ethisch-neutralen, besser ethisch unreflektierten Desinteresse an den intellektuellen und affektiven Prozessen in der sog. black box – und damit mit seinem Desinteresse an den konkreten Menschen und Tieren als lernende Subjekte und Individuen – war zweifellos ein Bruder des industriellen Zeitalters und seiner mechanistisch-instrumentellen Denkweise. Unsere viel geliebte Kommunikative Wende wiederum ging sicher ebenso wenig zufällig in Deutschland z.B. einher mit Willy Brandts Demokratieoptimismus und dem Ersetzen fließbandgesteuerter Arbeitsteiligkeit durch Produktionsteams, so zuerst geschehen in den Fabrikationshallen von VOLVO. Natürlich sind auch Bildungsstandards, Exzellenzcluster, Blended Learning und LernerInnenautonomie Kinder ihrer und unserer Zeit und nicht einfach kontextfreie Entwicklungen fachlichen Fortschritts!

Ich will damit anregen, dass wir immer wieder bei dem, was wir in Sachen „Paradigmenwechsel“ reflektieren, auch den Zusammenhang zwischen der materiellen und ideellen Mitwelt herstellen. Dies mag zum einen dabei helfen, nicht zu arglosen Opfern von Modernisierungsparadigmen zu werden oder gar deren Paradigmen zu imitieren, ohne die damit verbundenen Implikationen mit zu bedenken. Zum anderen mag es Hinweise darauf liefern, wie realistisch und realisierbar die eigenen fachlichen Phantasien in eben dieser Mitwelt jeweils sein mögen: so erfrischend und ermutigend die „Heilsmetapher“ des Querdenkens „nur tote Fische schwimmen m i t dem Strom“ auch sein mag, so richtig ist es leider auch, dass nicht wenige dieser Fische zuvor an dem Versuch, g e g e n den Strom zu schwimmen, gescheitert sind.

Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: alles wird gut – das kann niemand hoffen oder gar versprechen, wohl aber, und damit sei der Einleitung auch Genüge getan, dass wir in gemeinsamer Reflexion ein paar Anregungen für fachliche Entwicklungen beisteuern können, die in einem positiven Sinne nach Vorne zu weisen versuchen, ohne dabei die erwähnte außerfachliche Mitwelt zu sehr aus den Augen zu verlieren. In diesem Sinne werde ich selbst in Folge auf das Feld der Sprachenpolitik und hier das aktuelle Mehrsprachigkeitsparadigma unseres Faches bzw. unserer Fächer zu sprechen kommen.

Nach meiner Wahrnehmung des diesbezüglichen Fachdiskurses beinhaltet das sprachenspolitische Mehrsprachigkeitsaxiom vor allem ein Bekenntnis, ein Bekenntnis zum kulturellen und linguistischen „Artenschutz“, verbunden mit dem Bekenntnis zum Schutz von Minderheiten und sich berufend auf die Gleichheit und Gleichberechtigung aller Menschen und jedes Einzelnen. Und wenn schon diese Gleichheiten nicht realisiert werden, so wird wenigstens die Herstellung von Chancengleichheit angemahnt. Es ist gut, dass die ethischen Axiome, auf denen das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit beruht, im Prinzip noch gelten, was heißt, dass kaum jemand wagt, sie öffentlich und explizit in Frage zu stellen. Wozu auch?

Das Konzert der Sprachen wird sowieso nicht von ethischen Axiomen dirigiert: Sprachenfragen sind Fragen ökonomischer Macht, sind Durchsetzungsfragen, sind Weltmarktfragen, sind Fragen regionaler und globaler Vorherrschaft(en). Und natürlich sind Sprachenfragen auch Fragen des politischen und ideologischen Überbaus von Macht. Genau in diesem Rahmen entscheidet sich die Mehrsprachigkeit dieser Welt und in diesem Kontext steht das Mehrsprachigkeitsparadigma unseres Faches.

Methodisch-didaktische Fragen im Zusammenhang individueller oder institutioneller Mehrsprachigkeitsförderung sind innerhalb des Faches diskutierbar. Welche Sprachen dagegen im weltpolitischen Konzert überhaupt vertreten sind und vertreten bleiben,

das wird nicht in und von den Fremdsprachenphilologien entschieden. Gewiss, die Philologien beteiligen sich am diesbezüglichen öffentlichen Diskurs, vertreten und verteidigen Schutz und Bewahrung aller Sprachen aller Völker. Doch wie ernst ist es uns in letzter Konsequenz damit? Was halten wir für realistisch und durchsetzbar jenseits des Tabus einer linguistic-political correctness?

Denke ich an mein Fach, die Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, so gelten unsere Bemühungen vornehmlich dem Anliegen, Deutsch in Europa und, so weit realisierbar, auch in der Welt zu fördern bzw. nach besten Kräften zu stützen; das ist sinnvoll und nicht ohne Chance, gehört doch Deutschland immerhin zu den politischen „G 8“ dieser Welt, zu den so genannten Weltmächten, sowie das Deutsche zu den Arbeitssprachen des politischen Europas und ist gegenwärtig, 2007, noch dem Range nach zwölft-meistgesprochene Sprache der Welt.

Selbstredend gestehen die deutschsprachigen Länder allen anderen Sprachen dieser Welt das Gleiche zu und votieren gerne für deren Pflege und Erhalt – während wir tatsächlich nicht einmal für die MigrantInnensprachen in unseren D-A-CH-Ländern auch nur in Ansätzen deren Pflege und Erhalt realisieren konnten. Gleichwohl, das Hemd scheint näher zu sein als der Rock. Erst recht, als derjenige der NachbarInnen. Deutsch als Fremdsprache – ohnehin ein kleines Fach – ist geradezu existentiell darauf angewiesen, dass Deutsch eine „große“ Sprache im Konzert der Weltsprachen bleibt. Das gilt umso mehr in Zeiten, in denen kleinen Fächern im Zuge der Universitätsreformen der Garaus gemacht zu werden droht, vor allem solchen kleinen Fächern, deren gesellschaftlicher Mehrwert im Leben und Alltag der EntscheidungsträgerInnen keine Rolle spielt. Fremdsprachen helfen weder gegen Herzinfarkt noch gegen Krebs oder Alzheimer. Gleichwohl, derzeit darf das Fach noch zuversichtlich in die Zukunft blicken: Deutsch als Fremdsprache hat sich in der Welt stabilisiert und kann darüber hinaus davon profitieren, dass Deutsch als Zweitsprache als Instrument von Integration – hoffentlich nicht vor allem als Instrument fremdenpolitischer und ökonomischer Steuerung – gerade wieder neu entdeckt worden ist. Sprachenfragen sind Machtfragen. Wir, als Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, sind darin eingewoben, der Umgang damit und darin ist allerdings immer wieder auch eine Gratwanderung zwischen sinnvollem Mittun und gebotener Verweigerung und allen dazwischen vorstellbaren Schattierungen.

Die Quo-Vadis-Frage des Projekts SAPA 21 wird sich auch mit einer genaueren, vor allem ehrlicheren Bestimmung der eigenen fachlichen Positionierung im sprachpolitischen Mehrsprachigkeitsdiskurs beschäftigen müssen, wozu ich meine in diesem Artikel entwickelten Thesen im Überblick zusammenfasse:

These 1:

Das Segment des Mehrsprachigkeitsparadigmas, in dem sich die Wissenschaften vom Lernen und Lehren fremder und zweiter Sprachen wirkmächtig betätigen können, ist vor allem das der Methodik und Didaktik.

These 2:

Die fächerübergreifend von der Fremdsprachendidaktik und der Erziehungswissenschaft propagierte „Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“ ist in erster Linie ein Bekenntnis und beruht auf ethischen Axiomen.

These 3:

Die Forderung nach Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit schützt faktisch vor allem die Interessen der „starken“ Sprachen, darunter auch der Wissenschaften, die „starke Sprachen“ zum Gegenstand haben.

These 4:

Die Zukunft der Sprachen in der Welt wird von anderen Axiomen regiert, als sie dem Bekenntnis der Wissenschaften vom Lernen und Lehren fremder Sprachen und zweiter Sprachen zugrunde liegen.

These 5:

Dennoch gibt es zur Forderung nach der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit keine Alternative.

2.2. Notes on current issues in the teaching of English as a foreign language

(Henry G. Widdowson)

Over recent years, there have been developments in both the use of English and the way it is described which are directly relevant to the way the teaching of English as a foreign language is to be defined.

With regard to the use of the language, English has continued to extend its scope not just as an international language but the international language – the global lingua franca. This has been accelerated by the vast and apparently limitless expansion of the internet. Communications technology has massively extended the medium through which communication between people can take place. It is not only that the scope of communication has extended, but its very nature is affected too. English is used more, and used differently. And it is used by large numbers of people who are not native speakers. English has been appropriated by speakers of other languages and is no longer the property of its native speakers. So English is no longer a foreign language in the same sense as before. This means that we need to look again at how the objectives of EFL as a subject taught in schools should be defined, for these objectives have traditionally been set with reference to native speaker norms. So the question here is: what objectives would be appropriate for the changed role and function of English as an International Language?

Electronic technology has led to diversity of English use. It has also been applied to the description of language. I refer here to work in corpus linguistics – the use of the computer for the collection and analysis of actually occurring language behaviour. Dictionaries and grammars of English are now corpus based and provide factual information about patterns of current usage. But this kind of description which electronic technology can now provide, has not generally been applied to the diversity of English which such technology has brought about. The corpus that is processed by computer has usually been of standard native speaker English and little account is taken of the English used by others in international communication. The norm of the native speakers is upheld, and indeed given an enhanced status. The patterns of the marked idiomatic usage of this variety are represented as the only real or authentic English, and so the only kind of language it is appropriate to teach and learn.

So we have something of a contradiction here. On the one hand, developments in the global use of English would suggest that we need to question the appropriateness of native speaker norms as representing objectives for students to attain. On the other hand, developments in the description of the language lead to the promotion of these norms as the only ones that are real and valid and worth attaining.

So far I have talked about the objectives for learning – what kind of English is appropriate to set as a norm for learners to aspire to. But in defining English, or any other language as a subject, we need also, of course, to think of the learning process – what learners have to do to and with the language in order to achieve their objective. We need to think not just of the destination, but the route that has to be travelled to get there. We need to think about language that can be learned from.

And here we need to note that the appropriate language for learning cannot be simply equated with the authentic language of use. This is because the contexts that make language real for the users cannot be replicated in classrooms. You can take a stretch of actually occurring language and you can say that it is authentic or real in the sense that it is attested text. But what makes this text real for its original users is the way it keys in with the local context of shared local socio-cultural knowledge, beliefs, assumptions and so on. And this reality does not travel with the text. If you use a piece of actually occurring text in the classroom, it has to be contextually relocated in ways that will make it real for the learners. This is not an easy thing to do.

But it is not just a matter either of getting learners to engage with language so that they can relate it purposefully to their reality, making it their own. The language must also engage them in learning. In other words the English of the classroom has to be such that learners will engage with it, and learn from it. And this means, it seems to me, that one has to accept the pedagogic responsibility of designing language and devising activities which meet these necessary conditions. The result may be very different indeed from what goes on in the real world of language users. Pedagogy in my view must be a matter of artifice.

To my mind, talk of authenticity and real language is highly misleading. One needs to recognise, I think, that the language subject has to be designed to create a reality in classrooms which is meaningful to learners and effective for learning. One needs to recognise that English, or any other language, as a subject, a pedagogic construct, is quite different from the language as experienced by its native users. And this is obvious when one thinks about it. English as a subject does not naturally occur. It occurs within fixed periods of time that appear in random and discontinuous places in the school time table.

It consists of things called lessons and contains things like exercises and tasks. You cannot fit naturally occurring native speaker experience of language into this imposed schedule. You have to come to terms with this quite different reality. That is what being a teacher means.

There is one obvious objection, however, to this way of thinking. How this confinement to classroom contrivance prepare learners for their encounter with user reality later on. Surely they must at some point be made acquainted with, and be involved in, authentic English use. Two points might be made about this.

First, I am not arguing that real language data should be deliberately avoided in the classrooms at all costs. There may be occasions, particularly at later stages of learning, when such language might indeed meet the two pedagogic conditions I have mentioned – learners can engage with it, and learn from it. But the important point is not that the language is real but that it meets these pedagogic conditions.

The second point relates to what I said earlier about the diversity of English. The fact is that we do not know in advance which user reality the learners will eventually encounter – apart from cases where course are custom made to meet certain specific purposes. In view of this, it seems misguided to think of preparing learners by rehearsing them in patterns of native speaker use. It would seem more sensible to think of de-signing language courses which aimed at an investment in a more general capability for further learning. This would enable learners to exploit their experience of language in user contexts for further learning, and so conform to whatever norms were locally appropriate, to the extent that they would want to do so. In this view, you design a language course not to prepare learners to use the language authentically, but to use authentic language for further learning.

(Note: Further discussion and illustration of the points I make in the above are to be found in my book published by Oxford University Press (2003): *Defining Issues in English Language Teaching*.)

(Based on an interview with Thomas Fritz, 13.11.02)

Erstveröffentlichung in: Fritz, Thomas (Hg.): *What Next? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung*, Verband Wiener Volksbildung 2006.

3. Workshop 1

3.1. Sprachenpolitische Herausforderungen Zusammenfassung der Forderungen aus Workshop 1

(Elisabeth Bogenreiter-Feigl)

Mehrsprachigkeit ihrer BürgerInnen ist ein Ziel der Europäischen Union. Welche Möglichkeiten und Mittel werden den europäischen BürgerInnen zur Verfügung gestellt, um diese Anforderungen der Mehrsprachigkeit zu erfüllen?

Wie beeinflusst bzw. verändert dieses Ziel die nationale Sprachenpolitik in Bezug auf Migration, Integration und Diversity?

Im Rahmen der Konferenz „Paradigmenwechsel“ hat die diesbezügliche Arbeitsgruppe die folgenden Fragen und Forderungen aufgeworfen:

Worin besteht der Wert von Mehrsprachigkeit?

Wenngleich Mehrsprachigkeit als Wert an sich wichtig erscheint, zählt doch zumeist primär der pragmatische Nutzen. Wohl kaum jemand lernt eine Sprache nur, weil es ihr/ihm Freude bereitet, fast immer steht ein Motiv (Beruf, Urlaub, Hobbies, Bekannte/FreundInnen etc.) dahinter.

- Es sollte daher versucht werden, den Nutzen von Mehrsprachigkeit auf eine pragmatische Ebene zu transportieren. Gefragt wären neue Rollen- und Vorbilder, wie etwa ÄrztInnen oder LehrerInnen mit Migrationshintergrund, um eine breitere Öffnung und Akzeptanz zu erreichen. Der Nutzen von Mehrsprachigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene muss durch Bewusstseinsbildung und Kampagnen in den Medien (z.B. best-practice-Modelle) sichtbar gemacht werden.
- Studien und Erhebungen sind hilfreiche Instrumente, um die Nachteile von Monolinguisismus deutlich zu machen oder um zu veranschaulichen, was der Volkswirtschaft durch Nichtnutzung von Mehrsprachigkeit an Ressourcen entgeht. Es muss klar werden, dass es sich bei Mehrsprachigkeit um ein enormes Potential und nicht um eine Last handelt! So muss Mehrsprachigkeit als

Mehrwert auch Eingang in die Schulen und somit in die LehrerInnenausbildung finden.

- Sprachenportfolios sind wichtige Instrumente zur Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit. Bisher werden sie aber eher sporadisch eingesetzt und die AnwenderInnen selbst haben noch Schwierigkeiten im Umgang mit Portfolios, wobei besonders Erwachsene länger brauchen, sich an dieses neue Lerninstrument zu gewöhnen und den Sinn dahinter zu verstehen. Die Hoffnung ruht auf den heutigen SchülerInnen, die mit dem selbstverständlichen Gebrauch von Portfolios aufwachsen.

Für Personen mit Migrationshintergrund sind die meisten derzeit bestehenden Modelle nicht gut nutzbar, da sie:

- fremdsprachen- und nicht zweitsprachenorientiert sind,
 - die Checklisten zumeist nicht ihren Bedürfnissen entsprechen,
 - auf europäischen Konzepten von Reflektion und Dokumentation basieren und eine sehr eurozentristische Sicht- und Herangehensweise darstellen.
- Die österreichischen Behörden, wie etwa die Stadt Wien, beginnen, sich mit dem Thema auseinander zu setzen und bemühen sich um konstruktive Lösungen. Die damit verbundenen Prozesse sind keineswegs einfach, sondern sehr komplex und vielschichtig.
Es ist klar, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit Arbeit bereitet und es ist daher äußerst notwendig, entsprechende Strukturen zu schaffen. Gefordert sind noch weit mehr Investitionen und der Auf- und Ausbau dieser entsprechenden Strukturen.
Hierbei stellen sich etwa die Fragen, was es heißt, Mehrsprachigkeit in Schule oder in Erwachsenenbildung zu verankern und was von diesen Institutionen überhaupt leistbar, was mit den vorhandenen (Zeit)Ressourcen erreichbar ist, oder ab wann die Lernenden selbst für ihr Weiterkommen verantwortlich sind.
- Unterschiedliche Zielgruppen müssen im Unterricht verstärkt berücksichtigt und ihre spezifischen Bedürfnisse abgeklärt werden. Hierbei wären etwa folgende Fragen zu stellen: Was ist sinnvoll bzw. leistbar und erreichbar für die Lernenden und auch für die Unterrichtenden? Lohnt sich das, was man investiert?
So werden z.B. VerkäuferInnen in Kärnten, die Italienisch gelernt haben, nicht mehr nervös, wenn KundInnen aus Italien kommen. Sie können mit ihnen

(einfach) kommunizieren, und das reicht ihnen. Es wäre wenig zielführend, ihnen höhere Ziele aufzuoktroieren, wenn sie selbst damit zufrieden sind.

- Was kann die Mehrheitsgesellschaft von diversen Minderheiten lernen? Was kann von beiden erwartet bzw. vorausgesetzt werden?
Es kann immer wieder nur betont werden, wie viel auch die Mehrheitsgesellschaft von anderen Kulturen profitiert und lernt, wie wichtig die kulturelle Vielfalt ist (siehe auch UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen).
Immer wieder werden Menschen aufgrund irgendeines Merkmals schubladisiert bzw. auf den Begriff „MigrantIn“ reduziert.
- Management von Diversität und Mehrsprachigkeit bedarf politischer Entscheidungen und ist sehr häufig eine finanzielle Frage. Oft sind Entscheidungen mit dem scheinbar unterschiedlichen Wert von verschiedenen Sprachen verbunden. Das divergierende Image der Sprachen schlägt sich auch auf die Lernbereitschaft nieder. So ist die Nachfrage nach Tandemlernen in Englisch immens hoch, in Sprachen wie Arabisch hingegen eher niedrig. Die Bereitschaft für Kurse einen höheren Preis zu zahlen ist bei Englisch wesentlich höher als etwa bei Chinesisch oder Japanisch. Es wäre dringend angesagt, diesem Ungleichgewicht zwischen den Sprachen entgegenzuwirken.

Leitung der Arbeitsgruppe: Mario Rieder

TeilnehmerInnen: Elisabeth Jantscher, Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum; Manuela Kapeller, Kärntner Volkshochschulen; Grete Kernegger, Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten; Sabine Archan, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.

3.2. Sprachenpolitische Herausforderungen für die Ausbildung von Unterrichtenden an österreichischen Volkshochschulen

(Thomas Fritz und Mario Rieder)

Ausgehend von den Fragestellungen zum Workshop können wir feststellen, dass in Europa ein Postulat für individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit besteht, wie sie in diversen Grundlagenpapieren der Europäischen Union gefordert wird. JedeR BürgerIn der Europäischen Union soll zwei Fremdsprachen in einem für erfolgreiche Kommunikation ausreichenden Ausmaß beherrschen (Commission of the European Communities: 2003). Dies bezieht sich aber ausschließlich auf die eingewanderte europäische Bevölkerung und nicht auf MigrantInnen. Für diese Zielgruppe wird im Rahmen diverser Einwanderungsgesetze, den Bestimmungen des Aufenthaltsrechts und letztendlich durch die Gesetzgebung, welche die Erlangung der Staatsbürgerschaft regelt, Einsprachigkeit angestrebt. In Österreich sind dies die Integrationsvereinbarung, die von Lernenden Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 verlangt, oder das Staatsbürgerschaftsgesetz, das idente Sprachkenntnisse fordert und zusätzlich „landeskundliches Wissen“ abprüft. Das bedeutet, MigrantInnen müssen entweder die Landessprache bereits beherrschen, wenn sie einwandern, oder diese in kurzer Zeit erlernen. Wir erkennen also einen Widerspruch zwischen geforderter Mehrsprachigkeit für die BürgerInnen der europäischen Union und der Forderung nach dem Erlernen der einen Landessprache für MigrantInnen, deren mitgebrachte Mehrsprachigkeit nicht wahrgenommen wird.

Mehrsprachigkeit wird von einigen WissenschaftlerInnen als Wert an sich angesehen (Skutnabb-Kangas 2000). Sprachen stellen für sie einen integralen Bestandteil von Kulturen dar und, wie Skutnabb-Kangas argumentiert, daher einen wichtigen Aspekt kultureller Vielfalt, der an sich schützenswert erscheint. Die Europäische Union realisiert diesen Schutz sehr wohl in Bezug auf autochthone, in Europa lebende Minderheiten, jedoch nicht für allochthone Minderheiten, also für MigrantInnen. Das bedeutet ein Bekenntnis zu Mehrsprachigkeit, die sich ausschließlich auf Europäische Nationalsprachen bezieht, und unter Umständen auf die Sprachen der anerkannten Minderheiten. In Österreich fallen unter die Kategorie der autochthonen Minderheitensprachen Tschechisch, Slowakisch, Slowenisch, Kroatisch, Ungarisch, Rom und Sinti. Um die Schwierigkeiten auch dieser Gruppe zu illustrieren, soll das Beispiel der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) kurz angesprochen werden. Erst vor kurzem wurde die ÖGS verfassungsmäßig geschützt. Die Integrierung der Sprache ist jedoch

noch weit davon entfernt wirklich umgesetzt zu werden, wie die Studie SpracheMachtWissen aus dem Jahr 2007 darstellt.

Unter die Kategorie der SprecherInnen allochthoner Sprachen fallen die Menschen (9,45%), die in Österreich leben und andere Sprachen als Deutsch als ihre „Muttersprache“ verwenden oder erworben haben, also EinwanderInnen.

Sprachen und sprachliche Vielfalt können aber auch unter einem ökonomischen Aspekt gesehen werden. Wenn wir Wissen, also auch sprachliches Wissen, als (symbolisches) Kapital ansehen, so sind Sprachenkenntnisse von MigrantInnen auch unter diesem Gesichtspunkt sehr wertvoll. Mehrsprachigkeit als ökonomischer Faktor wird gerne im Kontext von Englisch oder neuestens Chinesisch diskutiert, weil man sich Wettbewerbsvorteile aus Sprachkenntnissen erhofft. Die so genannte Öffnung der Länder des „europäischen Ostens“ zog einen (kleinen) Boom bei Kursen für Tschechisch, Slowakisch etc. nach sich. Untersuchungen zur direkten ökonomischen Relevanz von Sprachenkenntnissen sind rar, Grin zeigt aber auf, dass sie sehr wohl in bare Münze umgesetzt werden können (Grin 2003), Mehrsprachigkeit kann also Geld wert sein.

Dies trifft unseres Erachtens auch auf die Mehrsprachigkeit von MigrantInnen zu. Deren Kenntnisse werden in vielen informellen Kontexten, wie zum Beispiel bei der Beratungstätigkeit, verwendet, haben aber keinen Stellenwert auf dem Markt der Sprachen. Das bedeutet letztendlich, dass die Verwertbarkeit der „Ware“ Sprache auf dem Sprachkapitalmarkt – so wie andere Waren auf anderen Märkten – im so genannten freien Spiel der Kräfte unterschiedlich gewichtet wird, und die Sprachen, die direkt in Geld umgesetzt werden können auch mehr wert erscheinen. Zusammenhänge mit globalen und internationalen Marktgegebenheiten sowie mit politischen Kräfteverhältnissen sind unübersehbar. Englisch ist eben nicht eine globale Lingua Franca, weil es so einfach, sondern weil es die Sprache der Global Players ist.

Ein weiterer Aspekt bei der Anerkennung von Mehrsprachigkeit in Europa ist die „Last der Einsprachigkeit“, die vor allem die europäischen Staaten seit dem 19. Jahrhundert durch die Verbindung von Nationalstaat, Territorium und Sprache auf sich gebürdet haben. Vergleicht man die Vielfalt der Sprachen weltweit, so ist der europäische Kontinent am wenigsten vielfältig (Skutnabb-Kangas: 2003).

Ein wesentliches Element im sprachenspolitischen Kontext ist demnach die Förderung und das Sichtbarmachen von Mehrsprachigkeit. Dies kann einerseits durch role models und andere Vorbilder geschehen, die öffentlich, zum Beispiel in den Medien positiv dargestellt werden. Ein Bewusstsein, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource und keine

Last ist, muss sich auch auf einer breiten gesellschaftlichen Basis etablieren. Da kann und muss auch die Erwachsenenbildung eine Vorreiterrolle spielen.

Die Idee der Mehrsprachigkeit muss in allen Bildungsbereichen etabliert werden. Angefangen von Kindergärten über Schulen und Universitäten bis zur Erwachsenenbildung muss das Recht auf sprachliche und kulturelle Diversität umgesetzt werden, wie es in der UNESCO Deklaration für kulturelle Diversität formuliert ist:

All persons have [...] the right to express themselves and to create and disseminate their work in the language of their choice, and particularly in their mother tongue; all persons are entitled to quality education and training that fully respect their cultural identity

UNESCO (Paris, November 2001)

Eine wichtige Voraussetzung für diesen Schritt sind Strukturen, um sprachliche und kulturelle Vielfalt produktiv zu nutzen und darüber hinaus übergreifende Konzepte zu sprachfördernden Maßnahmen in Schule und Kindergarten.

Ein wesentlicher Aspekt der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Wertschätzung sprachlicher Vielfalt ist unseres Erachtens die Ausbildung von Unterrichtenden. Dies bedeutet vor allem eine sprachenübergreifende Ausbildung, damit die künftigen Unterrichtenden Vorteile, aber auch Herausforderungen von Mehrsprachigkeit erleben können. Es bedeutet jedoch auch eine inhaltliche Ausrichtung der Angebote der Ausbildung auf Konzepte der Mehrsprachigkeit und ein Inkludieren von sprachenpolitischen Inhalten, die also weit über die Vermittlung methodischen Handwerkszeugs hinausgehen muss. Die folgenden Desiderata für eine Ausbildung von Unterrichtenden haben zwar vor allem den Fokus auf Personen, die im Bereich Deutsch als Zweitsprache tätig werden, sind aber darüber hinaus für Unterrichtende aller Sprachen relevant.

- Eine Ausbildung von KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung muss die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen des Sprachenlernens thematisieren: das heißt die Rolle von Politik und Ökonomie beim Sprachenlernen ansprechen und die Europäischen und nationalen Bestimmungen des Sprachenlernens kennen. Das Thema des Englischen als „übergeordneter Lingua franca“, die jedeR können muss, und die Problemstellungen von Konzepten wie Nachbarsprachen und Regionalsprachen müssen ebenfalls thematisiert werden.

- KursleiterInnen in Ausbildung müssen über Integrationspolitik in Österreich und die Auswirkungen auf die Lernenden, wie Erfolgsdruck und potentielle Existenzbedrohung Bescheid wissen;
- KursleiterInnen in Ausbildung sollen über die wichtigsten Parameter der rechtlichen Bedingungen von MigrantInnen Bescheid wissen (Aufenthaltsrecht, Staatsbürgerschaftsrecht);
- KursleiterInnen in Ausbildung müssen sprachpolitische Grundsätze der Debatte um Integration kennen, d.h. die Kritik an bestehenden Gesetzen, Alternativen und Forderungen;
- KursleiterInnen in Ausbildung sollten über die regional vorhandenen Förderungsmaßnahmen für MigrantInnen Bescheid wissen;
- KursleiterInnen in Ausbildung, vor allem im Bereich DaZ, sollen gegenüber der speziellen Lernsituation von MigrantInnen sensibilisiert sein;
- KursleiterInnen in Ausbildung, vor allem im Bereich DaZ, müssen allfällige Tests und Prüfungen, die zur Erlangung bestimmter Aufenthaltstitel oder aber auch der Staatsbürgerschaft vorgesehen sind, kennen.

Literatur:

Commission of the European Communities (2003): Promoting Language Learning and Linguistic Diversity; An Action Plan 2004–2006.

Fritz, Thomas (2007): Vom Recht Sprachen zu lernen und zu verwenden. S 6–9. In: brainfood 2/2007.

Grin, François (2003): About Language Learning and Labour Market rewards. Key Note at UAS Solothurn, Olten, March 28 2003 MS.

Krausneker, Verena und Schalber, Katharina (2007): SpracheMachtWissen. www.univie.ac.at/oegsprojekt

Krumm, Hans-Jürgen, DeCillia, Rudolf und Wodak, Ruth (Hg) (2003): Die Kosten der Mehrsprachigkeit/ The Cost of Multilingualism. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien.

Krumm Hans-Jürgen (Hg) (2003): Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? StudienVerlag, Innsbruck.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000): Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

UNESCO (2001): Universal Declaration on Cultural Diversity. Paris.

3.3. „Bunt ist besser als nur Deutsch“¹⁾ Mehrsprachigkeit und europäische Identität²⁾

(Hans-Jürgen Krumm)

Im Oktober 2005 hat die Generalversammlung der UNESCO das Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen verabschiedet. Kulturelle Vielfalt ist eng mit sprachlicher Vielfalt verbunden. §5 und §6 dieser Kulturkonvention formulieren zusammengefasst, was auch die Grundlage unseres Nachdenkens über Mehrsprachigkeit sein sollte:

§ 5: Da die Kultur eine der Hauptantriebskräfte der Entwicklung ist, sind die kulturellen Aspekte der Entwicklung ebenso wichtig wie ihre wirtschaftlichen Aspekte; Einzelpersonen und Völker haben das Grundrecht, an ihnen teilzuhaben und sie zu genießen.

§ 6: Die kulturelle Vielfalt stellt einen großen Reichtum für Einzelpersonen und Gesellschaften dar. Der Schutz, die Förderung und der Erhalt der kulturellen Vielfalt sind eine entscheidende Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung zugunsten gegenwärtiger und künftiger Generationen.

Ein Stück weit ist Europa heute wieder geworden, was es eigentlich immer schon war, nämlich ein Kontinent der sprachlichen und kulturellen Vielfalt: Die Europäische Union bekennt sich zu ihren 23 Amtssprachen und sichert diesen zumindest offiziell Gleichrangigkeit zu.

Verglichen mit anderen Kontinenten, Afrika und Asien, sind das immer noch relativ wenig Sprachen, aber die Europäer tun sich trotzdem schwer mit dieser Sprachenvielfalt, vor allem, weil die Amtssprachen ja nur einen kleinen Teil der in Europa gesprochenen Sprachen darstellen – Europa ist voll von staatenlosen Sprachen, den Sprachen von Minderheiten, Migranten, Flüchtlingen, Touristen etc.

Offiziell hat sich die Europäische Union den Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit auch auf die Fahnen geschrieben: Von der Grundrechtecharta der EU (Nizza 2000) bis zur Vorlage einer Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit 2005 und einem eigenen Kommissar, der sich seit 2007 um die Förderung der Mehrsprachigkeit kümmern soll, klingt das Programm für unsere Ohren gut.

Mindestens zwei Sprachen soll jeder europäische Bürger bereits während der Schulzeit

lernen, denn, so betont die EU-Kommission: „Das Erlernen einer einzigen Lingua Franca reicht nicht aus.“

Die EU-Kommission hat auch erkannt, dass man, um dieses Ziel zu verwirklichen, hervorragend ausgebildete FremdsprachenlehrerInnen braucht:

„Europas Vielfalt manifestiert sich besonders deutlich in seinen Sprachen. Wenn die Bürger jedoch von dieser Vielfalt profitieren wollen, müssen sie in der Lage sein, miteinander zu kommunizieren. [...] Daher steht die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern im Mittelpunkt dieses Ziels“³⁾.

Auch das klingt in unseren Ohren gut und immerhin kann man an diesen Programmen das Handeln der eigenen Regierung messen und fragen, wie ernst diese es mit der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik meint.

Die Realität ist tatsächlich weit von diesen Zielsetzungen entfernt: Die weltweit zu verzeichnende Zunahme des Sprachenlernens erweist sich vor allem als eine Zunahme des Englischlernens – das gilt auch für Österreich, dem die Experten des Europarats gerade bescheinigen, dass es viel für die Entwicklung des Sprachunterrichts tut, aber entschieden zu wenig für die Diversifizierung des Sprachenangebots⁴⁾.

Insgesamt kann man in der EU eher von einer Sprachenoligarchie als von Mehrsprachigkeit sprechen: Nur 4 der 23 EU-Sprachen, nämlich Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch plus Russisch sind diejenigen fünf Fremdsprachen, die innerhalb der EU in größerem Umfang gelernt werden – sie machen 95% des gesamten schulischen Sprachenlernens aus.

Der Anteil der Englischlernenden ist unabhängig davon, ob Englisch eine Pflichtfremdsprache im jeweiligen Bildungswesen ist oder nicht, überall sehr hoch. Kurz und gut: die englische Sprache wird als der Schlüssel zur Welt betrachtet, die französische, die deutsche und viele andere Sprachen öffnen nicht einmal mehr alle Türen in Europa.

1. Es ist NICHT die Schuld der englischen Sprache oder des Englischunterrichts, wenn die europäische Sprachenbalance aus dem Gleichgewicht geraten ist – gezielte Sprachenpolitik führt zur Bevorzugung oder Benachteiligung von Sprachen – und eventuell auch einer entsprechenden Behandlung ihrer SprecherInnen.

Mit einem Hofdekret hat Maria Theresia der Universität Wien 1778 die Einrichtung einer Englischprofessur untersagt:

„Wäre niemals ein englischer Professor an keiner Universität anzustellen, auch nicht an Akademien; es wäre besser, dass die Sprachen, die in meinen Landen Gang haben, als eine fremde, so gefährliche Sprache wegen religions- und sittenverderblicher Principii gelehrt würde“.⁵⁾

Ich stimme der Kaiserin zwar zu und komme noch darauf zurück, dass es sinnvoll wäre, sich um die Sprachen zu kümmern, die „in unseren Landen Gang haben“, also Nachbar-, Minderheiten- und Migrantensprachen – muss im Übrigen aber, und im Jahr 2008 ist das wohl erlaubt, der Kaiserin widersprechen: Alle Schülerinnen und Schüler in unserem Bildungssystem sollten Englisch lernen und beherrschen. Man sollte Englisch gar nicht mehr als eine Fremdsprache, sondern eher als eine Schlüsselqualifikation wie den Führerschein und die PC-Beherrschung betrachten. Englisch ist keineswegs, wie das die skandinavische Linguistin Skutnabb-Kangas (2000) behauptet, eine „Killersprache“. Ursächlich dafür, dass Mehrsprachigkeit trotz einer imponierenden europäischen Mehrsprachigkeitsrhetorik im Bildungswesen keine Realität ist, dass andere Sprachen ihre Anziehungskraft verlieren, ist eine widersprüchliche bzw. falsche Sprachenpolitik:

- Das beginnt mit den falschen politischen Signalen, wenn EU und Europarat trotz Mehrsprachigkeitsrhetorik an ihrem öffentlichen Sprachenregime mit der Dominanz von Englisch und ein wenig Alibi-Französisch festhalten – weshalb z.B. wird nicht für jeweils sechs Monate die Sprache des jeweiligen EU-Vorsitzlandes auch zur EU-Amts- und Verkehrssprache erklärt?
- Das setzt sich fort mit mehrsprachigkeitsfeindlichen Subventionen, so z.B. wenn die EU die Synchronisation von Filmen finanziell fördert statt die Untertitelung – was die Entwicklung von Mehrsprachigkeit geradezu konterkariert. In Ländern mit lediglich untertitelten Filmen sind die Bereitschaft zum Sprachenlernen ebenso wie das erreichte Niveau erheblich höher als in den Ländern mit synchronisierten Filmen.
- Ein besonders krasser Beleg für die Unredlichkeit der Mehrsprachigkeitsrhetorik ist die Behandlung Anderssprachiger in Gesellschaft und Bildungswesen: Minderheiten- und Migrantensprachen werden nicht gefördert, ihre Sprecher lediglich als defizitär in der Landessprache betrachtet und durch monolinguale Zwangsmaßnahmen in ihrer Mehrsprachigkeit unterdrückt: Die Macht der einen, der jeweiligen Landessprache, wird gegen die Mehrsprachigkeit der Migranten ins Feld geführt, statt diese als gesellschaftlichen Reichtum zu betrachten und zu nutzen.

Die amerikanische Linguistin Nancy Hornberger (2004, 47) hat das als Mehrsprachigkeitsparadox bezeichnet:

Wir investieren Zeit und Geld, um die Menschen mehrsprachig zu machen – zugleich missachten wir den vorhandenen sprachlichen Reichtum der Minderheiten und Migranten.

Die Tatsache, dass wir Sprachen verschieden behandeln, ihnen unterschiedlich viel Raum geben und verschiedene Werte beimessen, die Asymmetrie des Sprachenmarktes sind durch das Versagen der Sprachenpolitik verursacht; es gibt keinen kausalen Zusammenhang zwischen der Nutzung von Englisch als weltweiter lingua franca und der Geringschätzung und Ohnmacht anderer Sprachen, wie viele, insbesondere asiatische Länder belegen – etwa Indien, dass eine konsequente Drei-Sprachen-Politik mit Hindi, Englisch und einer weiteren regionalen Sprache für die Pflichtschule betreibt, auf der dann die weiterführenden Schulen mit europäischen Sprachen und Chinesisch aufbauen.

2. Vom modernen Sprachimperialismus – oder: Weshalb Gleichwertigkeit der Sprachen nach dem „freier Markt“-Prinzip nicht funktioniert

Vielfach herrscht in der Bildungspolitik ebenso wie in den mit Sprachen befassten Wissenschaften, die Vorstellung, dass es keiner systematischen Sprachenpolitik und Sprachförderung bedürfe, dass man die Entfaltung und Verbreitung von Sprachen im freien Spiel der Kräfte dem Markt überlassen könne und ergeben hinnehmen müsse, was im Wechselspiel von Angebot und Nachfrage für die jeweilige Sprache übrig bleibt. Die Berufung auf den Elternwillen ist hier das Hauptargument.

Aber wie bereits das Hofdekret von Maria Theresia zeigt: Die Meinung, unser heutiger Sprachengebrauch, die heutige Reichweite und Macht bzw. Ohnmacht der Sprachen, unsere Einstellungen zu ihnen, die unterschiedlichen Investitionen in Sprachen seien das Ergebnis naturwüchsiger Prozesse im Rahmen demokratischer Aushandlungen, ist falsch: die Kolonialmächte haben während der Kolonialzeit wie auch in der nachkolonialen Epoche eine systematische Sprachexpansionspolitik betrieben, die, insbesondere, was das Englische betrifft, durch die beiden Weltkriege und die Rolle der USA im Ost-West-Konflikt massiv verstärkt wurde.

Französisch nach der Revolution, Russisch im Sowjetreich und Spanisch bzw. Portugiesisch in Lateinamerika – die Politik, oft mit Feuer und Schwert, setzte bestimmte Sprachen durch. Hinzu kamen und kommen starke wirtschaftliche Machtinteressen. Das gilt

durchaus auch für die Stärke der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa als Ergebnis einer sehr expliziten Macht- und Sprachenpolitik, von der Siedlungsexpansion der Ritterorden über die Handelsexpansion z. B. der Hanse im Norden bis zur Sprachen- und Bildungspolitik der Habsburger oder auch der Rolle der DDR zu Zeiten des kalten Krieges.

Das alles passiert nicht naturwüchsig auf einem „freien Markt“ – Robert Phillipson (1992) hat diese Entwicklung vielmehr als „linguistischen Imperialismus“ bezeichnet und beeindruckende Belege dafür vorgelegt.

Ich zitiere als Beispiel David Rothkopf, einen höheren Beamten der US-Administration, der in der außenpolitisch wichtigen US-Zeitschrift Foreign Policy 1997 schreibt:

„It is in the economic and political interests of the United States to ensure that if the world is moving toward a common language, it be English; that if the world is becoming linked by television, radio, and music, the programming be American; that if the world is moving toward common telecommunications, safety, and quality standards, they be American; and that if common values are being developed, they be values with which Americans are comfortable“.⁶⁾

Der 1785 geborene bayerische Germanist Johann Andreas Schmeller hat in seiner Streitschrift „Soll es eine allgemeine Verhandlungssprache geben?“ bereits 1815 in eindrucksvoller Weise Einsprachigkeit mit Diktatur in Verbindung gebracht:

Er charakterisiert die Europäer „von Petersburg bis Lissabon, von Stockholm bis Neapel“ als eine große Familie mit vielen Gemeinsamkeiten und fährt dann fort: „Aber diese große Familie von mehr denn hundert sechzig Millionen Menschen, die eins ist in so vielen, zum Theil geringfügigen Dingen, ist es nicht in andern von größter Wichtigkeit: sie gehorcht nicht Einem, sondern vielen Häuptionern; sie redet nicht Eine, sondern unzählige Sprachen. Man sollte meinen, es wäre besser, wenn alle Einem gehorchten, der mächtig wehrend jedem wechselseitigen Zwist, mit ewigem Frieden sie beglücken könne, wenn Eine Sprache wäre, mittels welcher sich alle leicht und unmittelbar einander verständigen könnten.“

Schon öfters, und erst in der jüngsten Zeit, ist ein Gewaltiger aufgestanden, um den lenkenden Stab über alle zu ergreifen, und in einerlei Sprache Alle sprechen zu lehren. Aber, als er schon dem Ziele nahe war, da haben alle sich verzweiflungsvoll erhoben, und mit vereinter Kraft den drohenden Einen Herrn, die drohende Eine Sprache abgewendet.

Die Weltherrschaft, sagten sie, ist das Grab der Menschheit. Und wahr haben sie gesprochen. ...“ (Schmeller 1815 (1988), 3 f.)

In Artikel 120 der Schlussakte des Wiener Kongresses von 1815 wird, ganz in Schmellers Sinne und so, als hätten die Kongressteilnehmer seine Schrift gekannt (was nicht auszuschließen ist), ausdrücklich festgehalten, dass Französisch zwar die Sprache der Akten sei, daraus aber nichts für die Zukunft präjudiziert sein solle – da handelt die EU heute erheblich monolingualer.

Man könnte die Geschichte Europas bis heute als eine Geschichte der Unterdrückung und des Erhaltes bzw. der Wiedergewinnung verlorener sprachlicher Vielfalt schreiben, wobei sich sowohl Diktaturen als auch bürgerliche Freiheitsbewegungen der Einheitssprache als politischer Waffe und als Herrschaftsinstrument bedient haben und bis heute bedienen – der Zerfall der Sowjetunion und die Entwicklung im ehemaligen Jugoslawien belegen dies ebenso wie die aktuelle Sprachgesetzgebung für Migranten, die man als Restbestand der direkten politischen Unterdrückung von Sprachen interpretieren kann, erkennbar schon daran, dass die Sprachkurse für Migrantinnen beim Innenministerium und nicht beim Unterrichtsministerium ressortieren. Die für die Schule gesicherte Erkenntnis, dass Zweitspracherwerb, der natürlich sein muss, nur auf der Basis der Anerkennung und Förderung der Herkunftssprachen erfolgreich ist, ist dorthin nicht durchgedrungen: Zwang zum Erlernen der Dominanzsprache mit im Falle von Deutsch massiven Sanktionen, die legislativ durchaus den Verlust der Aufenthaltsbewilligung, d.h. die Ausweisung einschließen, bei gleichzeitiger Nichtanerkennung der Herkunfts- und Familiensprachen.

In der Regel wirkt sprachlicher Imperialismus heute subtiler und indirekter, z.B. über die Medien. Ich verweise auf den angeblich durch ökonomische Zwänge bedingten Rückgang mehrsprachiger Sendungen in Rundfunk und Fernsehen, obwohl gerade heute Digitalisierung und Mehrkanaltechnik erheblich bessere technische Bedingungen für Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum bieten.

Das einflussreichste Feld des indirekten Sprachimperialismus ist die Schule: Auch hier wird mit angeblichen ökonomischen Zwängen oder auch dem Elternwillen argumentiert, wenn es um die Einschränkung eines vielfältigen Sprachenangebots geht. Dabei entsteht, wenn man mit Englisch beginnt, in der Tat eine fatale Wirkung: Nach Englisch als einer scheinbar leichten und universell einsetzbaren Sprache ist es schwer, zum Erlernen weiterer Sprachen zu motivieren. Vernünftiger wäre es, im Kindergarten mit einer Nachbar- oder Begegnungssprache zu beginnen, also einer in der Lebenswelt der Kinder lebendigen Sprache, der Sprache von Grenznachbarn oder MigrantInnen, die, um Maria Theresia zu zitieren, „in unseren Landen Gang haben“, um dann mit sechs

oder acht Jahren, wenn Kinder ins POP-Musik- und Computeralter kommen, Englisch anzubieten.

Ein solches Programm ließe durchaus auch noch Raum für weitere Sprachenangebote (vgl. Hufeisen/Neuner 2003, Krumm 2005). Insbesondere für die höheren Schulen und Universitäten reicht die EU-Forderung „Muttersprache + 2“ nicht aus. Wenn in Indien inzwischen 2 neue Sprachen bereits in der Volksschule Pflicht werden, sollten wir auch in Europa keine Angst mehr vor der Mehrsprachigkeit haben: das eigentliche Minimalmodell für Europa, wie es die Fachleute immer wieder fordern, läuft auf „Muttersprache + 3“ hinaus:

- Begegnungssprache
- internationale Verkehrssprache
- Sprache, mit der man sich ein persönliches Profil gibt (denn Englisch kann jeder, erst danach fängt die Mehrsprachigkeit an).

Es ist klar, dass wir zunächst einmal „Muttersprache +2“, das bescheidenere EU-Ziel erreichen müssen, dass es auf die Dauer aber weiter gehen muss, zeigen uns Länder wie Indonesien oder Indien, die trotz schlechterer materieller Ausgangspositionen im Bereich Mehrsprachigkeit höhere Ziele gesetzt haben als wir.

Der Europarat bringt das in seinem Leitfaden für die Entwicklung von Sprachenpolitiken auf den Punkt – ich zitiere:

“The pursuit of diversity and plurilingualism requires ... a political will and action to counteract economic factors and popular misperceptions, which will otherwise lead to reduction and homogenisation in general, with the plurilingualism of individuals only existing among social elites.”⁷⁾

Dieser politische Wille, verbunden mit den entsprechenden Ressourcen, fehlt weitgehend, so dass sich die gegenwärtige Situation durchaus als Elitemehrsprachigkeit einerseits und Armut- bzw. Ausgrenzungsmehrsprachigkeit bei den MigrantInnen andererseits charakterisieren lässt.

3. Einsprachigkeit führt zu Ausgrenzung – ohne Mehrsprachigkeit wird sich ein Europa, dem sich alle Europäerinnen und Europäer zugehörig fühlen, nicht entwickeln.

Soll Demokratie in einer Wissensgesellschaft funktionieren, so bedarf es dazu einer entwickelten Sprachfähigkeit der Bürger: Wer die Nachrichten in Funk und Fernsehen

nicht verfolgen, wer an öffentlichen Debatten nicht teilnehmen kann, ist vom politischen Diskurs ausgeschlossen – das gilt für die nationale ebenso wie für die übernationale europäische Ebene. Hier kommt allerdings hinzu, dass die eigene Muttersprache nur funktioniert, wenn andere sie als Fremdsprache gelernt haben und verstehen, so wie man selbst Menschen, die eine andere Sprache sprechen, verstehen können muss. Da Europa als politisches Gebilde insgesamt wie auch in den einzelnen Ländern verschiedene Sprachen umfasst, hängt das Bewusstsein dazuzugehören und an der Entwicklung teilhaben zu können, ganz entscheidend von der Fähigkeit ab, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können.

Es sind diese komplexen sprachlichen Fähigkeiten, die die Sprachwissenschaft und die Sprachlehrforschung als Textkompetenz, als cognitive academic language proficiency oder auch als Bildungssprachenkompetenz bezeichnen – ein mündiger Bürger braucht eine solche Textkompetenz auch in der Fremdsprache.

Es ist eine zentrale Aufgabe des Bildungswesens, durch verantwortungsbewussten Gebrauch und systematische Förderung des Sprachenlernens den sprachlichen und kulturellen Reichtum zu sichern und das Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Rechte in unserer Gesellschaft zu erhalten. Unsere europäische Gemeinsamkeit besteht in unserer Verschiedenheit und darin, diese Verschiedenheit als normal zu empfinden und anzuerkennen. Schule hat daher die wichtige Aufgabe, die Lernenden für ein Leben in dieser Welt der Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt zu befähigen. Der Umgang mit Sprachen spielt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle.

Um deutlich zu machen, was das bedeutet, für die einzelnen Menschen ebenso wie für die Schule und die Gesellschaft, muss der Zusammenhang von Sprache und Identität näher beleuchtet werden:

4. Sprache und Identität: einheimisch – zweiheimisch – mehrheimisch

Im Hinblick auf Kinder, die dialektal aufwachsen, herrscht durchaus Einverständnis darüber, dass die Schule Kinder bei ihren Dialekten abholen und der Übergang zur Standardsprache allmählich und ohne Diskriminierung der mitgebrachten Dialekte erfolgen soll, da diese wesentlicher Teil ihrer familiären Sozialisation sind und bleiben sollen. So formuliert z.B. der baden-württembergische Bildungsplan für die Grundschule:

„Im Zusammenhang mit dem Erlernen der Schriftsprache soll ab der 1. Klasse behutsam zur Hochsprache hingeführt werden. Daneben hat aber auch die Mundart ihren Platz im Unterricht, ganz besonders, wenn Kinder erzählen.“⁸⁾

Ich will keineswegs die Dialekte deutschsprachiger Kinder und die Familiensprachen der MigrantInnen gleichsetzen, aber doch bewusst machen, wie unterschiedlich unser Bildungswesen auf die vorgefundene sprachliche Identität von Kindern reagiert. Bei der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund spielen behutsame Übergänge, die Selbstverständlichkeit der Anerkennung ihrer sprachlichen Identität und das Offenhalten vieler Lernwege, zu denen die Familiensprachen gehören können, offenbar keine Rolle. Positive Effekte auf die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und die Familiensolidarität – um diese geht es offenbar nicht. Genau hier aber liegt der primäre Wert jeder Sprachentwicklung und Sprachförderung in der frühen Phase der Persönlichkeitsentwicklung und Bildung – Zweisprachigkeit wäre in diesem wichtigen Entwicklungsfenster das Gebot der Stunde, nicht aber der Versuch, die Muttersprachen in Kindergarten und Schule oder gar im Elternhaus nicht nur nicht zu fördern, sondern auch noch zu verbieten.

Im Gegensatz zu anderen Kontinenten und Staaten hat Europa die Erfahrung, dass Menschen von Kind an mehrsprachig und in mehrsprachigen Kontexten aufwachsen, seit dem 18. Jahrhundert verloren – seit der Entwicklung der einsprachigen Nationalstaaten im 18. Jahrhundert hat sich eine Homogenitätsideologie verfestigt, nach der Einheimische ihre Einheimischkeit und Einsprachigkeit als eine anthropologische Grundkonstante betrachten – der Dialekt lässt sich da gerade noch subsumieren: Zwei- oder Mehrheimische⁹⁾ hingegen sind Normabweichler und stehen damit von vornherein außerhalb der einsprachigen Norm. Dieses Grundverständnis von der einsprachigen Identität schlägt im Alltag permanent durch: Carl Techet, ein Tiroler Schriftsteller, lässt in einer um 1900 erschienenen satirischen Erzählung den Beamten Schneider bei der Frage nach seiner Umgangssprache bei der Volkszählung verzweifeln: „Wie sollte er antworten? Zuhause sprach er polnisch und manchmal ein wenig deutsch; mit Bekannten, Verwandten und im Amte beide Sprachen und auch ruthenisch und rumänisch. ... Neutral! Ist sich nicht gleich, wechselt“ schreibt er in das Formular¹⁰⁾.

Ich verweise dazu auf die Untersuchung von Katharina Brizic (2007), die ein ähnliches Phänomen für die Sprachangaben bei der Schuleinschreibung konstatiert, wo die Eltern oft ganz andere als ihre wahren Erstsprachen angeben, z.B. weil sie meinen, dass die Lehrerin diese ja doch nicht kennt, oder auch, weil sie selbst deren Bezeichnung nicht genau kennen. Mehrsprachigkeitsförderung muss also einsetzen beim Ernstnehmen und Anerkennen der von den Lernenden mitgebrachten Sprachen. Für meine eigene Arbeit, die Untersuchung mehrsprachiger Identitäten (vgl. Krumm 2001), gehe ich von drei Prämissen aus:

- Zum einen der Annahme, dass Spracherwerb und sprachliches Verhalten zu den zentralen identitätsstiftenden Elementen gehören, und somit der Raum, den Individuen ihren Sprachen geben bzw. auch die Räume, die die Gesellschaft den Individuen für ihre verschiedenen Sprachen lässt, ganz entscheidend sind für die Identitätskonstruktion und damit für die Bereitschaft von Menschen, sich den Ansprüchen einer neuen Sprach- und Kulturgemeinschaft zu öffnen; In der Terminologie von Rod Ellis (2001, 77) würden wir Lernende hier als „Kämpfer“ bezeichnen, die darum ringen, mit ihren Sprachen Gehör und einen Platz in einer anderssprachigen Gesellschaft zu finden;
- Zum zweiten gehe ich davon aus, dass sich die Mehrsprachigkeit von Menschen im Laufe ihrer Spracherfahrungen und Migrationsbiographien entwickelt und daher konstitutiver und zugleich dynamischer Bestandteil ihrer Selbstvorstellungen ist. Das durch Sprache mitbestimmte Selbstkonzept weist durchaus einen Zusammenhang mit der Offenheit für Zweitsprachen oder deren Ablehnung auf.
- Damit hängt als drittes die Auffassung zusammen, dass Spracherwerb kein ausschließlich durch mentalistische Konzepte erfassbarer kognitiver Prozess ist, sondern sich in konkreten sozialen und historisch-biographischen Situationen vollzieht, das heißt, in einem Wechselspiel von individuellen, vielfach emotional bestimmten Handlungsinitiativen und gesellschaftlichen Strukturen, die solche Handlungsinitiativen unterstützen oder erschweren. Ellis benutzt hier „Lernende als Investoren-Metapher“ (Ellis 2001, 77), d.h. Lernende müssen in jeder Sprachsituation neu entscheiden, ob sie sich auf eine erneute Aushandlung ihrer sprachlichen Identität einlassen, sozusagen in eine Erweiterung ihres sprachlichen Selbst investieren, oder ob der Kontext eher dazu führt, die erreichte Stabilität des sprachlichen Selbst zu verteidigen.

In unseren Identitätskonzepten spielt Sprache eine gewichtige Rolle, und zwar sowohl was die personale als auch, was die soziale und kulturelle Dimension der Identität betrifft. Das Identitätskonzept unserer Gesellschaft allerdings ist monolingual standardisiert. Mehrsprachig aufwachsende Menschen werden von unserer Gesellschaft als nicht verwurzelt, nicht harmonisch betrachtet. Die „richtige“, nämlich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, kommt bei ihnen zu kurz – das kann ja nicht „normal“ sein. Rita Franceschini hat für den Umgang mit Mehrsprachigkeit ein dynamisches Zentrum-Peripherie-Modell entwickelt, nach dem ein Sprecher oder eine Sprecherin ihre Kenntnisse von anfänglichen Erstsprachen her ausweitet, wobei nicht alle Sprachen „mit derselben Fülle von Funktionen und Identifikationen verbunden [...] [sind].“ Sie spricht daher von „randständigen Sprechern“.

„Im Zentrum des Sprachsystems befinden sich jene Varietäten, die in einem bestimmten Moment des Lebens unter Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert.“ (Franceschini 2001, 114)

Das ist das Gegenteil von jenem starren Zollstock-Modell, mit dem z.B. in den Integrationskurs-Sprachprüfungen, aber, wenn wir nicht aufpassen, auch mit Hilfe missverständlicher Bildungsstandards getestet und sortiert wird, einem Modell, das die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen quasi als Schwellen nimmt:

Eine derart standardisierte "Normalitätsannahme" ausschließlich in Bezug auf das Alter oder eine bestimmte Zahl an Unterrichtsstunden lässt sich aus der bisherigen Forschung nicht ableiten und dürfte empirisch kaum nachzuweisen sein, ist sich doch die Spracherwerbsforschung bei allen Differenzen so weit einig, dass sich die kindliche Sprachentwicklung zumindest in den ersten fünf bis zehn Lebensjahren in größeren Entwicklungsphasen sehr individuell und in starker Abhängigkeit von den jeweiligen Lebenskontexten vollzieht und lebenslang Sprachenlernen ein besonders individueller Prozess bleibt, bei dem sich das Lerntempo ebenso wie Sprech- und Schreibgeschwindigkeiten genauso unterscheiden wie die Präferenz für Mündlich- oder Schriftlichkeit.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, der für solche Standardisierungen immer wieder in Anspruch genommen wird, wird hier missbraucht, denn er zielt auf eine dynamische, veränderliche Sprachfähigkeit unter Einbeziehung aller Sprachen, die jemand mitbringt: „Man sollte sich schließlich davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren“, heißt es im Referenzrahmen (GERS 2001, S. 28f).

Die identitätsstiftende Funktion der Erstsprache ist, darin ist sich die Sprachforschung weltweit einig, auch für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit konstitutiv. Sie bleibt auch erhalten, wenn, wie bei Migrantenkindern, die Zweitsprache dominiert und besser beherrscht wird, ja selbst wenn sie, nach anfänglichem Sprachverlust, erst in späterem Alter wiedergewonnen wird. Von den Kindern aus verschiedenen Wiener Schulen, von denen mir aus den Schuljahren 2000/2001 bis 2006/07 solche Sprachenporträts vorliegen, hat etwa die Hälfte ihre Familiensprache als Herz oder an den Platz des Herzens gemalt bzw. den Körper weitgehend damit eingefärbt, und das völlig unabhängig davon, wie gut sie diese beherrschen und ob sie muttersprachlichen Unterricht darin haben oder nicht. Ihnen allen ist diese wichtig – und die Möglichkeit, sie zu zeichnen, davon zu erzählen oder gar im Rahmen des Deutsch- oder Englischunterrichts etwas in der Familiensprache vor der Klasse zu sagen, löst meist eine für die beteiligten LehrerInnen

ungewohnte Erzählfreude aus: „Ich denke ungarisch, mein Herz ist ungarisch. Die wichtigsten Teile meines Körpers sind ungarisch“, schreibt dieser Bub, der sehr wohl weiß, dass zu seinem Leben schon jetzt viele andere, auch wichtige Sprachen gehören: „Mein Bauch ist Italienisch, weil ich gern Italienisch esse. Meine Beine sind Deutsch, weil ich im deutschen Sprachgebiet lebe. Meine Arme sind englisch, weil ich zum arbeiten im späteren Leben englisch brauchen werde.“ (Krumm 2001, 89)

Ganz zentral ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass die starke emotionale Präferenzierung der Erstsprache, ihr hoher Stellenwert im Selbstbild der MigrantInnen keineswegs dazu führt, dass die Zweitsprache vernachlässigt wird. In der Studie von Boos-Nünning und Karaschojlu (2005) zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem und türkischem Migrationshintergrund wird für die Kommunikation im Aufnahmeland erst die Kombination von L1 und Deutsch, also die ausgebaute Zweisprachigkeit, als „Wohlfühlsprache“ betrachtet.

Eine Ablehnung der Erstsprache konnte ich in meinen Volksschul-Daten nur einmal finden, und zwar bei einem 11jährigen serbischen Jungen, der im Fragebogen explizit erklärt, seine Muttersprache Serbisch sei ihm nicht so wichtig, er brauche sie „nicht so oft, besser gesagt, fast nie“. Der gleiche Fragebogen enthält jedoch auf die Frage: „Wie wichtig ist deine Muttersprache in deiner Familie? Mit wem sprichst du sie?“ die Antwort: „Meine Muttersprache ist mir nicht so wichtig. Ich sprich sie mit meinem Eltern, Bekannte und Freunde und Brüder.“ Er beherrscht die Muttersprache perfekt – im Grunde ist diese Auskunft eher ein Beispiel für den Sprachkonflikt von jemandem, der internalisiert hat, dass die Aufnahmegesellschaft die Muttersprache nicht schätzt und der versucht, sich dieser Erwartungshaltung in seinen Antworten wenigstens teilweise anzupassen, d.h. Kinder und oftmals ganze Familien sitzen unserer L1-Paranoia auf. Der siebenjährige Mohammed will, wie er der Studentin, die die Sprachenporträts in seiner Gruppe hat anfertigen lassen, leise erzählt, auf keinen Fall jemanden in der Klasse wissen lassen, dass er nicht in Österreich geboren ist und zu Hause Arabisch spricht.

Als Ergebnis eines zu starken Assimilationsdrucks, aber durchaus auch als Ergebnis von intrapersonalen Rollenkonflikten entsteht dann das, was wir als Konflikt- Zweisprachigkeit bezeichnen, und was Kinder in der Sprachbiographie bzw. im Sprachenporträt in der Regel sehr klar darstellen: sie halbieren ihren Körper in eine L2- und eine L1-Hälfte (vgl. Krumm 2001, 11).

Es sei an dieser Stelle der Hinweis darauf erlaubt, was eine Schule anrichtet, die Kinder dazu zwingt, ihre halbe Sprachidentität zu unterdrücken, diese manchmal auch noch verbietet.

5. Die Konstruktion mehrsprachiger Identitäten

Der Großteil der von mir befragten Kinder und Jugendlichen – und das deckt sich mit den meisten Befunden der Sprachenbiographieforschung – konstruiert die eigene Identität mehrsprachig, d.h. es entwickelt sich eine vielfach gar nicht mehr problematisierte Mehrsprachigkeit, in der zwischen Peripherie und Zentrum nicht mehr sinnvoll unterschieden werden kann, weil alle Sprachen ihren biographisch wichtigen, d.h. für das Selbstbild zentralen Ort in der Lebensgeschichte haben.

Das Modell von Franceschini bedarf für mehrsprachige Identitäten der Auflösung der klaren Trennung von Peripherie und Zentrum zugunsten eines durchlässigen, im Kern bereits auf Mehrsprachigkeit angelegten Identitätskonzepts.

So ordnet z.B. die 12jährige Medina ihre Sprachen den verschiedenen Kommunikationsräumen zu, an denen sie teilhat: Arabisch in der Moschee, Französisch lernt sie gerne in der Schule, Englisch ebenso, Kroatisch mit Bosnisch vermischt spricht sie mit ihrer Freundin Doris sowie mit ihrer Familie, und Deutsch spricht sie mit ihren Freundinnen in der Schule.

Allgemeiner gesagt hat der Mensch keine Probleme damit, seine verschiedenen Sprachen so zu organisieren, dass er sie je nach Umfeld aktualisiert, das machen schon drei- oder sechsjährige Kinder, es sei denn, die sozialen Umstände würden dazu führen, dass das menschliche Gehirn auf Einsprachigkeit programmiert oder dem Individuum die subjektive Möglichkeit genommen wird, sich frei seiner Mehrsprachigkeit zu bedienen.

Als „Linguistik der Potentialität“ charakterisiert Franceschini (2003, 251) das selbstbewusste Sprachverhalten eines mehrsprachigen Sprechers, dessen Sprachsystem „aus seinen im Lauf der eigenen Biographie erworbenen Sprachfähigkeiten in Interaktionen“ entsteht, die ihrerseits natürlich geprägt sind vom sprachlichen Habitus der Gesellschaft.

Alenas Sprachenbiographie (Krumm 2001, 70) illustriert diese Potentialität eindrucksvoll:

Tschechisch ist meine Muttersprache. Mein Vater kommt aus Russland, deswegen spreche ich ein bisschen Russisch. Ich wohne in Wien und ich spreche Deutsch mit meine Freunde.

In der Schule lernen wir Englisch. Ich wohne mit einem Mädchen aus Ungarn und sie hat mich Ungarisch beigebracht. Slowakisch ist sehr ähnlich mit Tschechisch.

Ich verbringe die Sommerferien in Kroatien und ich habe dort Freunde.

Konsequent wird in den entsprechenden Sprachenporträts dann das Zentrum doppelt besetzt, mit einem französisch-deutschen oder kroatisch-italienischen Herzen.

Ein besonders gutes Beispiel stellt die Studentin Tara mit ihrer komplexen Sprachbiographie dar (Krumm 2006, unveröff.):

Kroatisch spreche ich nur, wenn ich nach Kroatien fahre. Manchmal suche ich nach dem richtigen Ausdruck, aber natürlich kann ich Kroatisch nicht vergessen, weil das meine Muttersprache ist.

Als ich klein war und noch in Kroatien gelebt habe, hat mein Papa mich gezwungen, Deutsch zu lernen. Ich „hasste“ ihn dafür, weil ich Deutsch sehr schwierig fand. Aber seitdem ich in Wien lebe und mich schon als „Halb-Österreicherin“ fühle, finde ich es ganz toll. Sogar denke ich und träume ich auf Deutsch.

Englisch war die Fremdsprache, die ich als erste gelernt habe. Ich war klein und habe viel Spaß am Lernen gehabt. Aber wenn ich ehrlich bin, es liegt mir nicht besonders am Herzen.

Trotzdem, heutzutage muss man Englisch können, das gehört zur allgemeinen Ausbildung.

Slowakisch ist eine besondere Geschichte. Ich habe ein paar Jahre in der Slowakei gelebt, erwarb viele Freunde. Die Slowakei ist meine 2. Heimat. Ich kann mich manchmal auf Slowakisch besser ausdrücken als auf Kroatisch.

Italienisch liegt mir besonders am Herzen. Mein Opa war Italiener und ich habe mit ihm von klein auf Italienisch gesprochen. Das ist fast meine 2. Muttersprache. Ich habe Italienisch sehr gerne, weil man sich so schön ausdrücken kann, wie in keiner anderen Sprache.

Tara ließe sich m.E. als geradezu prototypische Vertreterin einer neuen, europäischen Identität betrachten, ein Mensch, der sich gleichzeitig mehreren sprachlichen und kulturellen, und das heißt durchaus auch: nationalen Kontexten verbunden fühlt.

Diese sich überlagernde Zugehörigkeit zu zwei oder mehreren nationalen und sprachlich-kulturellen Kontexten ist nicht mehr in der Eindeutigkeitsprache der Assimilationsansätze angemessen erfassbar: hier entsteht eine mehrsprachige Identität (vgl. Mecheril 2003). Das ist das, was zu akzeptieren unserer immer noch nur national und nicht zugleich transnational, europäisch, unserer immer noch im Kern monolingual und nicht multilingual definierten Gesellschaft so schwer fällt.

Hier aber liegt, um zum Beginn zurückzukommen, eine zentrale Aufgabe der Schule insgesamt wie des Sprachunterrichts in der Muttersprache wie in den Fremdsprachen: sprachliche und kulturelle Vielfalt als selbstverständlich zu betrachten und die ethnozentrische Fixierung zugunsten der Öffnung für Vielfalt zu überwinden.

Es gibt viele Wege, dieses Ziel zu erreichen, die ich hier nur in Stichworten andeuten kann:

- Dazu gehört die durchgängige Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit, die bereits im Kindergarten und im muttersprachlichen Unterricht beginnen sollte.
- Dazu gehört die Überwindung des Mehrsprachigkeitsparadoxes, die Aufwertung der Nachbar-, Minderheiten- und Migrantensprachen in der Schule wie auch in der Öffentlichkeit. Wenn am kommenden Montag in Wien die ersten Schülerinnen die Matura mit Türkisch als zweiter lebender Fremdsprache abschließen, dann ist das ein ebenso wichtiger Schritt zu diesem Ziel wie viele andere Mehrsprachigkeitsprojekte, die es zum Glück gibt.
- Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die das vielfältige Sprachenangebot einer Schule vom Muttersprachen- über den Zweitsprachen- bis zum Fremdsprachenunterricht aufeinander abstimmt, besser integriert, also eine curriculare Mehrsprachigkeit entwickelt, wäre hierfür ein weiteres konstitutives Element.
- Fach- und sprachintegrierter Unterricht, d.h. die Überwindung der Fächergrenzen – und das nicht nur für die Sprache Englisch – hat, neben den direkten Lerneffekten, immer auch die Funktion, dass die Schülerinnen die sprachliche Vielfalt der Welt auch in den schulischen Gegenständen und Unterrichtsfächern wiederfinden.
- Damit stellen sich unweigerlich viele Fragen, die nach der Qualifikation der Lehrkräfte, die nach dem zu erreichenden Grad der Sprachbeherrschung: müssen

alle alle Sprachen gleich perfekt in allen Modalitäten erwerben, kann es sprachenteilige Konzepte geben? Ich kann und will diese Fragen gewiß nicht pauschal beantworten: aber wenn man eine mehrsprachige Gesellschaft und eine mehrsprachige Schule will, so muss man sich mit diesen Fragen auseinandersetzen.

Es wäre schlimm, wenn man zwar rundherum, im Fernsehen, in der Werbung, unter Freunden und Verwandten, überall sprachliche und kulturelle Vielfalt erleben könnte, nur nicht in der Schule, nur nicht im Sprachunterricht, wenn diese weiterhin das pflegten, was die Hamburger Migrationsforscherin Ingrid Gogolin (1994) den „monolingualen Habitus der in Wahrheit multilingualen Schule“ genannt hat.

Rieko, 13jähriger Schüler in Wien, bringt das auf den Punkt:

Mit dem Papa red ich Jugoslawisch
Mama lernt mir Französisch
Mein Bruder lernt mir Englisch
Und Deutsch lern ich von mir.

Als er merkt, dass in der Schule nicht die Buntheit seiner Sprachenbiographie, sondern nur Deutsch gefragt ist, erklärt er entschieden:
„Bunt ist besser als nur Deutsch!“

Anmerkungen:

- 1) Rieko (13 Jahre alt), Wien 2006
- 2) Vortrag bei der Konferenz „Sprachen erleben – Europa verstehen“, PH Wien am 1.02. 2008.
- 3) Ziel 3.3. Im Arbeitsprogramm des Europäischen Rates zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vom 14.02. 2002 (Dok. 6365/02 EDUC 27)
- 4) Vgl. den Länderbericht Österreich im Rahmen des Verfahrens Language Education Policy Profile: http://www.oesz.at/download/publikationen/lepp_dt.pdf
- 5) Zitiert nach Eder (2006), 73; dort auch der Quellennachweis.
- 6) David Rothkopf, Foreign Policy 1997, zitiert nach F. Stark, 2004, 148
- 7) Council of Europe, Guide for development of language education policies in Europe. 2002
- 8) <http://www.ls-bw.de/allg/lp/index.htm>
- 9) Vgl. Jutta Spohn (Hg): zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland. Edition Körber, Hamburg 2007
- 10) Carl Techet: „Das ewige Österreich“. Zitiert nach P. Stachel: Ein Staat, der an einem Sprachfehler zugrunde ging. J. Feichtinger/ P. Stachel: Das Gewebe der Kultur. StudienVerlag, Innsbruck 2001, 11-46, z.St. S. 26.

Quellen und Fachliteratur:

Christ, Herbert: Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm, Hg.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Francke. Tübingen 2003, Art. 17, 102–110.

Council of Europe: Guide for development of language education policies in Europe. Draft. Council of Europe, Strasbourg 2002.

Die Macht der Sprache: <http://www.die-macht-der-sprache.de/> (15.09.2007) Eder, Ulrike: „Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden“.

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. StudienVerlag, Innsbruck 2006.

Eurydice: Foreign language learning: a European priority.

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=061DE> (21.09.07).

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, Münster 1994.

Hornberger, Nancy: Multilingual Language Policies and The Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. In: Language Policy 2002/ 1, 27–51.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Council of Europe Publishing, Strasbourg/ Graz 2003.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (22.11.2005).

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf (21.09.07)

Krumm, Hans-Jürgen: Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Eviva, Wien 2001.

Krumm, Hans-Jürgen: „Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen.“ In: B. Hufeisen/M. Lutjeharms (Hg): Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachdidaktik, Common Curriculum. G. Narr, Tübingen 2005, 27–36.

Krumm, Hans-Jürgen: „Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion.“ In: ÖDaF-Mitteilungen 22 (2006) 1, 44–59.

Language Education Policy Profile: Länderbericht Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich, hrsg. von BMUKK/BMWF, Wien 2007.

Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit. Waxmann, Münster 2003.

Oesterreicher, Wulf: „Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprache“. Philologie im Netz PhiN 30/2004, 29–46 (<http://www.phin.de/>) (21.09. 2007).

Phillipson, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford University Press, Oxford 1992.

Schmeller, Johann Andreas: Soll es Eine allgemeine europäische Verhandlungs-Sprache geben? Kempten

¿Paradigmenwechsel? – Sprachenpolitische Herausforderungen

1815. Nachdruck hrsg. von L. Wolfrum, M. Eichinger, H. Schaller, R. Hinderling: Jahrbuch der Johann-Andreas-Schmeller-Gesellschaft 1987, Grafenau 1988.

Skutnabb-Kangas, Tove: Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? Erlbaum, Mahwah 2000.

Stark, Franz: Sprache – „Sanftes Machtinstrument“ im globalen Wettbewerb. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 30 (2004), 141–162.

Wiener Manifest zur europäischen Sprachenpolitik „Die Kosten der Einsprachigkeit“. In: DeCillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/Wodak, Ruth , Hg.: Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt /The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity. Verlag Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien 2003, 9–12.

3.4. Integration fördern – Menschenrechte verwirklichen Kompetente Lehrkräfte zur Förderung und Unterstützung der Integration

(Abschlussklärung des 4. Transnationalen ExpertInnenforums „Sprache und Migration“)

Das Amt für Weiterbildung der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol und das Italienische Pädagogische Institut, Bozen haben in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk SprachenRechte (Österreich), dem Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache/Institut für Germanistik der Universität Wien, dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF), dem Verein DaZ-Didaktik im Gespräch in Deutschland und dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF) im November das vierte Transnationale ExpertInnenforum zum Thema "Sprache und Migration" veranstaltet. Die ExpertInnen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol legten folgende Erklärung vor.

Dem Unterricht von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. der jeweiligen Landessprache kommt in unseren Ländern eine hohe politische Bedeutung zu. Gesellschaft und Politik fordern, dass MigrantInnen die jeweilige(n) Landessprache(n) in kurzer Zeit lernen, da die Sprachbeherrschung als wesentliche Voraussetzung für die Integration gilt.

Eine bedeutende Rolle kommt hierbei den Lehrkräften zu, die diesen Unterricht gestalten. Sie sind nämlich mit den Forderungen der Politik, den Erwartungen der Gesellschaft und den Wünschen der MigrantInnen konfrontiert.

In diesem Kontext müssen folgende Grundsätze berücksichtigt werden:

Sprachunterricht kann aktive Integrationspolitik nicht ersetzen. Lehrkräfte sind in erster Linie Sprachlehrkräfte, allerdings mit einer hohen Professionalität im Bereich der Sprachdidaktik (DaF/DaZ).

Sprachvermittlung im Rahmen eines Integrationskonzepts ist jedoch eine Aufgabe, die eine spezifische, hoch profilierte Ausbildung erfordert, in der sprachdidaktische und migrationssoziologische Kompetenzen sowie eine Entwicklungskompetenz verknüpft werden müssen. Darunter verstehen wir:

- Sprachvermittlung: Lehrkräfte sind in der Lage, Deutsch als Zweitsprache als Überlebenssprache, als Fachsprache (z.B. in Ansätzen wie Content Language Integrated Learning - CLIL) im Kontext von Mehrsprachigkeit zu vermitteln und die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern;
- Migration, Integration, Diversität: Lehrkräfte wissen um mehrsprachige Identitäten, die sozialpsychologische Situation in der Migration sowie die soziopolitische Situation von Minderheiten in Mehrheitsgesellschaften;
- Entwicklungskompetenz, professionelle Weiterentwicklung: Lehrkräfte sind in der Lage, Unterricht und Materialien zu entwickeln und besitzen die Fähigkeit, auf veränderte Bedingungen und Anforderungen reagieren zu können.

Für diesen Tätigkeitsbereich ist eine Hochschulausbildung eine sinnvolle, wenn auch nicht die einzige oder ausschlaggebende Voraussetzung, um eine fachlich kompetente Arbeit zu gewährleisten. Sie bedarf einer integrierten Praxisphase (alternierende Theorie-/Praxisausbildung). Erfahrene PraktikerInnen sollten zudem die Gelegenheit erhalten, über den Weg einer Gleichwertigkeitsbeurteilung ihre Kompetenzen würdigen zu lassen.

Mitgebrachte Qualifikationen, insbesondere eigene Migrationserfahrungen und Kenntnisse der Migrationssprachen sind in Aus- und Fortbildungsprogrammen anzuerkennen und weiter zu entwickeln.

Fortbildungsbedarf muss auch in Form einer individuellen Qualifikationsberatung erfasst werden, in die bestehende Qualifikationen und aus der beruflichen Praxis entstehende Bedürfnisse einfließen. Die Angebote sind aus den konkreten regionalen Anforderungen zu entwickeln und enthalten eine innerinstitutionelle Komponente in Form von Praxisbegleitung, Peer-Tutoring, Tandem und Hospitationen.

DaF/DaZ-Lehrkräfte haben die Aufgaben,

- zwischen den Lernenden und der Aufnahmegesellschaft zu vermitteln und Zugänge zu schaffen, damit die Lernenden eine positive Beziehung zur Aufnahmegesellschaft entwickeln können;
- die Lernenden bei der Realisierung ihrer individuellen sprachlichen Handlungsbedürfnisse zu unterstützen. Insbesondere geht es darum, dass sie zu Sprachkontakten ermutigt werden und Strategien an die Hand bekommen, diese aufzubauen und zu pflegen;

- die Lernenden zu ermutigen, sich auszudrücken, über das rein Nützliche hinausgehend in die deutsche Sprache zu finden und eine persönliche Beziehung zu ihr aufzubauen;
- die mit dem Prozess der Migration verbundene Verunsicherung nicht zu verstärken, sondern das Selbstbewusstsein der Lernenden und ihre sprachliche Handlungsfähigkeit zu stärken;
- selbst Neugierde zu zeigen und bei den Lernenden zu fördern und dabei vorhandene Sprachen der Lernenden wertschätzend aufzugreifen;
- mit den Frustrationen, die aufgrund von Konfliktsituationen, erfahrener Diskriminierung, Fremdheit und Perspektivlosigkeit den Lernprozess stören können, konstruktiv und kompetent umzugehen;
- die Freude am Lernen zu vermitteln, Lernängste abbauen zu helfen und die Nutzung von Lernstrategien anzuregen.

Die Lehrkräfte leisten damit als Fachkräfte der DaF/DaZ-Förderung einen wichtigen Beitrag zur Integration, zu deren Erfolg jedoch noch andere Faktoren beitragen, z.B. weitgehende Veränderungen der Aufnahmegesellschaft in arbeitsmarktpolitischer, aufenthaltsrechtlicher und bildungspolitischer Hinsicht.

Für die Erfüllung dieser Aufgaben sind folgende Bedingungen notwendig:

Unterricht im DaF/DaZ-Bereich ist eine wichtige und hochqualifizierte Tätigkeit in und für die Gesellschaft, die ein hohes Engagement erfordert. Um dieser Aufgabe mit den sich ständig verändernden Anforderungen gerecht zu werden, braucht es bestimmte Rahmenbedingungen. Keine der bisher vorhandenen Regelungen im deutschsprachigen Raum bietet auch nur annähernd folgende notwendige Voraussetzungen:

- dauerhafte Beschäftigung mit einer beruflichen Perspektive, um das Abwandern von kompetenten Fachkräften zu verhindern;
- eine der hohen professionellen Anforderung entsprechende finanzielle und gesellschaftliche Anerkennung;
- Zugestehen von Eigenverantwortlichkeit für Handlungs- und Gestaltungsebene.

Um dies zu gewährleisten ist erforderlich,

- dem Lehrpersonal bei der Umsetzung der Curricula Handlungsspielraum zu garantieren, um den Bedürfnissen ihrer konkreten LernerInnengruppen gerecht werden zu können;
- die konkreten Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte verbindlich und kontinuierlich in die Fortentwicklung der Curricula einzubeziehen;
- die Lehrkräfte fachgerecht bei der Umsetzung ihrer Aufgabe in die Praxis zu unterstützen. Dazu gehören mindestens: erwachsenengerechte Unterrichtsräume; Bereitstellung von Medien, Hilfsmitteln, Unterrichts- und Verbrauchsmaterialien sowie Räume für Unterrichtsvorbereitung mit Fachbibliothek und ITAusstattung; Gewährleistung und Förderung von Fachaustausch und fachlicher Begleitung sowie entsprechender kontinuierlicher Fortbildung.

Transnationales ExpertInnenforum „Sprache und Migration“, Goldrain/Südtirol, 3. November 2007

Quelle: www.oedaf.at/

4. Workshop 2

4.1. Digitale Technologien / E-Learning Zusammenfassung Workshop 2

(Christian Kloyber)

Die Aus- und Weiterbildung von SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung wird sich in Zukunft noch intensiver der Herausforderung stellen, die von den digitalen Medien und vor allem vom Internet ausgeht. „Eine Lernrevolution hat begonnen“ (Erpenbeck/Sauter 2007: Vorwort) ist eine immer wiederkehrende Aussage von ExpertInnen, die Lehrende und Lernende gleichermaßen betrifft. Ist diese Aussage auch auf das Erlernen von Fremdsprachen anzuwenden?

Der Workshop wird sich diesen Fragestellungen im Dialog mit den Expertinnen und Experten nähern. Ein Ziel ist es, Einschätzungen zu treffen, welche Szenarien sich den EntwicklerInnen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Fremdsprachen-trainerInnen in der Erwachsenenbildung darstellen werden – nehmen wir einmal einen Zeithorizont von zehn Jahren von heute an. Was ist zu berücksichtigen, wenn neue Curricula entworfen, exemplarisch erprobt, evaluiert und dann für die Umsetzung in eine gute Praxis vorbereitet werden? Welche organisatorischen, methodischen und vor allem, welche institutionellen Fragen stellen sich und sind zu erwarten? Welche methodischen und didaktischen Fragestellungen werden aktuell? Was bedeutet für die Aus- und Weiterbildung von SprachkursleiterInnen, für die Institutionen, für die Entwicklung von Angeboten für E-Learning und Blended Learning die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen¹⁾? Ist nun der oft beschworene Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung – ausgelöst durch die „digitale Revolution“ – tatsächlich eingetreten? Oder bewahrheitet sich nur ein schon von Wittgenstein in seinem Tractatus (Wittgenstein 1998) verwendetes Zitat Nestroys:

Überhaupt hat der Fortschritt das an sich,
dass er viel größer ausschaut,
als er wirklich ist.

Johann Nepomuk Nestroy (1801–1862)

Welche Vorbehalte und Ängste stellen sich dem E-Learning entgegen, und welche Gefahren sind damit verbunden? Löst sich das pädagogische Design im Kurs auf und

was bedeutet das für autonome Lernszenarien? Ist die Behauptung richtig, dass derzeit geringes Interesse besteht E-Learning im Fremdsprachenlehren- und lernen in Anspruch zu nehmen? Oder hat sich der genannte Paradigmenwechsel (Martin/Oebel 2007) bei Lehrenden und Lernenden, und vor allem bei den Institutionen der Erwachsenenbildung noch nicht vollzogen? Denn, welche Herausforderungen stellen sich diesen Institutionen? Was bedeuten diese Herausforderungen für Planung, Programm, Curriculum, Ressourcen und Budgets?

Diskussion im Workshop

Grundlagen für die Diskussion im Workshop sind die Thesen von Boeckmann, die als eigener schriftlicher Beitrag beigefügt sind, ein Handout von Kloyber (Moderator des Workshops) und die Diskussionsbeiträge von Fürstenberg, Dorostkar und Bogenreiter (siehe TeilnehmerInnenliste der Tagung).

Elisabeth Bogenreiter (VÖV) weist in ihrem Eingangsstatement darauf hin, dass E-Learning in den VHS (noch) kein großes Thema sei. Obwohl Knowhow vorhanden sei, sind die Volkshochschulen nicht mit den geeigneten Ressourcen und Räumlichkeiten für offene Lernformen und E-Learning (Blended Learning) ausgestattet. Die Zukunft liege aber im Blended Learning. Als sicher kann festgehalten werden, dass Lernen nicht nur im Unterricht, aber nicht gänzlich woanders stattfinden werde. So werden die Unterrichtenden vermehrt die Aufgabe haben zu lenken, zu moderieren, zu motivieren.

Klaus-Boerge Boeckmann (Universität Wien) ergänzt sein schriftlich vorgelegtes Statement. Wenn es um den Einsatz von E-Learning an Universitäten im Fremdsprachenbezug gehe, stünde oft die Faszination von neuen Medien bei ihrem Erscheinen ganz im Vordergrund und die didaktische Funktion im Hintergrund. Neue Technologien seien sicher komplexer als ältere, auch das ist schon Grund genug, sich mit dieser Technik auseinanderzusetzen. Zu beobachten sei ein typischer Widerspruch zwischen „technischer“ und „didaktischer“ Kompetenz. Diese zeige sich in der bekannten Berührungangst: „Da kenn ich mich nicht aus“ vs. Profis: „Da kenn ich mich aus“. Diese Dichotomie stellt sich als bezeichnendes Problem dar. Erst für die „neue“ Generation, die mit dieser Technik aufwächst, würde diese Faszination wegfallen und sich damit auch eine neue Offenheit für das Lernen (und die didaktische Kompetenz) ergeben. Jetzt stünden doch eher behavioristische Lerntheorien im Vordergrund, was bedeutet, dass der Konstruktivismus ganz ausgeblendet werde.

Jetzt werden wir modern! – die Hälfte der E-Learning Angebote beruhe auf der Aussage: „Bei uns gibt’s das auch.“; fast jedes Lehrwerk hat seine eigene Homepage, und

es bewiese sich, dass diese didaktisch jedoch nie sehr gut gestaltet sind und Lernen/Lehren nicht gut befördern. Ein nebuloses Verständnis von Lernen wird transportiert, denn Autonomie (Lernerautonomie) kann nicht bedeuten, dass ich dem Lernenden vorgebe, was das Lernziel sei. Das Einzige, was mitgegeben werde, reduziere sich auf: „Du kannst elektronisch überprüfen, was du von diesem Lernziel erreicht hast.“ Das werde zwar aufgefangen durch Tutorien, aber Technologien sind nur Material als solches. Der Lernprozess werde nicht angesprochen und diene daher oft nur zum Überprüfen einer Fertigkeit: Es sind Testformate, aber kein wichtiges Element für das Lernen. Die provokante These heißt daher: Content statt Inhalt.

Klaus-Boerge Boeckmann stellt fest, dass ein erfolgreiches E-Learning-Konzept nicht davon abhängt, wie „schön“ Inhalte technologisch aufbereitet werden. Vielmehr seien Formate vorzugeben, die den Prozess steuern, und nicht die Inhalte übertragen. Die Unterstützung von Prozessen ist – sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch aus interaktiver Erfahrung der Lernenden – um vieles spannender!

Gemeinsam konnte im Workshop Folgendes festgehalten werden: Das Gestalten einer Lernplattform muss einfach und unkompliziert sein, nur so können die Lernenden schnell und unmittelbar erreicht werden, eine intensivere Interaktion ist das Ziel. E-Learning kann somit eine große Hilfe werden, das Lernen zu strukturieren und Lernen wird so als Struktur erkennbar: Wo stehen wir? Was ist der nächste Schritt? Hier sollte der Ansatz für die Perspektiven des E-Learning im Fremdsprachenunterricht liegen.

Eine weitere Frage, die sich stellt: Wozu setzt man das Distanzlernen ein? Im Einsatz von Fernlernen muss es einen Mehrwert geben, der es rechtfertigt, diese Medien einzusetzen. Ein Mehrwert liegt sicherlich im Kommunikationsbereich. Und dennoch ist schon VOR dem Einsatz neuer Technologien eine kritische Distanz zu diesen Medien vonnöten. Man muss immer wieder kritisch hinterfragen: Was bringt E-Learning für Kurs, Institution und Lernkonzept (Lernarrangement). Die „Gegenprobe“ ist wiederholt zu machen, vor allem bei den Anbietern (Institutionen): Ist E-Learning nur ein Etikett oder entsteht tatsächlich etwas Neues? Ein Hauptargument liegt sicher im Ziel, das darin bestehen muss, den Lernenden Zugänge zu verschaffen, die es vorher nicht gab.

Die Rolle der Lehrenden

Ulla Fürstenberg (Universität Graz) stellt in den Mittelpunkt ihres Beitrages die Maxime, dass bei der Rolle der Lehrenden eingehakt werden müsse. Warum zeigen sie so geringes Interesse am E-Learning? Der Grund dafür könnte wohl darin liegen, dass es

verordnet wird, um Stunden zu reduzieren. Das bewirkt sicher keine positive Grundstimmung. Für viele Lehrende war es nie wirklich notwendig, mehr als das Nötige am Computer zu machen. Denn sehr rasch ergeben sich technische Probleme, mit denen man dann überfordert ist.

Ein verbreitetes Beispiel eines misslungenen E-Learning: LernerInnen hätten chatten sollen, Computer sind immer wieder abgestürzt usw. Die Lehrenden waren dann auch noch per Mobiltelefon verbunden, um im Hintergrund das chatten zu ermöglichen. Und was war dabei der Mehrwert?

Was zu erreichen wäre, kann in Stichworten festgehalten werden: Anwenderfreundlichkeit mit entsprechender Unterstützung (auch für die Lehrenden). Eine weitere Herausforderung bestünde im Bedarf nach mehr und besserer Planung, ohne jedoch Motivation und Spontaneität leiden zu lassen. Positiv zu bewerten sei auf jeden Fall die Interaktion mit Studierenden (Lernenden), vor allem die Möglichkeit, mehr Feedback geben und bekommen zu können, somit die Lernenden genauer kennen zu lernen. Der damit verbundene Mehraufwand ist jedoch immer ein Thema für Diskussionen.

Einstellungen von Lehrenden zum E-Learning

Kloyber meint, es sollte eine Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrenden gefördert werden und diese sollte dann auch praxisnah tatsächlich stattfinden. Ein Transfer zwischen unterschiedlichen Lernfeldern sollte das Ziel sein. Und es ist der Frage nachzugehen, wie Sprachlehrende in der ersten Zeit der Auseinandersetzung mit E-Learning ihre Beiträge und didaktisch-methodischen Interventionen setzen.

Elisabeth Bogenreiter geht kurz auf unterschiedliche Zielgruppen ein (sowohl auf Seite der Lernenden als auch auf jener der Lehrenden), indem sie feststellt, dass es fast schon als „Analphabetismus“ gelte, wenn man sich mit Internet oder Computer nicht auskenne. Ältere haben oft eine höhere Hemmschwelle. Aber auch von Seiten der Institutionen ist viel Aufklärungsarbeit gefordert, und Ängste sollen genommen werden. Lehrende sollen nicht das Gefühl haben, dass ihre Stelle abgeschafft werden soll. Ein positiver Aspekt bestünde neben der von Boeckmann definierten kommunikativen und prozessorientierten Dimension der neuen Technologien auch im praktischen Zugang zu Informationen. Blended learning eröffnet die Möglichkeit, die Lernenden individuell zu unterstützen (Binnendifferenzierung der Zielgruppe und der Lehr- und Lernziele).

Resümee:

- Blended-Learning-Systeme können bei Lernenden und Lehrenden die Fähigkeit zur Selbstorganisation wesentlich fördern. Wie Erpenbeck und Sauter (2007: 165) festhalten: „Dies gilt besonders für die rationale Diskursfähigkeit, das heißt, die Fähigkeit zum Feedback geben und –nehmen, zur Begründung und Reflexion sowie den Bereich der Handlungsfähigkeit.“
- Ein Ziel ist, dass Lernende ihren Lernerfolg steigern. Das erreichen sie durch kritische Reflexion ihrer individualisierten Lernprozesse.
- Blended Learning besteht im hohen Maße in der Integration von sozialem Lernen; verstehendes Lernen wird anhand exemplarischer Praxisprobleme optimal entwickelt.

Leitung der Arbeitsgruppe: Christian Kloyber

TeilnehmerInnen: Klaus-Börge Boeckmann, Elisabeth Bogenreiter-Feigl, Ulla Fürstenberg, Niko Dorostkar, Daniela Razocher

Anmerkung:

- 1) Eine der Hauptforderungen der Aktionen zum Lebenslangen Lernen heißt, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Das österreichische Unterrichtsministerium spricht von 10 Vorteilen für EU-BürgerInnen, siehe: http://www.bmukk.gv.at/europa/vorteile_eu_buerger.xml

Literatur:

Erpenbeck, John und Werner Sauter (2007), Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0.“ München, Luchterhand.

Martin, Jean-Pol und Guido Oebel (2007), „Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?“, In: Deutschunterricht in Japan, 12, 2007, 4–21, Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes.

Wittgenstein, Ludwig (1998), Logisch-philosophische Abhandlung, Tractatus logico-philosophicus. Kritische Edition, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

4.2. Technologie ist kein Ersatz für Didaktik

Wie bei der Nutzung digitaler Technologien in der Sprachvermittlung oft die Prioritäten verwechselt werden

(Klaus-Börge Boeckmann)

1. Technik im Vordergrund

Nicht nur, aber auch in der Sprachpädagogik wird oft schon bei der Einführung digitaler Technologien der erste Fehler gemacht:

Nicht selten sind Menschen mit der Einführung digitaler Medien betraut, die sich um das Lernen an sich noch keine großen Gedanken gemacht haben, die keine oder wenig Lehrerfahrung haben und die weder Information, noch Unterstützung zum Kern ihrer neuen Aufgabe – nämlich zur Förderung des Lernens – erhalten. Als würden die digitalen Medien die grundlegenden Probleme und Herausforderungen des Lernens und Lehrens wesentlich verändern oder gar ‚wegzaubern‘, vertraut man – sobald es um Lernen mit digitalen Medien geht – nur allzu oft auf letztlich fachfremde Empfehlungen und Produkte aus der Branche der Ingenieure. (Reinmann 2005: 21)

Demgegenüber empfiehlt etwa Mandl (2007) als eines der von ihr aufgestellten Prinzipien für den Einsatz digitaler Technologien beim Sprachenlernen das „Prinzip: Technik im Hintergrund“. Voraussetzung für eine solche Schwerpunktsetzung ist, dass von Anfang an ExpertInnen und PraktikerInnen für Sprachenlehren und -lernen in die Einführung von digitalen Technologien miteinbezogen werden.

2. Technologisch innovativ, didaktisch traditionell

Obwohl schon seit Jahren von ExpertInnen auf die Problematik hingewiesen wird, lässt der Grad der Umsetzung aktueller spracherwerbs- und lerntheoretischer bzw. methodisch-didaktischer Grundsätze im Bereich des Einsatzes digitaler Technologien im Sprachlehr- und -lernbereich auch heute noch immer sehr zu wünschen übrig. Eine aktuelle Untersuchung ergibt, „dass computerunterstützter Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen seiner Zeit keineswegs voraus ist, sondern eher sprachdidaktische Theorien und Ansätze, die der Vergangenheit angehören, in technisch perfektionierter Form wieder aufnimmt“ (Pfeiffer 2005: 139). Der Einsatz digitaler Technologien beim

Sprachenlernen bietet also vielfach zwar technologisch innovative Lernmaterialien, ihre methodisch-didaktische Konzeption hinkt aber der aktuellen Fachentwicklung oft hinterher.

3. Aktionismus statt Gesamtkonzept

Der Einsatz digitaler Technologien liegt im Trend. Vielfach werden neue Medien relativ unreflektiert eingesetzt, um mit der Zeit zu gehen und diesem Trend Genüge zu tun. Wenn digitale Technologien aber eingesetzt werden, ohne dass sie in ein umfassendes methodisch-didaktisches Konzept eingebettet sind, kann das durchaus auch eine Verschlechterung der Lehr- und Lernbedingungen statt einer Verbesserung hervorrufen. Wenn es einer Bildungseinrichtung nur darum geht, ihren Angeboten das Etikett „digital=modern“ zu verpassen, bleibt die methodisch-didaktische Neukonzeption unter Berücksichtigung dieser Medien jedoch in vielen Fällen auf der Strecke.

4. Interaktives Drillen und Testen statt Lernen

Viele der vermeintlichen digitalen „Lern“-angebote ermöglichen in Wirklichkeit gar kein Lernen im eigentlichen Sinne, sondern eignen sich nur zur Überprüfung von Ergebnissen anderweitig vermittelter Lernprozesse, allenfalls noch als Material für Drillübungen. Obwohl nicht selten einiges an Aufwand in die Gestaltung dieser Angebote gesteckt wird, sind sie oft so sehr bestimmt von den verfügbaren Technologien und so wenig von den zu vermittelnden Inhalten, dass kaum ein Zusammenhang zwischen den Kenntnissen der BenutzerInnen und dem Übungserfolg besteht. Nicht selten lässt sich eine Übung auch fast ohne Sprachkenntnisse in der betreffenden Sprache ziemlich erfolgreich absolvieren. Trotzdem reagieren Lernende nicht unbedingt negativ auf diese Angebote:

Der Grund dafür liegt meines Erachtens in der ‚Interaktivität‘ des Mediums: auch das beste Arbeitsblatt „antwortet“ der/m Lernenden nicht und gibt ihr/m sofortige Rückmeldung zu ihrer/seiner Lösung der Aufgabe. Auch Lösungsschlüssel können nicht ganz dasselbe bieten, da sie keine Möglichkeit eines zweiten Versuchs geben, weil sie eben nicht nur die Information richtig/ falsch, sondern zugleich auch die richtige Lösung enthalten. Dieser Interaktivitätsvorteil von eLern-Werkzeugen kann wesentlich gesteigert werden, wenn das feedback, das sie den Lernenden bieten, ausgefeilter als die zumeist übliche Basisinformation „richtig/ falsch“ ist. (Boeckmann 2007)

5. „content“ statt Inhalt

Vielfach wird die Bereitstellung von aufwändig multimedial aufbereitetem content als Hauptzweck der Verwendung digitaler Technologien gesehen und erhebliche Ressourcen gehen in die Produktion anspruchsvoll verpackter Information. Dabei wird meines Erachtens übersehen, dass der Inhalt des Lernens nicht durch das bloße Aufbereiten von Information, sondern ganz wesentlich durch Lernarrangements und -szenarien bestimmt wird, für deren (Weiter-)Entwicklung dann oft nicht so viel investiert wird. Bei diesen Lernarrangements geht es vielfach um die Frage, wie digitale Technologien mit konventionellen Lehr- und Lernmedien und -formen verschränkt, verbunden und verknüpft werden können, so dass sich eine für Lehrende und Lernende ergiebige Synergie zwischen konventionellem und digital unterstütztem Lehren und Lernen ergibt.

6. Potentiale ausschöpfen

In vielen Fällen werden weder die Möglichkeiten der digitalen Technologie als solcher noch die Möglichkeiten des Verbundes konventionellen und digital unterstützten Lehrens und Lernens ausgenutzt. Immer wieder begegnen uns digital unterstützte Übungen, die ebenso mit ganz konventionellen Mitteln, wie z.B. Bleistift und Papier umsetzbar wären. Es ist daher immer nach dem Mehrwert zu fragen, den der Einsatz digitaler Technologien für Lehrende und Lernende bringt. Wenn z.B. das Internet in das Sprachenlehren und -lernen einbezogen wird, ist es keine überzeugende Nutzung, die Lernenden dort ein Arbeitsblatt im HTML-Format aufsuchen zu lassen, sondern lernfördernde, motivierende und mediengerechte Arbeitsformen vorzusehen wie Recherchieren im Netz, Kommunizieren im Netz und Publizieren im Netz (vgl. Döring 2002: 225; Mandl 2007: im Druck). Wenn die Möglichkeit besteht, die digital unterstützte Lernphase (z.B. in Form von Distanzunterricht im Netz) durch konventionellen Präsenzunterricht zu ergänzen, können Vielfalt und Qualität der Lernerfahrung noch weiter gesteigert werden. Für solche Lernszenarien bieten sich vor allem projektorientierte Lernorganisationsmodelle an, da sich didaktische Prinzipien des konventionellen Projektunterrichts in vielfacher Weise Gewinn bringend auf digitale Projekte übertragen lassen.

Literatur:

Boeckmann, Klaus-Börge (2007): „eLernen und Fremdsprachendidaktik – reflektierte Praxis, etwas Theorie und ein Beispiel.“ In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter; Mandl, Eva (Hrsg.) (2007), eLernen – eLearning – apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre. Wien u.a.: Peter Lang, im Druck.

Döring, Nicola (2002): „Online-Lernen“. In: Issing, Ludwig J. & Klimsa, Paul (Hrsg.) (2002), Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 246–264.

Mandl, Eva (2007): „Prinzipien zur Gestaltung von Online-Phasen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter; Mandl, Eva (Hrsg.) (2007), eLernen – eLearning – apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre. Wien u.a.: Peter Lang, im Druck.

Pfeiffer, Hans (2005): Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandsaufnahme - Vergleiche - Analysen. Wien: Infothek. (Schriftenreihe "Pädagogik mit neuen Medien"; 2).

Reinmann, Gabi (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.

5. Workshop 3

5.1. Der theoretische Überbau Zusammenfassung von Workshop 3

(Thomas Fritz)

Ein kurzer Überblick über die Literatur zu Sprachunterricht und Spracherwerbsforschung zeigt eine nicht unerhebliche Anzahl an Beiträgen und Artikeln mit dem Terminus Paradigmenwechsel. Das Wort Paradigmenwechsel wird in Kontexten bemüht, in denen eine verstärkte Orientierung an den Lernenden stattfindet oder in denen neue Informationstechnologien im Unterricht oder beim Selbstlernen eingesetzt werden. In den letzten Jahren begegnet man dem Terminus im Rahmen von neuen didaktischen Ansätzen, die sich am Konstruktivismus orientieren.

In der Einladung zur Tagung wurden die Anliegen des Workshops folgendermaßen beschrieben:

Die Einführung des kommunikativen Sprachunterrichts wurde als Paradigmenwechsel gegenüber alten Lehrmethoden gefeiert. Kann der aktuell in der Diskussion so prominente Konstruktivismus wirklich als eine Alternative zum kommunikativen Ansatz gesehen werden oder ist er vielmehr Wegbereiter für eine Renaissance des grammatikorientierten Unterrichts? Kann eine eher eklektisch orientierte Methodenvielfalt die Grundlage für einen prinzipien gesteuerten Ansatz des Unterrichtens darstellen? Und kann sie, basierend auf dem Konstruktivismus, als theoretische Grundlage für das intensivere Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden betrachtet werden?

Die Ziele des Workshops waren demnach die Charakteristika eines Paradigmenwechsels zu definieren, festzustellen, ob wir uns überhaupt in einer Phase des Paradigmenwechsels befinden und wenn ja, wie dieser zu bewerten ist.

Weiters wurde die Frage nach der Bedeutung der theoretischen Grundlagen gestellt – der Rolle von Resultaten und Theorien der relevanten Wissenschaften, vor allem der Linguistik, in der Ausbildung von Unterrichtenden. In diesem Beitrag werden die Statements der ExpertInnen und die Diskussionen präsentiert.

Mike Beaumont stellt einleitend die generelle Frage nach der Existenz eines Paradigmenwechsels. Er bezieht sich auf das Modell Kuhns (1996), der eine klare Definition von Paradigmenwechsel entwickelte, einem Phänomen, das die Abläufe der wissenschaftlichen Entwicklung beschreibbar machen soll. Grundsätzlich ist zu dieser Diskussion anzumerken, dass es Kritik am Kuhnschen Modell von Seiten der Sprachwissenschaft gibt, in der formuliert wird, dass das Modell, das ursprünglich für die Naturwissenschaften entwickelt wurde, nur bedingt auf Humanwissenschaften anwendbar sei (Percival 291).

Ulrike Jessner präsentierte das Konzept der Multikompetenz, das ihrer Meinung nach einen Paradigmenwechsel darstellt, nämlich den von der Spracherwerbsforschung, die nur eine Sprache im Fokus hat, zu einer, die den Erwerb mehrerer Sprachen analysiert. Multikompetenz ist vor allem in der Spracherwerbsforschung von Bedeutung, da wir in diesem Kontext über lange Zeit mit dem Phänomen konfrontiert waren, dass einerseits nur der Zweitspracherwerb untersucht wurde, und nicht der Erwerb von dritten oder vierten Sprachen, sowie die Auswirkungen, die der Zweitspracherwerb bei diesen Erwerbsprozessen spielt. Andererseits herrscht in vielen Arbeiten zum Zweitspracherwerb das Bild der „erfolglosen ErwerberIn“ vor, die es nie schafft eine muttersprachliche Kompetenz zu erreichen. Dem gegenüber steht eine Definition des Mehrspracherwerbs als Prozess, der unterschiedliche Kompetenzen in mehreren Sprachen produziert.

Barbara Mehlmauer präsentierte das Konzept der Korpuslinguistik und analysierte seine Funktion für den Sprachunterricht. Corpora, die elektronisch gespeicherten Sammlungen von Textbeispielen verschiedenster Provenienz, stellen eine wesentliche Quelle für real verwendete Sprache in konkreten Kontexten dar. Unterrichtende sollen zwar nicht zu ExpertInnen in der Verwendung und Bewertung oder gar der Erstellung von Corpora werden, aber zu gut informierten und mündigen AnwenderInnen.

Nadja Kerschhofer-Puhalo ging der Frage nach der Rolle der „theoretischen Grundlagen“ innerhalb der Ausbildung von SprachlehrerInnen nach. Wissen über aktuelle, historische und theoretische Entwicklungen wird als wesentlich für Unterrichtende betrachtet. Die oft als Kluft wahrgenommene Distanz zwischen Forschung und Praxis muss von beiden Seiten überbrückt werden. Kooperationen zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen erscheinen notwendig. Darüber hinaus ist es wichtig auch Unterrichtende im Sinne einer praxisorientierten Handlungsforschung zu ErforscherInnen ihrer eigenen Praxis werden zu lassen, sowie dies in Ausbildungsprogramme zu integrieren und institutionell zu unterstützen.

Briony Beaven zeigte, wie im Rahmen einer CELTA-Ausbildung (internationales Ausbildungsprogramm für Englisch-LehrerInnen, das von der Universität Cambridge angebo-

ten wird) theoretische Grundlagen konkret in die Ausbildung von Unterrichtenden integriert werden können.

Abschließend wurde diskutiert, wie viel an theoretischem Input in einer Ausbildung von Unterrichtenden erfolgen muss, eine Frage die nicht definitiv beantwortet werden konnte. Eine engere Kooperation zwischen den Institutionen der Forschung, vor allem den Universitäten, und jenen der Ausbildung für Unterrichtende in der Erwachsenenbildung sowie speziell die Integration von Handlungsforschung in die Ausbildung wurde von allen Seiten gefordert. Multikompetenz wurde als wesentliches linguistisches Konzept identifiziert, das auf jeden Fall Platz in der Ausbildung haben sollte.

Im Sinne der Ausbildung von reflektierenden Unterrichtenden (Schön 1983) wurde einerseits darauf hingewiesen, dass Unterrichtsprinzipien, die im Rahmen der Ausbildung vorgestellt werden, in der Umsetzung der Ausbildung eingesetzt werden müssen, da die Ausbildung und die dabei angewendeten Prinzipien als Modell für den Unterricht wirksam sind. Dies bedeutet zum Beispiel, wenn Reflexion Unterrichtsthema ist, so muss diese auch innerhalb der Ausbildung erfolgen. Die angehenden Unterrichtenden sollen die Methoden und Werkzeuge kennen lernen, um sie in ihre eigene Unterrichtspraxis integrieren zu können.

Letztendlich wurde auf ein reflektierendes Modell der Ausbildung verwiesen, das unter anderem von Wallace (1993) entwickelt wurde. In diesem Modell wird Praxiserfahrung mit Reflexion und theoretischem Input in Verbindung gesetzt, mit dem Ziel, die eigene Praxis zu verbessern. Dieses Modell erscheint als ein wichtiges, theoretisches und praktisches Prinzip, das eine wesentliche Rolle in der Ausbildung von Unterrichtenden einnehmen sollte.

Leitung der Arbeitsgruppe: Thomas Fritz

TeilnehmerInnen: Hans Barkowski, Mike Beaumont, Briony Beaven, Rudolf de Cillia, Ulrike Jessner-Schmid, Nadja Kerschbaumer-Puhalo, Barbara Mehlmauer-Larcher, Brigitte Ortner, Eva Vetter, Henry Widdowson

Literatur:

Kuhn, Thomas S. (1996): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago and London. The University of Chicago Press. 3rd edition.

Percival, Keith (1976): *The Applicability of Kuhn's Paradigms to the History of Linguistics*. In: *Language* Vol 52/2. 285-294.

Bley-Vroman, Robert (1989): What is the Logical Problem of Foreign Language Learning? In *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, eds. Schachter J and Gass S M. Cambridge: Cambridge University Press. 41- 67.

Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Wallace, Michael J. (1991): *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

5.2. Die Gleichzeitigkeit verschiedener Paradigmen oder Paradigmen-Wechsel?

(Thomas Fritz)

Der folgende Beitrag versucht den gegenwärtigen Status quo sowohl der theoretischen Diskussion als auch der Unterrichtspraxis, speziell aus der Perspektive des Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache-Unterrichts, zu beleuchten. Wir können erstens eine klare Dominanz des kommunikativen Ansatzes erkennen, der sich vor allem in der inhaltlichen Gestaltung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Council of Europe: 2001) widerspiegelt. Dies kann an einigen Elementen des Referenzrahmens konkret festgemacht werden. Einerseits sind die so genannten „Kann-Beschreibungen“ als Sprechhandlungen definiert: „Ich kann kurze Erzählungen verstehen, die von alltäglichen Dingen handeln und in denen es um Themen geht, die mir vertraut sind, wenn der Text in einfacher Sprache geschrieben ist.“ (A2) Sie stehen damit in der Tradition einer handlungsorientierten Sichtweise von Sprache, wie sie ganz generell die Grundlage für den kommunikativen Unterricht repräsentiert. Andererseits ist in den Beschreibungen, wie sie zum Beispiel im Portfolio zu finden sind, die Rolle der Grammatik auf die Qualität der sprachlichen Mittel beschränkt, und auch hier nur als Teil der pragmatisch orientierten Beschreibungen, z.B.: „Ich kann ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.“ (C1). Grammatik selbst wird im GER nur peripher thematisiert.

Zweitens sind methodische Ansätze erkennbar, die wir als prinzipiengesteuert definieren können, wie zum Beispiel das Fremdsprachenwachstum (FSW) (Buttaroni 1997). Die Prinzipien, die das FSW leiten, können in allgemeine, pädagogische Prinzipien – Förderung der Lernenden-Autonomie – und in spracherwerbsbezogene, linguistische Prinzipien – starke Ausrichtung an Modellen des Spracherwerbs in Chomskyscher Tradition, unter Berufung auf die Universalgrammatik sowie in dieser Tradition entwickelte Modelle der Spracherwerbsforschung – eingeteilt werden (siehe auch dazu Fritz/Faistauer in dieser Publikation). Die Ausrichtung vor allem an den spracherwerbsbezogenen Prinzipien bedeutet eine Aufgabe des Konzepts der Progression, ein vermehrtes Aufnehmen von authentischen Texten und eine Orientierung an Konzepten, wie focus on form (Long: 1998).

Drittens erkennen wir vermehrt Ansätze der Entwicklung einer konstruktivistischen Didaktik und Methodik, wie sie zum Beispiel von Wolff (2002) präsentiert werden. In

der Diskussion um die Rolle der Informationstechnologien sind ebenfalls Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik erkennbar. Vor allem in der Debatte um Lernenden-Autonomie werden sozial-konstruktivistische Ideen zu einer zentralen Kategorie, da die Lernenden ihr Lernen nur eigenständig und im Zusammenwirken mit ihrem Vorwissen, ihren persönlichen Lernstilen sowie ihren subjektiven Theorien über das Lernen in Interaktion mit Sprache und im Zuge der Lösung von Aufgaben gestalten können. Dieser Ansatz bedeutet demzufolge auch eine Verwendung von authentischem Sprachmaterial in Form von Texten, eine Vorherrschaft von Gruppenarbeit im Unterrichtsgeschehen und die genannte Aufgaben-Orientierung: task-based learning (Willis 2007 und Krenn 2006).

Als viertes und in der Unterrichtspraxis sicherlich als sehr wirksames Element können wir die derzeitig auf dem Markt vorherrschenden Lehrwerke ansehen, die einen, salopp gesagt, Retro-Trend in der Unterrichtspraxis entweder legitimieren oder/und wieder aufleben lassen. Wir finden eine Reihe an Pattern-Drills (ein Relikt aus Zeiten des Behaviorismus) und expliziter Grammatikpräsentation (eine Erinnerung an Zeiten der Grammatik-Übersetzungs-Methode), immer weniger Texte, und wenn, dann kaum solche, die das Merkmal authentisch aufweisen und so nicht an realer Sprache orientiert sind.

Eine wirkliche Debatte über prinzipiengeleitetes Sprachenlernen und über konstruktivistische Ansätze oder Theorien der Spracherwerbsforschung findet in Österreich derzeit nicht statt.

Konzepte, wie multi-competence (Cook 1993, 2002, 2003 und Jessner in dieser Publikation) sowie die Drittsprachenforschung (Hufeisen und Neuner 2004) stellen Theorien dar, die im Konnex mit der Entwicklung von Prinzipien für einen Sprachunterricht einer post-methodischen Ära an Bedeutung gewinnen sollten.

Für den Unterricht würde eine Orientierung an linguistischen Prinzipien ein zumindest teilweises Aufgeben der Idee der „Lehrbarkeit“ von Sprache ergeben, also eine Abkehr von rigider Progression und gesteuerten Unterrichtskonzepten. Stattdessen wäre eine Unterrichtsgestaltung wünschenswert, die auch die Erwerbsequenzen von Lernenden berücksichtigt. Was letztlich auch bedeuten würde, dass wir lernen, auf Fehlerkorrektur und -behebung im Sinne von Ahndung und Reparatur von Falschem zu verzichten und Fehler, oder besser Lernenden-Varianten, als Indikatoren des Spracherwerbsprozesses zu erkennen.

Literatur:

Buttaroni, Susanne (1997): Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. München: Max Hueber.

Cook, Vivian (1993): Linguistics and Second Language Acquisition. Houndsmills. Macmillan.

Cook, Vivian (2002): Portraits of the L2 User. Clevedon et al.. multilingual matters.

Cook, Vivian (2003): Effects of the Second Language on the First. Clevedon et al.. multilingual matters.

Council for Cultural Co-Operation, Education Committee, Modern Languages Division Strasbourg (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.. Langenscheidt.

Hufeisen, Britta und Neuner, Gerhard (2004): The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English. Strasbourg. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.

Krenn, Wilfried (2006): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In: Krumm H-J und Portmann-Tselikas P R (2006): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 10/2006. 13-28.

Long, Michael und Robinson P. (1998): Focus on Form. Theory, Research and Practice. In Doughty C J and Williams J (1998) Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, Dave & Jane (2007): Doing Task-based Teaching. Oxford. Oxford University Press.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang.

5.3. Paradim Change?

(Mike Beaumont)

At the risk of antagonising the Conference organisers, I will start by offering the view that the term paradigm shift has almost certainly been overused in the language teaching field over the last thirty years or so, and I confess to contributing personally to that overuse (at conferences in Manchester in 1997 and Ankara in 1998). A search on Google Scholar for the combined occurrence of 'paradigm shift' and 'language teaching' produced 724 references. To be fair, the field has seen a huge explosion of theory-making, research activity, and methodological innovation during that period, and it is perhaps not surprising that some of the shifts in thinking have attracted the Kuhnian label. In this short piece, however, I want to put forward two arguments. The first is that there may be a case for one, and only one, paradigm shift in language teaching in recent years, but debate of the phenomenon, in my view, has been too narrow both conceptually and chronologically. The second is that discussion of such matters has been confined primarily to theoretical circles, and, even if there is a case for the existence of a shift, the concept is largely unhelpful, not to say irrelevant, to the full time, multi-tasking teacher and the hard-pressed, exam-oriented learner.

One of the earliest discussions of the relationship between paradigm shift and language teaching is that by Maley in 1983, and it will be helpful to quote him at some length:

"In recent years we have become more aware that the theory and practice of language teaching (and learning) is subject to a process similar to that described by Thomas Kuhn in *The Structure of Scientific Revolutions* (1970). Kuhn postulates long periods of stability, when one theory or 'paradigm' is dominant, followed by periods of intense and heterodox experimentation, before the emergence of a new paradigm. Looking back at the past ten years or so in the field of foreign language teaching, it is clear that we have been living through just such a period of professional insecurity, which, if Kuhn is right, should herald the emergence of a new paradigm."

There are three important dimensions to Kuhn's argument, as summarised by Maley. The first is the presence of long periods (plural) of stability. What might those be in relation to language teaching, and, more importantly, to education in general? In my view, these periods are consistent with what I would call a 'pre-theoretical' phase of educational development. We are the heirs to centuries, if not millennia, of educational practice, during which there have, of course, been many changes and many debates, but

there is a consistency to the practice that has been passed on by custom and convention through the process of what Lortie has called “the apprenticeship of observation”. Teachers teach, by and large, the way they themselves were taught. Looked at globally, this process is as powerful today as it always has been.

The second dimension is periods (plural, again) of intense and heterodox experimentation. One of these periods is perhaps what Maley had been observing for ten years in relation to the development of communicative, and associated, approaches to language teaching. However, these periods of experimentation can be dated back to the early part of the 20th century, or even the tail end of the 19th century, when attempts to apply a scientific- or research-oriented approach to education in general were first observed. This we might call the ‘theoretical’ phase of educational thinking, one which, in relation to language teaching, has seen the influence of behaviourist (psychological) and structural (linguistic) theory and research replaced by cognitive (psychological), generative (psycholinguistic), and communicative (sociolinguistic) orientations, now themselves being challenged (perhaps) by connectionist (neurological), interactionist (psycholinguistic), and intercultural (sociological) developments. For new generations of teachers, there is now the possibility, through exposure to such theories and their methodological corollaries, of teaching in a way that is different from the way in which they themselves were taught. Some of these teachers may have had direct access to new ways of thinking through pre- or in-service training; others may have encountered them through a process more akin to grandmother’s whispers than anything more systematic. For those in contact with these developments, like myself, the process has indeed been intense, and characterised by heterodoxy. Despite that, and again looked at from the global perspective, their influence on daily classroom practice has, I would argue, been pretty minimal. Pre-theoretical approaches are amazingly resilient.

The third dimension of Kuhn’s argument is the emergence of a new paradigm. What evidence do we have that such a paradigm might be emerging, and, if it is, what does it look like? Two consequences of my argument so far are that, if such a new paradigm does exist, first, it must relate to educational practice in general, and not just to language teaching, and second, it is still very much in the process of emerging, and cannot be said yet to have crystallised into any complete or fully definable form. There is some evidence, however, and it comes from different sources. The first is that challenges to traditional scientific thinking are having an impact on applied research. In our own field, for example, we have seen attempts to apply both chaos and complexity theory to the process of second language acquisition, though, interestingly, much SLA research sticks faithfully and somewhat uncritically to positivist principles. In the social science research literature, we read much about the need for a more constructivist or interpreta-

tive stance in order to capture the complex interactions of psychological and sociological factors, and this stance has been adopted by much recent research into the teaching/learning process. This too implies a significant shift away from the rather simplistic cause-effect conclusions of much previous educational research. The long-term impact of technology on education also attracts much speculation, and there is no doubt that access to computers has the potential to change fundamentally the nature of the teaching / learning process and therefore of teacher and learner roles within that process. Learner autonomy, learner choice, indeed learner power, have become much more realisable and, where they are realised, seem to require a complete renegotiation of the traditional teacher / learner relationship. Finally, education in the 'post-modern age' has initiated a rethinking of teaching methodology. In language teaching, this is evidenced by attempts to define a post-method approach, where principles are proposed which purport to be independent of prescriptive statements about the methods a teacher should or should not use. All this may suggest that education is in the process of deep and fundamental change. However, the real consequences of that change are yet to be seen.

And so, somewhat more briefly, to my second argument, already hinted at above, and that is that the paradigm debate has undoubtedly passed many teachers and learners by, and there is good reason for that. Teachers are engaged in a multi-dimensional activity. While developments in theories of learning and in methodological thinking are, of course, of potential interest and relevance, the day-to-day lives of teachers are dominated by many other factors, amongst which are: adherence to, and completion of, the curriculum, which may, or may not, be influenced by or consistent with the developments we have discussed; student behaviour and welfare, where a qualification in social work may be of more use than being up-to-date with current educational theory; and conformity, where fitting in with the cultural and educational norms of the institution may be more important than pushing forward the frontiers of methodological innovation. Learners' priorities are different again. Their primary concerns may include: passing the examination at the end of the year; developing and sustaining a supportive network of social relationships; and meeting the demands of significant others outside the immediate educational environment such as partners, parents, or employers. In short, for many teachers and learners, perhaps the majority, the existence of paradigms, shifting or otherwise, may dwell, if not in the realms of the paranormal, at least in a parallel universe, of little concern and of doubtful relevance to their every day lives and longer term ambitions.

5.4. Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht

(Ulrike Jessner-Schmid)

Einleitung

Aufgrund des steigenden Interesses am Phänomen der Mehrsprachigkeit hat die Forschung über Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unterricht in den letzten zwanzig Jahren stark zugenommen. Einige einflussreiche Entwicklungen in der Zweitspracherwerbs- und Zweisprachigkeitsforschung haben bereits Auswirkungen auf das Lehren einer Zweitsprache und auf zwei- und mehrsprachigen Unterricht gezeigt, was zu einer Symbiose der zwei bis dahin vollkommen abgegrenzten Forschungsbereiche Erlernen einer Zweitsprache und Zweisprachigkeit geführt hat, zur Einführung des Konzepts der Multikompetenz, die ein wirklich zweisprachiges Bild der Zweisprachigkeit entwirft, und zur Anwendung des dynamisch-system-theoretischen Ansatzes auf den Zweitspracherwerb und auf Mehrsprachigkeit.

Nach einem kurzen Abriss über das Chomskysche Konzept der Sprachkompetenz werden diese neuen Entwicklungen genauer beschrieben und die wichtigsten Forschungsgebiete, die Beiträge zur Entwicklung von Multikompetenzansätzen in der Beschreibung der Sprachbeherrschung geleistet haben, untersucht. Ein zentrales Thema dieses Artikels ist es aufzuzeigen, dass mehrsprachiger Unterricht nur erfolgreich sein kann, wenn das kognitive Potenzial von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft dezidiert anerkannt wird.

Frühe Entwicklungen

Das Konzept der Sprachkompetenz (language competence) wurde von Chomsky (1965) in die Linguistik eingeführt. Chomsky war einer der ersten Linguisten, der eine explizite Theorie der Kompetenz entwickelt hat. Seine Theorie der Kompetenz ist von zwei Merkmalen bestimmt: erstens von einer Unterscheidung zwischen muttersprachlicher Kompetenz und muttersprachlicher Performanz und zweitens von der Annahme, dass diese Kompetenz dem Muttersprachler nicht unmittelbar zugänglich ist. Chomsky (1965: 3) stellte fest, dass "[I]inguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as mem-

ory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.”¹⁾ Weiters bemerkte er, dass “[I]inguistic competence is understood as concerned with the tacit knowledge of language structure, that is, knowledge that is commonly not conscious or available for spontaneous report, but necessarily implicit in what the (ideal) native speaker-listener can say.”²⁾ (Chomsky 1965: 19). Obwohl von Chomsky nie explizit dargestellt, kann man annehmen, “[...] that the native speaker and her/his innate faculties are necessarily monolingual”³⁾, wie Herdina und Jessner (2002: 31) ausführen.

Hymes (1972), einer von Chomskys Kritikern, befand, dass Chomskys Theorie der Aspekt der Angemessenheit fehlte und schlug daher eine Erweiterung der Kompetenztheorie vor, indem er eine Theorie der Performanz-Kompetenz (performance competence) oder Beherrschung (proficiency) hinzufügte. So führte Hymes das Konzept der kommunikativen Kompetenz ein, und gab dem psycholinguistischen Konzept der Kompetenz eine stärker soziolinguistische Dimension, in der verbales Repertoire, linguistische Routinen und Domänen des Sprachhandelns zentrale Rollen spielen. Dieses Konzept ist dem Chomskyschen Standpunkt, der Sprachkompetenz isoliert von allgemeinen kognitiven Bedingungen oder soziolinguistischen Aspekten sieht, vollkommen entgegengesetzt. Chomskys Ansatz wird weiters ergänzt durch das Prinzip der Modularität der Kognition, das sowohl annimmt, dass die verschiedenen Fähigkeiten der Kognition getrennt gesehen werden müssen, als auch, dass die Komponenten der Sprachkompetenz, also lexikalisches System, syntaktisches System, phonetisches System etc. ebenfalls als getrennte Module interpretiert werden können. Andere Grundsätze, welche die Universalgrammatik explizit oder implizit vertritt, sind eine lineare Theorie der Sprachentwicklung, ein Modell des Zweitspracherwerbs in dem sprachspezifische Parameter neu gesetzt werden, die Critical Age Hypothese und das Konzept von der unveränderlichen Kompetenz (eine detaillierte Diskussion siehe Herdina und Jessner 2002: 30–51). Beim Versuch, „Kompetenz“ zu definieren, macht Chomsky (1980: 59) einen Unterschied zwischen dem Wissen um die Form der Sprache, der Fähigkeit, die Sprache, die man kennt, zu verwenden und dem tatsächlichen Gebrauch dieser Sprache. Im Gegensatz dazu definiert Bachmann (1991) Sprachvermögen als ein System, das aus Sprachwissen, das manchmal als Sprachkompetenz bezeichnet wird, und aus kognitiven Prozessen oder Vorgängen, die dieses Wissen in Sprachverwendung übersetzen, besteht.

Die historische Entwicklung des Konzepts der Sprachbeherrschung (language proficiency) wird normalerweise als zweiphasig beschrieben. Die erste Phase, von 1920 bis 1980, wird bestimmt von Ollers (1976) Arbeit, in der Sprachbeherrschung als singuläre, globale Fähigkeit diskutiert wird. Die zweite Phase wird stark mit dem

kommunikativen Modell des Sprachvermögens von Bachmann und Palmers (language ability) (1982) in Verbindung gebracht, das Sprachbeherrschung als ein System ansieht, das aus vielen verschiedenen Komponenten besteht. Dazu gehören Wissensbereiche, die einzigartig zur Sprachverwendung gehören und sich aus metakognitiven Strategien (siehe ebenfalls Canale und Swain 1980) zusammensetzen.

Bis vor kurzem wurde das Konzept der Sprachkompetenz auf Erstsprach- als auch auf Zweitsprachkontexte anwendbar gesehen. Eine Begründung dafür könnte in der isolierten Entwicklung der Gebiete des Erlernens einer Zweitsprache und der Zweisprachigkeitsforschung liegen. Erst als Wissenschaftler wie Harley et al. (1990) begannen, eine gemeinsame Forschungsgrundlage für beide Forschungsgebiete zu entwickeln, konnte man eine Wende – man könnte sie die multilinguale Wende nennen – in der Erforschung dessen, wie man die Kompetenz von Individuen, die mehr als eine Sprache beherrschen, definieren sollte, beobachten. Diese Sichtweise impliziert, und darauf soll an dieser Stelle hingewiesen werden, dass formeller und informeller Zweitspracherwerb zu Zweisprachigkeit führen können.

Bedeutende Beiträge

Die aktuelle Forschung über Mehrsprachigkeit und vor allem über Multikompetenz wurde hauptsächlich von den holistischen Ideen der Zwei- und Mehrsprachigkeit beeinflusst. Grosjeans Arbeit (1985) über Zweisprachige als kompetente, aber spezifisch zweisprachige Sprecher-HörerInnen beeinflusste sowohl Cooks Konzept der Multikompetenz (z.B. 1991) als auch Herdina und Jessners (2002) dynamisches Modell der mehrsprachigen Entwicklung und der mehrsprachigen Sprachbeherrschung, die beide in den folgenden Abschnitten diskutiert werden.

Zweisprachige Sicht der Zweisprachigkeit

Grosjean (1982, 1985) war der erste Linguist, der eine zweisprachige oder holistische Sicht von Zweisprachigkeit in die Diskussion einführte. Sein Ansatz widerspricht der Annahme, dass Einsprachigkeit die Norm ist und die Zweisprachigkeit als eine Art doppelte Einsprachigkeit interpretiert. Diese Ansicht hat die Forschung über Zweisprachigkeit über weite Strecken dominiert und dazu geführt, dass Zweisprachige als Einsprachige mit Defiziten in jeder ihrer Sprachen beschrieben wurden. Diese Einstellung wird auch von vielen Zweisprachigen akzeptiert, die, obwohl sie tagtäglich in ihren beiden Sprachen funktionieren, ihre eigene Sprachkompetenz kritisieren und

daher zögern, sich selbst als wirklich zweisprachig zu bezeichnen. Die Überzeugung herrscht noch immer vor, dass eine Person nur dann als wirklich zweisprachig bezeichnet werden kann, wenn er oder sie ambilingual ist, d.h. in beiden Sprachen in vollem Ausmaß kompetent und daher mit einsprachigen MuttersprachlerInnen vergleichbar ist. Diese Herangehensweise an Zweisprachigkeit spiegelt, neben anderen Gründen, vor allem den Fokus der Forschung auf die sogenannten negativen Kontakteffekte zwischen den beiden Sprachen wider, seien sie nun linguistischer oder sozialer Art. Und diese Einstellung spiegelt sich ebenso in Tests zur Einschätzung von Sprachkenntnissen zweisprachiger Kinder in Minderheitenkontexten wider, da traditionelle Tests keine positiven Auswirkungen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit oder charakteristische Merkmale zweisprachiger Rede, wie z.B. Codeswitching, berücksichtigen. Grosjean (1985) verglich zweisprachige SprecherInnen mit HürdenläuferInnen, die ihre Fähigkeiten – Laufen und Springen – in einer Person vereinen, obwohl sie weder SprinterInnen noch HochspringerInnen sind. In diesem Sinne sind zweisprachige SprecherInnen menschliche KommunikatorInnen, die ihre kommunikative Kompetenz in zwei Sprachen entwickelt haben, damit sie die kommunikativen Bedürfnisse des täglichen Lebens bewältigen können.

In seinen neueren Arbeiten konzentriert sich Grosjean (z.B. 2001) auf den Sprachmodus als zentrale Kontrollvariable, die in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung berücksichtigt werden muss. Sprachmodus, als Kontinuum zwischen einsprachigem und mehrsprachigem Modus, beschreibt den Aktivierungsstatus des linguistischen Repertoires einer mehrsprachigen Person, d.h. wann und warum SprecherInnen eine, zwei oder drei ihrer Sprachen verwenden oder aktivieren.

Das Konzept der Multikompetenz

In den letzten fünfzehn Jahren hat Cook das Konzept der Multikompetenz entwickelt, die Kenntnis von mehr als einer Sprache im selben Denken (im Englischen wird zwischen brain und mind unterschieden. Ersteres bezieht sich auf die „Hardware“ und zweiteres auf die „Software“ im Gehirn. Im Folgenden wird mind als Denken übersetzt. Anm. der Ü) oder in anderen Worten, die Kenntnis der Erstsprache (L1) zusätzlich zur Interlanguage. Cooks Konzept wurde in verschiedenen Bereichen der (angewandten) Linguistik diskutiert und verwendet, vor allem in Zweitsprachenforschung und –unterricht.

Indem er sich auf Grosjeans Ideen über Zweisprachige als Menschen mit einzigartigen Fähigkeiten bezog, unterschied Cook (2001) jene SprecherInnen, die mehr als eine Sprache können von den einsprachigen MuttersprachlerInnen, indem er betonte, dass

das einsprachige Denken sich vom Denken der ZweitsprachlerInnen unterscheidet. Dies impliziert auch, dass sich die Beziehung zwischen L1 und der Interlanguage, die innerhalb eines Geists angesiedelt sind, vom Verhältnis zwischen Interlanguage und L2 abhebt, wenn wir annehmen, dass die L2 in einem anderen Denken den Status einer L1 hat. Zusätzlich zog Cook den Ausdruck L2-AnwenderInnen dem Ausdruck L2-Lerner vor, um zu implizieren, dass sich AnwenderInnen von LernerInnen unterscheiden, die immer nur lernen und nie ihr Ziel erreichen (z.B. Cook 2003a).

Cook führt aus, dass die L2-AnwenderInnen in Bezug auf L1 und L2 eine andere Perspektive haben als Einsprachige und ebenso eine andere Art von metasprachlichem Bewusstsein entwickeln sowie andere Formen von Sprachverarbeitung anwenden. Die Forschungsarbeit, die sich aus diesem Konzept entwickelt hat, beschäftigt sich im Besonderen mit dem Einfluss der L2 auf die L1 (Cook 2003) und mit den Beziehungen zwischen den Sprachsystemen im Geist der L2-AnwenderInnen (Cook et al. 2006). Wie Cook (2006: 15) selbst hervorhebt, braucht es einen holistischen Ansatz, um dem Geist der mehrsprachigen LernerInnen gerecht zu werden, wie z.B. jenen von Herdina und Jessner (2002), welche die dynamische Systemtheorie als Metapher für die Diskussion mehrsprachiger Phänomene heranziehen.

Dynamisches Modell des Multilingualismus

Als eine der ersten, welche die dynamische Systemtheorie in der angewandten Linguistik verwendeten, haben Herdina und Jessner (2002) ein dynamisches Modell des Multilingualismus (im Weiteren: DMM) entwickelt. Sie betonen, dass die dynamische Systemtheorie eine nützliche Metapher für die Diskussion mehrsprachiger Entwicklung darstellt. Ein mehrsprachiges System ist ein lernfähiges, komplexes System, das die Eigenschaft der Elastizität, die Fähigkeit, sich auf vorübergehende Veränderungen in der Systemumgebung einzustellen, und die Eigenschaft der Plastizität, die Fähigkeit, neue Systemeigenschaften als Antwort auf veränderte Bedingungen zu entwickeln, besitzt. Im DMM werden kommunikative Bedürfnisse, die psychologisch und soziologisch determiniert sind, als treibende Kraft von Sprachenlernen und –anwendung identifiziert. Wenn man annimmt, dass die Anwesenheit eines oder mehrerer Sprachensysteme nicht nur die Entwicklung der Zweitsprache, sondern überhaupt die Entwicklung des gesamten mehrsprachigen Systems beeinflusst, ist solch eine holistische Sicht notwendige Voraussetzung für ein dynamisches Modell des Multilingualismus. Forschungsarbeiten über Drittspracherwerb konnten die Komplexität eines mehrsprachigen Systems zeigen, indem sie sich vor allem auf die Unterschiede zwischen Zweit- und Drittspracherwerb konzentrierten (z.B. Cenoz et al. 2003).

Im DMM wird mehrsprachige Sprachbeherrschung als kumulative Berechnung psycholinguistischer Systeme, die miteinander in Kontakt stehen, definiert. Diese Systeme sind nicht identisch mit Sprachsystemen aufgrund ihrer sprachübergreifenden Interaktion, die auch Synergie- und Interferenzeffekte integriert, und aufgrund des Einflusses, den die Entwicklung eines mehrsprachigen Systems auf LernerInnen und den Lernprozess ausübt, wie z. B. größere Expertise in Lernstrategien oder Eigenschaften, die erfahrene LernerInnen von unerfahrenen LernerInnen unterscheiden. Wie Herdina und Jessner (2002) hervorheben, stellt Cummins Interdependenzhypothese (1991), die auf der Annahme beruht, dass ausgehend vom Kontakt zweier Sprachen eine gemeinsame, zugrunde liegende Sprachbeherrschung besteht, ein ähnliches Konzept dar, ebenso wie Kecskes und Papps (2000) Vorstellung einer gemeinsamen, zugrunde liegenden konzeptuellen Basis. Beide beschreiben jedoch eine Überlappung zwischen L1 und L2 und nicht eine komplette Umwandlung der involvierten Systeme, wie es das DMM tut.

Ein höherer Grad an metasprachlichem Bewusstsein wird als Teil des M(ulti-lingualismus)-Faktors definiert, der sich auch auf kognitive Aspekte des mehrsprachigen Lernens bezieht, wie z.B. auf einen verstärkten mehrsprachigen Monitor und/oder die katalytischen Effekte des Erlernens einer Drittsprache (siehe Cenoz 2003 zu den Effekten der Zweisprachigkeit auf das Erlernen einer Drittsprache). Metasprachliches Wissen und das Bewusstsein von diesem Wissen spielen eine Schlüsselrolle bei mehrsprachigem Lernen und Sprachverwendung, wie in Jessner (2006) im Detail ausgeführt wird. Die Veränderungen in der Qualität zwischen Erlernen einer Zweit- und einer Drittsprache gründen sich auf die Unterschiede in der Norm, auf welche die Sprachlernenden Bezug nehmen, d.h. eine zweisprachige Norm beim Erlernen einer Drittsprache im Gegensatz zu einer einsprachigen Norm beim Erlernen einer Zweitsprache. Zusätzlich setzt in den meisten Kontexten das Erlernen einer Drittsprache voraus, dass die LernerInnen bereits Erfahrung im Erlernen einer ersten Fremdsprache gesammelt haben (Hufeisen 1997).

Aktuelle Arbeiten

Obwohl der Begriff der Multikompetenz noch keine großen Auswirkungen auf die Diskussion des multilingualen Geistes im Lehr- und Lernkontext gezeigt hat, kann eine Tendenz zur Übernahme der zentralen Konzepte der Multikompetenz in neue Denkweisen in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung entdeckt werden. Viele dieser neuen Tendenzen stehen in Zusammenhang mit den Bemühungen, das meta-

linguistische Bewusstsein in mehrsprachigen Unterrichtskontexten zu schärfen oder zusätzliche kognitive Vorteile aus einem höheren Grad an metasprachlichem Bewusstsein in geübten LernerInnen zu erzielen.

Die Anzahl von Drittsprachstudien, die sich hauptsächlich auf die Unterschiede zwischen Erlernen einer Zweit- und Drittsprache konzentrieren, hat in den letzten zehn Jahren stark zugenommen (z.B. Cenoz et al. 2001, 2003). Viele dieser Studien, die sich mit Phänomenen des lexikalischen Transfers beim Erlernen einer Drittsprache befassen, bewiesen die Aktivierung von anderen Sprachen als der Zielsprache bei sprachenübergreifender Konsultation (für einen Überblick siehe Jessner 2006: 74ff; siehe auch Green 1998). Mit anderen Worten, diese Verknüpfungen zwischen den Sprachen im Repertoire von Mehrsprachigen können als Argument gegen die traditionelle Ansicht sowohl von LehrerInnen als auch ErziehungswissenschaftlerInnen dienen, dass man die Sprachen im Klassenzimmer voneinander getrennt behandeln müsse, um Verwirrung durch die Aktivierung früherer Sprachkenntnisse zu vermeiden. Vor kurzem wurde eine Reihe von sprachenübergreifenden Ansätzen für den Sprachunterricht vorgeschlagen, um Synergieeffekte und gegenseitige Befruchtung durch Kooperation zwischen den Sprachen und zwischen den SprachanwenderInnen im Klassenzimmer zu fördern.

Solch ein Ansatz bringt wieder die L1 in das Klassenzimmer. Ausgehend vom Einfluss der traditionellen Kontrastiven Analyse wurde bis vor kurzem der Gebrauch der L1 im Klassenzimmer als Interferenz oder als negativer Transfer auf das Erlernen der Zweitsprache oder jeder weiteren Sprache gesehen. Aber seit dem Transfer eine unterstützende Rolle im Erlernen der Zweitsprache bescheinigt wurde (z.B. Lewis 1990; Schweers 1993), werden die L1 oder frühere Sprachkenntnisse als kognitive Basis zum Erlernen weiterer Sprachen benützt. Aus holistischer Perspektive ist diese relativ neue Entwicklung mit den L1-Erhaltungsprogrammen in Migrationskontexten in Zusammenhang zu bringen (z.B. Krumm 2005; siehe auch weiter unten).

Als Teil eines sprachenübergreifenden Ansatzes zum Sprachbewusstsein schlug James (1996: 145ff) vor, die Kontrastive Analyse aus Gründen der Steigerung des Sprachbewusstseins wieder einzuführen, d.h. besonderes Augenmerk auf die kognitive Dimension der Kontrastiven Analyse zu lenken, indem man sie auf die LernerInnen ausrichtet. Solch ein Ansatz impliziert auch, dass man besonders auf metalinguistische Aspekte der Kontrastiven Analyse im Klassenzimmer achtet, wie dies bei Übersetzungen geschieht. Genauso bezeichnete Hawkins (1999) das Sprachenlernen als Sprachlehrzeit, indem er betonte, dass die Hauptaspekte des Sprachenlernens den Prozess, wie man eine Sprache lernt, und zwischensprachliche Vergleiche mit besonderem Bezug auf die Rolle der L1 im Erlernen einer Zweitsprache betreffen.

Cummins (2001) empfahl die Transformative Pädagogik, welche die kritische Befragung in der Gruppe zur Entwicklung von kritischem Sprachbewusstsein verwendet. SchülerInnen sollen sich sprachlicher Formen und Anwendungen bewusst werden, wovon ein Teil durch sprachenübergreifenden Vergleich europäischer Sprachen, die von Latein oder Altgriechisch abstammen, durchgeführt werden kann, z.B. mit verwandten Wörtern oder Sprichwörtern. Diese Aktivität kann durch den Vergleich von Ähnlichkeiten bei der Bildung von abstrakten Nomen aus Verben ergänzt werden. An dieser Stelle soll Wandruszkas Pionierarbeit über das Verwerten des gemeinsamen linguistischen Kerns der europäischen Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch, nämlich ihrer lateinischen und altgriechischen Herkunft, in Erinnerung gerufen werden (z.B. Wandruszka 1986).

Die Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten, d.h. die Entwicklung der Fertigkeit, zwischen Form und Bedeutung zu unterscheiden, um mit Sprachen umgehen zu können, und das Bewusstsein über diese Fähigkeitsentwicklung bilden Teil des Einübens einer Sprachlernstrategie, die idealerweise mit einem sprachenübergreifenden Ansatz kombiniert werden sollte. Die geübten Sprachenlernenden, die sich der strukturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen ihres Repertoires bewusst sind, haben auch gelernt, wie sie ihr Repertoire erweitern können und auch wie sie die Strategien gewichten sollen, wie schon McLaughlin (1990) bespricht. Die Anzahl der Sprachlernstrategien hängt mit früheren Sprachkenntnissen der SprecherInnen und ihrem Sprachbeherrschungsniveau in den betreffenden Sprachen zusammen (Mißler 1999; Ó'Laoire 2001). Kürzlich hat Wrembel (2003) ein Metakompetenz-orientiertes Modell zum Phonologieerwerb für Zweitsprachlernen und -lehren entwickelt.

Ausgehend vom Ziel der Europäischen Union, dass ihre BürgerInnen ihre Muttersprache plus zwei andere Sprachen beherrschen sollen, hat eine Anzahl von europäischen Projekten neue Methoden zur Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht entwickelt. Das EuroCom (European Comprehension) Projekt (www.eurocom-frankfurt.de) hat sich darauf spezialisiert, europäischen BürgerInnen eine solide linguistische Basis für das gegenseitige Verstehen zu bieten, zumindest innerhalb ihrer eigenen Sprachfamilie. Diese Methode beinhaltet optimale Interferenztechniken in typologisch verwandten Sprachen, um zumindest rezepive Fertigkeiten in der neuen Sprache entwickeln zu können und wurde bis jetzt auf die romanische, germanische und slawische Sprachfamilie angewandt (Klein und Rutke 2004). In anderen Projekten, die vom Europäischen Fremdsprachenzentrum gefördert werden, steht das Herstellen von Synergien im Sprachenlernen durch Lernen und Lehren über Sprachengrenzen hinweg im Zentrum des Interesses (z.B. Hufeisen und Neuner 2003, über das Erlernen von Deutsch als L3). Candelier (2003) koordinierte ein europäisches Projekt, um das

Sprachbewusstsein von Schulkindern zu fördern. Das erklärte Ziel all dieser Anstrengungen ist ein gemeinsames Curriculum für den Sprachenunterricht im institutionellen Kontext, wie dies Hufeisen und Lutjeharms (2005) erörtern. Die Universität Innsbruck (Österreich), wo in einem Modell die Fachdidaktik der Sprachen über Institutsgrenzen hinweg unterrichtet wird, ist ein gutes Beispiel (Hinger et al. 2005) dafür. Ein integrierter Ansatz des Sprachunterrichts setzt die Zusammenarbeit aller Sprachenlehrenden in einer Institution voraus, ebenso wie eine LehrerInnenausbildung und -fortbildung, die das Entwickeln von Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein von Lehrenden, Studierenden und Lehrenden als Lernende zum Schwerpunkt hat, denn Sprachenlernen ist ein lebensbegleitender Prozess.

Probleme und Schwierigkeiten

Wie oben erörtert wird, schlägt Cooks Konzept der Multikompetenz eine holistische Sicht auf die L2-AnwenderInnen vor. Diese relativ neue Perspektive impliziert die Einführung von multilingualen Normen anstatt monolingualer oder traditioneller Normen in die Linguistik. Obwohl in einer Reihe von Publikationen über das Erlernen von Zweit- oder Drittsprachen schon eingefahrene Wege verlassen wurden, ist es offensichtlich, dass noch immer eine Anzahl von Problemen gelöst werden muss, bis man bei einem holistischen Blick auf mehrsprachige LernerInnen oder AnwenderInnen angekommen ist (siehe auch Jessner und Cenoz 2007). Einige dieser Probleme werden im Folgenden kurz diskutiert. Sie betreffen den Status der MuttersprachlerInnen in Sprachforschung und -unterricht, Angebot und Reihenfolge der Sprachen, wie sie in einem Curriculum unterrichtet werden sollen, und das Unterrichtsmaterial.

Status der MuttersprachlerInnen

Seit neuestem stehen MuttersprachlerInnen in Diskussionen über Normen in mehrsprachiger Forschung und Unterricht unter schwerem Beschuss. Cook (1999) empfahl, dass Multikompetenz die muttersprachliche Norm als Ziel des Sprachunterrichts ersetzen solle (vgl. Herdina und Jessner 2002 über multilinguale Sprachbeherrschung).

Die Diskussion muttersprachliche Lehrperson versus nicht-muttersprachliche Lehrperson betrifft hauptsächlich Englischlehrende. Seidlhofer (2000) fordert eine Neudefinition der idealen nicht-muttersprachlichen Englischlehrenden. Sie argumentiert, dass, obwohl Englisch heutzutage hauptsächlich als Kommunikationsmittel zwischen SprecherInnen verschiedener Primärsprachen dient, die Oberhand über die Sprachnormen immer noch bei

der einsprachigen Minderheit ihrer SprecherInnen liegt. Neuere Studien konzentrieren sich auf das Dilemma von nicht-muttersprachlichen Lehrenden von Englisch als Zweitsprache und darauf, ob Muttersprachlichkeit für Studierende, die von nicht-muttersprachlichen SprecherInnen in Englisch unterrichtet werden, von Bedeutung ist (für einen Überblick siehe Llurda 2005). Ellis (2005) streicht heraus, dass nicht-muttersprachliche Lehrende linguistische Probleme festmachen und metakognitive Lernstrategien anbieten können, die muttersprachliche Lehrende ohne Fremdsprachlernerfahrung nicht erkennen können.

Sprachenangebot und Reihenfolge im Curriculum

Wie bereits oben angedeutet, hat die Forschung über Drittspracherwerb gezeigt, dass sich das Erlernen einer Zweitsprache vom Erlernen einer Drittsprache unterscheidet. Für den Unterrichtskontext hat dies verschiedene Auswirkungen: auf das Sprachbeherrschungsniveau, das in jeder Sprache im Curriculum erreicht werden soll, auf das Alter, in dem jede einzelne Sprache begonnen werden soll, und auf die Art von sprachenübergreifendem Kontakt zwischen den Sprachen des Curriculums, mit Schwerpunkt auf frühere Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrung von mehrsprachigen Lernenden (Jessner und Cenoz 2007).

Die Typologie der Sprachen in einem Curriculum spielt in der Reihenfolge des Spracherwerbs auch eine große Rolle, wie Grießler (2001) in ihrer vergleichenden Untersuchung des Sprachbeherrschungsniveaus für Englisch in drei österreichischen Schulen zeigte. Sie fand heraus, dass jene SchülerInnen, die früh und parallel mit Französisch und Englisch begonnen hatten, besser abschnitten als SchülerInnen von Regelschultypen, wo Französisch einige Jahre später als Englisch unterrichtet wird.

Schließlich muss erwähnt werden, dass die Wahl der Sprachen in der Curriculumplanung als schwierige Aufgabe angesehen werden muss, da ein erfolgreiches Sprachcurriculum fähig sein sollte, sowohl Minderheiten- und/oder Migrantensprachen als auch eine Anzahl von Fremdsprachen, die für die Gesellschaft von Bedeutung sind, zu integrieren (Krumm 2005). Außerdem könnten Probleme bei der Auswahl der Sprachen für Migrantensprachprogramme auftreten, wie eine österreichische Untersuchung von Brizic (2006) zeigte, die herausfand, dass der sprachliche Hintergrund der Eltern von türkischen Migrantenkinder, wie er in der Studie angenommen worden war, und ihr tatsächlicher sprachlicher Hintergrund nicht korrelierten.

Als Reaktion auf das schnelle Wachstum von Englisch als lingua franca wird zusätzlich der Rolle, die Englisch in einem mehrsprachigen Klassenzimmer spielen soll, in der wis-

senschaftlichen Debatte viel Aufmerksamkeit geschenkt. Eine der meist gestellten Fragen ist, ob Englisch in jenen Ländern, in denen Englisch nicht als Erst- oder Zweitsprache verwendet wird, eine bedeutende Rolle als erste lebende Fremdsprache im Sprachunterricht spielen soll, oder ob es nicht sinnvoller wäre, sich im Unterricht auf andere Sprachen als Englisch zu konzentrieren, da Englisch durch den täglichen Kontakt mit der Sprache außerhalb des Klassenzimmers ohnehin gelernt würde (z.B. Vollmer 2001). Erst kürzlich wurde angeregt, den Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit mit Englisch zu legen, um aus den positiven kognitiven Effekten des mehrsprachigen Lernens, die notwendigerweise einen Washback-Effekt auf das Erlernen der englischen Sprache haben würden, Kapital zu schlagen (Jessner 2006).

Unterrichtsmaterial

Vergleichende Grammatiken und anderes Referenzmaterial sind notwendige Vorgaben für erfolgreichen Unterricht. Leider ist jedoch mehrsprachiges Unterrichtsmaterial noch immer Mangelware. Auf Glinz (1994) Lernergrammatik für Deutsch-Französisch-Englisch-Latein folgte Müller (1999) für Deutsch-Englisch-Französisch. Abgesehen von einigen Versuchen, Material für die Entwicklung von Sprachbewusstsein in Kindern zu entwickeln (Candelier 2003; Feichtinger et al. 2000) müssen die Schulbücher für mehrsprachigen Unterricht erst entwickelt werden. Idealerweise müssen Multi-kompetenzansätze für Lehrmaterial die Entwicklung einer gemeinsamen grammatikalischen Terminologie als Voraussetzung für mehrsprachiges Lernen in Erwägung ziehen.

Wie Oomen-Welke (2006) betonte, geschieht ein großer Teil von mehrsprachigem Lernen durch Vergleiche, und die Förderung von metasprachlichem Bewusstsein und dem Bewusstsein über Sprachlernstrategien kann auf dem konstruktiven Potenzial des Sprachvergleichs aufbauen. Es wird frei zugängliches Material benötigt, um neue Sprachen einzubeziehen, auch wenn diese nur von den SchülerInnen beherrscht werden, die dann als ExpertInnen agieren können, was wiederum die Rolle der LernerInnen stärkt, vor allem in Migrationskontexten. Idealerweise stellt die Entwicklung von Multiliteralitäten einen integralen Bestandteil von mehrsprachigem Unterricht dar (Cummins 2006).

Wohin geht die Zukunft?

Wie die vorangehende Diskussion klar zeigt, muss noch viel Arbeit geleistet werden, um Multikompetenzansätze für die Entwicklung der Sprachbeherrschung in zwei- und

mehrsprachigen Programmen zu entwickeln. Eines der Hauptgebiete, das weitere Entwicklung benötigt, ist mehrsprachiges Testen. Wenn wir die mehrsprachige Person als eigenständiges Individuum begreifen wollen, müssen wir den Akzent auf eine empirische Untersuchung der Konstrukte von Mehrsprachigkeit in Sprachtests setzen. Mehrsprachige Personen als Menschen zu verstehen, die eine andere Art der Sprachverwendung und Sprachwissen haben als die MuttersprachlerInnen der betreffenden Sprachen, bedeutet, die kognitiven Chancen zu ergreifen, die ein Leben mit Mehrsprachigkeit bietet und von den Vorteilen zu profitieren, die der Kontakt mit zwei oder mehreren Sprachen bietet. Solch eine Sichtweise verlangt, dass wir den linguistischen Defiziten von Zweitsprachlernenden und –anwenderInnen eine weniger wichtige Rolle zuschreiben und dafür die kognitiven Vorteile sehen, die das Leben mit mehr als einer Sprache bietet, sodass wir schließlich verstehen können, dass Mehrsprachigkeit nicht nur kumulative Einsprachigkeit in mehreren Sprachen ist. Daher sollte eine Neuorientierung in Richtung Dynamik der Mehrsprachigkeit die konventionelle einsprachige Norm ersetzen. Nur wenn multilinguale Normen auf die angewandte Linguistik umgelegt werden, werden wir die Bedürfnisse von erfolgreichem mehrsprachigem Unterricht verstehen können. Die Bewertung von Mehrsprachigkeit muss holistische Konstruktionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit berücksichtigen und so zwangsläufig die Spannung zwischen von Nationalstaaten oktroyierter Sprachvereinheitlichung und realer Mehrsprachigkeit aushalten.

In den letzten Jahren wurden sehr viele Versuche unternommen, die Universalgrammatik mit anderen Forschungskonzepten zum Spracherwerb zu versöhnen (z.B. Plaza-Hurst 2006). Chomskys Idee einer eher sprecherorientierten und nicht so sehr systemorientierten Theorie hat sicherlich geholfen, ein theoretisches Rahmenwerk für die Spracherwerbsforschung im Allgemeinen zu schaffen. Die Konzentration dieser Forschung auf die idealen, implizit einsprachigen Sprecher-ZuhörerInnen hat sich jedoch eher als Hindernis erwiesen, denn als Rückhalt in einer Welt, in der Einsprachigkeit eher die Ausnahme und nicht die Regel ist. Wenn wir Mehrsprachigkeit für alle garantieren wollen, und nicht Elitemehrsprachigkeit für einige (Mejía 2002), dann bietet die Anwendung von Multikompetenzansätzen auf die Entwicklung von Sprachbeherrschung einen viel versprechenden Weg, wie man sich den vielfältigen Herausforderungen des zweisprachigen Unterrichts nähern kann.

Anmerkungen:

- 1) „[...] sich die linguistische Theorie zunächst mit idealen Sprecher-HörerInnen in einer komplett homogenen Sprachgemeinschaft beschäftigt, die ihre Sprache perfekt kennen und die in der Anwendung dieses Wissens auf die tatsächliche Performanz unbeeinflusst sind durch

grammatikalisch irrelevante Bedingungen wie Beschränkungen des Gedächtnisses, Ablenkungen, Verschiebung von Aufmerksamkeit und Interesse, und durch Fehler, seien sie zufällig oder charakteristisch.“

- 2) „[...] sich linguistische Kompetenz mit dem stillschweigenden impliziten Wissen um Sprachstrukturen beschäftigt, d.h. mit Wissen, das im Allgemeinen nicht bewusst oder für spontane Abfrage bereit ist, aber das notwendigerweise implizit in dem liegt, was die (idealen) muttersprachlichen Sprecher-ZuhörerInnen HörerInnen sagen können.“
- 3) „[...] dass MuttersprachlerInnen und ihre angeborenen Fähigkeiten notwendigerweise einsprachig sind.“

Literatur:

Bachman, Lyle.: 1991, What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly* 25, 671-704.

Bachman, Lyle, and Palmer, Adrian: 1982, The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly* 16, 449-65.

Brizic, Katharina: 2006, The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (3), 339-362.

Canale, Michael, and Swain, Merrill: 1980, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Chomsky, Noam: 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MA, MIT Press.

Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta and Jessner, Ulrike (eds):. 2001, *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta and Ulrike Jessner (2003):. Why investigate the multilingual lexicon?, in Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner (eds), *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers. 2003

Cummins, Jim: 1991, Language learning and bilingualism, *Sophia Linguistica* 29, 1-194.

Cummins, Jim: 2001, Instructional conditions for trilingual development, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 61-75.

Cummins, Jim: 2006, Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracy pedagogy, in O, García, T. Skuttnab-Kangas and M. Torres-Guzmán (eds), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*, Clevedon, Multilingual Matters.

Ellis, Elizabeth M.: 2005, The invisible multilingual teacher: The contribution of language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs, *International Journal of Multilingualism* 1, 90-108.

Feichtinger, Angela, Lanzmaier-Ugri, Katharina, Farnault, B. and J. Pornon.: 2000, Bilder von der Welt in verschiedenen Sprachen, in E. Matzer (ed.), *Sprach- und Kulturerziehung in Theorie und Praxis*, Graz, Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen.

García, Ofelia, Skuttnab-Kangas, Tove and Torres-Guzmán, Maria E. (eds):. 2006, *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*, Clevedon, Multilingual Matters.

- Glinz, Hans: 1994, *Grammatiken im Vergleich. Deutsch-Französisch-Englisch-Latein. Formen-Bedeutungen-Verstehen*, Tübingen, Niemeyer.
- Green, David: 1986, Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals, *Brain and Language* 27, 210-23.
- Grießler, Marion: 2001, The effects of third language learning on second language proficiency: An Austrian example, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 50-60.
- Grosjean, Francois: 1992, Another view of bilingualism, in R. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam, North Holland.
- Grosjean, Francois: 2001, The bilingual's language modes, in J. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Oxford, Blackwell.
- Harley, Birgit, Cummins, Jim, Swain, Merrill, and Allen, Patrick: 1990, The nature of language proficiency, in B. Harley, Patrick Allen, Jim Cummins and Merrill Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Herdina, Peter and Jessner, Ulrike: 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Hinger, Barbara, Kofler, W., Skinner, A. and Stadler, W.: 2005, The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education, *The Teacher Trainer* 19, 17-20.
- Hufeisen, Britta: 1997, L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun?, in B. Hufeisen and B. Lindemann (eds.), *L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion: Zu individueller Mehrsprachigkeit und gesteuertem Lernen*, Tübingen, Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta and Neuner, Gerhard (ed.): 2003, *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, Britta and Lutjeharms, Madeline: 2005, *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*, Tübingen, Narr.
- Jessner, Ulrike: 2006, *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike and Cenoz, Jasone (2007), Teaching English as a third language, in J. Cummins and C. Davies (eds), *The Handbook of English Language Teaching*, Dordrecht: Springer.
- Krumm, Hans-Jürgen: 2005, Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen, in Hufeisen, Britta and Lutjeharms, M. (eds), *Gesamtsprachen curriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*, Tübingen, Narr.
- Ó'Laoire, Muiris: 2001, Balanced bilingual and L2-dominant learners of L3 in Ireland', in Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner (eds), *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Third Language Acquisition and Trilingualism*, Tübingen, Stauffenburg.
- Oomen-Welke, Ingelore: in press, Sprachunterricht sprachübergreifend - (wie) geht das praktisch, und hat es Effekte?, in Timm, J.-P. *Fremdsprachenlernen: Kompetenzen, Standards, Aufgaben, Evaluation*, Tübingen, Narr.
- Seidlhofer, Barbara: 2000, Mind the gap: English as a mother tongue vs English as a lingua franca, Vienna

¿Paradigmenwechsel? – Der theoretische Überbau

English Working Papers 9, 51-68.

Vollmer, Heike: 2001, Englisch und Mehrsprachigkeit: Die Rolle des Englischen für den Erwerb weiterer Fremdsprachen, in K. Aguado and A. Hu (eds), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Dortmund 4.-6. Oktober 1999, Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Wandruszka, Marion: 1986, Wege zur Mehrsprachigkeit in unseren Schulen, in B. Narr and H. Wittje (eds), Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Language Acquisition and Multilingualism. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag, Tübingen: Narr.

5.5. Computer corpora and the language classroom: on the potential and limitations of computer corpora in language teaching

(Gunther Kaltenböck and Barbara Mehlmauer-Larcher)

Abstract

With computer corpora firmly established as research tools in linguistics, their application for language teaching purposes is also increasingly advocated to the extent that corpus-based language teaching has even been praised as the new revolution in language teaching (cf. Sinclair, 2004b). This article takes a more critical view and examines some of the potential as well as the limitations of computer corpora in the language classroom, providing practical examples from the British Component of the International Corpus of English. It is argued that only a balanced view, which takes into account both the strengths and weaknesses of computer corpora for language teaching, can ensure their successful integration into the language classroom. The discussion first focuses on the limitations of corpus data, which are identified as 'externalized', as opposed to 'internalized' language, lacking contextual, as opposed to co-textual, information. On the other hand, computer corpora provide access to information not easily available from other sources, viz. information on frequency of occurrence in various text types, and co-occurrence patterns, e.g. collocation, colligation, semantic prosody. This information, however, also has to be seen in the light of the more general questions of how representative corpus results are and to what extent they are generalisable. The article concludes with a discussion of pedagogical implications of the use of computer corpora, especially with regard to their application as tools for exploratory/discovery learning and as means for promoting learner autonomy.

1. Introduction

While the contribution of computer corpora to language description is by now an uncontested fact, with corpus linguistics being firmly established as a branch of linguistic inquiry in its own right, the application of computer corpora for language teaching is still a rather neglected area. There has, of course, been an extensive discussion of the importance and status of corpus linguistic findings, i.e. newly-discovered language facts, for teaching and their incorporation into textbooks and grammars (cf. e.g. Carter &

McCarthy, 1995; Sinclair, 1997; Mindt, 1997; Carter, 1998; see also Seidlhofer, 2003: 77–123 for an overview). However, comparatively little has been said about the actual use of computer corpora in an English as a Foreign Language (EFL) or English as a Second Language (ESL) classroom. When such classroom uses are being discussed, it is often in highly positive and uncritical terms, with computer corpora being presented as the new revolution in language teaching (e.g. Sinclair, 2004b: 2; Hunston, 2002: 1). Moreover, the integration of computer corpora into language teaching is often seen as a development well on its way, a general trend happening before our very eyes. According to Sinclair (2004b: 2), for instance, “[n]ow corpora, large and small, are seen by many teachers as useful tools and are being put to use more and more every day”. Bernardini (2004: 15) makes a similar, albeit more cautious comment:

Whilst corpus data have long established themselves as the real language data ... the actual use of corpora in language learning settings has for a long time remained somewhat behind such momentous breakthroughs. This now seems less true.

Statements such as these, however, appear to be in stark contrast with the reality of everyday teaching practice and appear to be more the result of ‘wishful thinking’ on the part of corpus linguists. It is true, of course, that in tertiary education computer corpora are gradually assuming a more and more prominent position, as is evidenced by recent publications and conference papers reporting on the use of computer corpora in post- and undergraduate-courses in linguistics, foreign languages, translation studies, and teacher education (cf. e.g. Bernardini 2000, 2004, Farr 2004, Chambers 2004). In secondary education and general ELT classes, however, computer corpora are still conspicuously absent, despite the wide-spread availability of computers in most teaching institutions. This raises the question why this should be so, especially in view of their undeniable potential. The reason seems to be that apart from their obvious advantages for the language classroom, computer corpora also have a number of limitations, which impede direct transfer from the corpus linguist’s workplace to the classroom. Knowing about these limitations, we would argue, is as important for successful integration of computer corpora into language teaching as knowing about their assets and potential.

The aim of this paper is therefore to subject the usefulness of computer corpora for language teaching to a critical evaluation, exploring both strengths and weaknesses, with a view to enabling language practitioners to make better use of them for teaching purposes. In doing so, we will draw on our experience of using one particular computer corpus, viz. ICE-GB, the British component of the International Corpus of English, in various teaching settings (EFL, ESP, teacher education, linguistics classes) with different learner levels (in secondary and tertiary education) and include various illustrative ex-

amples from this corpus. The reason for focusing on ICE-GB lies in its general accessibility and suitability for teaching purposes: it incorporates a highly user-friendly, windows-based search software (ICECUP), has a manageable but sufficiently large size of 1 million words, including both spoken and written texts (of British English) and a wide range of different text types (e.g. telephone conversation, public speech, academic writing, social and business letters). Moreover, it is syntactically fully analysed. In other words, it is not only tagged (i.e. coded for word classes) but also parsed (i.e. analysed for grammatical structure), an asset of corpora which is still not given its due attention in the discussion of pedagogical applications of computer corpora.¹⁾ The present discussion is thus limited to the use of one particular type of corpus, viz. that of a readymade, commercially available, medium-sized corpus of native English, and disregards other types such as learner corpora, translation or parallel corpora, or more specialised DIY corpora.

After a brief general discussion of two different perspectives in the use of computer corpora for language teaching in section 2, the subsequent sections will address a number of issues relevant to language teaching: section 3 briefly discusses the general nature of corpus data, section 4 examines the notion of 'real and authentic language', section 5 is dedicated to the issue of frequency of occurrence, and section 6, finally, to the need for pedagogical mediation. Section 7 provides a brief summary.

2. Corpora and language teaching: two perspectives

In the discussion of pedagogical applications of computer corpora it is useful to systematise the field of inquiry by distinguishing, very generally, between two basic views which can be summarised by the questions 'What?' and 'How?'. In the words of Bernardini (2004: 15):

a distinction can be made between uses of corpora as sources of descriptive insights relevant to language teaching/learning, and uses of corpora that directly affect the learning and teaching process(es).

Put differently, one path of the investigation relates to what language facts relevant to language learning and teaching can be derived from corpora, while the other refers to the question of how corpora can be used to initiate and promote language learning. The former perspective thus focuses on the linguistic insights that can be gained through corpora and which are useful for the learner, while the latter homes in on the pedagogical aspects involved in using corpora, such as different forms of learning (e.g. discovery

learning). It is clear, however, that these two perspectives are by no means mutually exclusive, but have to allow for considerable overlap, such as when discovery learning is used for the investigation of specific collocational patterns. The boundaries between these categories are therefore not clear-cut but of a rather fuzzy nature.

Despite the lack of an exact delimitation, these two perspectives provide a useful, general framework for the discussion of the application of computer corpora in language teaching. The approach taken in this paper is to start with the question of ‘What?’, first very generally in terms of the type of language data offered by corpora (sections 3 and 4) and then more specifically by focusing on linguistic patterns and their frequency (section 5). The issue of frequency inevitably leads to a discussion of pedagogical aspects (section 5.3), in other words the question of ‘How?’, which will be given further consideration in section 6.

3. The nature of corpus data: externalised language

Before turning to issues with an immediate bearing on language pedagogy, let us consider a more general ‘what’question as outlined above, viz. the type of data provided by corpora. All too often, the information provided by corpora is taken as ‘absolute’ and it therefore seems necessary to put the linguistic insights derived from corpora into the right perspective. Most importantly, we need to remind ourselves that a corpus is only one of three possible ways of exploring the regularities of language, the other being introspection and elicitation. All three are limited in some sense. While introspection focuses only on what one individual (often referred to by the derogatory term ‘armchair linguist’) knows, and elicitation is interested in informants’ responses to highly specific and narrowly constrained questions, corpora only record what people have actually said, not what they can say. In the words of Cook (1998: 58):

[c]orpora are records of language behaviour. The patterns which emerge in that behaviour do not necessarily and directly tell us how people organize and classify language in their own minds and for their own use.

The information provided by corpora, no matter how large, is thus intrinsically limited in that it represents a description of language performance rather than competence, or what Chomsky (1986, 1988) calls ‘Externalized language’ or E-language, as opposed to ‘Internalized language’ or I-language (cf. Widdowson, 1991: 13ff, 2003: 78–79). Chomsky’s notion of competence with its emphasis on the ideal speaker is, however, a rather narrow and indeed problematic one (cf. e.g. Partington, 1998: 145–146). It is therefore

useful to resort to a much wider definition of competence, viz. the concept of ‘communicative competence’ offered by Hymes (1972), which subsumes the following four aspects of knowledge: whether something is (i) formally possible, (ii) feasible in virtue of the means of implementation available, (iii) appropriate in relation to the context, (iv) actually performed (op cit. 281). According to Widdowson (2003: 79), these four aspects can be related to the Chomskyan distinction, with I-language being concerned with the first two, the possible and the feasible, and E-language being concerned with the other two, the actualised occurrence of language in a given context.

Paradoxically, this limitation of corpora is closely connected with one of their major advantages: the externalized nature of corpus data also provides a safeguard against possible ideolectal bases on the part of the researchers, thus ensuring a certain amount of objectivity. At the same time, however, externalized data are one step ‘removed’ and can only be approached by the corpus analyst from the outside, as it were, as an observer looking on. As Widdowson (2000: 6) points out:

The perspective of corpus linguistics is that of the third person observer, not that of the first person experiencer of language e... what these [= corpus] descriptions represent is not insider first person reality as apprehended by language users but outsider third person reality, a construct of observation.

Of course it is possible for the observer to abstract from such performance data (i.e. the attested, actually performed) and speculate on what is possible or feasible, but speculation is all it is; and it is clear that we cannot conclude from the lack of occurrence of a particular linguistic item in a corpus that this particular item is necessarily impossible.

4. ‘Real and authentic’ language?

Turning now to another aspect of the ‘what’ question, as discussed in section 2, it is often claimed that corpora present the learner with ‘real’ and ‘authentic’ language (cf. e.g. Barlow, 1996: 30; Sinclair, 1997: 31; Carter, 1998; Partington, 1998: 4). Indeed, publishers nowadays flag their corpus-based teaching materials with these adjectives.

This is scarcely surprising since they resonate positively with language teachers adopting the communicative approach to language teaching (cf. e.g. Widdowson, 1978), which favours the use of real and authentic examples over contrived and concocted ones. It is important, however, to explore the meaning of these two attributes in more detail to establish in what way exactly corpus data are or are not ‘real’ and ‘authentic’.

Let us start with the question how 'real' corpus data are. It has already been pointed out above (section 3) that the reality they present is in fact only partial, accounting exclusively for externalized language or, in Hymes' terms, 'the appropriate' and 'the actually attested'. On closer inspection, however, this characterisation of corpus data needs to be restricted even further. More precisely, it is Hymes' notion of appropriateness that has to be dispensed with. As pointed out by Widdowson (2003: 79), appropriateness, according to Hymes, "deals with the way language keys into context, with the pragmatic use of language in the transaction or social business...". Context, however, is precisely what is missing in a corpus. What we do get is co-text, i.e. the verbal environment, but not the larger situational and communicative context, as is acknowledged, for instance, by Sinclair (1997: 34) (cf. also McEnery and Wilson, 1996: 98). From this it follows that a corpus is "a description of performance or attestedness in dissociation from contextual appropriateness" (Widdowson, 2003: 82). In other words, the language contained in a corpus is divorced from its context of communication since:

we tend to know nothing about the author of the message of a concordance line and their illocutionary intentions, maybe very little about the intended audience and the circumstances in which the message was produced (Partington, 1998: 145).

As such, a corpus is 'real language' only in a very limited sense. In the terminology used by Widdowson (2000, 2003), therefore, corpora do not represent discourse, i.e. the relationship between the speaker's intention and listener's interpretation, but only text, i.e. the product or traces of discourse. A short example from the ICE-GB corpus may serve to illustrate this point.

- (1) A: Hello Track Records
B: Hallo Saucy It's Justin
A: Hi
B: You all right
A: Jesus Give me a heart attack Justin who's Justin
How you doing
B: OK Is is all right to phone you at work
A: Yeah yeah
B: Oh right I wasn't sure
A: Yeah Oh dear
B: I'll need to make some phone calls from work I'll tell you about it when I see you
A: Do what
B: I need to make some phone calls from work you see but I'll tell you when I see you

A: Oh right Oh right yeah

B: Yeah How are you ... (S1A-099-226 to 251)

The only contextual information available for this extract is that it is a telephone conversation (recorded on 20 January 1992) between Justin, a student researcher aged 21 and a female friend aged between 18 and 25, who is a shop assistant. We have no further personal details about the speakers, their exact relationship or indeed the purpose of the phone call, the spatio-temporal situation in which it takes place or even prosodic information. Of course, it is possible to infer some of the information from the verbal exchange, but essentially this is guesswork as only very little context 'travels' with the text, which may make it difficult for the observing onlooker, especially a learner, to grasp the full meaning of this passage.

This leads us to the issue of authenticity, which is ultimately connected with the decontextualisation of corpus data. As Prodromou puts it: "When you displace authentic discourse in time and place and strip the contextual features that gave it life in the first place, does it not lose its 'here and nowness', and therefore its authenticity?" (Prodromou, 1996b: 371-372). But what exactly do we mean by authenticity? According to Prodromou, "[a]uthenticity is in the eyes of the participants: it is inseparable from context – take context away and you have, potentially, concocted a most frustrating and meaningless encounter with language". To explore the notion of authenticity further it is useful to turn to a widely-quoted distinction made by Widdowson (1978), who contrasts genuineness (a characteristic of texts), and authenticity (a characteristic of discourse interpretation). Accordingly, corpus language may be considered as 'genuine', in the sense of attested products of use (cf. Widdowson, 2003: 93), but not 'authentic' for the purpose of language teaching/learning. For the purpose of teaching, language samples provided by corpora still need to be 'authenticised' by the learners. In other words, they must be recontextualised in a pedagogical setting to make them relevant for specific classroom purposes and thus make them real for the learners. We will return to this issue in section 6.

5. Information on frequency of occurrence

Having established the limitations of corpora on a more general scale, viz. their being confined to the purely textual level, let us now turn to the type of information that can be extracted from such texts. Indeed, it is here that computer corpora show their greatest potential for language teaching and learning, as they permit access to information not easily available, if at all, from other reference sources such as dictionaries or grammar books, viz. information on the frequency of occurrence of linguistic items as provided by

the concordancing function of the search software. Strictly speaking, a concordancer offers two different kinds of information: on the vertical axis it gives information on counts of frequency, i.e. the recurrence of words; on the horizontal axis it provides information on the verbal environment, the co-text, of a particular search word, i.e. the cooccurrence of words. It is the combination of these two types of information that allows the detailed investigation of patterns of use of lexical items and syntactic structures. Moreover, the concordancer provides quick access to this information, literally at the press of a button, which is a further advantage over conventional reference sources not to be underestimated.

There are, however, certain parts of a text that even a concordancer cannot reach. These are aspects of the macrostructure of a text, such as textual moves, i.e. a unit of text that expresses a specific communicative intention. What a computer corpus such as ICE-GB does, however, offer in such a case is quick and easy access to a wide variety of texts and text types. As such, it can be used as a source of texts, which can be browsed at leisure (as emphasised, for instance, by Aston, 1996; 1997: 57–60). If we were interested, for instance, in business letters, ICE-GB offers a selection of different types under the category 'Correspondence' (W1B-016 to W1B-030), such as letters of rejection after a job interview. Identifying and analysing the typical moves of such a text type (*viz.* salutation > contextualisation > rejection > softening > thanks > closing), however, has to be done manually, i.e. without help from the concordancer. Here, the computer merely serves as a convenient database for different types of text.

Where the concordancing function is, however, extremely useful and enables us to gain linguistic insights not easily available otherwise is in the area of lexico-grammar, which is dealt with in more detail in section 5.1.

5.1 Investigating lexico-grammatical patterns

The contribution of computer corpora to the investigation of lexico-grammar is by now an undisputed fact and hardly needs discussing here (cf. *inter alia* Sinclair 1991, McEnery & Wilson, 1996; Biber et al., 1998; Kennedy, 1998). When it comes to the application of this potential to language teaching, however, it is noticeable that pedagogical accounts focus primarily on lexical queries, especially collocations and semantic prosody (cf. e.g. Wichmann et al., 1997; Partington, 1998; Sinclair, 2004a) rather than on grammatical ones. This is not really surprising, as lexical items are usually easier to retrieve than syntactic patterns. The following brief overview of different linguistic categories which can be investigated with the help of a corpus therefore devotes particular attention to the more neglected areas and tries to show that

searches for grammatical patterns or colligations do not necessarily require expert knowledge.

Lexical items and text type/register

A corpus comprising different text types can be used to investigate the occurrence of lexical items in various textual categories, which can help to establish preferences as regards formal/informal or spoken/written use. The lexical items *emotion* and *investigate*, for instance, are clearly marked as ‘written’ by their occurrences in ICE-GB (*emotion*: 25 written, 1 spoken; *investigate*: 14 written, 1 spoken).²⁾ In such a search particular attention has to be paid to the size of the different text categories though. If these are unequal in size, the results for each category need to be normalised (e.g. per 10,000 words) to ensure comparability.

Collocation

Collocations, i.e. the co-occurrence of words, are by now standard repertory in language teaching and have found their way into most ELT textbooks (cf. Pawley & Syder, 1983; Nattinger & DeCarrico, 1992; Lewis, 1993; Wray, 2002 on their importance for language learning). It is therefore not surprising that, according to Tsui (2004: 56), collocations and their rationalisation are among the most frequently asked questions by language teachers. Computer corpora can be of invaluable assistance here. Take for instance the query for common adjectival collocates of *shame*, which, according to ICEGB are *great/big shame*, but not e.g. *large/major shame*.

(Near)synonymy

Finding out about differences between words and expressions that are commonly taken as synonyms, according to Tsui (2004: 42), also ranks high in importance among language teachers as one of the three most frequently asked questions. Here computer corpora can help as the collocational information they provide often allows for a clearer distinction between two semantically similar words or expressions. Take, for instance, the prepositional phrases *at the end* and *in the end*, which often prove to be difficult for learners. As can be seen from the randomly selected occurrences from ICE-GB in Tables 1 and 2, corpus evidence provides a clear answer to this question: *at the end* is typically followed by a prepositional phrase with *of*, whereas *in the end* is not.

Table 1. 10 randomly selected occurrences of *at the end* in ICE-GB

<S1A-010 #240>		AT THE END of the day she got a very indif
<S1A-034 #104>	particular career about	AT THE END of it which I think lots of people
<S1A-088 #50:1>	st mechanically dried	AT THE END of it

<S1B-018 #31>	that 's what illuminates it	AT THE END of the day <,,>
<S1B-018 #198>	ne way of representing it	AT THE END of the day
<S1B-019 #42>	somebody can come in	AT THE END of that chorus and say
<S1B-039 #2>	our they came out not bad	AT THE END of the week
<S1B-051 #135>	ing to declare his interest	AT THE END of his speech a large part of the
<S1B-052 #39>	cluding mortgage interest	AT THE END of next year the fourth quarter
<S1B-063 #2>	I I suppose I could do it	AT THE END of this morning

Table 2. 10 randomly selected occurrences of in the end in ICE-GB

<S1A-005 #213>	Uh we charged a quid	IN THE END
<S1A-014 #174>	course he was caught but	IN THE END he he stole his way out
<S1A-056 #307>	ng was that we just left it	IN THE END to Gillian Bernard 's sister and my
<S1A-064 #62> So		IN THE END I just thought this is ridiculous
<S1A-079 #133>	I got them all through	IN THE END
<S1A-082 #72>	nalysing it and discovered	IN THE END it sort of defied total analysis
<S1A-099 #138>	up to Laura really isn't it	IN THE END
<S1B-036 #57>	're going to have to decide	IN THE END how war crimes trials are to be
<S2A-001 #190>	t really was a simple goal	IN THE END as it just <,> rolled across the
<S2A-010 #98>	He was outnumbered	IN THE END and it breaks to the Soviet left

Semantic prosody

Apart from clarifying synonymous denotational meaning, corpora can also be used to investigate a particular form of connotational meaning, the semantic prosody of a lexical item, for example, whether it is used in a positive or negative verbal environment (e.g. Sinclair, 1987; 1991). A classic example is the difference between the verbs *cause* and *provide*, for which the corpus data (given in Tables 3 and 4) reveal clear differences in semantic prosody: the former is typically used in negative co-texts, the latter in positive ones (cf. Stubbs 1996).

Colligation and syntactic patterns

Grammatical structures and so-called colligations, i.e. collocations between a lexical word and a grammatical one (cf. Hunston, 2002: 12), are also suitable targets for corpus queries, especially if the corpus is tagged and/or parsed. Nelson et al. (2002: 299) even have it that a corpus is "a wondrous resource for teaching grammar". Nonetheless, grammatical inquiries, as pointed out above, are often disregarded in descriptions of pedagogical corpus applications. The reason for this seems to be the greater amount of expertise allegedly required for them. Although this may be true for more sophisticated syntactic searches, the following examples, taken from a worksheet for upper-intermediate learners, illustrate that this is not necessarily so: familiarity with basic word classes may often be enough.

- Dependent prepositions
 TASK: What is the appropriate preposition in each of the following cases? Use the corpus to check your answers.
 The building is adjacent the train station.
 It is usually a good idea to abide the law.
 You should give clear indication your intentions.
 He was aghast the violence he witnessed.
- If-clauses
 TASK: Pedagogical grammars often give the simplified rule 'no would in an if-clause'. Is this really the case? Can you find any instances of 'if ? would' in the corpus (? = one element missing). If so, in which text types are they used?

Table 3. 10 random occurrences of cause (vb.) in ICE-GB

<S1B-011 #165>	It might	CAUSE an outcry or something
<S1B-021 #27>	t they would be doing it to	CAUSE a problem
<S1B-060 #5>	n explicit undertaking not to	CAUSE harm to a child in the womb <,>
<S1B-067 #159>	mething had happened to	CAUSE a severe injury and that might happen
<S2A-035 #2>	ing of the mechanisms that	CAUSE cancer with an aim to uhm devising
<S2A-046 #58>	f chemicals in the body to	CAUSE harm <,,>
<S2A-066 #59>	which is least likely to uh	CAUSE injustice uh if it turns out at the trial
<S2B-001 #102>	in five or six days could	CAUSE greater damage than the war itself
<S2B-019 #19>	rare cases where it would	CAUSE grave financial hardship refuse to
<S2B-022 #109>	ater-borne bacteria which	CAUSE diarrhoea and death to so many thou

Table 4. 10 random occurrences of provide in ICE-GB

<S1A-071 #343>	See if they 'll	PROVIDE some vegetarian food
<S1B-025 #133>	ltural society really does	PROVIDE the best reference source imaginable
<S1B-027 #135>	What we have to do is	PROVIDE the means by which a people can be
<S1B-054 #54>	d uh that this bank should	PROVIDE the stimulus for private investment
<S1B-056 #41>	at it 's totally inadequate to	PROVIDE the sort of answers he has given
<S1B-056 #43>	ibility given to councils to	PROVIDE care in the best way possible that he
<S1B-061 #42>	n was that Midland would	PROVIDE the finance for the whole deal
<S2A-031 #6>	or than for many decades to	PROVIDE training for young people under the
<S2A-033 #3>	f scientific experimentation	PROVIDE the only reliable basis for evaluating
<S2A-036 #131>	That is to say Elijah will	PROVIDE a last opportunity for repentance

Table 5. 6 random occurrences of if <?>would in ICE-GB

<W1B-016 #138>	I would be very grateful	IF you WOULD contribute in some way to
<W1B-018 #72>	s so I would appreciate it	IF you WOULD let me know as soon as possible.
<W1B-017 #79>	I would be grateful	IF you WOULD let me know how much it
<W1B-020 #157>		IF you WOULD agree formally to limit the
<W1B-025 #20>	May I also ask	IF you WOULD send me deadline
<W1B-017 #114>	I would be grateful	IF you WOULD supply me with

As can be seen from the concordance extract in Table 5, ICE-GB yields a number of such instances (42 in total), most of which occur in the text type ‘Business letters’ (W1B-016 to W1B-030), where they are used for reasons of politeness.

- Verb complementation: gerund vs. infinitive
 TASK: What can the corpus tell us about the difference in meaning/use between remember doing something and remember to do something? (Try: ‘remember to’ and ‘remember <V>’ = remember followed by a verb).

Here the corpus data (see Tables 6 and 7) show that remember + to-infinitive is typically introduced by an auxiliary verb (e.g. You’ll remember to follow instructions), unlike remember + gerund, which is often followed by a complementation in some past tense form (e.g. I remember being amazed when I grew up), thus illustrating theoretical (potential) and factive (factual) use respectively.

Interestingly, the above corpus queries require less ‘expert knowledge’ than consultation of a reference grammar, which presupposes familiarity with grammatical terminology such as verb complementation, adverbial clause, conditional, factivity. Moreover, the computer corpus provides much faster access to the information required.

‘Grammaticality’

Related to the above grammatical queries are searches that investigate the corpus material for the ‘grammaticality’ of certain syntactic patterns, or more precisely whether they are part of attested language use. Here the corpus can help answer questions of acceptability or stylistic appropriateness, which may be relevant, for instance, in the assessment of students’ work. Interestingly, Tsui (2004: 39) found that one of the three most frequently asked questions by language teachers relates to linguistic evidence that contradicts the prescriptive grammar rules they were taught as students.

A classic example is that of the split infinitive as in *to boldly go*, which has been condemned by prescriptive grammar. A simple corpus search (to <ADV> <V>) reveals a very clear picture: split infinitives are indeed used, and with a total of 142 instances in both spoken and written texts, not infrequent at all (cf. Table 8).

Table 6. 6 random occurrences of remember to in ICE-GB

<S1A-014 #62>	I can't	REMEMBER TO be honest
<S1A-039 #143>	I must	REMEMBER TO put that away
<S1A-048 #41>	We must	REMEMBER TO get on that plane you know
<W1B-009 #122>	If you come by No.38,	REMEMBER TO get out at Haverhill or you 'll
<W1B-009 #124>	I must	REMEMBER TO give you your linguistics
<W2F-001 #139>	hard feelings and you 'll	REMEMBER TO follow instructions.

Table 7. 6 random occurrences of remember (V) in ICE-GB

<S1A-013 #172>	but I actually	REMEMBER getting a whole series of uhm
<S1A-047 #104>	I I	REMEMBER being amazed when I grew up
<S1A-072 #188>	Uhm I think I	REMEMBER being with a girl that I 'd met
<S1B-032 #167>	I I	REMEMBER reading in his letters uhm that
<S1B-046 #37>	I I What I really	REMEMBER is once uh just after the war
<W1B-015 #6>	e for a long time , but I do	REMEMBER answering a letter a fair while ago

Another question of appropriate use is that of subjunctive *were* or indicative form in first person *if*-clauses, i.e. *If I was* vs. *If I were*. Corpus data can shed some light on the difference in distribution. As can be seen from the random samples of each variant in Tables 9 and 10, the search string *if I was* exclusively occurs in spoken language, while *if I were* figures in both spoken and written texts.

5.2 The question of representativeness

Investigating recurring linguistic tokens, as we have seen above in 5.1, allows us to identify and analyse linguistic patterns which otherwise may easily go unnoticed. This, no doubt, constitutes one of the great potentials of computer corpora for language teaching, helping us to clarify the 'What?', as noted in section 2. At the same time, however, a linguistic investigation which hinges on the recurrence of patterns, i.e. counts of frequency, is faced with one crucial problem: what if there are no occurrences of a particular linguistic feature? This is a problem especially with smaller corpora and rarer words. For

instance, in ICE-GB with its average size of 1 million words there is no occurrence of the lexical items sole trader or internet (the latter no doubt owing to the date of corpus compilation, which was around 1990). Similarly, ICE-GB only yields a single noun collocate for the adjective dire, viz. consequences (dire consequences), whereas Aston (1997: 53-54), using a different corpus, has been able to identify the nouns consequences, need, peril, situation and time as common collocates of dire.

Table 8. 10 random occurrences of to <ADV> <V> (split infinitives) in ICE-GB

<W1A-003 #112>	disasters, in which Rome failed	TO successfully intervene in.
<W1A-015 #39>	igeria, the Philippines also began	TO heavily borrow foreign capital, at a
<W1B-011 #22>	f work on my own without having	TO constantly refer to the head of .
<W1B-016 #26>	I feel this will enable me	TO greatly enhance the service I can
<W1B-025 #65>	Every member is urged	TO immediately approach their MP and
<W1B-029 #12>	ces, it would be necessary for you	TO directly contact the university
<W2A-034 #21>	It is that link that is then used	TO selectively couple the logical ele
<W2A-036 #11>	ion, and neural-network systems,	TO automatically analyse the NDT data
<W2A-036 #53>	f these characteristics are difficult	TO visually extract but , as the next
<W2B-032 #16>	ntion of another was for the caller	TO literally shout down the handset,

Table 9. 6 random occurrences of if I was in ICE-GB

<S1A-005 #58:1:A>	at and I 'd go to the Palmer one	IF I WAS you
<S1A-052 #133:2:A>	If	IF I WAS a weaker person you know
<S1A-074 #375:7:A>	ery shortly so I 'd dial quickly	IF I WAS you
<S1B-049 #108:1:B>	So s	IF I WAS taking her out I could put
<S2A-033 #82:3:A>		IF I WAS going to present uhm a longer
<S2A-033 #83:3:A>	different stages I 'd go through	IF I WAS examining the system uhm or

Table 10. 6 random occurrences of if I were in ICE-GB

<S1A-035 #4>	s so competitive and everything and	IF I WERE to be able to do it I would
<S1A-061 #69>	Uhm I 'd spell it a different way	IF I WERE you
<S1A-095 #315>	I I would	IF I WERE you
<S1B-031 #77>		IF I WERE a commander in uh chief in
<W1B-014 #47>		IF I WERE you, I'd apply for the York
<W2B-017 #62>	For example,	IF I WERE to say that, as part of my

What all this reminds us of is the simple fact that we cannot conclude from the lack of occurrence of a particular item in the corpus that this item does not exist. This issue has already been addressed in section 3, where it was pointed out that corpus data describe 'the attested', but not 'the possible'. But even in terms of capturing the attested, corpora are limited. This well-known problem of the representativeness of a corpus is of particular concern to corpus designers (cf. e.g. Biber, 1993; Hunston, 1995; McEnery & Wilson, 1996: 63–66) but is essentially not solvable. Corpus results always depend to a large extent on size and composition of the corpus, but even in a sufficiently large and well-balanced one (i.e. covering a wider range of text categories) there is an element of chance and essentially "[a] corpus, no matter how large and varied, is only ever representative of itself, and claims made about the behaviour of linguistic items after studying corpus data should bear this in mind" (Partington, 1998: 146).

As implied by Partington's statement, the question of the representativeness of a corpus is inextricably linked with that of the extent to which corpus findings may be generalised. Take, for instance, the adjective *rife* of which ICE-GB yields only a single example. Can the learner or teacher draw any general conclusion from this instance about its semantic prosody? Another example makes the risks of facile over-generalisation even clearer: one-syllable adjectives such as *pure* typically take inflectional comparison (*purer*) although periphrastic comparison (*more pure*) is, in principle, not excluded. The ICE-GB corpus data, however, yield two instances of the latter and only one of the former. Clearly, any generalisation on the basis of such a small number of tokens is more than problematic.

5.3 Descriptive facts, not pedagogical priorities

The increased focus on frequency of occurrence brought about by corpus-based language description has also left its traces in language pedagogy. Thus, it has been claimed that:

[b]y focusing on words which have a high frequency of occurrence and by concentrating on the usual rather than the exceptional, teachers can help learners acquire the language more efficiently, especially at elementary and intermediate levels.

(Tsui 2004: 40)

High frequency of occurrence, in other words, is equated with high effectiveness in language learning (cf. also e.g. Sinclair, 1991, 1992; Biber et al., 1994; Mindt, 1996, 1997). This view has, however, met with some criticism (cf. e.g. Cook, 1998; Widdowson, 1991, 2003). Widdowson (1991: 21), for instance, while acknowledging the importance of

quantitative corpus findings for language description, emphasises that they “do not of themselves carry any guarantee of pedagogical relevance”. Consequently, descriptive facts such as frequency findings cannot automatically be taken as the basis for pedagogic prescription, since “frequency does not ... reflect prototypicality, the relative cognitive salience of words and structures” (Widdowson 2003: 87). In this view, then, pedagogic decision in language teaching should take into account not primarily frequency of occurrence but other factors such as learnability (cf. the relative ease for a native speaker of English to learn the French word *commencer*, compared to a native speaker of, say, German), cognitive salience and generative value. Widdowson (1991: 21) specifies this latter factor as follows:

words and structures might be identified as ‘pedagogically’ core or nuclear, and preferred as a prototype at a particular learning stage because of their coverage or their generative value, because they are catalysts which activate the learning process, whatever their status might be in respect to their actual occurrence in contexts of use.

From the above it becomes clear that facts of language use, such as frequency, are not automatically pedagogically useful.³⁾ No doubt, frequency counts provide interesting insights into how language works, but the actual pedagogical decision what to teach will require the teacher to take into account a number of other factors such as those mentioned above. In addition, the ‘what’ in language teaching depends on parameters such as level and age of learners, overall teaching objective, etc. and it is ultimately up to the teacher to assess a particular learning situation and make informed decisions. And it is here that corpora can be of assistance: as pointed out by Gavioli and Aston (2001: 239), “they can help us make better-informed decisions, and oblige us to motivate those decisions more carefully”.

6. The need for pedagogical mediation

Having considered how corpus data can influence the ‘what’, we will now turn to the question of how corpora can be used in formal language learning settings to initiate and promote learning. Following Barlow (1996: 30) – and slightly modifying his classification – it is possible to distinguish two general uses of corpora for language teaching. Teachers may want to use corpora either outside the classroom, e.g. for reference purposes or materials and syllabus design, or in the classroom, where they can be employed simply for demonstration or reference purposes, or with students using them for exploratory or discovery learning. These two types of interaction, viz. teacher-corpus outside the classroom and learner-corpus in the classroom, are illustrated in Figure 1.

In the following we will briefly discuss just one form of learner-corpus interaction, that of exploratory/discovery learning, since this is where computer corpora have particular potential for the learning process, provided – as we would argue – that their use is appropriately mediated by the teacher.

6.1 The learner as observer and participant

As outlined in section 4, the language provided by corpora, in Widdowson's terms, is merely 'genuine' (i.e. an attested product of use), but not 'authentic', since it has lost its discourse quality, i.e. the communicative intentions and interpretations of the interlocutors in a specific situation. For teaching purposes it is therefore necessary to authenticate the corpus data for the learners, to make the findings relevant for them, or rather to help the learners to make the corpus data relevant for their specific learning purposes. An effective way of achieving this is to use the corpus as a tool for discovery learning activities. This has been variously referred to as 'exploratory learning', 'discovery learning' (e.g. Bernardini, 2000: 227; 2004: 22), 'data-driven learning' or DDL (e.g. Johns & King, 1991) and puts the learner in the position of a researcher (e.g. Leech, 1997: 2–3, 10; Bernardini, 2004: 16).

In its essence, this is a form of inductive learning which employs the corpus as a tool for problem-solving tasks. Used in this way, corpora "allow learners to problematize language, to explore texts, and to authenticate discourse independently and collectively, adding to the reality of the corpus the reality of their own experience of it" (Gavioli & Aston 2001: 244). More precisely, authentication of the corpus data by the learners can be achieved in two different respects: as observers and as participants. This is discussed by Gavioli and Aston (cf. also Aston, 1997), who note the following:

While the participant interacts with the text as an intended recipient, the observer views this interaction from the outside, adopting a critical analytic perspective. Observer as well as participant roles can allow learning: observation allows strategies of interaction to be noticed, while participation allows such strategies to be tested (Gavioli & Aston, 2001: 241).

According to this distinction, then, learners act as observers when they explore and analyse texts, for instance with the purpose of identifying patterns of use. In addition to the role of observers, learners may also act as discourse participants, for instance when reading corpus texts and carrying out tasks that involve exchanges with other students, who may have read the same text or a similar one.

In this process of authentication the role of the teacher is crucial. In both roles, as outside observers of texts as well as discourse participants, most groups of learners are likely to depend on guidance and support from a teacher. As far as the role of outside observer is concerned, this need for guidance is particularly obvious. Putting learners into the position of a researcher with the “expectation of breaking new ground..., doing something which is a unique and individual contribution” (Leech 1997: 10) may easily be overtaxing, especially for less advanced learners. Being confronted with a vast amount of unordered, ‘messy’ data, can indeed be a frustrating, even daunting experience. Take, for example, the different temporal uses of the prepositions *for* and *since*, which often constitute a problem for learners of English and which have been suggested as a topic for corpus investigation by learners (cf. Partington, 1998: 47). ICE-GB yields a total of 8,193 instances of *for* and 395 instances of *since*, which of course include not only temporal but a wide range of other uses, which need to be sorted out first. Such an overload of highly complex information will be difficult to handle for most learners. Moreover, as highlighted by Sinclair (2004: 2) “a corpus is not a simple object, and it is just as easy to derive nonsensical conclusions from the evidence as insightful ones” (cf. also section 5.2). In the words of Widdowson (2003: 102), “[t]he problem is that learners are presented with data but what these data are evidence of is left to them to work out for themselves”. Therefore it is important for the teacher to provide sufficient guidance and, where necessary, make the corpus data ‘palatable’ for the learner, for instance by preselecting and ‘digesting’ the raw corpus data or offering support in how to deal with them.

With regard to the second role of the learner, viz. as discourse participant, support and guidance is also necessary. To be able to act as discourse participants learners need to engage in a successful process of authentication, which in many cases depends on initiation and/or facilitation by the teacher, since “the corpus...does not itself initiate or direct the path of learning” (Leech, 1997: 5). The importance of such an authentication process is also emphasised by Gavioli and Aston (2001: 240), who remind us that “learning is primarily a product of discourse authenticity”. Authentication is, of course, not a monolithic concept, but can involve various different degrees. Breen’s (1985) model of authentication, in this respect, offers a useful general framework, which is also applicable to corpus-based language teaching. He distinguishes the following four levels of authentication of genuine texts: as a first stage (i) texts are used merely as input data, followed by (ii) learners’ own interpretation of the texts, (iii) specific tasks based on these texts, and finally (iv) a process of authentication through the social situation of the language classroom.

6.2 Promotion of learner autonomy

Corpus-based language teaching has also variously been praised for its potential to develop and promote learner autonomy, a highly valued objective not just in the field of language learning but in education as such (cf. *inter alia* Bernardini, 2000: 227; 2004: 27; Aston, 2000: 7). Little provides the following definition of learner autonomy:

In formal educational contexts, the basis of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning; ...autonomy is a capacity for a certain range of highly explicit (that is, conscious) behaviour that embraces both the process and the content of learning (Little, 1999: 11).

The concepts of learner autonomy and independence have often led to misunderstandings in the sense that learners are sometimes (wrongly) expected to be absolutely independent of a teacher. However, it is clear that autonomy within an educational institution has its limitations no matter how highly developed the learners' independence may be, otherwise there would be no more need for learners to undergo training in a formal educational setting. The development of learner autonomy is therefore best understood as a gradual process on a continuum:

where a priority on teacher-directedness progressively gives place to priority on learner-directedness. Moving on this continuum implies a gradual change in attitudes, knowledge and abilities on the part of both teachers and learners (Vieira, 1999: 150).

Consequently, when using corpora for language learning a cautious approach seems advisable in order to avoid excessive demands, which can lead to frustration on the part of the learners. The learners' age, their general level of language competence, levels of expert knowledge and the learners' attitude towards increasing their learner autonomy all have to be taken into consideration when deciding on how corpora can be used in a foreign language learning context. Realistically speaking, it is therefore questionable whether – as predicated by Sinclair (1997: 30) – even “[q]uite young learners will gain access to this [= the corpus] and will become self-taught DDL (data-driven learning) students”.

Depending on the needs of the learners there will be various forms of teacher mediation. With regard to the presentation of concordance lines to learners, for instance, Hunston (1995: 18) distinguishes three different ways: the learners are presented all lines independent of the number of lines, the teacher can select a number of lines at random, or

s/he selects certain lines which demonstrate particular patterns. All three options involve various degrees of teacher mediation and require different levels of learner autonomy. The first and second option require target groups of fairly advanced learners who will be able to cope with a certain overload of information and must be prepared to develop a “researcher attitude towards data” (Bernardini, 2004: 21) as well as a readiness to get involved in discovery learning. The first option in particular goes hand in hand with the concept of a DDL approach (cf. Johns & King, 1991), which seeks to give learners direct access to data with no or hardly any teacher mediation. Within such an approach, however, learners will most likely be students in institutions of tertiary education with a high level of expert knowledge with regard to their learning processes as well as their learning objectives.

To conclude, mediation by the teacher is a necessary prerequisite for successful application of computer corpora in language teaching and should therefore be given sufficient attention in teacher education courses.

7. Summary

In this article we have tried to critically evaluate the use of computer corpora for language teaching, since, in our view, only a perspective which takes into account both advantages and possible problems can lead to a better integration of this medium into the language classroom. The potential of computer corpora for language teaching was identified as follows:

- They can provide information not easily available from other sources.
- Language items retrieved from corpora are not isolated linguistic items but come together with their co-text (but not context).
- Corpora give access to a variety of different text types.
- Computer corpora and their search software offer unique search facilities.
- They can facilitate discovery learning and promote learner autonomy, provided their use is appropriately mediated by the teacher.

Computer corpora, however, also have certain limitations:

- Corpora only record what people have said (externalized language), not what they can say (internalized language).

- Corpus data are stripped of their context of use and therefore present only a fragment of language behaviour.
- An inherent problem of corpora is that of their representativeness and the question to what extent corpus results permit generalisation.
- Corpus consultation, finally, may require a certain amount of expertise both for retrieval of corpus data and for their correct analysis and interpretation.

Although the potential clearly outweighs possible problems, awareness of both aspects is necessary if language teachers are to make informed choices when using corpora in the classroom and provide appropriate guidance.

Acknowledgement

We are grateful to Henry Widdowson and Bryan Jenner for their helpful comments.

First published in: *ReCALL* 17 (1): 65–84. © 2005 Cambridge University Press
DOI: 10.1017/S0958344005000613 Printed in the United Kingdom

Notes:

- 1) For a more detailed description of ICE-GB cf. Nelson et al. (2002)
- 2) The text category 'Scripted speech' (S2B) is included with the written text types.
- 3) Paradoxically, it could even be argued that what is frequent in language will be picked up by learners automatically, precisely because it is frequent, and therefore does not have to be consciously learned. Indeed, it is often the infrequent and rare words and constructions that learners stumble over in a text.

References:

- Aston, Guy (1996): Involving learners in developing methods: exploiting text corpora in self-access. In: Benson, P. and Voller, P. (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 204–214.
- Aston, Guy (1997): Enriching the learning environment: corpora in ELT. In: Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnergy, T. and Knowles, G. (eds.), *Teaching and Language Corpora*. London and New York: Longman, 51–64.
- Biber, Douglas (1993): Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing* 8: 243–257.
- Biber, Douglas, Conrad, S. and Reppen, R. (1994) Corpus-based approaches to issues in applied linguistics. *Applied Linguistics* 15: 169–189.

- Biber, Douglas, Conrad, Susan and Reppen, Randy (1998) *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, Michael P. (1985) Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics* 6 (1): 60–70.
- Carter, Ronald (1998) Orders of reality: CANCODE, communication, and culture. *ELT Journal* 52 (1): 43–56.
- Carter, Ronald and McCarthy, M. (1995) Spoken grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal* 49 (3): 207–218.
- Chambers, Angela (2004): Integrating corpus consultation in language studies. *LLT Journal* (forthcoming).
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hunston, Susan (1995): Grammar in teacher education: the role of a corpus. *Language Awareness* 4 (1): 15–31.
- Hunston, Susan (2002): *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell (1972): On communicative competence. In: Pride, J. and Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Kennedy, Graeme (1998): *An Introduction to Corpus Linguistics*. London and New York: Longman.
- Leech, Geoffrey (1997): Teaching and language corpora: a convergence. In: Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T. and Knowles G. (eds.), *op. cit.*, 1–23.
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Little, David (1999): Learner Autonomy is more than Western cultural construct. In: Cotterall, S. and Crabbe, D. (eds.) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 11–18.
- McEnery, Tony and Wilson, Andrew (1996): *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mindt, Dieter (1996): English corpus linguistics and the foreign-language teaching syllabus. In: Thomas, J. and Short, M. H. (eds.) *Using Corpora for Language Research: Studies in Honour of Geoffrey Leech*. Harlow: Longman, 232–247.
- Mindt, Dieter (1997): Corpora and the teaching of English in Germany. In: Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T. and Knowles, G. (eds.) *op. cit.*, 40–50.
- Partington, Alan (1998): *Patterns and meanings. Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Pawley, Andrew and Syder, Frances (1983): Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 191–226.
- Prodromou, Luke (1996a): Correspondence. *ELT Journal* 50 (1): 88–89.
- Prodromou, Luke (1996b): Correspondence. *ELT Journal* 50 (4): 371–373.
- Seidlhofer, Barbara (ed.) (2003): *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John (1987): *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins.

- Sinclair, John (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John (1992): Shared knowledge. In: Alatis, J. (ed.) *Linguistics and Language Pedagogy: the State of the Art*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 489–500.
- Sinclair, John (1997): Corpus evidence in language description. In: Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T. and Knowles G. (eds.), *op.cit.*, 27–39.
- Sinclair, John (ed.) (2004a): *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Sinclair, John (2004b): Introduction. In: Sinclair J. M. (ed.) *op.cit.*, 1–13.
- Stubbs, Michael (1996): *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Tsui, Amy (2004): What teachers have always wanted to know – and how corpora can help. In: Sinclair, J. M. (ed.), *op. cit.*, 39–61.
- Vieira, Renata (1999): Pedagogy for autonomy: teacher development and pedagogical experimentation – an in-service teacher training project. In: Cotterall, S. and Crabbe, D. (eds.) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 149-158.
- Wichmann, Anne, Fligelstone, Steven, McEnery, Tony and Knowles, Gerry (eds.) (1997): *Teaching and Language Corpora*. London and New York: Longman.
- Widdowson, Henry (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, Henry (1991): The description and prescription of language. In: Alatis J. (ed.), *op. cit.*, 11–24.
- Widdowson, Henry (2000): On the limitations of Linguistics Applied. *Applied Linguistics*, 21 (1): 3–25.
- Widdowson, Henry (2003): *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

5.6. Wie viel Theorie brauchen wir in der Ausbildung von SprachlehrerInnen?

(Nadja Kerschhofer-Puhalo)

Theoretische Kenntnisse sind unbestritten ein notwendiger Bestandteil der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen. Aber welche theoretischen Konzepte und Modelle müssen Lehrende kennen, um in der Praxis erfolgreich zu sein? Was ist für das Verständnis der Vorgänge des Lernens und Lehrens in der Unterrichtspraxis wirklich relevant? Welche Ziele und Funktionen soll die Vermittlung theoretischer Inhalte in der LehrerInnenausbildung haben? Was und wie viel Theorie können wir von (zukünftigen) SprachlehrerInnen verlangen? Der vorliegende Beitrag möchte dazu einige Überlegungen zusammenfassen.

Zunächst einmal soll der Frage nachgegangen werden, welche Ziele die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten haben soll und wozu Fremdsprachenlehrende dadurch überhaupt befähigt werden sollen:

1. Ein wichtiges Ziel der Vermittlung sind Kenntnis und Verständnis einiger grundlegender Theorien und Modelle des Lernens und Lehrens von (Fremd-)Sprachen. Die vorgestellten Theorien und Modelle müssen vor dem jeweiligen wissenschaftlichen Hintergrund sowie vor Zeitströmungen und geltenden Forschungsparadigmen dargestellt werden, um die Zusammenhänge zwischen wissenschaftlichem Kontext, konkreten Theorien und Modellen sowie den in diesem Kontext vorherrschenden Unterrichtsmethoden nachvollziehen zu können.
2. SprachlehrerInnen sollen damit aber auch die Fähigkeit erwerben, theoretische und empirische wissenschaftliche Arbeiten fachlich-sachlich rezipieren zu können. Eine solche fachlich-sachliche Rezeption setzt voraus, dass wesentliche Grundbegriffe des Lernens und Lehrens von Sprache vermittelt wurden. Theoretische Modelle und Konzepte müssen eingebettet in ihren wissenschaftlichen Kontext in möglichst neutraler objektiver Weise vorgestellt werden, um einen Vergleich zwischen verschiedenen Positionen zu ermöglichen.
3. Erst dadurch werden SprachlehrerInnen befähigt, theoretische Modelle und Konzepte auch kritisch zu hinterfragen und auf ihre tatsächliche Relevanz für die eigene Unterrichtssituation bzw. die individuelle Situation der Lernenden zu über-

prüfen. Modelle und Theorien müssen in Zusammenhang mit der konkreten Unterrichtspraxis gebracht werden. Durch Kenntnisse verschiedener Theorien kann es auch möglich werden, das Geschehen im eigenen Unterricht von verschiedenen Perspektiven (der „internen subjektiven“ und der „externen wissenschaftlich-objektiven“ Sichtweise) zu betrachten und damit vielleicht auch besser mögliche Handlungsformen aufzuzeigen.

4. Eine solche Verbindung von theoretischen Kenntnissen mit der eigenen Unterrichtspraxis durch die Lehrenden macht es auch möglich, Unterrichtserfahrungen wieder in die theoretische Diskussion und in die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen einfließen zu lassen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass SprachlehrerInnen durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten dazu befähigt werden sollen, das Geschehen im eigenen Unterricht besser zu verstehen und mit Theorien, Konzepten und Modellen in Verbindung zu bringen, wodurch ein direkter Austausch zwischen Theorie und Praxis möglich wird.

Auch die wissenschaftliche Forschung muss einiges tun, um eine gute Basis für die Sprachlehrausbildung zu gewährleisten:

1. Ein wichtiges Desiderat ist eine verstärkte für den Sprachunterricht relevante Grundlagenforschung, d.h. die Sammlung von empirischen Daten zum Thema Lernen und Lehren von Sprache(n). Die realen psychologischen und sozialen Vorgänge des Spracherwerbs müssen hier im Vordergrund stehen. Ziel sollte der Transfer von Erkenntnissen aus der empirischen Forschung auf die Praxis der SprachlehrerInnen und Institutionen sowie auf die konkreten Vorgänge im Sprachunterricht sein.
2. Aufgrund der Fülle von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und empirischen Forschungsarbeiten ist es aber auch notwendig, wissenschaftliche Erkenntnisse kompakt zusammenzufassen. Metaanalysen, die Erkenntnisse aus theoretischen und empirischen Arbeiten zum Thema Lernen und Lehren von Sprache resümieren, wären ein gutes Instrument, um die für Lehrende unübersichtliche und oft verwirrende Menge und Vielfalt an Forschungsbeiträgen überschaubarer zu machen und sie einsichtig und verständlich darzustellen.
3. Für die Aus- und Weiterbildung von SprachlehrerInnen ist weiters die auf die spezielle Situation des Sprachunterrichts eingehende Aufbereitung theoretischer Inhalte und empirischer Daten für die Situation des Lernens und Lehrens von

Sprachen notwendig. Wesentliche Qualitätskriterien sind hier Verständlichkeit, Einfachheit, Korrektheit und Aktualität der aufbereiteten Inhalte. Gerade den Aspekten der Aktualität und der Korrektheit muss besondere Beachtung geschenkt werden: Generell ist zu bemerken, dass die Vermittlung von Modellen und Erkenntnissen wissenschaftlicher Arbeiten oft zeitlich dem aktuellen Forschungsgeschehen hinterherhinkt, d.h. dass aktuelle Erkenntnisse nicht schnell genug in die Ausbildung von LehrerInnen einfließen können (z.B. im Bereich der Gehirnforschung oder der Multilingualismusforschung). Trotz Vereinfachung und Kürzung wissenschaftlicher Erkenntnisse muss in einer Darstellung und Zusammenfassung für die Lehre und Unterrichtspraxis unbedingt auf Korrektheit geachtet werden. Um Aktualität und Korrektheit gewährleisten zu können, ist aber eine Öffnung und ein verbesserter Dialog zwischen Grundlagenforschung und den ausbildenden Personen und Institutionen notwendig.

4. Neben diesem verstärkten Austausch zwischen Forschung und Lehre ist natürlich auch eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit wünschenswert. Gerade der Themenbereich des Lernens und Lehrens von Sprache(n) ist wie kein anderer auf die Zusammenarbeit zwischen all jenen Disziplinen angewiesen, die Beiträge zur Erkundung der psychologischen und sozialen, individuellen und gesellschaftlichen Vorgänge leisten können.
5. Nicht zuletzt muss in der Forschung auch eine Offenheit für praktische Erfahrungen der Lehrenden und die Bereitschaft zu einem Dialog mit Lehrenden und Auszubildenden gegeben sein. Dadurch können praktische Erfahrungen in die Forschung einfließen, Beobachtungen und Fragen der Lehrenden aus der Unterrichtspraxis können Anstoß für weitere empirische Untersuchungen sein. Die Relevanz wissenschaftlicher Modelle und Konzepte zum Lernen und Lehren von Sprachen kann durch den Dialog mit PraktikerInnen immer wieder überprüft und aktualisiert werden.
6. Theorie und Forschung können damit zu Begleiterinnen und Helferinnen in der Unterrichtspraxis werden, PraktikerInnen (mit theoretischen Kenntnissen) aber können BeraterInnen für die Konkretisierung und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung werden. Auszubildende Personen und Institutionen sind dabei in einer Art Vermittlungsposition, um Theorie und Praxis einander näher zu bringen.

Abschließend noch einige Worte dazu, wie die Theorie-Vermittlung in der Aus- und Fortbildung von SprachlehrerInnen erfolgen kann:

1. Durch die Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse und interdisziplinäre Zusammenarbeit kann und soll es auch zu einer Reflexion der Auswahl von theoretischen Lehrinhalten in der LehrerInnenausbildung kommen. Wie viel Wissenschaftsgeschichte brauchen wir, wie relevant sind Dichotomien wirklich, wenn wir wissenschaftliche Modelle und Zeitströmungen nicht direkt mit den in der Unterrichtspraxis verbreiteten Unterrichtsmethoden und Verhaltensmustern bei Lehrenden und Lernenden (z.B. imitatives Lernen, Übersetzen) verknüpfen?
2. Die Auswahl der Lehrinhalte sollte daher nicht von den persönlichen Meinungen, Vorlieben oder Forschungsschwerpunkten der Auszubildenden geprägt sein, sondern eine möglichst vielfältige und neutrale Darstellung verschiedener Ansätze zum Ziel haben, um ein Reagieren auf konkrete Unterrichtssituationen zu ermöglichen. Ein kritisches Hinterfragen nach Relevanz und Aktualität der Inhalte unserer Curricula, ihrer Auswahl und der Form der Darstellung wird die Vermittlung theoretischer Inhalte sicher beleben und die Aufnahmebereitschaft bei den Auszubildenden erweitern können.
3. Die Vermittlung theoretischer Inhalte muss auf dem Wissen, den Vorkenntnissen und Bedürfnissen der (zukünftigen) SprachlehrerInnen aufbauen. Der praktische Nutzen theoretischer Lehrinhalte muss deutlich erkennbar und mit der Unterrichtsrealität verknüpft werden, denn viele Auszubildende (gerade in der Erwachsenenbildung) sind schon während der Ausbildung praktisch tätig und hinterfragen theoretische Inhalte sehr wohl auf ihre Relevanz für die Praxis.
4. Ziel der Vermittlung theoretischer Inhalte ist in allererster Linie die Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis. Theoretische Kenntnisse sollen bei der Erkennung der Situation, Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Lernenden und Lehrenden Hilfe leisten und Möglichkeiten und Wege aufzeigen, individuelle Lernziele zu erreichen. Wirklich hilfreich für die Unterrichtspraxis sind daher all jene Curriculums-Inhalte, die das Verständnis der jeweiligen Unterrichtssituation erleichtern und verbessern. Sie sollen Möglichkeiten und Wege aufzeigen, wie Lehrende in der Praxis konkret handeln können oder sollen.

Für alle „Paradigmenwechsel“, die uns in der Zukunft noch erwarten mögen, sollte das die leitende Fragestellung bei der Auswahl theoretischer Konzepte und Modelle für die Aus- und Weiterbildung von SprachlehrerInnen sein.

5.7. Constructivism in the CELTA classroom

(Briony Beaven)

This paper addresses the effects of theoretical considerations on the content and processes of a pre-service teacher training course in English language teaching in adult education. The impulse for the innovation described was a focus on the actual learning opportunities of individual CELTA trainees.

A brief description follows for those unfamiliar with the model. CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) is a short, initial training course, usually of four or five weeks in length, for people with little or no previous teaching experience. The course programme, staffing and facilities are approved and recognised by Cambridge ESOL, a division of the University of Cambridge Local Examinations syndicate.

The course programme focuses on: language analysis and awareness; learners and teachers and the teaching/learning context; language skills; planning and resources; developing teaching skills and professionalism. An important element of the course is observed teaching practice. The courses have strong world-wide recognition but it has been suggested that CELTA and similar courses foreground the replication of technique at the expense of critical reflection and interaction with received knowledge in ELT (Brandt 2006, Hobbs 2007).

My fellow CELTA tutors and I have initiated an ad hoc, informal local teacher trainers' group in the absence of any official structures for teacher trainers to develop professionally. As most of the trainers in the group are not employed in universities and hence have no research remit, we particularly feel the need for a chance to step back from the administrative and operational planning of our teacher training courses to consider public theory in our field and how it might apply to our work. In a recent meeting we examined a number of teacher training paradigms and tried to make explicit the ones that underlie our training programmes to date and any discrepancies between our pedagogical beliefs and our practices. We were aware of recent criticisms of short, initial training courses and feel that our CELTA course must be grounded in a principled approach to language teacher education if we are to foster a principled approach to language teaching amongst our trainees.

A theoretical model

Amongst the theories that we reviewed was Kolb's (1984) experiential learning cycle, a cycle based on constructivist assumptions. Kolb, as is rather well-known in many educational contexts, proposed a four-stage cycle of learning comprising concrete experience, reflective observation, abstract conceptualisation and active experimentation.

This model was unfamiliar to some of the group although they had undoubtedly based their training work on some of its assumptions, as it has been influential in contributing to teacher trainers' views of themselves as facilitators and managers of learning experiences. Furthermore all members of the group were already familiar with the idea of reflective learning (Wallace 1991, Schön 1983).

Experiential learning on the CELTA course

Group members considered that current practice in the teaching practice component of our CELTA course included three stages of the cycle of experiential learning: the trainees undertake concrete experience in the form of teaching practice; reflective observation in their oral feedback sessions with their tutor and fellow trainees as well as their written self-evaluations of their lessons; and active experimentation when they try to incorporate improvements arising from the reflection into their next lesson. However, the stage of abstract conceptualisation appeared to be somewhat lacking, represented only in references to generally accepted practice that might be made by the tutor. Before deciding to try and include an element of abstract conceptualisation in our CELTA teaching practice framework, the group surveyed critiques of Kolb's learning model, in particular the objections that:

- it separates cognitive learning from situated, social learning (Jarvis 1987),
- it fails to acknowledge the role of affective elements in learning (Boud & Walker 1991),
- it does not take account of implicit learning (Berry 1997).

We decided that the advantages of including abstract conceptualisation as a specific stage in our teaching practice model outweighed the disadvantages. Our next step was to identify a practical way of doing this. The trainees already meet methodological theory in the form of so-called 'input sessions' which tackle areas of concern to ELT teachers such as 'Grammar Practice Activities', 'Lesson Planning' or 'Phonology: Sounds'. However, trainees often fail to make use of this input when planning or analysing their own

or others' lessons. We can only speculate as to the reasons for this but it is possible that trainees unconsciously compartmentalise the input as not belonging to the teaching practice component of their CELTA course. Therefore, to position abstract conceptualisation as a focal point within the teaching practice component of the course, we plan to introduce a mini-key readings scheme. When the teaching practice tutor conducts feedback with regard to a particular stage of a particular lesson that has been recently taught, as well as promoting reflective discussion of the issue in hand, s/he will give the trainee in question a theoretical mini-reading on the relevant topic. Some examples of classroom events and appropriate readings:

1. A trainee simply played the learners a listening extract without a predictive pre-listening stage and without clear task setting.
Reading 'The task'. Chapter 3, pp. 25-29. Teaching Listening Comprehension. Ur, Penny (1984). Cambridge: Cambridge University Press.
2. A trainee corrected every mistake the learners made during both fluency and accuracy stages of the lesson.
Reading 'Popular ideas about language learning: Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits'. Chapter 7, p. 167. How Languages are Learned. Lightbown, Patsy & Spada, Nina (2000). 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
3. A trainee was unable or unwilling to deviate from frontal instruction.
Reading 'Working on tasks in pairs and groups'. Chapter 8, p. 267. Task-based Language Learning and Teaching. Ellis, Rod (2003). Oxford: Oxford University Press.

Conclusion

It is hoped that the immediacy and obvious relevance of the reading passages will help the trainees to integrate their concrete experience of teaching and their reflective learning with public theory. All three aspects of their learning might then support them in the active experimentation due to take place in their next teaching practice lesson(s).

Literature:

Berry, Dianne (Ed.). (1997). How Implicit is Implicit Learning? Oxford: Oxford University Press.

Boud, David & Walker, David (1991). Experience and Learning: Reflection at Work. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Jarvis, Peter (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.

Kolb, David (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Shulman Lee (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Wallace, Michael (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge. Cambridge University Press.

6. Workshop 4

6.1. Diversifizierung versus Vereinheitlichung Zusammenfassung Workshop 4

(Renate Faistauer)

Bis Ende der 70iger Jahre wurde die Idee der großen Methodenkonzepte vertreten. Die Parameter des Sprachsystems (im Gegensatz zur Sprachverwendung) standen im Mittelpunkt und zeichneten sich durch folgende Punkte aus:

- die Idee und Akzeptanz von Wissen und Anwendung einzelsprachlicher Strukturen,
- das Verständnis eines Lehr- und Lernprozesses als Grundlage, der der Instruktion eine wichtige Bedeutung beimisst,
- eine klare Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden,
- ein Progressionskonzept, das von grammatischen Inhalten bestimmt war und bei dem Sprach- und Regelsystem im Mittelpunkt standen.

Ende der 70iger Jahre brachte die kommunikative Wende gleichzeitig die Absage an bestimmte Methodenkonzepte. Mit der Lernzielsetzung der Kommunikativen Kompetenz ist die Sprachverwendung in den Mittelpunkt gerückt, woraus u.a. folgte:

- das Interesse für pragmalinguistische Fragestellungen und ihre fachdidaktische Rezeption,
- die Kontroverse gesteuerter vs. ungesteuerter Spracherwerb,
- die Publikationen des Europarats von Threshold Level, Un Niveau Seuil, (1976), in die Kategorien wie Redemittel und Sprechintentionen aufgenommen wurden.

Welchen Veränderungen begegnen wir heute?

- Die Erfahrungen aus dem Fremdsprachenfrühbeginn und die Tertiärsprachenforschung führen zu neuen Einsichten in den Lernprozess.

- Die Diskussion um den Konstruktivismus stellt auch die traditionelle Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden in Frage, Lernende sind verantwortliche Instanz für das Lernen.

In den 90iger Jahren wurde im Auftrag des Europarats der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) entwickelt, der 2000 erschienen ist. Der GER stellt ein Konzept für das Lehren, Lernen und Beurteilen von (Fremd)Sprachen vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit und der Konsolidierung eines vielsprachigen Europas dar. Er setzt neue Ziele:

- Die LernerInnen werden als soziale Wesen definiert (LernerInnenorientierung).
- Die Niveaubeschreibungen ermöglichen eine internationale Standardisierung.
- Der GER gibt keine expliziten Hinweise zur Art und Weise der unterrichtlichen Umsetzung.
- Vier Zielbereiche des Fremdsprachenunterrichts (FSU) werden formuliert: Wissenskompetenz, Handlungskompetenz, Lernkompetenz, Persönlichkeitskompetenz. Dies eröffnet die Möglichkeit, den Sprachlehr- und -lernprozess als Bildungsinstanz zu gestalten.
- Diese Orientierung vermittelt einen „pluralen Sprachbegriff“, indem alle Teilbereiche- und -kompetenzen als gleichwertig anerkannt werden und er hat Einfluss auf curriculare Innovationen, z.B. in der Entwicklung der Sprachenportfolios und der Bildungsstandards.

Das dem GER zugrunde liegende Referenzsystem zur Beurteilung von sprachlichen und soziokulturellen Kompetenzen stellt im fremdsprachlichen Bereich eine wichtige Basis für die Standardorientierung dar. Sowohl die Standards bzw. Anforderungen als auch die Tests und Prüfungen, mit denen die Standards überprüft werden, beziehen sich nämlich direkt oder indirekt auf dieses System zur Beschreibung von fremdsprachlichen Kompetenzen.

Eine verbindliche Definition von Standards gibt es nicht. Eine mögliche Definition wäre, dass ein Standard definiert, was bzw. wie gelehrt und gelernt werden soll. Innerhalb dessen kann der Fokus auf unterschiedliche Varianten gelegt werden:

- Input (Ausstattung der Schule, Qualifikationen der Lehrkräfte),
- Prozess (Methoden und Prinzipien guten Unterrichts),
- Output (Lernergebnisse).

In der Debatte um Bildungsstandards bleibt die Regelung der unterrichtsmethodischen Prinzipien ausgespart, die Gestaltung des Unterrichts bleibt den Lehrkräften überlassen.

Für die Unterrichtssprache Deutsch sowie für Englisch und Mathematik wurden im Auftrag des BMUKK (früher BMBWK) outputorientierte Regelstandards entwickelt, die beschreiben, welche Kompetenzen von Lernenden mit 14 Jahren (nach Abschluss der 8. Schulstufe) erworben worden sein sollen. Die österreichischen Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) wurden vom ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) entwickelt und basieren auf dem GER. Sie beschreiben die zu erwartenden Lernergebnisse in den fünf im GER genannten Fertigungsbereichen (im Einklang mit den Lehrplänen).

Die Diskussion im Workshop sollte in Hinblick auf TeilnehmerInnen, KursleiterInnen, Unterricht und Institution erfolgen, die ihrerseits jeweils mit den Bereichen Szenarien, Anforderungen, Profile, Ausbildung (SAPA 21) vor dem Hintergrund von GER und Bildungsstandards verknüpft wurden.

TeilnehmerInnen:

- Migrationshintergrund
- mehrsprachig
- nicht alphabetisiert
- SeniorInnen
- Lernende aus „Qualifikationsmaßnahmen“

KursleiterInnen:

- immer besser qualifiziert, aber divergent
- keine adäquate Berufsausbildung
- nebenberuflich, ehrenamtlich
- schlecht bezahlt (sog. „freie DienstnehmerInnen“, „neue Selbstständige“)
- nicht angestellt, d.h. keine Absicherung, aber auch keine corporate identity, mehrere Dienstgeber

Unterricht:

- Standard: GER
- Methodenvielfalt
- teilweise an Tests orientiert
- lehrwerkzentriert
- „Schere“ zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Lehrwerken

Institutionen:

- Konkurrenz mit anderen Anbietern, oft „Massenkurse“
- zu wenig Qualitätsmaßnahmen

Angeregt durch die Präsentation des Papers "Diversifizierung versus Vereinheitlichung" von Anna Majorosi erstellten die Teilnehmenden eine Mindmap, die sie unter den Titel "Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert" stellten. Es wurden zwei Szenarien als Wege formuliert, die im 21. Jahrhundert beschrrieben werden könnten:

1. Fortführung der derzeitigen Ausbildung
2. Umstrukturierung an Hand von Visionen

Folgende Bereiche wurden hier eingehend diskutiert:

TeilnehmerInnen (TN)

Die Fragestellung, die zu Beginn der Beschäftigung mit den Teilnehmenden der Zukunft stand, bezog sich auf den GER und dessen Ziele: Würde das Ziel "LernerInnenautonomie" nicht dazu führen, dass die VHS letztendlich überflüssig werden würden? Und arbeitet nicht die Gesellschaft generell gegen zu viele autonome Bürger an und somit den Ideen des GER entgegen?

Solchen Überlegungen wurde entgegengehalten, dass der GER weniger von "LernerInnenautonomie" als viel mehr von "LernerInnenmündigkeit" spricht. Dies würde bedeuten, dass das einzelne Individuum im Mittelpunkt steht, das als sozial handelnd verstanden wird und das auch mit anderen gemeinsam etwas gestalten kann und soll. Und in dem Sinn kann die VHS als Ort der Begegnung gegen Individualisierung/ Vereinsamung in der Gesellschaft auftreten.

Wer sind die TN der Zukunft?

1. Andere Milieus ansprechen

Obwohl ihr Leitbild die VHS als Einrichtung "für alle" definiert, ist die Realität heutzutage eine andere: besonders die breite Masse des "Bildungsbürgertums" besucht die Volkshochschulen. Deshalb stellen sich für die Zukunft folgende Fragen: Welche sozialen Milieus will die VHS in Zukunft ansprechen? Wollen wir die bestehenden sozialen Milieus halten oder wollen wir neue erschließen? Hätten verschiedene Milieus nebeneinander Platz?

Um lernungsgewohnte Personen anzusprechen, müssten neue Wege als bisher eingeschlagen werden: beispielsweise mobile Projektarbeit, wie sie heute schon ansatzweise für die Roma angeboten wird. Zu beachten ist dabei jedoch das Spannungsverhältnis zwischen dem Druck auf die Erwachsenenbildung, immer wieder etwas

Neues anzubieten, und Studienergebnissen aus der Schweiz, dass SprachenlernerInnen eher an konservativen Formen des Unterrichts interessiert sind.

2. SchülerInnen sind die TeilnehmerInnen von morgen

Die Schule, und hier insbesondere die Primarschule, ist der Ort, der die Voraussetzungen für zukünftigen Unterricht schafft. Die Jugendlichen von heute werden als Lernende in der Erwachsenenbildung bereits andere Ansprüche haben und andere Voraussetzungen mitbringen als die heutigen TN (beispielsweise was den bewussten Umgang mit Sprachenlernen, den Umgang mit neuen Medien etc. betrifft).

3. Aktive SeniorInnen

Bereits heute hat sich eine neue Zielgruppe der VHS herausgebildet: die aktiven SeniorInnen, die lernbegeistert sind, jung bleiben wollen und sozialen Kontakt suchen. Zu untersuchen ist die Frage, wie das Angebot eigener SeniorInnenkurse mit dem GER vereinbar ist.

4. Differenziertere Bedürfnisse

Die eben beschriebenen Personengruppen lassen erkennen, dass die VHS der Zukunft mit differenzierteren Bedürfnissen der LernerInnen konfrontiert sein wird.

Institutionen

1. Differenzierte Angebote

Um auf die Bedürfnisse der LernerInnen zu reagieren, muss die VHS differenziertere Angebote bieten. Dazu zählt vor allem Flexibilität, auch im Sinne neuer Lernorte (Stichwort "hinaus aus dem Klassenzimmer"), um den TN die Angst vor dem Lernen zu nehmen.

2. Weiterbildung

Es liegt an den Institutionen, von den KursleiterInnen sowohl Weiterbildung zu fordern als auch Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten. Dazu würde sich am besten ein modulares Ausbildungssystem eignen, um die KursleiterInnen dort „abzuholen“, wo sie gerade stehen.

3. Arbeitsverträge

Im Idealfall sollten die KursleiterInnen in einem Angestelltenverhältnis mit der Institution stehen. Günstig wäre auch, wenn den KursleiterInnen eine Mindeststundenanzahl zugesagt werden könnte.

4. Vernetzung

Sowohl zwischen den einzelnen Volkshochschulen als auch zwischen den Kurs-

leiterInnen sollte eine institutionelle Zusammenarbeit möglich sein. Dazu könnten beispielsweise Internet-Plattformen für Kursleitende geschaffen werden. Außerdem sollte die Vernetzung von Forschung und Umsetzung in der Erwachsenenbildung auf- bzw. ausgebaut werden.

Fremdsprachenunterricht (FSU)

1. Neue Lernorte

Um den TN die Angst vor dem Lernen zu nehmen, sollten alternative Lernorte angeboten werden, beispielsweise Lerncafés, Museumsbesuche, Lernen im Freien oder auch im virtuellen Bereich (Neue Medien).

2. Verzahnung von Fächern

Das Konzept des CLIL (content language integrated learning / integriertes Sach- und Sprachlernen), in dem Kursinhalte mit Fremdsprachen zusammengeführt werden (z.B. Kochkurse auf Englisch), sollte in Kursen der Erwachsenenbildung stärker zum Einsatz kommen.

3. Methodische Fragen – Prinzipien

Die Diskussion um die geeignete Methodik bildet das Kernstück des Projektes SAPA, denn davon hängt im Wesentlichen auch die Frage über die zukünftige Ausbildung von KursleiterInnen ab. Der GER liefert zwar keine konkreten methodischen Richtlinien, dennoch lassen sich von den Kann-Beschreibungen und der Idee der Handlungsorientiertheit einige didaktische Grundsätze ableiten:

- LernerInnenorientiertheit
- Authentizität
- Zielorientiertheit
- Kreativität (diese kommt im GER etwas zu kurz)
- Pragmatik
- Motivation der TN
- Kooperation bzw. Interaktivität von KL bzw. TN
- Methodenvielfalt
- an Lernforschung orientierter FSU

Bei der Forderung nach Methodenvielfalt ist zu diskutieren, welche Methoden im FSU zum Einsatz kommen können und sollen. Dem Argument "auch altmodische Methoden sind einsetzbar, wenn sie begründet werden können", lässt sich entgegenhalten, dass wahrscheinlich fast jede Methode auf die eine oder andere Weise begründet werden kann. Außerdem muss je nach LernerInnengruppe entschieden werden, ob die Beschreibungen des GER zutreffen und welche Methoden am besten zu wählen sind.

Dabei stellt sich die Frage, ob man auf jeden Fall versuchen sollte, die LernerInnen von „alten“, ihnen vertrauten Lernmustern wegzuführen oder nicht.

Denn ist man sich über das gewünschte Ergebnis einig, ist es leichter die Wege dorthin zu finden. Über das Formulieren von Zielvorgaben für die einzelnen Kurse könnte es leichter sein, den richtigen Weg zum erwünschten Ergebnis zu finden.

KursleiterInnen (KL)

1. Weiterbildung und Anstellungsbedingungen

Es lässt sich diskutieren, ob Curricula für die LehrerInnenfortbildung im Erwachsenenbildungsbereich überhaupt sinnvoll sind, oder ob man nicht mit Minimalstandards vorlieb nehmen sollte. Diese wären Kann-Beschreibungen, die definieren sollen, wer an Institutionen der Erwachsenenbildung als KursleiterIn arbeiten darf. Problematisch dabei ist, dass KursleiterInnen unterschiedliche Voraussetzungen haben können und es auch gute KursleiterInnen gibt, die nicht den formellen Anforderungen entsprechen. Es stellt sich die Frage, was mit KursleiterInnen passieren soll, welche die Kriterien nicht erfüllen, aber bereits jahrelang als Unterrichtende in einer Institution tätig sind.

Am geeignetsten für die Fortbildung, die für KL verpflichtend sein sollte, wäre ein modulares Ausbildungssystem, das die KL jeweils dort "abholt, wo sie stehen". Von Vorteil wäre ein Portfolio speziell für Unterrichtende, vor allem fokussierend auf das Vorbild der Kann-Beschreibungen des Europäischen Sprachenportfolios.

2. Kompetenzen von KL

Ausgehend von Kapitel 5 des GER werden folgende Kompetenzen für die Unterrichtenden gefordert:

- Fachkompetenzen
- Vermittlungskompetenzen
- Reflexionsfähigkeit
- soziale Kompetenzen (Erfahrung mit Gruppen etc.)
- Selbstbeurteilung (Lernbiographien der KL etc.)
- zielgruppenspezifische Kompetenzen
- Persönlichkeitskompetenzen
- soziolinguistische Kompetenzen
- Forschungsergebnisse rezipieren und mit Lehrmaterial FSU gestalten können

Außerdem sollen die Lehrenden vermitteln können:

- funktional-kommunikative Kompetenzen
- interkulturelle Kompetenzen
- persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

Bei Einstellungsgesprächen ist es zwar nicht immer leicht, herauszufinden, ob Lehrende über all diese Kompetenzen verfügen, doch sollten solche Auflistungen vorhanden und auch den Lehrenden zugänglich sein, damit diesen bewusst ist, was von ihnen verlangt und erwartet wird.

3. Arbeitsbedingungen für KursleiterInnen

Um zu gewährleisten, dass KL engagiert auch längerfristig an VHS arbeiten, sollten ihnen fixe Arbeitsverträge mit garantierter Mindeststundenzahl sowie Sozialversicherung zugesagt werden können. Als Modell dafür könnten die Migros-Schulen der Schweiz dienen, die den KL, die angestellt werden, eine Mindestzahl von Stunden garantieren, dafür aber auch die Verpflichtung zur Weiterbildung vertraglich festlegen.

Leitung der Arbeitsgruppe: Renate Faistauer

TeilnehmerInnen: Anna Majorosi, Nicole Slupetzky, Christine Bitsche, Chantal Cali, Sonja Hriberschek, Gareth Hughes

Protokollantin: Elisabeth Graf

6.2. Aus- und Weiterbildung von Sprachkursleitenden in der Erwachsenenbildung – Diversifizierung oder Vereinheitlichung angesagt?

(Anna Majorosi)

In den letzten Jahren wird in verschiedenen Kontexten oft betont, dass Lernen eine allgemeine Lebensfunktion ist. Somit findet diese immer mehr außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens statt. Sinngemäß geht es in diesen vielfältigen umfassenden Lernprozessen weniger darum, kodifiziertes Wissen nachzulernen, sondern vielmehr durch alle möglichen Formen des menschlichen Lernens die Entwicklung der Fähigkeit zur gezielten konstruktiven Problemlösung zu fördern. Günther Dohmen, der im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung Anfang 1997 (im Rahmen der Vorbereitung auf die EU-Präsidentschaft) anhand von diversen bedeutenden Arbeitspapieren aus der ganzen Welt innovative Ansätze zur Zukunft der Weiterbildung zusammenfasste und daraus ein Konzept sowie Richtlinien für die Zukunft der Weiterbildung in Europa ausarbeitete, stellt fest:

Der moderne Trend zur „Individualisierung“ bringt in allen europäischen Ländern eine neue Akzentuierung der personalen Identitätsbildung, die zu einer stärkeren Auseinanderentwicklung und zu einer grösseren Verschiedenheit der Menschen und ihrer Lebensplanungen, Lebenswege, Berufslaufbahnen, Einstellungen etc. führt. Die fortschreitende Emanzipation von traditionellen Normen und Verhaltenserwartungen und Lösung aus traditionellen Bindungen (an Nation, Landsmannschaft, Ortsgemeinschaft, Schicht, Betrieb, Familie, Kirche, Partei, etc.) setzt die Menschen zunehmend frei und stellt sie mehr auf sich selbst. (Dohmen 1998: 12)

Nach Dohmen führt die zunehmende Pluralisierung zur Auflockerung einheitlicher Strukturen und zur Herausbildung einer gleichberechtigten Vielfalt von diversen Wegen, Formen, Systemen und Optionen. Daraus folgt, dass die Menschen in jeder Lebenssituation verantwortungsbewusst immer mehr zwischen alternativen Möglichkeiten wählen können und müssen. Diese Entwicklungstendenzen schränken natürlich die Möglichkeiten der institutionellen Planungen und zentralen Regelungen ein und führen zur Verlagerung der Entscheidungen und der Verantwortung auf die betroffenen Individuen und Gruppen vor Ort sowie zur Verstärkung der dezentralen Strukturen. So entwirft Dohmen eine Vision für ein europaweites, für den institutionellen Zusammenhang wenig fassbares Lernnetz:

Neben dem planmäßigen systematischen Lernen, das an bestimmten Orten und Zeiten, nach Fächern sortiert, lehrgangsartig organisiert, von Experten geleitet und von anderen Tätigkeiten getrennt stattfindet, gewinnt in Europa ein flexibles, ganzheitlich-fächerübergreifendes, gezielter problembezogenes, unabhängigeres und selbstständigeres Lernen in vielfältigen Lebens- und Handlungszusammenhängen zunehmend mehr Gewicht und Bedeutung. (Dohmen 1998: 14)

So soll in der nahen Zukunft die Verlagerung der Perspektiven, Akzente und Strukturen in Richtung des neuen Paradigmas (s. die folgende Tabelle) immer stärker in die Überlegungen einbezogen werden:

Altes Paradigma	Neues Paradigma
fremdbestimmtes Lernen	selbstgesteuertes Lernen
instruktionsbezogenes Lernen	aufgaben- und projektbezogenes Lernen
theoretisch-verbales Lernen	praktisch-situatives Lernen
Lehrer-Lerner-Interaktion	Interaktion zwischen LernerInnen und Problemfeldern
rezeptive Wissensspeicherung	aktive Wissenskonstruktion und Wissenserneuerung
verbindliche Curricula	bedürfnisorientierte vielfältige Lernmöglichkeiten
kanonbezogenes, komplexitätsanstrebendes Lernen	situatives Lernen – konkrete Probleme und exemplarische Beispiele aus der Lebenswelt der Lernenden
aus einer Fachsystematik abgeleitete kohärente Lerninhalte	von den Lernenden aufgeworfene Problemzusammenhänge bilden den inhaltlichen Faden
Lernen findet in nur für Lernen geschaffenen Institutionen statt (Schule, Bildungsinstitutionen)	vielfältige Lernumgebungen wie: Gesprächs-/ Lerncafés, Medienzentren, Lernateliers, Recherche-Stationen, Performance-Studios, Kunstwerkstätten, Ausstellungsräume, Lesesalons
Zertifikats- und berechtigungsbezogenes Lernen	Dokumentation der Lernbiographie

(Majorosi 2006: 39)

ErwachsenenbildnerInnen und PädagogInnen sollten Situationsbewältigungen in komplexen Zusammenhängen in den Mittelpunkt stellen und sich damit abfinden, dass die Lernenden viel autonomer sind. Sie sollten keine höhere erzieherische Sicht vor Augen haben. Dohmen warnt die Erwachsenenbildung auch davor, die didaktische Funktion den SelbstlernerInnen zu übertragen, da LernerInnen keine pädagogischen ExpertInnen sein können, wollen und sollen. Vielmehr sollen sie lernbewusster mit der von ihnen gewählten Thematik und der Problematik des Lernens umgehen. Ermöglicht werden soll der Übergang von der Informations- zur Lerngesellschaft, welche keineswegs mit einer durchpädagogisierten Gesellschaft identisch, sondern eine solche ist, welche die vorhandenen Lernmöglichkeiten ausnutzt und diese natürlich auch als gleichberechtigte Wege der Wissensvermehrung und Kompetenzförderung anerkennt.

Die verschiedenen Überlegungen der Erwachsenenbildung stehen grundsätzlich im Einklang mit den Grundgedanken des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Der Referenzrahmen weist einerseits wirklich in Richtung Standardisierung andererseits werden Individualität und Variabilität stärker betont als vor der Erscheinung dieses umfassenden Dokuments. Der Referenzrahmen trägt wesentlich dazu bei, Diskussionen über Konzepte und einzelne Fragestellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens in Gang zu halten, da er genügend offen, in einigen Fällen sogar lückenhaft, und nicht präskriptiv ist.

Der europäische Gedanke setzt sich soweit durch, dass – durch ein europaweites (Information)System gefördert – effektives Wissen nicht nur überall in Europa gebraucht, sondern auch überall auf frei gewählten Wegen erworben werden kann. Dadurch vollzieht sich die Entgrenzung des Lernens, die Monopolstellung der Bildungsinstitutionen und der nationalen Bildungssysteme wird abgebaut und es werden die Grundlagen eines Mischsystems von organisiertem Lernen und situativem Selbstlernen entwickelt.

Sowohl für die Institutionen der Erwachsenenbildung als auch für Hochschulinstitutionen heißt das, dass Lernangebote in kombinierbaren Kompaktveranstaltungen (zeitlich flexibel, thematisch kompakt) im Modulsystem (Bausteinsystem) mit Assessment-Verfahren (nachgewiesene Kompetenzen sollen nicht nochmals trainiert werden) konzipiert werden sollen. Als eine in jedem Fall zu trainierende Schlüsselkompetenz erscheint die Fähigkeit zum gezielten Suchen, Auswählen und Verarbeiten von Daten, Informationen und Erfahrungen zwecks Lösung konkreter Aufgaben und Probleme. Das lebenslange Hyperlernen, ein flexibles anforderungsbezogenes Lernen mit wechselnden Einstiegs- und Verzweigungsmöglichkeiten, das in der Zukunft

¿Paradigmenwechsel? – Diversifizierung versus Vereinheitlichung

immer mehr an virtuellen Lerngegenständen und Lernorten stattfinden wird, wird – laut diesem Konzept – in wenigen Jahren auch den Lernalltag bestimmen.

Mit Hinblick auf den Autonomiebegriff von Weinert, Holec, Breuer – der Lernende trifft selbst die wichtigsten Entscheidungen für das eigene Lernen wie Ziele, Zeiten, Ort, Inhalte, Medien, oder kann diese in hohem Maße beeinflussen – ergeben sich für mich in Bezug auf die oben aufgezeichnete Entwicklung folgende Fragen:

- Können wir (bzw. können die methodischen Konzepte) im Unterrichtsprozess wirklich etwas mit den autonomen Lernenden anfangen?
- Will die Gesellschaft tatsächlich in jeder Situation autonome Bürgerinnen und Bürger?
- Wie gehen wir auf persönlicher Ebene, auf der Ebene des Unterrichtes bzw. der Institution mit den Konflikten um, die sich daraus ergeben, dass wir Entscheidungen an die Lernenden abgeben?
- Braucht es autonome Lehrpersonen zur Förderung der LernerInnenautonomie?

Bei einer Neukonzipierung eines Professiogrammes für Sprachlehrende an Volkshochschulen, das sich das SAPA-Projekt zum Ziel gesetzt hat, sollte die Problematik der LernerInnenautonomie bereits in der Anfangsphase reflektiert werden:

Von den LehrerInnenentscheidungen zu den LernerInnenentscheidungen

	Transparenz (die Lernenden werden informiert)	Partizipation (die Lernenden werden in Entscheidungsprozesse einbezogen)	Autonomie (die Lernenden treffen Entscheidungen)
Ziele			
Inhalte			
Aktivitäten			
Methoden			
Lehrmaterialien			
Medien			
Kriterien des Lernerfolgs			
Leistungsmessung			

Im Zusammenhang mit der Fragestellung des Projektes SAPA 21 finde ich es wichtig, auf das fünfte Kapitel des Referenzrahmens (in dem die verschiedenen zu fördernden Kompetenzen der Sprachlernenden aufgelistet sind) hinzuweisen. So kann man aus der folgenden, dem Referenzrahmen entnommenen Liste einen bedeutenden Teil der Kompetenzen der Kursleitenden ableiten, wenn wir davon ausgehen, dass sie ihrerseits fähig sein sollten, diese Kompetenzen bei ihren Lernenden zu fördern.

Allgemeine Kompetenzen

Deklaratives Wissen (savoir)

Weltwissen

Soziokulturelles Wissen

Interkulturelles Bewusstsein

Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire)

Praktische Fertigkeiten wie soziale Fertigkeiten

Fertigkeiten, die für das tägliche Leben benötigt werden

Berufliche Fertigkeiten

Fertigkeiten für die Freizeit

Interkulturelle Fertigkeiten

Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)

Einstellungen

Motivationen

Wertvorstellungen

Überzeugungen

Kognitiver Stil

Persönlichkeitsfaktoren

Lernfähigkeit (savoir-apprendre)

Sprach- und Kommunikationsbewusstsein

Allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten

Lerntechniken

Heuristische Fertigkeiten wie die Fähigkeit mit neuen Erfahrungen umzugehen, neue Informationen zu verstehen, zu finden und weiterzugeben und die Fähigkeit, neue Technologien zu benutzen

Kommunikative Sprachkompetenzen

Linguistische Kompetenzen

Lexikalische Kompetenz

Grammatische Kompetenz
Semantische Kompetenz
Phonologische Kompetenz
Orthographische Kompetenz
Orthoepische Kompetenz

Soziolinguistische Kompetenzen
Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen
Höflichkeitskonventionen
Redewendungen, Zitate und sprichwörtliche Redensarten
Registerunterschiede
Varietäten

Pragmatische Kompetenzen
Diskurskompetenz, beinhaltet Aspekte wie Flexibilität, Sprecherwechsel, Kohärenz und Kohäsion
Funktionale Kompetenz, besteht aus Makrofunktionen, Mikrofunktionen und Interaktionsschemata

Da die Lebenswege der Kursleitenden für moderne Fremdsprachen sehr unterschiedlich sind, sollten im Einklang mit den eingangs skizzierten Gedanken die minimalen Anforderungen, die an die Kursleitenden gestellt werden, in Form von Kann-Beschreibungen formuliert werden. Das Vorhandensein dieser Teilkompetenzen kann und soll selbst eingeschätzt bzw. -geprüft werden, zugleich aber auch nachgewiesen sein. Darauf basierend – das quasi optimale Professiogramm der Kursleitenden einer Region oder Institution vor Augen haltend – sollte ein modularer Lehrgang angeboten werden. Ein mögliches Beispiel für einen Teil eines Professiogramms stelle ich anhand des oft vernachlässigten Bereichs der gesellschaftlichen Kompetenz dar.

Gesellschaftliche Kompetenz

Über die Kompetenzen hinaus, die mit dem Sprachunterricht in unmittelbarem Zusammenhang stehen, ist es auch wichtig, dass die Lehrenden den gesellschaftlichen Wert und die Funktion des Sprachunterrichts im Kontext der gesellschaftlichen Änderungen erkennen und diese Aspekte auch reflektieren. Sprachpädagogen sollen fähig sein, ihre Arbeit in einem europäischen Kontext zu sehen, plausible Argumente für die Bedeutung des Sprachunterrichtes, für die Mehrsprachigkeit, den Stellenwert der von ihnen unterrichteten Sprache (Sprachen) zu formulieren und aus dem reflektierten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen Nutzen zu ziehen bzw. das Europäische Fremdsprachenportfolio zweckdienlich einzusetzen.

Als Abschluss des Beitrages möchte ich dem engeren Projektteam intensive Auseinandersetzungen und effektive Arbeit wünschen, und hoffe, dass es mir gelungen ist, den Prozess der Curriculumsentwicklung für alle Beteiligten zu erleichtern.

Literatur:

Dohmen, Günther (1998), Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Majorosi, Anna (2006), Überlegungen zu der aktuellen Problematik der Lehrerfort- und -weiterbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Trim, John, North, Brian und Daniel Coste (2001), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

6.3. Prinzipien eines Sprachunterrichts

(Thomas Fritz und Renate Faistauer)

Im Folgenden sollen einige Prinzipien eines effektiven Sprachunterrichts diskutiert werden. Die Forderungen nach einem prinzipienorientierten Unterricht sind in den letzten Jahren vermehrt formuliert worden (siehe auch den Beitrag von Widdowson in diesem Band).

Es erscheint uns sinnvoll unterrichtsbezogene Prinzipien auf drei Ebenen zu diskutieren, einer didaktischen, die sehr allgemein formuliert ist, einer methodischen, die sich auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts bezieht, und einer spracherwerbsbezogenen, die Erwerbsprozesse in den Lernenden berücksichtigt.

1. Didaktische (oder allgemeine Prinzipien)

LernerInnenzentriertheit

Zentrum des Unterrichts ist das lernende Individuum. An seinen Interessen und Bedürfnissen sollen sich die Lehrenden orientieren. Dies bedeutet als ersten Schritt eine „Bedarfs- und Wunscherhebung“ mit den Lernenden. Darauf basierend werden die Inhalte des Unterrichts bestimmt. LernerInnenzentriertheit bedeutet aber auch die Förderung verschiedener LernerInnentypen, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerngewohnheiten und das Eingehen auf spezifische soziale, kulturelle und kommunikative Voraussetzungen.

Ein wichtiges Instrument zur LernerInnen-Orientierung ist das europäische Sprachenportfolio (ESP), das Werkzeuge zur Zielbestimmung und Überprüfung der Zielerreichung (die Checklisten), zur Dokumentation des eigenen Lernens (das Dossier) und zur Reflexion der eigenen Geschichte des Sprachenlernens (Biografie) zur Verfügung stellt. Das ESP dient auch der Anerkennung nicht formal erworbenen sprachlichen Wissens (Pass), was eine sehr wichtige Komponente der LernerInnen-Orientierung darstellt, da Wissen nicht nur mittels externer Zertifikate und Prüfungen, sondern auch mittels der Dokumentation des persönlichen Lern- und Erfahrungsweges der Lernenden sichtbar gemacht werden kann.

Kooperation

Lernen ist ein aktiver Prozess, bei dem vorhandenes Wissen mit neuem Wissen verknüpft wird. Kooperatives Lernen ist mehr als bloßer Gruppenunterricht, es ist strukturierter und ergebnisorientierter, es verlangt individuelle und gemeinsame Verantwortung. Die Lernenden arbeiten gemeinsam an Problemstellungen, lösen

gemeinsam Aufgaben, Gruppenarbeit und PartnerInnenarbeit sind wichtige Elemente von Kooperativem Lernen, wobei Lehrende vor allem die Rollen von ModeratorInnen und LernhelferInnen übernehmen.

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit der Gesellschaft ist eine Forderung der Europäischen Union, eine vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen formulierte Erkenntnis.

Um Mehrsprachigkeit für das Erlernen weiterer Sprachen und den Unterricht fruchtbar zu machen, sollte man Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen. Es bedeutet ein Eingehen auf die von den LernerInnen bereits gelernten Zweitsprachen, einen möglichen Sprachvergleich und eine systematische Nutzung von bisher Gelerntem, von der Lexik, der Textkompetenz bis hin zu Lernstrategien und Elemente eines bewussten Umgangs mit Sprachen.

Authentizität

Es scheint, dass der Begriff der Authentizität zwar in aller Munde geführt wird, in der Realität aber in Vergessenheit gerät, betrachtet man die heutigen Lehrwerke (mit einigen Ausnahmen). Diese präsentieren kaum noch komplexe Texte, wie sie „in der Wirklichkeit“ vorkommen. Bedeutet dies, dass der Begriff obsolet geworden ist? Sucht man nach Definitionen von Authentizität, findet man häufig den Satz „Texte von MuttersprachlerInnen für MuttersprachlerInnen“. Diese Definition allerdings scheint in Zeiten von Mehrsprachigkeit ihre Gültigkeit verloren zu haben. Sind Texte, die von Nicht-MuttersprachlerInnen einer bestimmten Sprache verfasst wurden, weniger authentisch als solche, die von Native-Speakern (des Deutschen, Französischen, Russischen, Türkischen) geschrieben wurden? Dieser einseitige Begriff der Authentischen Texte stammt aus der Kommunikativen Didaktik, die mit Recht bestrebt war, Alltagstexte, Gebrauchstexte, Texte aus Zeitungen, Radiotexte etc, kurz, Texte des täglichen Lebens in den Unterricht zu etablieren – eine Antwort auf die „Nicht-Texte“ der audiovisuellen Periode oder die konstruierten Texte der Grammatik-Übersetzungsmethode. Im heutigen Unterrichtsgeschehen, das nicht einem methodischen Ansatz folgt, sondern geleitet ist von Prinzipien, ist das Prinzip der Authentizität immer noch gültig. Materialien, d.h. Texte, sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen.

Authentizität bedeutet aber auch, dass „authentische Situationen“ der Sprachverwendung im Unterricht integriert sein sollten und, dass die Lernenden als authentische Personen im Unterricht vorkommen, mit all ihren Wünschen und ihren Bedürfnissen, ihren Interessen und ihrem Wissen.

Für van Lier bedeutet Authentizität über die Qualität der Texte – also des Inputs – hinausgehend, eine Unterrichtssituation, in der die Lernenden ihre eigenen Gefühle und Ansichten einbringen können (1996: 13).

Autonomie

Unterricht soll Autonomie fördern, indem die Lernenden bei der Definition der Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts mitbestimmen können. Dies bedeutet auch, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden sollen, die Erreichung ihrer Ziele selbst evaluieren zu können. Dies ist eine Anforderung an Lernende, die nicht automatisch erreicht werden kann, sondern in mehreren Stadien abläuft.

Lernenden-Autonomie bedeutet vor allem Kooperation der Lernenden in PartnerInnen- und Gruppenarbeiten, es verlangt aber auch Authentizität von Texten. Wolff charakterisiert autonomes Lernen folgendermaßen: Im autonomen Klassenzimmer werden authentische Materialien (keine Lehrbücher) verwendet, Evaluation spielt eine Schlüsselrolle. Lernende sollen ihre Lernprozesse und deren Ergebnisse bewerten lernen, Gruppenarbeit ist die vorherrschende Arbeitsform. (1999)

Die Fähigkeit der Selbstevaluation entwickelt sich nach Oskarsson in drei Phasen:

Abhängige Phase: In dieser Phase sind die Lernenden vollkommen von Fremdbewertung abhängig und können ihre Leistungen nicht selbständig einschätzen.

Kooperative Phase: In dieser Phase erfolgt eine gemeinsame Selbst- und Fremdbewertung von Unterrichtenden und Lernenden, in der die Lernenden auch Instrumente und Vorgangsweisen der Selbsteinschätzung erlernen.

Unabhängige Phase: In dieser Phase sind die Lernenden in der Lage vollständig autonom ihre Selbstbewertung durchzuführen. (Oskarsson 1984)

2. Methodische Prinzipien

Recycling

Dieses Prinzip bedeutet in weitestem Sinne Wiederholen. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil des Lernens. Ganz konkret bedeutet es, dass ein Text, mit unterschiedlichen Aufgaben und unterschiedlichem Fokus mehrmals vorkommen kann und auch soll.

Ausgewogenheit der Fertigkeiten

Alle Fertigkeiten sollen von Anfang an Bestandteil des Unterrichts sein. Nicht nur aus erwerbstheoretischen, sondern auch aus pragmatisch-handlungsorientierten Gründen scheint es allerdings günstiger, die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) im Anfängerunterricht vor den produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) stärker zu betonen. (Faistauer 2005)

Abwechslung

Unterricht sollte so gestaltet sein, dass alle Fertigkeiten und Kommunikationskanäle einander abwechseln. Dies erscheint aus mehreren Gründen notwendig: erstens sind LernerInnen bei verschiedenen Aufgabestellungen unterschiedlich gefordert, zweitens bedeuten unterschiedliche Aufgaben oftmals auch ein anderes Lerntempo – Hörtexte sind mehr mit nicht steuerbarer Geschwindigkeit verbunden als Lesetexte, bei denen jede Lernende selbst das Lesetempo bestimmen kann. Darüber hinaus wissen wir, dass manche Lernende bestimmte Aufgaben vorziehen und andere diese nicht so sehr schätzen.

Textsortenvielfalt

Die Lernenden sollen mit unterschiedlichen Textsorten arbeiten können, dies ist einerseits aus den Interessen der Lernenden ableitbar, aber auch aus dem Ziel der Textkompetenz.

Transparenz

Die Lernenden müssen immer wissen, warum sie etwas tun. Die Ziele der einzelnen Übungen und der gesamten Unterrichtseinheit sollen für die Lernenden ersichtlich sein, sie sollten im Sinne einer LernerInnen-Orientierung auch gemeinsam vereinbart werden können.

Abwechslung der Sozialformen

Es ist unseres Erachtens wichtig, die Sozialformen (Plenararbeit, Gruppenarbeit, PartnerInnenarbeit und Einzelarbeit) im Unterricht abzuwechseln und den einzelnen Übungen passend zuzuordnen.

3. Spracherwerbsorientierte Prinzipien

Die folgenden Prinzipien sind nach Erkenntnissen und Forschungsergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung von Ellis formuliert worden und werden hier kurz besprochen und kommentiert.

Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücke als auch (regelbasiertes) sprachliches Wissen entwickeln.

Lernende erlernen zu Beginn eines Sprachlernprozesses formelhafte Ausdrücke, die auch Chunks oder Listeme genannt werden. Diese sind nach Pinker: „memorized chunks [...] sometimes called listemes, that is, items that have to be memorized as part

of a list“ (Pinker 2000: 24). Sie werden demnach als Einheit wahrgenommen und nicht als syntaktische Konstruktionen. Dieser Prozess des „Listem Lernens“ ist ebenfalls im Erstspracherwerb zu beobachten, bei dem Kinder in der Periode der holophrastischen Ausdrücke (Klann-Delius 1999) Phrasen produzieren, ohne deren syntaktische Komplexität zu beherrschen. Diese Phrasen sind im erwachsenen Spracherwerb oftmals ganze Redewendungen oder kommunikative Äußerungen wie zum Beispiel: Guten Morgen! Wie geht es dir? Könntest du mir sagen,...

Es ist also wichtig, dass Lernende, speziell am Beginn eines Sprachlernprozesses, die Gelegenheit bekommen formelhafte Ausdrücke wahrzunehmen, zu lernen und anzuwenden, ohne dass sie die Regelmäßigkeiten, die hinter diesen Ausdrücken stehen, erlernen müssen. Dies dient der kommunikativen Geläufigkeit. Das Wissen über Regeln mit dem Ziel Genauigkeit und Komplexität sollte parallel geschehen. Nach Ellis sollten zuerst Formeln (Listeme) gelernt und erst später die dahinter stehende Grammatik analysiert werden. Die formelhaften Ausdrücke werden von Lernenden auch dazu verwendet, im Nachhinein Regeln zu entwickeln.

Ein sofortiges Thematisieren der „Grammatik in den Listemen“ verhindert den Erwerb von formelhaften und besonders für die Anfangskommunikation wesentlichen Chunks.

Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein.

Verstehen und Verstehen wollen sind Voraussetzungen für ein erfolgreiches Sprachenlernen, diese Prozesse bilden die Basis für weiterführende, auf die Form konzentrierte Arbeit mit Sprache.

Beim Verstehen können wir mehrere Ebenen erkennen: Diejenige des Erkennens der semantischen Bedeutung von Wörtern, Phrasen und Sätzen. In diesem Fall ist die Sprache das Objekt des Lernens und Entdeckens. Diejenige der pragmatischen Bedeutung, also der Bedeutung von Sprache in Interaktion. Hier kann Sprache auch als Objekt gesehen werden, indem verschiedene Funktionen analysiert und pragmatischen Regelmäßigkeiten zugeordnet werden. Und die Ebene, dass Sprache Bestandteil der Interaktion, damit Werkzeug der Kommunikation ist, das in der Anwendung verstanden und erlernt wird. Ellis vermeint in einem aufgabenorientierten Ansatz (Krenn 2006) hier ein effektives Modell zu sehen.

Hinter dieser Feststellung steht die Annahme, dass nur das Enkodieren und Dekodieren von realen Aussagen zu einem Erwerb führt (Prabhu 1987 und Long 1996).

Dabei ist hervorzuheben, dass Aktivitäten, welche die Lernenden dazu bringen Bedeutungen zu verstehen und sie auch in an reale Kommunikation angelehnte Situationen anzuwenden motivierend sind.

Unterricht muss sich auch auf die sprachliche Form beziehen.

Doughty and Williams unterscheiden zwischen drei Möglichkeiten (und realen Anwendungen) im Unterricht: einer Konzentration auf Bedeutung (siehe vorhergehendes Prinzip), einer Konzentration auf explizites Regelwissen (focus on forms) und einer Konzentration auf aus dem Kontext erarbeitetes Wissen über die Sprache (focus on form). (Doughty and Williams 1998)

Der Ansatz des Focus on form bedeutet einen Zuwachs an Aufmerksamkeit der sprachlichen Form gegenüber (noticing) und auch eine Verbindung von Form und Bedeutung (form-function mapping). (Schmid 1994)

Wir können in diesem Kontext drei Möglichkeiten des Grammatikunterrichts erkennen:

- Aktivitäten, die ein spezielles Grammatikphänomen in den Fokus der Aufmerksamkeit stellen,
- Form-Aufmerksamkeit im Rahmen einer (kommunikativen) Aufgabe,
- expliziter, aber induktiver Grammatikunterricht.

Wir können feststellen, dass implizites Wissen und induktives, exploratives Lernen, ausgehend von (Kon)Texten eine wichtige Basis für das Erarbeiten von Regeln darstellen.

Unterricht soll vor allem implizites Wissen entwickeln helfen, ohne dabei ganz auf explizites Wissen zu verzichten.

Implizites Wissen bedeutet auch prozedurales Wissen und stellt eine Basis für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dar. Das implizite Wissen ist Teil der linguistischen Kompetenz wie sie von Chomsky definiert wurde (1965) oder aber auch Teil der klassischen kommunikativen Kompetenz (Hymes) beziehungsweise einer multicompetence (Jessner, in diesem Band).

Die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen wurde auch von Krashen in seiner Differenzierung zwischen Erwerben und Lernen (Krashen 1982) dargelegt.

Erwachsene Lernende benötigen eine Mischung aus den beiden Wissensformen, wobei das explizite Wissen tendenziell dem Lernziel der Genauigkeit zugeordnet werden kann und das implizite Wissen dem der Geläufigkeit.

Unterricht muss den „eingebauten Lehrplan“ der Lernenden berücksichtigen.

Wir können sowohl im L1- als auch im L2-Erwerb bestimmte Spracherwerbsequenzen beobachten. Ein Beispiel aus dem Englischen ist das Morphem „-s“, das in der dritten Person Singular, Präsens, im Indikativ an ein Verb angehängt wird. Dies wird sowohl im L1- als auch im L2-Erwerb des Englischen sehr spät realisiert, wahrscheinlich, weil es

sich hier um ein Relikt aus einer reicheren Morphologie handelt, die heute keine wirkliche Funktion mehr besitzt.

Ein weiteres Beispiel ist die Übergeneralisierung der regelmäßigen Vergangenheitsbildung von Verben („ich gehe“) die eine richtige Regel auf eine Gruppe von Verben anwendet, die aber außerhalb des Geltungsbereichs dieser Regel stehen. Laut Pinker sind diese Vergangenheitsformen nicht regelbasiert, sondern lexikalisch verankert, müssen also als eigene Wörter gelernt werden. Die Regel, die hier angewendet werden muss, lautet also: für das Verb „gehen“ nicht die Regel anwenden, sondern im Lexikon die entsprechende Variante finden. Unterricht kann diese Sequenzen eventuell beschleunigen, aber nicht umkehren. (Pienemann: 1998)

Erfolgreicher Unterricht braucht intensiven Input.

Input oder „sprachliche Nahrung“, wie es Buttaroni und Knapp (1988) nennen, ist die Voraussetzung für den Spracherwerb. Dies bedeutet ein reichhaltiges Angebot an (authentischen) Texten. Aber auch die Sprache der Unterrichtenden und die der anderen Lernenden kann als Input angesehen werden. Das bedeutet neben der Verwendung von Texten eben eine extensive Verwendung der L2 im Unterricht, denn die Zielsprache ist Medium und Inhalt des Unterrichts.

Erfolgreicher Unterricht muss Gelegenheiten schaffen Output zu produzieren.

Neben der Wichtigkeit der Rezeption (des Inputs) erkennen wir auch, dass Lernende produzieren müssen. Wir haben bei dem Prinzip, Unterricht muss verständnisbezogen sein, gesehen, dass auch Anwendung eine Komponente des Lernens bedeuten kann. Swain (1985) entwickelte das Konzept des comprehensible oder „pushed Output“, was bedeutet, dass Lernende, dann wenn sie etwas produzieren wollen (oder müssen), in der Lage sind, Sprache zu produzieren, die über ihre vermeintliche Kompetenz hinausgeht. Dies bedeutet nicht, dass wir Lernende zwingen sollen zu produzieren, sondern, dass wir Gelegenheiten schaffen sollen, in denen die Lernende Sprache in einem möglichst stressfreien Umfeld „ausprobieren“ können.

Interaktion ist ein zentraler Bestandteil der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der L2.

Interaktion ist ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, was bedeutet, dass die Lernenden Gelegenheiten erhalten sollen, mit Sprache in Kommunikationssituationen zu handeln. Sie müssen die Möglichkeit haben frei zu sprechen und frei zu schreiben, also ihre Performanz zu entwickeln, ohne durch LehrerInnen-Korrektur auf die Form aufmerksam gemacht zu werden.

Unterricht muss die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigen. Die Lernenden kommen mit unterschiedlichen Motivationen, Einstellungen, subjektiven Theorien und Lernsozialisation(en) in den Fremdsprachenunterricht. Die Motivationen können privat oder beruflich orientiert sein, die Einstellungen ergeben sich u.a. aus Lernerfahrungen aus der Schule oder dem Erlernen anderer Sprachen oder anderer Inhalte. Die subjektiven Theorien entstehen aus dem Rationalisieren der eigenen Erfahrungen, aber auch aus dem Wissen über Lerntheorien, die oftmals populärwissenschaftlichen Kontexten entnommen sind. Die Lernsozialisationen sind ein Ergebnis vorangegangenen Lernens. Gruppen sind immer heterogen und werden auch immer heterogen bleiben. Mit dem Prinzip der LernerInnen-Orientierung ist auch das vorliegende Prinzip fassbar. Die Rolle und Funktion von Unterricht, auch wenn er auf bestimmte Prüfungen vorbereitet, die zumeist Homogenität suggerieren (das Erreichen einer bestimmten Niveaustufe) kann nie das Hervorbringen homogener Gruppen sein.

Die in diesem Beitrag genannten Prinzipien können ein relativ klares Gerüst für einen Unterricht bieten, der einerseits didaktisch und methodisch in einer Tradition des Lernens und Lehrens verortet werden kann, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt, und andererseits Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung berücksichtigt. Dies alles hat das Ziel für die Lernenden relevante und effektive Lernprozesse zu gestalten.

Literatur:

Buttaroni, Susanne (1995): Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muss es wirklich „authentisch“ sein? In: ÖDaF-Mitteilungen 2/1995, S. 34- 40.

Brüning, Ludger und Saum Tobias (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen.

Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Doughty, Catherine and Williams Jessica (1998): Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, Rod (2005): Principles of instructed language learning. System 33–209–224.

Faistauer, Renate (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft Perspektiven, S. 8-17.

Pinker, Steven (1999): Words and Rules. The Ingredients of Language. London: Phoenix.

Krashen, Stephen (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Krenn, Wilfried (2006): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In: Krumm Hans-Jürgen und Portmann-Tselikas P R (2006): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 10/2006. 13-28.

Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. Stuttgart–Weimar: Melzer.

Long, Michael (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Handbook of Second Language Acquisition, ed. Ritchie W C and Bhatia T K. San Diego New York Boston London Sydney Tokyo and Toronto: Academic Press. 413–468.

Pienemann, Manfred (1998) Language processing and second language development: processability. Amsterdam. Benjamins.

Prabhu, Singh (1987): Second Language Pedagogy, Oxford: Oxford University Press.

Oskarsson, Mats (1984): Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work. Strasbourg: CDCC.

Schmidt, Richard (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics, AILA Review 11, 11–26.

Swain, Merrill (1985): Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: Input in Second Language Acquisition, eds. Gass S. and Madden C. Bowley: Newbury House. 235–253.

Van Lier, Leo (1996): Interaction in the Language Curriculum. London, New York: Longman.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang.

AutorInnen:

Barkowski Hans, Univ.-Prof. Dr., Institut für Germanistik, Friedrich-Schiller Universität Jena

Beaumont Mike, BA (Oxford), Dip TEO (Manchester), MA (Lancaster), Manchester University, Honorary Fellow

Beaven Briony, Dr., Cambridge ESOL, CELTA-Ausbildung

Boeckmann Klaus-Börge, Univ.-Prof. Mag. Dr., Institut für Germanistik / Deutsch als Fremdsprache, Universität Wien

Bogenreiter-Feigl Elisabeth, Mag.^a, Sprachenreferentin, Verband Österreichischer Volkshochschulen

Faistauer Renate, Dr., Institut für Germanistik / Deutsch als Fremdsprache, Universität Wien

Filla Wilhelm, Univ.-Doz. Dr., Generalsekretär, Verband Österreichischer Volkshochschulen

Fritz Thomas, Mag. Dr., Institut für Weiterbildung, Die Wiener Volkshochschulen

Jessner-Schmid Ulrike, A.o.Prof., Dr., Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät Innsbruck, Institut für Anglistik

Kaltenböck Gunther, Mag. Dr. M.A., Department of English, Universität Wien

Kerschhofer-Puhalo Nadja, freiberufliche Sprachwissenschaftlerin und Kursleiterin in Wien

Kloyber Christian, Dr., Bundesinstitut für Erwachsenenbildung BifEB

Krumm Hans-Jürgen, Univ.-Prof. Dr., Institut für Germanistik / Deutsch als Fremdsprache, Universität Wien

Majorosi Anna, PhD, Leiterin des Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache, Kodolányi János Gesamthochschule, Székesfehérvár (Ungarn)

Mehlmauer-Larcher Barbara, Mag.^a, Department of English, Universität Wien

Rieder Mario, Landesgeschäftsführer, Die Wiener Volkshochschulen

Widdowson Henry, Emeritus Professor of Education, University of London, and has also been Professor of Applied Linguistics at the University of Essex and Professor of English Linguistics at the University of Vienna.