



EU-Speak 3

Ein Kompendium der Modulinhalte zur
Weiterbildung für Lehrkräfte

**Mehrsprachigkeit in Europa
Unterrichten von Erwachsenen mit
unterschiedlichen Herkunftssprachen/mit
Migrationshintergrund**

Andreas Rohde
Pia Holtappels, Kerstin Keul
Charlotte Recker, Kim Schick
Johanna Schnuch (Hrsg.)

EU-Speak-3

Mehrsprachigkeit in Europa
 Unterrichten von Erwachsenen mit
 unterschiedlichen Herkunftssprachen / mit
 Migrationshintergrund

Ein Kompendium der Modulinhalte zur Weiterbildung für Lehrkräfte



Andreas Rohde
 Pia Holtappels, Kerstin Keul
 Charlotte Recker, Kim Schick
 and Johanna Schnuch (Hrsg.)



Universidad de Granada



EU-Speak 3

Newcastle University, Newcastle upon Tyne, UK

ISBN 978-1-9164204-7-2

© Copyright 2018 by EU-Speak 3 Mehrsprachigkeit in Europa
Unterrichten von Erwachsenen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen/mit
Migrationshintergrund.

Cover by Enas Filimban - Gulf Wings LTD.

This publication has been produced with the support of the Erasmus+ Programme of the European Union. The contents are the sole responsibility of the EU-Speak partners and can in no way be taken to reflect the views of the NA and the Commission. Project ref: 2015-1-UK01-KA204-013485 KA2

Inhaltsverzeichnis

Das EU-Speak Team	v
Einleitung	1
Kapitel 1: Arbeit mit LESLLA–Lernern.....	3
Kapitel 2: Bilingualismus und Multilingualismus im LESLLA-Unterricht.....	41
Kapitel 3: Sprache und Alphabetisierung im sozialen Kontext	65
Kapitel 4: Leseentwicklung aus psycholinguistischer Perspektive.....	83
Kapitel 5: Wortschatzerwerb.....	109
Kapitel 6: Erwerb und Erfassung der Morphosyntax	142

Das EU-Speak Team



Martha Young-Scholten – Newcastle University - (Promotion an der University of Washington, Seattle) – Newcastle University – leitete das EU-Speak Projekt. Sie ist Professorin für Zweitspracherwerb und der Universität in Newcastle, England. Ihre Arbeit beinhaltet Spracherwerbsforschung, Unterricht und Supervision von Studierenden der Zweitspracherwerbs und des Leseerwerbs von Migrantinnen und Migranten mit geringem Bildungshintergrund. Ihre Forschung in den 1980er und 90er Jahren beinhaltete den Erwerb der deutschen Phonologie und Morphosyntax bei Kindern und Erwachsenen mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland. Sie publiziert weltweit und hat bereits in Nord- und Südamerika, Ost-Asien, Afrika und Europa Vorträge über ihre Forschung gehalten. Zurzeit leitet sie ein Projekt, das sich mit dem Erwerb der Morphosyntax bei Erwachsenen beschäftigt. Sie ist außerdem an dem „SimplyCrackingGoodStories“-Projekt beteiligt, bei dem einfache, motivierende, fiktionale Bücher für erwachsene Leseanfänger entwickelt werden. Des Weiteren wirkt sie bei einem europäischen Konsortium mit, das eine phonische Software ebenfalls für erwachsene Leseanfängerinnen – und anfänger in Österreich, Finnland und Deutschland entwickelt



Yvonne Ritchie (Assistenz der Projektleitung) – Newcastle University - besitzt viel Erfahrung im Bildungsbereich mit erwachsenen Lernern auf kommunaler Ebene. Als erfahrene Projektleiterin und Gründerin eines erfolgreichen Lernzentrums für Englisch als Zweitsprache in Wallsend (Newcastle), das über zwei Jahre geöffnet war, interessiert sie sich sehr für die Bildung von erwachsenen Migranten mit geringem Bildungshintergrund. Des Weiteren ist sie Co-Autorin der drei europäischen EU-Speak Programme.



Belma Haznedar – Boğaziçi University – hat umfangreich zu Bilingualismus in der Kindheit in internationalen Zeitschriften und Büchern publiziert und ist Mitherausgeberin eines Bandes (zusammen mit Dr. E. Gavruseva) zur aktuellen Entwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb (John Benjamins, 2008). Sie ist außerdem Mitherausgeberin (zusammen mit N. Ketrez) für einen Band zum Spracherwerb von Türkisch bei Kindern (John Benjamins, in Vorbereitung). Prof. Haznedar war im Redaktionskomitee für “Applied Psycholinguistics (SSCI)”, des “Journal of Language” und “Linguistic Studies” und ist außerdem Gutachterin für internationale Zeitschriftenverlage.



Minna Suni – University of Jyväskylä – ist Spezialistin für Finnisch als Zweitsprache. Sie arbeitet als Professorin am Institut für Sprachen an der Universität in Jyväskylä in Finnland. In ihren letzten Studien und Projekten hat sie sich mit dem Lernen bei Migrantinnen und Migranten und der Verwendung einer Zweitsprache im Arbeitsleben beschäftigt. Sie ist eine der Fördererinnen des AILA Forschungsnetzwerks, das sich auf diese Themen spezialisiert. Weitere Veröffentlichungen umfassen das Thema Multilingualismus und Lesefähigkeiten bei immigrierten Schülerinnen und Schülern (z.B. PISA – Programme for International Student Assessment). <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimushankkeet/3M/Network members/Minna Suni>



Taina Tammelin-Laine – University of Jyväskylä – arbeitet als Forschungskoordinatorin im Zentrum für Studien der angewandten Sprache der Universität in Jyväskylä. In ihrer Dissertation (2014) beschäftigte sie sich mit der Entwicklung von finnischen Sprachkenntnissen bei fünf Frauen ohne Lese- und Schreibkenntnisse, die sie in den ersten zehn Monaten ihres Finnisch-Sprachkurses begleitete. Die Idee hierzu kam ihr durch ihre vierjährige Arbeit als Finnisch-Lehrerin von Migrantinnen und Migranten ohne Bildungshintergrund. 2011 arbeitete sie als Repräsentantin der Universitäten von Finnland in einer Arbeitsgruppe, die vom finnischen National Board of Education (FNBE) zusammengestellt worden war, um ein nationales Kerncurriculum für den Leseunterricht von erwachsenen Migrantinnen und Migranten zu etablieren. Sie war außerdem wissenschaftliche Sekretärin des LESLLA Symposiums 2012 in Jyväskylä.



Marcin Sosinski – Granada University - machte seinen Abschluss an der Universität von Granada, wo er auch promovierte und jetzt als Professor am Institut für Spanisch arbeitet. Sein Forschungsinteresse gilt der Phraseologie (monolingual Spanisch und vergleichend), Soziolinguistik und Spanisch als Zweitsprache. Er ist in der Verwaltung und in der Entwicklung diverser Bachelor- und Master Programme an der Universität in Granada tätig, wo er zukünftige Lehrer unterrichtet. Er hat in einem Zeitraum von mehr als zehn Jahren ehrenamtlich erwachsene Migrantinnen und Migranten in den Bereichen Spanisch sowie Lesen und Schreiben unterrichtet.



Antonio Manjón-Cabeza Cruz – Granada University – ist Professor für Spanisch und war sowohl an den Projektphasen EU-Speak als auch EU-Speak 2 beteiligt. Zusätzlich zu seiner Arbeit im Bereich des Zweitsprach-, Schreib- und Leseerwerbs bei erwachsenen Migrantinnen und Migranten arbeitet er zu Sprachstrukturen des Spanischen. Er war Teil zahlreicher Projekte zu Spanisch und dessen Erwerb und arbeitet an einem Master-Programm, bei dem zukünftige Lehrerinnen und Lehrer für Spanisch als Zweit-/Fremdsprache ausgebildet werden. Einer seiner größten Forschungsinteressen gilt der Schreibentwicklung.



Rola Naeb – Northumbria University – absolvierte 1998 ihren Bachelor in Englisch (Sprache und Literatur) an der Aleppo University in Syrien, erhielt außerdem 1999 ein Diplom in Linguistik und 2001 ein weiteres in Dolmetschen und Interpretation. Sie schloss ihren Master in Angewandter Sprachwissenschaft mit dem Schwerpunkt Englisch, Sprachunterricht und Bildungstechnologie an der Durham University ab und erhielt ihren Doktortitel 2015 an der Newcastle University. Seit 2013 arbeitet sie an der Northumbria University als Junior-Lektorin für angewandte Linguistik und TESOL, mit speziellem Interesse an Bildungstechnologien und linguistischer Integration von erwachsenen Migrantinnen und Migranten.



Nancy Faux war für die letzten 14 Jahre die ESOL (English for Speakers of other Languages) -Spezialistin im Virginia Adult Learning Resource Center (VALRC) und der Virginia Commonwealth University, wo sie half, eine professionelle Entwicklung für ESOL zu designen und implementieren. Bevor sie nach Virginia kam, lebte sie 25 Jahre lang in Durango, Mexico, wo sie an der Universidad Juarez del Estado de

Durango studierte und lehrte. Nacy hat einen Bachelor in Geschichte vom Elon College, NC; einen Master in Geschichte vom Boston College, MA; ein Zertifikat Englisch als Fremd-/Zweitsprache von der Cambridge University (UK); und einen Master für denselben Bereich von der Universität in London (UK). Sie ist eines der Gründungsmitglieder der interantionalen LESLLA Organisation (Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition for Adults), www.leslla.org.



Susan Watson ist ESOL (English-for-Speakers-of-Other-Languages) Expertin des Instituts für Literacy an der Virginia Commonwealth University in Richmond. In diesem Zusammenhang koordiniert sie die Entwicklung der Ausbildung von ESOL-Lehrern und stellt Perspektiven im ESOL Bereich für Commitees auf staatlicher und nationaler Ebene bereit. Sie entwickelt außerdem Online-Ressourcen für den ESOL Unterricht und entwirft Curricula für den Unterricht mit erwachsenen Lernern mit geringem Bildungshintergrund. Susan hat selber als Lehrerin im ESOL Bereich gearbeitet, unter Anderem war sie drei Jahre in Japan als Englischlehrerin tätig. Zurzeit promoviert sie an der Virginia Commonwealth University. Ihre Forschungsinteressen gelten dem Sprach-, Schrift- und Leseerwerb von Erwachsenen mit geringem Bildungshintergrund. Susan hat einen Master of Education in Erwachsenenbildung und Weiterbildungen in TESL und ESOL erworben.



Andreas Rohde – Universität Köln - hat an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel promoviert und habilitiert und lehrt seit 2004 am Englischen Seminar II der Universität zu Köln Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft. Sein wesentliches Forschungsinteresse gilt dem Zweitsprachenerwerb, insbesondere die Bereiche Tempus und Aspekt sowie das Lexikon. Er war und ist an Projekten zu bilingualen KiTa- und Grundschulprogrammen beteiligt und hat mit seinem Team in den vergangenen Jahren zahlreiche Fortbildungen für bilinguale Einrichtungen (u.a. in Dubai und Rio de Janeiro) gegeben. Darüber hinaus ist er zurzeit Teilprojektleiter der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung an der Universität zu Köln, einem vom BMBF von 2016-2023 geförderten Projekts, und beschäftigt sich mit der Didaktik eines inklusiven Englischunterrichts.



Pia Holtappels – Köln - hat Grundschullehramt studiert und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin für Prof. Dr. Andreas Rohde an der Universität zu Köln (Englisches Seminar II). Sie unterrichtet Lehramtsstudierende und arbeitet außerdem an ihrer Dissertation im Bereich Schriftsprachinstruktion in der Zweitsprache Englisch.
Ihr Forschungsinteressen gelten der Englischdidaktik des Grundschulunterrichts, dem Schriftspracherwerb (in Erst- und Zweitsprache) und der Verwendung der Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht der Grundschule.



Kerstin Keul - Köln - hat Grundschullehramt studiert und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin für Prof. Dr. Andreas Rohde an der Universität zu Köln (Englisches Seminar II). Sie unterrichtet Lehramtsstudierende und arbeitet zurzeit an ihrer Dissertation, in der sie sich mit dem Einfluss von Instruktion auf den Erwerb der Morpho-Syntax im Englischen als Zweitsprache beschäftigt. Ihre Forschungsinteressen gelten dem Zweitspracherwerb, Cross-Linguistischen Einflüssen (CLI) und dem Erstspracherwerb im Deutschen (vor allem Grammatikerwerb).



Charlotte Recker - Köln - arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin von Prof. Dr. Andreas Rohde an der Universität zu Köln (Englisches Seminar II). Sie studiert Grundschullehramt für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. 2016 absolvierte sie ihren Bachelor and macht zurzeit ihren Master of Education. 2015 unterrichtete sie für vier Monate Englisch an der Tumaini Junior School in Karatu (Tansania) und im letzten akademischen Jahr arbeitete sie als Fremdsprachenassistentin am Carrignafoy Community College in Cobh (Irland). Dort unterrichtete sie Deutsch als Fremdsprache.

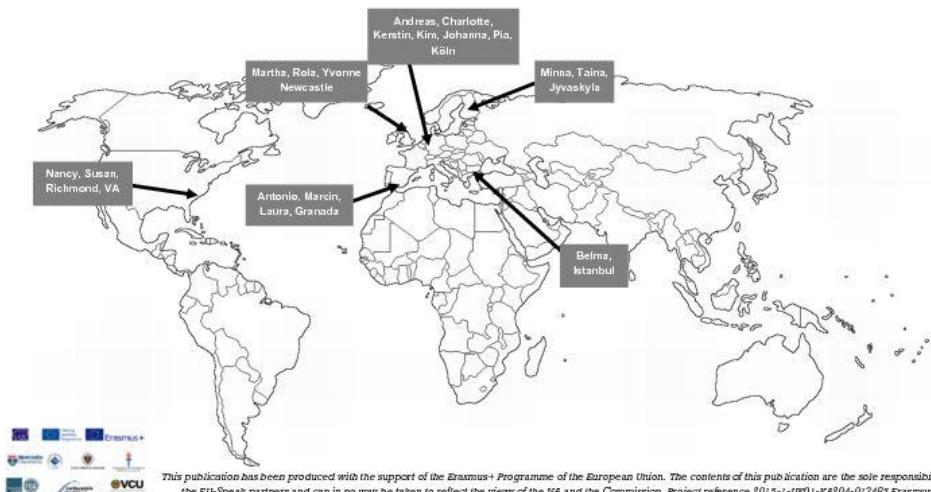


Kim Schick - Köln - arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin für Prof. Dr. Andreas Rohde an der Universität zu Köln (Englisches Seminar II). Sie unterrichtet Lehramtstudenten der Schulformen Grundschule, weiterführende Schulen und Förderschule. Sie hat 2012 an der Universität zu Köln das erste Staatsexamen für das Lehramt Sonderpädagogik mit den Fächern Englisch und Deutsch sowie den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen abgelegt. Aktuell arbeitet sie an ihrer Dissertation zum Thema „Wortschatzförderung im frühen Englischunterricht für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache“. Im Jahr 2003-2004 verbrachte sie ein Jahr in den USA im Rahmen eines Stipendiums des Rotary International Youth Exchange“.



Johanna Schnuch - Köln - hat die Fächer Englisch und Deutsch für das Lehramt an Grundschulen studiert. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin für Prof. Dr. Andreas Rohde an der Universität zu Köln (Englisches Seminar II) und unterrichtet Lehramtsstudierende in den Bereichen Zweitspracherwerb und Linguistik. Ihre Dissertation befasst sich mit dem Thema Language Awareness und mehrsprachige Kinder. Zu ihren besonderen Forschungsinteressen gehören Zweit- / Mehrsprachigkeit, Englischunterricht an der Grundschule und Inklusion.

EU-Speak Partners



Post-August 2018 EU-Speak Executive Board

Nancy Faux

Belma Haznedar

Rola Naeb

Marcin Sosinski

Taina Tammelin-Laine

Susan Waston

Martha Young-Scholten

Advisory Board members 2015 – 2018



Bea Groves,
adult
educator,
Tyne & Wear

Saratu Yanusa,
Teachers
Service
Commision,
Gombe, Nigeria

Larry Condelli,
American
Institutes for
Research,
Washington
DC, USA

Joy Peyton,
Center for
Applied
Linguistics,
Washington
DC, USA

Maisa Martin,
Emeritus
Professor,
University of
Jyväskylä,
Finland

Paula Bosch,
University of
Amsterdam

Einleitung

Seit den 1970er Jahren zeigen Studien im Bereich des Zweitspracherwerbs (L2), dass Migranten unabhängig von Alter, Bildungs- und Belastungsgrad ein hohes Level der verbalen Sprachfähigkeiten erreichen können. Neuere Studien haben gezeigt, dass Erwachsene, die in ihrer Muttersprache nicht alphabetisiert wurden, in einer L2 Lesen und Schreiben lernen können (Young-Scholten & Strom/Naebe 2006; 2009; Kurvers et al. 2010). Dennoch scheint es so, dass nur wenige erwachsene Migranten ohne Lese- und Schreibkenntnisse ein Level erreichen, das über A1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen hinausgeht (Condelli et al. 2003; Kurvers et al. 2010; Schellekens 2011; Tarone et al. 2009). 2010 führte die Diskrepanz zwischen dem Potential der Erwachsenen und dem Mangel an Erfolg dazu, dass eine Gruppe von Akademikern beschloss, aktiv an einer Lösung zu arbeiten. Trotz politischer, kultureller, sprachlicher und orthographischer Unterschiede in den Ländern der Umsiedlung kommen erwachsene Migranten mit geringem Bildungshintergrund meistens aus denselben benachteiligten und konfliktzerissenen Ländern. Da die Erwachsenen aus dem schulpflichtigen Alter heraus sind und nur wenig bis gar keine Schulbildung erhalten haben, sind die Unterschiede in den sekundären und tertiären Bildungssystemen der Länder weniger relevant. Dies bedeutet, dass alle Lehrenden vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Mit dem Bewusstsein über die vorliegende inkonsistente Unterstützung der erwachsenen Migranten verpflichtete sich die Gruppe dazu, an Lösungen zu arbeiten, die die Politik auf Länderebene überbrücken. Die Grundtvig-Förderung unterstützte eine Reihe von Treffen, um Curricula, Methoden, Techniken, Materialien, Tests, Beurteilungen und Lehrerbildung in sechs Ländern mit unterschiedlichen Sprachen, Kulturen, Bildungssystemen, Versorgungen und Politiken zu diskutieren (Dänemark, Deutschland, Spanien, Schweden, die Niederlande und Großbritannien).¹ In der Anfangsphase des Projekts entwickelte sich ein Forschungsbereich, der darauf hindeutete, dass sich die Chancen der erwachsenen Migranten signifikant steigern ließen, wenn der Unterricht von gut ausgebildeten Lehrer durchgeführt würde (Condelli et al., 2010). Bei ihrem letzten Treffen in Amsterdam einigte sich diese Gruppe darauf, sich auf die Ausbildung und Entwicklung von den Menschen zu fokussieren, die mit erwachsenen Migranten mit geringem Bildungshintergrund arbeiten. Dies sollte auf internationaler Ebene durch Online-Bereitstellungen erfolgen.

Die Finanzierung durch Grundtvig unterstützte ein neues Projekt mit drei Zielen. Das Projekt-Team vermutete einen weltweiten Mangel an Lehrerfort-, -aus- und -weiterbildungen für bezahlte und ehrenamtlich tätige Lehrer in Bezug auf unzureichendes Wissen hinsichtlich der Bildungshintergründe, Situationen und Fähigkeiten ihrer Lerner. Das erste Ziel war es daher, zunächst internationale Umfragen durchzuführen, um die Bedürfnisse für die Aus- und Fortbildungen von Lehrern zu verstehen (vgl. Young-Scholten, Peyton, Sosinski & Cabeza, 2015; Franker & Christensen, 2013; Vinogradiv, 2013; Vinogradov & Liden, 2009). Das zweite Ziel bestand darin, eine Pilotversion eines internationalen Online-Moduls in verschiedenen Sprachen zu veröffentlichen, um zu sehen, ob es sich um ein praktikables Verfahren handelt.² Das Modul fokussierte den Wortschatzerwerb und wurde auf der frei zugänglichen Moodle-Plattform veröffentlicht. Es wurde gleichzeitig in Niederländisch, Englisch, Finnisch, Spanisch und Deutsch angeboten und lief über sechs Wochen im Winter 2014. 51 Teilnehmer aus Belgien, Kanada, Finnland, den Niederlanden, Neuseeland, Spanien,

¹ Newcastle University (lead), Workers Education Association; VUC Fyn (Denmark); Universities of Amsterdam, Cologne, Granada, Leipzig and Stockholm.

² Newcastle University (lead) with Universities of Amsterdam; Cologne; Granada; Jyväskylä; in the USA: Virginia Commonwealth University; American Institutes for Research; Center for Applied Linguistics.

Großbritannien, den USA und Deutschland registrierten sich. Das dritte Ziel bestand darin, ein Curriculum für die Lehreraus- und -weiterbildung zu entwerfen. Dies umfasste sechs unabhängige Module, die dem Vorbild des erfolgreichen Pilotmoduls entsprachen.

Die Umfragen hatten gezeigt, dass dort, wo Aus- und Weiterbildungen für Lehrer zur Verfügung standen, Einführungen in die Arbeit mit den Lernern involviert waren. Diese Aus- und Weiterbildungen sind nicht immer einfach zugänglich und kostenfrei. Die dritte Projektphase hatte daher das Ziel, ein solches Modul sowie fünf weitere Module zu entwickeln, die den Praktizierenden viele Möglichkeiten bieten sollten, ihr Wissen anhand einer breiten Spanne von relevanten Themen für die Arbeit mit den Lernern zu erweitern. Das Team entschloss sich außerdem dazu, neue Partner sowie ein neues Land (die Türkei) mit in das Projekt aufzunehmen.

Die Inhalte der einzelnen Module sind hier für Sie in diesem Band festgehalten worden. Jedes Kapitel stellt dem Leser ein ganzes Spektrum an Forschung vor, die in Zusammenhang mit der genannten Lernergruppe steht. Erwachsene Migranten mit geringem Bildungshintergrund sind bisher in der Forschung des Zweitspracherwerbs und angrenzenden Feldern kaum beachtet worden. Dies bedeutet, dass es so gut wie keine Basis für Lehrende gibt, auf die sie sich stützen können, um zu verstehen, was in ihrem Unterricht funktionieren könnte. Die Realität ist jedoch, dass die Lerner auf der einen Seite nur einen kleinen Anteil aller Migranten weltweit darstellen und auf der anderen Seite auch nur eine kleine Minderheit aller Leseanfänger und Lerner einer Zweitsprache abbilden; mit anderen Worten: Ihnen wurde keine besondere Beachtung geschenkt. Die Entwicklung und Veröffentlichung der sechs EU-Speak-Module stärkt die Hoffnung des Projektteams, Lehrende über die unzähligen Einflüsse aufklären zu können, die sie auf die Lese- und Sprachfortschritte ihrer Lerner ausüben können. Ein weiterer Gewinn der Module sollte sein, dass die Menschen, die diese Sammlung lesen und/oder selber an den Online-Modulen teilnehmen, motiviert werden, mehr darüber herauszufinden, wie ihre Lerner lernen. Wenn Sie gerne an einem Modul teilnehmen möchten, können sie dies ab Herbst 2018 über www.leslla.org tun.

Martha Young-Scholten
Newcastle University

Kapitel 1: Arbeit mit LESLLA–Lernern

Nancy Faux und Susan Watson

Virginia Commonwealth University, USA

Was bedeutet es, ein „Alphabetisierungslerner“ zu sein?

Sie haben den Begriff Alphabetisierung bestimmt in verschiedenen Kontexten gehört. Alphabetisierung bezieht sich oft auf die grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten von Lernern, ungeachtet dessen, ob sie Schwierigkeiten in diesen Bereichen haben oder nicht. Der Begriff wird aber zum Teil auch in Bezug auf bestimmte Bereiche des Zweitspracherwerbs benutzt - zum Beispiel Alphabetisierung in der Familie. In Kombination mit Fremdsprachenunterricht werden Eltern über Erziehung und die Schule oder das Schulsystem ihrer Kinder aufgeklärt. Ebenso stoßen Sie vielleicht auf den Begriff *finanzielle Alphabetisierung*, bezogen auf Unterricht zum Umgang mit Geld. Und natürlich wird der Begriff Analphabet für jemanden verwendet, der auch in seiner Muttersprache nicht lesen oder schreiben kann.

Wir verstehen unter Alphabetisierung in etwa die erstgenannte der Definitionen. Alphabetisierungslerner haben Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache, und oft hatten sie kaum oder gar keine Schulbildung in ihrem Heimatland. Es ist möglich, dass sie gar nicht in ihrer eigenen Sprache lesen und schreiben können oder in einer anderen Sprache, die sie vor ihrer Migration gelernt haben. Es ist ebenfalls möglich, dass sie eine Sprache sprechen, die gar keine geschriebene Form hat, zum Beispiel Mosuo (Florez und Terrill, 2003). Manchmal haben diese Schüler ein Trauma in ihrem Heimatland erlebt; das Trauma kann die Schnelligkeit und die Leichtigkeit beeinträchtigen, mit der sie Sprachen lernen (Adkins, Sample, & Birman, 1999).

Es mag Sie nicht überraschen, dass viele Lernende in Ihren Kursen aus Ländern mit einer recht hohen Analphabetismusrate kommen (vgl. Welt-Analphabetismus-Karte).



Der nächste Teil dieses Kapitels enthält spezifischere Details darüber, wer Alphabetisierungslerner sind. Um durch die verschiedenen Möglichkeiten das Wort Alphabetisierung zu verwenden, keine Verwirrung zu stiften, werden wir ab jetzt den Begriff „LESLLA-Lerner“ benutzen. LESLLA ist das Akronym für die Organisation *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition for Adults* (Zweitspracherwerb und Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten bei Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand), ein internationales Forum für Wissenschaftler, die über den Fremdsprachenerwerb erwachsener Migranten ohne oder mit wenig Schulbildung forschen. Das Ziel von LESLLA ist es,

empirische Forschung zu liefern – einerseits, um über den Zweitspracherwerbsprozess Erwachsener mit geringer Bildung zu informieren. Die Forschung wird außerdem für die Beratung und Entwicklung der Bildungspolitik in jenen Ländern bereitgestellt, in denen sich Migranten niederlassen. Des Weiteren dient sie der Entwicklung und Bereitstellung von Unterrichtsmethoden.

Unterschiedliche Lernausgangslagen bei LESLLA-Lernern

Es könnte Ihren Unterricht erleichtern, die sechs verschiedenen LESLLA-Lernausgangslagen zu kennen. Wenn Sie wissen, zu welcher Kategorie ihre Schüler gehören, können Sie Ihre Unterrichtsplanung danach ausrichten. Die folgende Tabelle kann Ihnen dabei helfen.

Lernausgangslagen	
Alphabetisierung in der Muttersprache	Erklärung
Keine Alphabetisierung	Die Lerner hatten noch keinen Zugang zu Lese- und Schreibunterricht. Dieser wird aber grundsätzlich in ihrem Heimatland angeboten.
Vorschriftlich	Es gibt keine geschriebene Form der Muttersprache oder die geschriebene Form wird gerade entwickelt (z.B. viele Sprachen der Ureinwohner von Amerika, Afrika, Australien und andere pazifische Sprachen haben keine geschriebene Form).
eingeschränkte Alphabetisierung	Die Lerner haben nur eingeschränkten Zugang zu Lese- und Schreibunterricht.
Alphabetisierung ohne Buchstaben	Die Schüler sind alphabetisiert in einer Sprache, die in einer Schrift ohne Buchstaben geschrieben wird (z.B. Mandarin, Chinesisch).
Alphabetisierung ohne römisches Alphabet	Die Schüler sind alphabetisiert in einer Sprache, die nicht mit dem römischen Alphabet geschrieben wird (z.B. Arabisch, Griechisch, Koreanisch, Russisch und Thai). Die Leserichtung ist verschieden.
Alphabetisierung mit dem römischen Alphabet	Die Schüler sind alphabetisiert in einer Sprache, in der mit dem römischen Alphabet geschrieben wird (z.B. Französisch, Deutsch und Spanisch). Sie lesen von links nach rechts und erkennen Buchstaben Formen und Schriftarten.
Burt, M., Peyton, J.K., & Schaetzel, K. (2008). <i>Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development</i> . Center for Adult English Language Acquisition. 1.2 www.cal.org/caelnetwork/resources/limitedliteracy.html	

Erstspracherwerb bei Kindern vs. Zweitspracherwerb bei Erwachsenen

Als Erwachsener in einer neuen Sprache Lesen und Schreiben zu lernen, ist ein völlig anderer Prozess, als mit fünf oder sechs Jahren Lesen und Schreiben zu lernen in einer Sprache, die sie zuvor bereits beherrschten. Und der Prozess ist komplizierter, wenn Sie noch gar keine Kenntnisse im Lesen und Schreiben in Ihrer Muttersprache besitzen.

Wie die Zweitspracherwerbsforscherin Elaine Tarone (2009), Direktorin des Instituts für Spracherwerbsforschung der Universität von Minnesota in Minneapolis, schreibt:

Kindern, die sich eine Sprache aneignen, stehen mindestens vier Jahre zur Verfügung, um ihre Erstsprache zu hören und zu sprechen, bevor sie anfangen müssen, sie zu lesen und zu schreiben. Erwachsene Migranten (...) haben diesen Luxus nicht; sie müssen Lesen und Schreiben lernen, während sie gleichzeitig die Zweitsprache mündlich lernen. Und wenn sie nicht schon wissen, wie sie ihre eigene Sprache in einer Schrift mit Buchstaben schreiben können, dann muss ihr Lernprozess sich sehr von dem alphabetisierter Erwachsener unterscheiden, die eine zweite Sprache lernen.

Die meisten Lehrer, die [eine] Zweitsprache unterrichten, haben wahrscheinlich vor so langer Zeit gelernt, die Phoneme ihrer Muttersprache mit visuellen Symbolen (Buchstaben) darzustellen, dass sie sich nicht mehr erinnern, wie sie die mündliche Sprache empfunden haben, ob sie Phoneme erkannt haben usw. Es ist einfach für sie anzunehmen, dass ihre Schüler genau die gleichen Aspekte der mündlichen Sprache erkennen wie sie.

Abgesehen von den Schwierigkeiten, die LESLLA-Lerner haben können, haben sie gegenüber Kindern, die in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen, auch ein paar Vorteile. Erwachsene Lerner verfügen im Vergleich zu einem Fünfjährigen über ein breites und entwickeltes Weltwissen. Viel wichtiger ist, dass sie zwar Anfänger im Lesen und Schreiben sein mögen, aber Probleme auf lange Sicht lösen können. Diese Fähigkeit hilft ihnen zweifellos, die Alphabetisierung der Zweitsprache besser zu meistern.

Im Folgenden werden weitere Details über Vor- und Nachteile von LESLLA-Lernern thematisiert.

Unterrichtsanweisung: Ein ausgewogener Ansatz

Die englische Orthografie ist bekannt für viele komplizierte, ungewöhnliche Schreibweisen. Aber auch im Deutschen schreiben wir nicht immer „wie man spricht“. In der Forschung darüber, wie man Lesen und Schreiben im Englischen unterrichtet, lassen sich zwei Ansätze unterscheiden. Der erste sogenannte *Bottom-Up*-Ansatz (auch *Phonics* oder linguistischer Ansatz genannt) geht davon aus, dass es sinnvoll ist, zunächst die Beziehung von Laut und Zeichen zu kennen, Buchstaben, Silben, dann Worte und Sätze zu unterrichten. Hier liegt weniger die Bedeutung als vor allem die Laut-Zeichen-Korrespondenz im Fokus.

Der zweite Ansatz, *Top-Down*, beginnt mit Wörtern und Sätzen. Erst nachdem die Schüler häufig verwendete Wörter beherrschen, lernen sie etwas über Silben, gefolgt von Lauten und Buchstaben.

Viele Lehrkräfte bevorzugen einen ausgewogenen Ansatz, der Elemente vom Bottom-Up und vom Top-Down Ansatz kombiniert. Diesen Ansatz werden wir auch in diesem Kapitel vorstellen. Sie werden im Verlauf des Kapitels erfahren, wie ein ausgewogener Ansatz effektiv für gemeinsames Lernen im Unterricht genutzt werden kann, zum Beispiel bei Geschichten im Spracherfahrungsansatz oder im projektorientierten Lernen.

Wie eine niedrige Alphabetisierung unsere Schüler beeinträchtigen kann und was wir tun können, um zu helfen.

Außerhalb des Unterrichts können mangelnde Lese- und Schreibfähigkeiten die Lerner in verschiedenster Weise beeinträchtigen. Bewerbungen, Dokumente zur Migration und ein Berg von Formularen (einschließlich Online-Versionen) können LESLLA-Lernende hilflos dastehen lassen. Sie müssen sich auf Freunde, Familie und Sozialarbeiter verlassen oder vermeiden umfangreichere Texte, soweit es geht. Geschriebene Notizen bei der Arbeit, Fahrpläne von öffentlichen Verkehrsmitteln und viele Schilder in der Umgebung oder im Supermarkt können nicht verstanden werden. Da viele Sicherheitshinweise bei der Arbeit auf Schildern oder in Dokumenten niedergeschrieben sind, die verteilt werden, erleiden Arbeiter mit niedrigen Lese- und Schreibfähigkeiten häufiger Arbeitsunfälle. Eine klinische Studie aus dem englischsprachigen Bereich hat gezeigt, dass Personen mit niedriger Alphabetisierung häufiger an Depressionen leiden (Bennett et al., 2007).

Ganz besonders beeinträchtigend können fehlende Lese- und Schreibfähigkeiten bei einem Arzt- oder Krankenhausbesuch sein. Eine geringe Alphabetisierung und eingeschränkte mathematische Fähigkeiten können das Mitwirken der Patienten und damit den Heilungsprozess erschweren (vgl. Apter et al., 2008). „Niedrige Alphabetisierung ist allgegenwärtig. Patienten werden Ihnen nicht sagen, dass sie kaum lesen und schreiben können, weil sie das wahrscheinlich noch unsicherer machen würde,“ sagte die Leiterin und Autorin der Studie, „Rechnen und Kommunikation mit Patienten: Sie zählen auf uns“ (veröffentlicht im Journal für allgemeine innere Medizin), Andrea J. Apter in ihrer Ansprache bei der Konferenz der amerikanischen Akademie für Allergien, Asthma und Immunitätsforschung 2009. Gesundheitsförderliche Hinweise, geschriebene, detaillierte Anweisungen, Zahlen, bezogen auf die Dosierung von Medikamenten und Prozentsätze zu Gesundheitsrisiken - all das kann LESLLA- Lerner hilflos dastehen lassen.

Vorbereitung auf den Unterricht in Ihrem Alphabetisierungskurs

Lehrer, die zum ersten Mal mit LESLLA-Lernern arbeiten, merken oft an, dass sie Probleme mit der Gestaltung – vor allem – der ersten Unterrichtsstunden hätten. Wir wollen Ihnen zeigen, wie Sie sich angemessen auf den Unterricht mit LESLLA-Lernern vorbereiten (z.B. bei der Auswahl des Materials). Sie werden außerdem erfahren, wie Sie den Lernern dabei helfen können, sich in Ihrem Unterricht oder Ihrer privaten Nachhilfe wohl zu fühlen – dies ist ein wichtiger Faktor in jedem Fremdsprachenunterricht, besonders aber bei einer Gruppe von Lernern, die wenig oder gar keine Schulerfahrung hat. Wir werden Sie in diesem Zusammenhang darüber informieren, wie Sie die Bedürfnisse von LESLLA-Lernern erfassen können und was Ihnen dabei helfen kann, festzustellen, was diese überhaupt lernen möchten.

Material beschaffen

Material zu beschaffen, das Sie für Ihren Alphabetisierungskurs gebrauchen könnten, kann damit verglichen werden, den Koffer für eine lange Reise zu packen. Während Sie sicherlich Papier, Kugelschreiber und Bleistifte, Scheren, Tesafilm und einen Overhead-Projektor und/oder einen Computer und eine Leinwand für Stundenpräsentationen brauchen, benötigen LESLLA-Lerner zusätzlich praktische Lerntools. Hier ist eine Liste mit Materialien, die Sie höchstwahrscheinlich für Ihren Unterricht benötigen werden:

- große Pappstreifen oder dickes Papier, damit Lerner ihre Namen oder andere grundlegende Wörter darauf schreiben können; „Wenn die Lerner damit beginnen, ihre Vor- und

Nachnamen zu schreiben, können Blätter oder Streifen durchgeschnitten werden, um Wortgrenzen deutlich zu machen.“, schreiben Wrigley und Guth (1992) in *Alphabetisierung zum Leben erwecken*

2.1 <http://www.valrc.org/courses/bbbl/BringingLiteracytoLife.pdf>.

- bunte Filzstifte für Schreibübungen
- magnetische Buchstaben und/oder Lego für Buchstabenformationen; Sie können auch andere taktile Objekte einbeziehen, die den Lernern bei der Buchstabenformation helfen, wie zum Beispiel Sandpapier.
- eine Digitalkamera, um Fotos zu machen, die thematisch zur Unterrichtsstunde passen
- Zugriff auf einen Computer (wenn verfügbar); Computerübungen können den Lernern dabei helfen, mit einer wichtigen Fähigkeit in Bezug auf das Berufsleben in Kontakt zu kommen; außerdem ermöglicht es ihnen, Buchstaben und Wörter auf eine andere Art zu lernen.
- angemessene Lehrbücher, Arbeitshefte, Texte und Bildwörterbücher; Sie können Verleger nach Texten für wenig alphabetisierte, ältere Lerner fragen. „Viele Verleger haben damit begonnen, kurze, interessante Bücher für Erwachsene zu produzieren, die nur eine Handvoll Wörter auf jeder Seite haben“, schreibt Patsy Vinogradov (2008) in *Meister! Die Buchstaben sprechen: Erwachsene ESL Lerner, die zum ersten Mal Lesen lernen*

2.2 <http://www.valrc.org/courses/bbbl/vinogradov.pdf>

- Selbst wenn Ihre Erstleser sich zunächst nur auf die Bilder konzentrieren, sind sie trotzdem in die Alphabetisierung involviert und sie werden durch diese Übung selbstsicherere Leser und Lerner. Einige kurze Richtlinien dazu, wie man angemessene Texte für den LESLLA-Unterricht auswählt, finden Sie in der untenstehenden Tabelle *Charakteristika von Texten, die das Lesen unterstützen*.

Charakteristika von Texten, die das Lesen unterstützen		
Ja	Nein	
		Sind die Materialien authentisch? Authentische Materialien sind geschrieben, um zu informieren oder zu unterhalten, nicht aber, um Grammatik oder die Buchstaben-Laut Verbindung beizubringen.
		Sind die Materialien vorhersehbar? Eine Vorhersage basiert auf dem Gebrauch von sich wiederholenden Mustern, kumulativen Mustern, Reimen, Alliterationen und Rhythmus. Inhalte von Büchern sind außerdem vorhersehbar, wenn die Lerner ein Hintergrundwissen über die Konzepte haben, die darin präsentiert werden.
		Passen die Bilder gut zu den Texten? Ein passendes Bild liefert zusätzlich visuelle Hinweise. Ist die Platzierung der Bilder vorhersehbar?
		Sind die Materialien interessant, einfallsreich oder beides? Interessante, einfallsreiche Texte begeistern die Lerner.
		Repräsentieren die Situationen und Charaktere in dem Buch die Erfahrungen und Hintergründe der Lerner in Ihrer Klasse? Kulturell relevante Texte binden die Lerner noch mehr ein.
Zusätzliche Überlegungen für ältere Lerner mit eingeschränkten Deutschkenntnissen		

	Ist der Text einfach geschrieben und verständlich?
	Sind Bilder, Fotos oder andere Kunstformen angemessen für ältere Lerner?
	Gibt es für bestimmte Kontexte klare Beschriftungen, Diagramme, Graphen, Karten oder anderes Bildmaterial?
	Ist der Inhalt altersangemessen?

Packen Sie Ihren Koffer: Materialien für den Beginn des Lese-und Schreibunterrichts

Während Sie Ihre Materialien zusammenstellen, benutzen Sie die folgende Tabelle (*Packen Sie Ihren Koffer*), um vorab zu organisieren, welche Materialien Sie in Ihrem Unterricht benötigen und warum.

Material	Warum?	Wie viel?
Schreibutensilien		
Papiermaterialien		
Taktile Objekte		

Die Lerner müssen sich zu Beginn wohlfühlen

Wrigley und Guth (1992) weisen in *Alphabetisierung zum Leben erwecken* darauf hin, dass LESLLA-Lerner viele einzigartige Stärken mit in den Fremdsprachunterricht bringen; Programme haben in diesem Zusammenhang erkannt, dass Zweitsprachenlerner eine Menge Erfahrungen und Hintergrundwissen vorweisen.

(2.4 <http://www.valrc.org/courses/bbbl/BringingLiteracytoLife.pdf>)

Vinogradov hat hierzu eine entsprechende Liste erstellt, die auch Strategien und kommunikative Kompetenzen von Lernern beinhaltet, sowie Wissen und Fähigkeiten, die grundsätzlich alle Erwachsenen haben (wie beispielsweise Problembewältigungsstrategien).

Viele der Lerner haben sichere Jobs und haben ihre Kinder in einer örtlichen Schule angemeldet (Wrigley und Guth (1992). Außerdem weisen Lehrer, die zuvor schon mit LESLLA-Lernern gearbeitet haben, darauf hin, dass diese einen ausgeprägten Sinn für Humor haben und offen dafür sind, alles zu lernen, was ihnen der Unterricht bietet.

Nichtsdestotrotz stellen LESLLA-Lerner auch Herausforderungen für den Unterricht dar: So könnten manche Lerner aufgrund ihrer Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zurückhaltend anderen gegenüber sein; sie könnten insbesondere von den Lernern eingeschüchtert sein, die in der Alphabetisierung schon weiter fortgeschritten sind. Kulturelle und religiöse Unterschiede könnten außerdem zu Widerwillen in Interaktionen zwischen Lehrern und Lernern oder zwischen verschiedenen Lernern führen. Zusätzlich ist es möglich, dass LESLLA-Lerner eine längere Bearbeitungszeit für Aufgaben im Unterricht benötigen.

Um die Stärken eines Lerners hervorzuheben und die Herausforderungen zu minimieren, ist es entscheidend, dass sich die Lerner in der Lernumgebung wohlfühlen. Ihre LESLLA-Lerner haben vielleicht noch nie an einem strukturierten Unterricht teilgenommen. Genau wie jeder Lerner, der eine neue Sprache lernt, sind sie vielleicht nervös und ängstlich davor, was sie alles im Unterricht erwartet und was vor allem von ihnen erwartet wird.

Nachfolgend werden Ihnen einige Hinweise vorgestellt, die sie im Hinterkopf behalten sollten, damit sich die Lerner in Ihrem Unterricht oder Ihrer Nachhilfestunde wohlfühlen.

Seien Sie sich kultur- und sprachspezifischen Herausforderungen bewusst. Obwohl Verallgemeinerungen nicht immer zutreffen, haben LESLLA-Lerner aus bestimmten Ländern oder solche mit bestimmten Sprachhintergründen ähnliche Bedürfnisse. Die ESOL-Lehrerin Ana Amelunge (2008) aus Fairfax County (Virginia, USA) berichtet in diesem Zusammenhang von folgenden Beobachtungen:

Lerner aus Somalia, Marokko, Äthiopien, Eritrea, Pakistan und Afghanistan müssen wegen der Unterschiede in der Schriftzeichenformation ihres Alphabets und der des [deutschen] Alphabets beigebracht bekommen, wie sie Buchstaben formen und einen Stift halten und einen Laptop bedienen. Asiatische Lerner haben auf diesem vorschriftlichen Level mehr Schwierigkeiten mit mündlichen und Hörverstehensaufgaben.

Die Dynamiken sind in jeder Lernergruppe unterschiedlich, aber es ist wichtig, dass der Lehrer diese versteht; andernfalls können keine Fortschritte in solchen Bereichen gemacht werden, die besondere Schwierigkeiten bereiten. Dies kann dazu führen, dass Gefühle der Frustration und Unfähigkeit bei den Lernern selbst immer größer werden oder auch im Unterricht allgemein.

Sehen Sie den Unterricht als einen Einstieg in eine neue Kultur und als neue Möglichkeiten für die Lerner an.

Tanya Conover (2008), eine ESOL-Lehrerin in Prince William County (Virginia, USA), die mehrere Jahre mit vorschriftlichen und gering alphabetisierten Klassen gearbeitet hat, beschreibt dies folgendermaßen:

Der Lehrer kann Übungen einbauen, die den anfänglichen Fremdsprachunterricht zu einem Eingang in eine neue Kultur machen und ein Mittel zu mehr Möglichkeiten für die Lerner bereitstellen. Die Lerner können sich – ausgehend von einem Gefühl der Isolation und Hilflosigkeit – dahingehend entwickeln, wichtige soziale Verbindungen aufzubauen, genauso wie einen Sinn für persönliches Management. Daher ist der anfängliche Fremdsprachenunterricht so viel mehr als nur die Übung des Alphabets, Grammatiktraining und das Einprägen von Vokabeln. Es ist das Öffnen von mentalen, emotionalen und sozialen Türen, sodass die Lerner ermutigt, motiviert, selbstbewusst und begeistert werden, während sie lernen, in einer neuen Sprache zu kommunizieren.

Lernen Sie Ihre Schüler kennen und ermutigen Sie sie, sich gegenseitig kennenzulernen.

Der folgende Abschnitt wird Ihnen dabei helfen, eine Gemeinschaft im Unterricht zu schaffen, in der die Lerner sich willkommen fühlen. Verwenden Sie dazu beispielsweise Namensschilder oder Namenskarten; so erfahren zum einen Sie die Namen Ihrer Teilnehmer und zum anderen können diese die Namen der anderen lernen. Sie werden die Namen ausschreiben oder vorschreiben müssen, damit die Lerner sie entsprechend abschreiben können. Das hilft ihnen dabei, sich weniger isoliert zu fühlen und stattdessen verbundener mit der neuen Klassengemeinschaft. Verbringen Sie – wenn nötig – ein bisschen Zeit mit der Aussprache der Namen (besonders, wenn die Lerner aus vielen verschiedenen Ländern kommen). Finden Sie heraus, warum sie am Fremdsprachenunterricht teilnehmen.

Benutzen Sie Konversations- und Interviewraster, damit die Lerner herausfinden können, wo die anderen Lerner herkommen, wo sie jetzt leben sowie andere Informationen, die sie vielleicht gemeinsam haben.

Unten sehen Sie ein Beispiel von einem solchen Raster:

Wie heißen Sie?	Wo kommen Sie her?	Wo wohnen Sie?	Wie ist Ihre Telefonnummer?
Maisa			
Octavio			
Fatima			

Während Sie eine Kopie des Informationsrasters verwenden, laufen die Lerner umher, fragen die anderen nach ihren Namen, wo sie herkommen, usw. Der Lerner, der die Fragen stellt, schreibt die Antworten in die entsprechende Spalte im Raster.

Herausfinden, was Ihre Lerner lernen möchten

Wenn Ihr Unterricht beginnt, werden Sie herausfinden wollen, welche Fähigkeiten Ihre Lerner erwerben möchten; Sie machen also eine so genannte Bedürfniserfassung.

Vielleicht wird Ihnen ein Lehrplan vorgegeben, der festlegt, was die Lerner im Unterricht behandeln sollten; oder Sie verwenden einen Lehrplan zu Alltagskompetenzen, bei dem die Lerner zwischen alltagsnahen Themen auswählen können, wie beispielsweise Arbeit, Verkehrsmittel, Gesundheit und gemeinnützige Arbeit. Abhängig davon, wo Sie unterrichten, ist Ihr Unterricht aber vielleicht auch weniger angeleitet. Bei einem solchen Unterricht kann es durchaus vorkommen, dass die Bedürfnisse der Lerner sehr variieren. Für den Fall, dass sie Einzelunterricht oder Nachhilfe erteilen, wird die Beurteilung der Bedürfnisse entsprechend einfach ausfallen. Dennoch sollten Sie Hilfsmittel, wie zum Beispiel Bilder, einsetzen, um den Lernern bei der Auswahl der Lehrinhalte zu helfen.

Alle Ansätze helfen den Lernern dabei, sich bewusst zu machen, was sie lernen möchten – oder müssen – und motiviert sie zusätzlich.

Bilder können einen einfachen visuellen Weg schaffen, um Informationen über die Lernbedürfnisse der Lerner zu sammeln. Zum Beispiel können Bilder aus Zeitschriften oder Zeichnungen, die gängige Lehrplanthemen repräsentieren (z.B. Gemeinschaft, Unterbringung, Verkehrsmittel), mit den Lernern diskutiert und anschließend dazu verwendet werden, abzustimmen, welche Themen die Lerner im Unterricht behandeln möchten. Die Bilder können überall im Klassenzimmer aufgehängt werden, und die Lerner versehen solche Bilder mit einem Haken, deren Themen sie am liebsten behandeln möchten; obwohl der Lehrer letztendlich die Entscheidung in Bezug auf die Bedürfniserfassung treffen sollte, stellt dies eine praktische Gruppenaufgabe dar.

Wenn Sie Bildwörterbücher verwenden möchten, können die Lerner solche Seiten heraussuchen, die am besten darstellen, was sie im Unterricht lernen wollen. Die Gruppe/der Lerner kann anschließend schauen, welche Seiten am häufigsten ausgewählt wurden. Stellen Sie dazu sicher, dass Sie im Voraus entscheiden, wie viele Lehrplanthemen Sie in jedem der gegebenen Kurszeiträume behandeln möchten. Wenn sich Ihre Klasse zum Beispiel in einem Zeitraum von elf Wochen an zwei Abenden in der Woche für zwei Stunden trifft, sollten ein oder zwei Themen angemessen sein. Themenbezogener Unterricht mag sich von dem Fremdsprachenunterricht unterscheiden, den Sie erlebt haben und in dem hauptsächlich grammatische Phänomene behandelt und besprochen wurden.

Alternativ kann ein Ordner mit Lesestoff den Lernern dabei helfen, Lernbereiche auszuwählen, die ihre Bedürfnisse am ehesten abdecken.

[Ihre Ordner mit Lesestoff] können verschiedene Dinge enthalten: Fotos von Verkehrsschildern, illustrierte Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel, Auszüge von Anzeigen, Lebensmittelverpackungen, Rezepte, Kurzgeschichten und Artikel mit einer großen Auswahl an Themen, Cartoons, Landkarten, Etiketten von Medikamenten, Comics, Stundenpläne, Anweisungen, Broschüren und Speisekarten. Wo immer es möglich ist, sollten die Dinge Illustrationen haben oder ein Format, das einen Hinweis auf den Inhalt liefert. (Bell & Burnaby, 1984, p.29).

Eine sehr gute und interaktive Methode, um die Bedürfnisse Ihrer Lerner zu erfassen, wird von Trudie Aberdeen und Elsie Johnson in *Feststellen, was LESLLA-Lerner im Unterricht machen möchten: Ein fundierter Ansatz zur Bedürfniserfassung in den LESLLA-Verfahren des neunten Symposium* (2013) dargestellt. Aberdeen und Johnson beschreiben eine handlungserforschende Methodik, um

vorrangig solche Themen zu behandeln, die auch die LESLLA-Lerner im Unterricht interessieren könnten. Die Autoren haben entdeckt, dass diese Methode es den Lernern erlaubt, sich auf persönliche Lernziele zu konzentrieren. Außerdem werden Lehrer über zukünftige Unterrichtsplanung informiert.

Langsam in die ersten Unterrichtsstunden starten

Sie haben nun wahrscheinlich alle Ihre Materialien beisammen, haben einen guten Ansatz ausgewählt, um die Bedürfniserfassung durchzuführen und sind sich sicher, dass sich die Lerner in Ihrem Unterricht und mit Ihnen wohlfühlen werden. Trotzdem sind Sie vielleicht noch nicht sicher, was Sie genau in der ersten Stunde machen sollten. In manchen Ländern beginnen Lehrer damit, das Alphabet zu vermitteln (*Phonics*), während andere die Einführung von ganzen Wörtern bevorzugen (*whole language movement*). Die erste Methode nennt sich *Bottom-up* (von kleinen zu großen Einheiten) und die zweite wird als *Top-down* (von großen zu kleinen Einheiten) bezeichnet.

Um die Schwierigkeit des Lesens und Schreibens in einer anderen (unbekannten) Sprache zu verdeutlichen, kann es hilfreich sein, einen Schüler zu bitten, einen kurzen Satz in seiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben. Die Klasse soll dann dabei zusehen, wie Sie diesen Satz abschreiben. Diese kurze aber aufschlussreiche Aufgabe kann dabei helfen, die Anspannung einiger Lerner in Ihrem Unterricht zu lösen. Marina Spiegel und Helen Sunderland (2006), diskutieren diese Thematik in ihrer Veröffentlichung *ESOL-Schülern grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten in der UK beibringen*:

Sie bemerken vielleicht, dass Sie Müdigkeit, Frustration und Schwierigkeiten erleben, die Wörter in Ihrem Kurzzeitgedächtnis zu behalten, wenn Sie sie abschreiben und dass Sie [dafür] erheblich länger brauchen als Sie dachten. Sie machen sich vielleicht Gedanken darüber, dass Sie nicht wissen, wo ein Buchstabe anfängt oder endet oder wo Sie anfangen sollen, ihn zu schreiben. Und denken Sie daran, dass sie schon in mindestens einer Sprache gut schreiben können.

Alternativ können Sie auch mit der *Name recognition* anfangen. Tanya Conover (2008) empfiehlt dazu eine Teilnehmerliste, in die die Lerner ihren Namen und ihren Ankunftszeitpunkt eintragen (sofern sie dazu in der Lage sind). Wenn sich die Lerner in die Liste eintragen, können sie sich ihre Namenskarten, Namensschilder, oder Ähnliches abholen. „Der Lehrer trägt auch ein Namensschild, um zu zeigen, dass sie [alle] ein Mitglied der Lerngemeinschaft sind“, empfiehlt Tanya.

Nach der *Name recognition* könnte man Persönliches der Lerner erfragen, beispielsweise Informationen über deren Leben und Familien. Annette Stofer (2008) vom ESOL-Programm am South Seattle Community College in Seattle, Washington, schreibt:

Meine Kurse konzentrieren sich auf persönliche Informationen, die grundlegende persönliche Geschichte und persönliche Erfahrungen wie Familie und Alltag von jedem Lerner. Die meisten Materialien, die ich benutze, habe ich selbst erstellt, sodass ich die Namen meiner aktuellen Lerner darin einbauen kann...

In den ersten Unterrichtstagen sollten nach Stofer zusätzlich Rituale eingeführt werden:

Wir beginnen jeden Tag mit dem Datum und dem Wetter. Wir schreiben ein paar Sätze an die Tafel, die alle abschreiben können. Wir können über Großschreibung und Absätze sprechen, wenn es angemessen ist [die Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben ist für manche Lerner vielleicht schon zu fortgeschritten [,] es sollte [demnach] erst später gemacht werden].

Als nächstes machen wir eine mündliche Begrüßung und Befragung, die alle dazu bringt, aufzustehen und sich für den Unterricht aufzuwärmen. Ich sage ihnen, mit wie vielen Leuten sie sprechen sollen, zum Beispiel, sieben Mitschüler, damit sie nicht einer Person guten Morgen sagen und sich dann wieder hinsetzen. Oft muss ich für die, die Hilfe brauchen, den kurzen Dialog darstellen, aber nach ein paar Beispielen kommen sie zurecht... Um ein neues Semester einzuleiten, nehmen wir die Materialien durch, die die Lerner jeden Tag mitbringen müssen. Wir lernen den Stundenplan, wir schauen, wer das Alphabet und die Zahlen von 0 bis 10 beherrscht, und dann lernen wir uns gegenseitig kennen. Ich bringe auch etwas Abstraktes mit, zum Beispiel eine Sache, die ich mag, und eine Sache, die ich nicht mag, oder Wörter, um Personen zu beschreiben, oder ein paar grundlegende Gesten, die wir benutzen.

Auch andere LESLLA-Lehrer stimmen zu, dass der Austausch von persönlichen Informationen ein guter Weg ist, Lerner in ihren neuen Unterricht einzuführen. Die Lehrer können Informations- und Interviewraster benutzen, in denen sich die Lerner gegenseitig Fragen über sich selbst oder über bestimmte Themen stellen. Nur ein kleiner Teil von Informationen wird gleichzeitig ausgetauscht, und selbst Lerner, die nicht schreiben können, können daran teilnehmen, indem ihre Mitschüler die Tabelle für sie ausfüllen.

Ein Beispiel für eine Aufgabe für die erste Stunde, bei der ein Informations- oder Interviewraster verwendet wird, ist nachfolgend angegeben:

Beispiel:

Fawzia: Wie heißen Sie?

Karim: Ich heiße Karim.

Fawzia: Wo kommen Sie her?

Karim: Ich komme aus Algerien.

Fawzia: Wie ist Ihre Telefonnummer?

Karim: Meine Telefonnummer ist 703-555-1234.

Fawzia: Was machen Sie beruflich?

Karim: Ich bin ein Hotelangestellter.

Wie heißen Sie?	Wo kommen Sie her?	Wie ist Ihre Telefonnummer?	Was machen Sie beruflich?
Karim	Algerien	703-555-1234	Hotelangestellter

Um persönliche Informationen über die Lerner zu erhalten, bittet die Alphabetisierungslehrerin Betsy Wong (2009) aus Alexandria ihre Lerner beispielsweise, eine Bildergeschichte über sich selbst zu gestalten, die anschließend im Klassenraum aufgehängt wird. Die Lerner können Zeichnungen, Bilder aus Zeitschriften, oder Fotos als Teil ihres Bilderbuchs benutzen, und sie können so viel oder wenig



Text dazu schreiben, wie sie möchten. Einige Lerner können auch bereits, abhängig von ihren Schreibfähigkeiten, eine Kurzgeschichte schreiben.

Text: Ich und meine Kinder

Ich heiße Betsy.

Ich komme aus Virginia.

Ich habe einen Sohn.

Er ist fünf Jahre alt.

Er geht in den Kindergarten.

1. Wie heißen Sie?
2. Wo kommen Sie her?
3. Wie viele Kinder haben Sie?
4. Wie alt sind sie?
5. In welche Klasse gehen sie?

Beispiel:

Ich heiße Susanna Nur.

Meine Adresse ist 43 Oxford Road, Birmingham, B1 2NB England.

Ich habe zwei Kinder.

Mein Sohn heißt Willram Jones.

Er ist fünf Jahre alt.

Er geht in den Kindergarten.

Meine Tochter heißt Anna Jones.

Sie ist 9 Jahre alt.

Sie geht in die vierte Klasse.

Schreiben Sie über sich selbst:

Ich heiße

Neben persönlichen Informationen, ist es für die Lerner wichtig, dass sie in diesen ersten Stunden lernen, wie sie ihre Gefühle (mündlich) auf Deutsch ausdrücken können. Wenn sie entsprechende Sätze einmal gehört und verinnerlicht haben, sind die Lerner ermutigt, sich gegenseitig zu begrüßen und herauszufinden, wie sie sich fühlen. Die Lerner geben dann vielleicht zu, dass sie müde sind, Kopfschmerzen haben, oder vielleicht, dass sie sich depressiv fühlen. Andere können dagegen Mitleid und Ermutigungen ausdrücken, was wiederum dabei hilft, Beziehungen und eine Gemeinschaft aufzubauen und sich gleichzeitig in der neuen Sprache zu verständigen.

Schriftbewusstsein entwickeln

Wenn Ihre LESLLA-Lerner einmal eine grundlegende Einführung in Ihren Unterricht erhalten haben, sollten Sie sich darauf konzentrieren, Schriftbewusstsein zu entwickeln. Das beinhaltet:

- Die Funktionen und die Verwendung der Schrift zu erkennen
- Sich wohl damit fühlen Schreibutensilien zu benutzen und
- Buchstaben des Alphabets wiedererkennen zu können und, irgendwann, Wörter.

Schriftbewusstsein ist ein Sprungbrett für Lerner, die auf Deutsch lesen lernen, die Verbindung von Laut und Zeichen zu erlernen und Sätze und Absätze lesen zu können Burt, Peyton und Schaetzel berichten (2008), <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/limitedliteracy.html> : Lehrer sollten zunächst vorschriftliche Aufgaben benutzen, die den Lernern Übung in der Richtung des Schreibens und Lesens ermöglichen und die Erkennung von Formen und Größen fördern. Anschließend können sie damit weitermachen, den Lernern das Alphabet, die Konsonanten, Vokale, Wörter und schließlich längere Äußerungen, so wie Sätze beizubringen. Die Verbindung von Laut/Zeichen ist genauso entscheidend wie das Schriftbewusstsein.

Die Entwicklung von Aufgaben zum Schriftbewusstsein

Die Bedeutung von Schriftbewusstsein in Alphabetisierungskursen zeigt sich in manchen Aufgaben, die Alphabetisierungslerner erledigen sollen. Zum Beispiel sollen sie persönliche Informationen (z.B. Name, Adresse, Telefonnummer) im Klassenraum in einem einfachen Formular eintragen (z.B. eine Teilnehmerliste, Anmeldeformular). Sie müssen die Groß- und Kleinschreibung beherrschen (z.B. Tom vs. tom); den Umgang mit einer Seite kennen (d.h. von links nach rechts, von oben nach unten, von vorne nach hinten) und **Handgriffe** benutzen, um Wörter zu buchstabieren, Wörter und Zahlen zu schreiben und Wörter in Sätzen in Bezug auf eine bestimmte Aufgabe zu zerlegen. Sie werden solche Aufgaben im Laufe dieses Kapitels sehen.

Da sie nicht in einem alphabetisierten Umfeld aufgewachsen sind, werden LESLLA-Lerner nicht unbedingt von ihren Eltern vorgelesen bekommen haben und sie werden ggf. keine Erwachsenen oder Kinder beobachtet haben, die sich mit Lese- und Schreibübungen beschäftigen. Sie werden nicht das Schriftbewusstsein haben, das Kinder in alphabetisierten Gesellschaften aufweisen, wenn sie in die Schule kommen und anfangen Lesen und Schreiben zu lernen.

Es gibt drei Bereiche, die Sie thematisieren müssen, um das Schriftbewusstsein Ihrer Lerner zu entwickeln:

- 1) Die Funktionen und die Verwendung von Schrift erkennen
- 2) Einen Bleistift ohne Schwierigkeiten benutzen zu können und
- 3) Das Alphabet lernen.

(Es ist wichtig für die Lerner, dass sie am Anfang einen Bleistift benutzen, damit sie Dinge ausradieren können.)

Die Funktionen und die Verwendung von Schrift erkennen

Obwohl das Entwickeln von Schreibfähigkeiten und das Erkennen des Alphabets wichtige Bereiche des Schriftbewusstseins bei LESLLA-Lernern sind, betonen Forscher, dass diese Aufgaben immer einen themenbezogenen Kontext haben müssen.

Ein erster Schritt in der Entwicklung von Schriftbewusstsein ist es, den Lernern zu helfen, einen Sinn für die Funktionen von Schrift zu entwickeln.

Der Lehrer ... hilft ihnen, einen Sinn dafür zu entwickeln, wie Schrift aussieht, zum Beispiel wie sie sich von einem Bild oder einem Wandposter unterscheidet, was nur zur Dekoration da ist. Lerner, die nicht mit dem römischen Alphabet vertraut sind, müssen ggf. auch erst einen allgemeinen Sinn für die Formen und das Aussehen der englischen Schrift (und Schriften in anderen Sprachen mit dem

römischen Alphabet) entwickeln, bevor sie sich auf einzelne Wörter und Buchstaben konzentrieren können.

Wrigley & Guth (1992) <http://www.valrc.org/courses/bbbl/BringingLiteracytoLife.pdf>

Orientiert an diesen Richtlinien, müssen die Lerner wissen, dass geschriebene Texte einen Anfang, einen Mittelteil und ein Ende haben; dass man das Englische von links nach rechts liest und vom Kopf der Seite bis zum Fuß der Seite; und dass geschriebene Wörter eine Geschichte oder eine Botschaft repräsentieren können (August und Shanahan, 2006, zitiert nach Burt, Peyton & Schaetzl, 2008). <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/limitedliteracy.html>

Ein Weg, um Schriftbewusstsein zu entwickeln ist laut Wrigley und Guth (1992), <http://www.valrc.org/courses/bbbl/BringingLiteracytoLife.pdf> der Einsatz von Objekten aus dem alltäglichen Leben, oder von Realia. Sie können Verpackungen von Lebensmitteln, Schilder, eine Tube Zahnpasta, Geld und andere kommerzielle Gegenstände mitbringen, die Text aufgedruckt haben. Der Kurs kann zusammenarbeiten, um zu besprechen, wofür diese Gegenstände benutzt werden. Die Lerner können auch versuchen zu erraten, was der Text auf der Verpackung aussagt. Der Lehrer unterstützt alle Vermutungen und erklärt anschließend, was genau auf der Verpackung steht.

Zusätzlich muss der Lehrer den Lernern zeigen, dass es zahllose Orte gibt, an denen Schrift/Text gefunden werden kann und warum er dort gefunden werden kann (z.B. Anweisungen, Warnungen, Beschreibungen, Dekoration, Ratschläge, Gedichte, usw.).

Ohne Schwierigkeiten einen Bleistift benutzen

Den LESLLA Lernern dabei zu helfen, sich beim Schreiben wohl zu fühlen, ist nicht leicht.

In jeder Sprache benötigt man zum Schreiben Lernen feinmotorische Fähigkeiten, über die die Lerner nicht notwendigerweise verfügen. Manche von ihnen haben diese feinmotorische Fähigkeit vielleicht, wenn sie, zum Beispiel als Nähер oder Schneider Erfahrungen mit einer ähnlich filigranen Arbeit gemacht haben.

LESLLA-Lerner finden es nach Schwarz (2008) vielleicht außerdem aus den folgenden Gründen schwierig, den Gebrauch eines Bleistiftes (oder irgendeiner Schreibutensilie) zu üben:

- Sie sind es nicht gewohnt, Wörter oder Buchstaben abzuschreiben.
- Sie haben wahrscheinlich Schwierigkeiten damit, auf unliniertem Papier ohne irgendeine Art von Struktur zu schreiben.
- Sie haben vielleicht Schwierigkeiten, auf Linien zu schreiben oder, wie in manchen Lehrbüchern/Arbeitsheften gezeigt wird, in Kästchen und auf Linien unter Sätzen zu schreiben.
- Sie wissen nicht, dass sie Großbuchstaben größer als Kleinbuchstaben schreiben sollten.
- Sie wissen weder, wie viel Platz man zwischen Wörtern und Buchstaben lässt, noch kennen sie die Zeichensetzung.

Es ist ebenfalls hilfreich, daran zu denken, dass sich LESLLA-Lerner wahrscheinlich nicht mit den Fachwörtern auskennen, die einen geschriebenen Text im Deutschen oder in ihrer Muttersprache ausmachen, sagt Schwarz (2008). Also könnte es sein, dass Wörter wie *Satz*, *Frage*, *Großbuchstabe* und *Zeichensetzung* neue Konzepte für unsere Lerner sind.

Alternativ sprechen manche der Lerner vielleicht Sprachen, die nicht geschrieben werden oder die erst seit einer kurzen Zeit geschrieben werden. Demnach könnten Wörter, die geschriebenen Text

beschreiben, gar nicht in ihrer Sprache existieren. „Trotzdem sprechen viele – wahrscheinlich die meisten – dieser Lerner schon mehr als eine Sprache, was bedeutet, dass sie es gelernt haben, eine andere Sprache funktional zu benutzen, ohne dabei Regeln anzuwenden“, fügt Schwarz hinzu (2008).

Praktische Aufgaben (d.h. Aufgaben, die darüber hinausgehen, nur auf Papier zu schreiben) werden dabei helfen, die Übung im Schreiben bei den Lernern zu stärken, da sie zuerst Schriftbewusstsein erwerben. Wenn man bedenkt, dass der vorherrschende Lernstil mancher Lerner eher visuell ist, bei anderen auditiv und bei wieder anderen kinetisch, dann werden praktische Aufgaben, bei denen man die Buchstaben schreibt, den kinetischen Lerntypen helfen und als guter Vorreiter (oder ergänzende Aufgabe) zu den Übungen mit dem Bleistift dienen.

Eine ergänzende Aufgabe, um den Lernern dabei zu helfen, sich mit Schreibutensilien wohlzufühlen, ist das Malen, empfiehlt Schwarz (2008). Obwohl Malen in einem Kurs für Erwachsene vielleicht kindisch erscheint, gibt es Malbücher, die auf ältere Kinder ausgerichtet sind (zum Beispiel welche mit detaillierten Museumszeichnungen), die ihnen Übung in der präzisen Feinmotorik geben, die sie für das Schreiben von Buchstaben benötigen.

Ein anderer Weg, das Schriftbewusstsein zu fördern, ist es, mit den Namen der Lerner anzufangen, wie Spiegel und Sunderland (2006) vorschlagen. Sie können die Lerner fragen, was ihre Namen bedeuten, wer ihnen diese Namen gegeben hat und warum ihnen diese Namen gegeben wurden. Dann können sich die Lerner darauf konzentrieren, ihren Namen auf Deutsch zu schreiben; Sie können auch auf die Buchstaben aufmerksam machen, die ähnlich aussehen, zum Beispiel ein <h> und ein <n> in dem Namen Khan.

Während die Lerner sich an das Lesen und die Leserichtung des Deutschen gewöhnen, denken Sie daran, Ihre Dokumente so zu gestalten, dass sie einfach zu lesen sind, vielleicht mit einer größeren Schriftart, doppeltem Zeilenabstand und viel leerem Raum.

Überlegen Sie, eine rote Linie am linken Rand zu zeichnen, um die Lerner dabei zu unterstützen, sich auf die Leserichtung zu konzentrieren. Decken Sie andere Texte im Klassenraum mit Packpapier ab (zum Beispiel Text an der Tafel, der von anderen Lehrern geschrieben wurde, die den Raum auch benutzen), um zusätzliche visuelle Ablenkung zu vermeiden, wenn die Lerner etwas an der Tafel lesen sollen. Legen Sie ab und zu Pausen vom Lesen und Schreiben ein, um einer Überanstrengung der Augen vorzubeugen, und üben Sie mündlich weiter.

Das Alphabet lernen

Als eine Grundlage für Schriftbewusstsein, sollten Sie Ihren Lernern das Alphabet beibringen. Obwohl das Alphabet zu lernen ein wesentlicher Bestandteil von jedem Anfänger-Alphabetisierungskurs ist, dauert das Lernen des Alphabets mit Ihren LESLLA Lernern vielleicht länger (variiert von Land zu Land und ist länderspezifisch).

Die Lerner sollten eine Kopie des Alphabets erhalten, auf die sie zurückgreifen und die sie auswendig lernen können. Das kann einfach ein Blatt Papier sein, das das Alphabet in Groß- und Kleinbuchstaben zeigt. Abhängig von Ihrem Programm können Sie sogar eine Broschüre zum Alphabet für die Lerner gestalten, so wie die Broschüre zum Lesen und Schreiben, <http://www.valrc.org/courses/bbbl/reephandwriting.pdf>, die beim Arlington Bildungs- und Arbeitsprogramm (REEP) entworfen wurde. Die Broschüre zeigt eine Seite mit dem Alphabet in Großbuchstaben, gefolgt von Kleinbuchstaben.

Konsonanten sind schwarz und Vokale sind rot. Die Broschüre enthält Beispiele für lang- und kurzgesprochene Vokale, zusammen mit visuellen Darstellungen (zum Beispiel Katze und Kappe für den Buchstaben <a>) – eine wichtige Komponente, um den Lernern mit der Laut/Zeichen-Verbindung zu helfen. Die Broschüre stellt außerdem die Konsonanten vor, indem sie den Lernern die Aufgabe gibt, einen Buchstaben ein paar Mal in einer zufälligen Reihe von Buchstaben einzukreisen (d.h. Buchstaben-Zuordnung) und dann jeden Buchstaben ein paar Mal in einer Zeile zum Üben aufzuschreiben. Die letzte Aufgabe in der Broschüre zeigt die Buchstaben in Groß- und Kleinschreibung. Im Laufe der Broschüre verbinden die Lerner kurze Wörter, die gleich aussehen – zum Beispiel sehen sie das Wort Gas und dann müssen sie einkreisen, wo das Wort bei den folgenden Optionen noch einmal auftaucht: Gaz, Gas, Gaz, Gos, Gas.

Alphabe- Bingo und Karteikarten

Eine andere Art das Alphabet zu üben ist Alphabet Bingo <http://www.valrc.org/courses/bbbl/bingo.pdf>. Sie können ganz leicht ein Bingo Spiel für das Alphabet mit tabellenähnlichen, laminierten Karten machen. Schauen Sie sich das Muster für ein Alphabet-Bingo und ein Wort-Bingo vom REEP an. Die Lerner können Münzen, getrocknete Bohnen oder sogar wegwischbare Eddings benutzen, um die belegten Spielfelder zu markieren. Zusätzlich zu dem Lehrer, der die Buchstaben ausruft, können die Lerner Paare oder kleine Gruppen bilden, um die Buchstaben auszurufen. Alphabet-Bingo (und Wort-Bingo, was Sie benutzen können, sobald die Lerner sich mit dem Alphabet sicherer fühlen) ist eine lustige Art, die Erkennung von Buchstaben und das Laut/Zeichen-Bewusstsein zu fördern.

Karteikarten mit dem Alphabet können in einem Alphabetisierungskurs verschiedenartig genutzt werden. Sie können sie zur allgemeinen Übung des Alphabets benutzen oder für Spiele, bei denen die Lerner die Buchstaben in eine Reihenfolge bringen sollen. Zum Beispiel werden die Karteikarten gemischt und jeder Lerner zieht einen anderen Buchstaben. Die Lerner müssen sich dann in der richtigen Reihenfolge der Buchstaben aufstellen. Oder, wenn die Lerner sitzen, können sie die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge ausrufen, basierend auf den Karten, die sie haben. Wenn sie Wörter buchstabieren können, können Sie ein Wort diktieren und die Personen mit den richtigen Buchstaben, können sich zusammen in einer Reihe aufstellen.

Lieder im Unterricht benutzen

Lieder sind immer ein motivierender Weg, Deutsch zu lernen, und sie werden besonders die Lerner ansprechen, die ein auditiver Lerntyp sind. Das Lied „Alphabetgesang“, <http://www.valrc.org/courses/bbbl/song.pdf>, mit freundlicher Genehmigung der ESOL-Lehrerin Tanya Conover (2008) aus Prince William County, wird zu der Melodie von „Sound off“ gesungen. Sobald die Lerner das Alphabet besser kennen, kann ihnen das Üben eines Liedes wie „Alphabetgesang“ dabei helfen, das Gelernte zu verstärken.

Lernern auf kinetische Art und Weise helfen, Buchstaben und Wörter zu lernen

Die Lerner sollen hier Buchstaben aus Sandpapier, Ton oder Schnur formen, oder Wörter mit Hilfe von magnetischen Buchstaben schreiben. Die Lerner können die Buchstaben und Wörter auch mit ihren Fingern in die Luft malen oder Buchstaben und Wörter mit den Füßen nachfahren, die auf

Blättern auf den Boden geklebt sind – zwei gute stressfreie Wege, um viel Übung zu bieten. Phil Anderson (2009), der im Bildungsministerium in Florida arbeitet, hat seine Lerner sogar ein zusammengeknülltes Papier auf bestimmte Wörter oder Buchstaben werfen lassen, die er an die Wände geklebt hatte.

Angstfrei mit der Hand schreiben

Ein Programm mit dem Namen „Angstfrei mit der Hand schreiben“ <http://www.hwtears.com/hwt> konzentriert sich auf Fähigkeiten zum Schreiben mit der Hand und benutzt angepasste Vorgehensweisen, um den Lernern dabei zu helfen, die Buchstaben des Alphabets zu schreiben. Obwohl „Angstfrei schreiben mit der Hand“ auf Kinder im Schulalter zugeschnitten ist, hat es potentielle Ressourcen für LESLLA-Lerner. Zum Beispiel verkauft das Programm Holzfiguren in der Form von gebogenen und geraden Linien, die Lerner benutzen können, um Buchstaben zu formen. Das Programm hebt praktische Aufgaben wie das Herstellen von Buchstaben im Gegensatz zum wiederholten Abschreiben von Buchstaben hervor, und in den USA ist es weit verbreitet vom Kindergarten bis zur fünften Klasse. Für eine Darstellung des Ansatzes zu „Angstfrei mit der Hand schreiben“ schauen Sie sich dieses YouTube-Video an <https://www.youtube.com/watch?v=3AoWMqUc1xQ>, das das Produkt bei Kindern demonstriert.

Musteraufgaben

Wir wollen Ihnen nun Musteraufgaben vorstellen, die LESLLA-Lernern helfen, Schreibutensilien mit mehr Leichtigkeit zu benutzen und ihr Erkennungsvermögen für Buchstaben und schließlich auch für Wörter zu fördern. Praktisch wirkt es vielleicht, als wiederholen sich viele der Aufgaben zum Schriftbewusstsein, aber sie sorgen für die nötige Übung bei dem Gebrauch eines Schreibinstruments, genauso wie das Üben von neuen Buchstaben und Wörtern. Noch einmal, denken Sie an die Themen, die Sie im Unterricht durchnehmen (besprochen in Stunde 1) und wie Sie die Buchstaben und Wörter in einen Kontext stellen, die Sie in den folgenden Aufgaben benutzen. Bedenken Sie, dass obwohl sich viele der Musteraufgaben auf das Erkennen von Buchstaben beziehen, Sie die Aufgaben an das Erkennen von Wörtern anpassen können, wenn sich das Wissen und das Können Ihrer Lerner weiterentwickelt haben.

Umrisse nachziehen/Punkte verbinden

Die Lerner haben die Umrisse von Buchstaben auf einem Blatt Papier, die sie nachziehen können. Die Umrisse der Buchstaben haben Lücken, die die Lerner verbinden müssen (denken Sie an ähnliche Aufgaben, die Sie vielleicht für Kinder gesehen haben). Genauso funktioniert dieses Konzept beim Punkteverbinden. Die Lerner zeichnen Buchstaben, die durch einen Umriss aus mehreren Punkten dargestellt werden. Diese Aufgaben sind besonders gut für Lerner, die eher technische Übungen für den Gebrauch eines Stifts brauchen.

Buchstaben abschreiben

Die Lerner schreiben eine Reihe von Buchstaben von der Tafel in ihr Arbeitsheft ab. Das ist zwar eine gute Übung für die Lerner, aber denken Sie daran, dass sie für das Abschreiben vielleicht sehr lange

brauchen. Halten Sie den Text zum Abschreiben möglichst kurz und geben Sie ihnen genug Zeit zum Abschreiben.

White Boards

Viele Lehrer verwenden kleine Whiteboards in DIN-A4 Format, damit ihre Lerner nicht alles auf Papier schreiben müssen, das am Ende sowieso im Papierkorb landet. Alles, was Sie am großen Whiteboard machen, können Ihre Schüler auf ihren eigenen kleinen Whiteboards auch schreiben. Sie sind gut zu transportieren und lassen sich einfach teilen. Manche haben auch Linien an den Seiten, was besonders für die Schüler geeignet ist, die versuchen möchten, auf Linien zu schreiben. Die Hersteller der Whiteboards stellen einige Tipps bereit, wie man sie sinnvoll einsetzen kann. Hier sind einige Beispiele:

- Buchstabiertest (ein Wort wird vorgelesen und jeder muss seine Antwort zeigen)
- Antworten für Aufgaben des Hörverständens (die Schüler können ihre Antworten zeigen und darüber diskutieren)
- Spiele (Anagramme, Countdown (die Schüler zeigen ihr längstes Wort), ein Wort schreiben, das mit einem bestimmten Buchstaben beginnt)
- Ein Bild zeichnen, während ein anderer Schüler es beschreibt
- Gemeinsames Schreiben
- Brainstorming

Buchstaben verbinden

Die Lerner müssen zwei Buchstaben oder zwei Wörter aus einer Auswahl verbinden, die gleich aussehen. Wenn Ihre Lerner Buchstaben und Wörter noch nicht schreiben können, können sie stattdessen üben, die gleichen Formen, wie Kreise und Quadrate zu verbinden. Ihre zusammenpassenden Wörter können sich auf oft vorkommende Wörter konzentrieren, zum Beispiel Wörter, die die Lerner auf Formularen finden könnten (z.B. VOR und NAME).

Schauen Sie sich die Musteraufgabe zum Buchstaben und Wörter verbinden an <http://www.valrc.org/courses/bbbl/matching.pdf>. Sie werden auf dem Musteraufgabenblatt sehen, dass die Lerner auch Übung darin bekommen, ihren Namen zu schreiben – indem sie verschiedene Wiederholungen von *Vorname* und *Nachname* benutzen, so wie sie in den verschiedenen Formularen auftauchen, mit Groß- und Kleinschreibung.

Das ist ein weiteres gutes Verfahren, um die Wiedererkennung zu verbessern.

Eine Variation dieser Aufgabe wäre es, die Lerner Groß- und Kleinbuchstabenversionen desselben Buchstabens verbinden zu lassen (z.B. A und a). Schauen Sie sich ein paar Musteraufgaben an <http://www.valrc.org/courses/bbbl/upandlow.pdf>, die von der Lehrerin Betsy Wong aus Alexandria, Virginia bereitgestellt wurden (2009).

Buchstabendiktat

Zwei Lerner (oder der Lehrer und die Lerner) arbeiten zusammen. Die erste Person sagt den Namen eines Buchstabens, einschließlich ob er groß oder klein geschrieben ist. Die zweite Person sucht den Buchstaben in einer Liste von drei oder vier verschiedenen Auswahlmöglichkeiten auf einem Blatt Papier und kreist ihn ein. Das hilft den Lernern bei der Erkennung und bei der Laut/Zeichen-

Beziehung. Jedes Lernerpaar könnte zwei verschiedenfarbige Blatt Papier erhalten – eine Farbe für die Person, die die Buchstaben vorliest, und die andere Farbe für die Person, die die Buchstaben suchen muss. Schauen Sie sich die Musteraufgabe an: <http://www.valrc.org/courses/bbbl/dictation.pdf>.

Ein Bildwörterbuch gestalten

Viele Lehrer geben den Lernern Techniken an die Hand, indem sie sie ihr eigenes Bildwörterbuch erstellen lassen. Die Lerner machen Fotos von visuellen Darstellungen von Wörtern, die sie gerade lernen, und schreiben das Wort dann unter das Foto. Neben einer praktischen Übung für die Lerner, ist das auch ein Gegenstück zu Bildwörterbüchern, die manchmal zu viele visuelle Darstellungen auf einer Seite enthalten. LESLLA-Lerner brauchen im Allgemeinen klare, nicht zu volle Seiten mit Text.

Wenn Lerner Probleme haben

Sie haben vielleicht bestimmte LESLLA-Lerner, die so große Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben, dass sie es schwer finden, sich auf andere Aufgaben zu konzentrieren. In diesem Fall, könnten Sie überlegen, bei praktischen Aufgaben als Schreiber für die Lerner zu arbeiten. Wenn Sie in der Klasse einen Ehrenamtler oder eine Hilfe haben, können Sie als Schreiber für die Lerner arbeiten, die die größten Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben. Gruppenarbeiten geben schreibschwachen Lernern auch die Chance, sich mit dem Schreiben abzuwechseln.

Lesen: Die Beziehung zwischen Lauten und Zeichen

Der Begriff *Laut-Zeichen-Beziehung* – auch bekannt unter den Namen *Graphem-Phonem-Beziehung* oder auch dem *Alphabetischen Prinzip*, bezeichnet die Fähigkeit, einzelne abstrakte Laute – Phoneme – mit Zeichen – Graphemen – zu verbinden. Diese Fähigkeiten fallen alle in die Oberkategorie des *phonologischen Bewusstseins* oder auch die Fähigkeit, zwischen abstrakten Wortteilen zu unterscheiden, wie Silben und ihren Onsets und Reimen und den kleinsten phonologischen Einheiten (Phonemen) und dem Wissen, wie sie zusammen ein Wort bilden. Phonologisches Bewusstsein bezieht sich das auf das Bewusstsein über Klangstrukturen. *Phonisches Bewusstsein* bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, Laute mit bestimmten Buchstaben in Verbindung zu bringen. Obwohl entsprechende Aufgaben zur Förderung der Laut-Zeichen-Korrespondenz oft mit Aufgaben zum Schriftbewusstsein verbunden sind, haben wir in diesem Kurs beide Fähigkeiten getrennt, um auf die spezifischen Herausforderungen hinzuweisen, die jede dieser Aufgaben für LESLLA-Lerner mit sich bringen.

Die Beziehung zwischen Lauten und Zeichen kann ein sehr komplexes Konzept für LESLLA-Lerner darstellen. ESOL Beraterin Robin Lovrien Schwarz (2008), spricht im Rahmen der *Kommission von grundlegender Bildung für Erwachsene Konferenz (COABE)* über Konzepte, die vorschriftliche Lerner nicht kennen:

Personen, die nicht alphabetisiert sind (einschließlich Kinder) kennen diese Konzept NICHT (oder nicht gut genug):

- wie Sprechlaute durch individuelle Wörter in Sätzen dargestellt werden
- individuelle Laute in Wörtern – und die Konzepte von Anfangs-, Mittel- und Endlauten
- Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Sprechlauten

Bei den obenstehenden Konzepten ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese in verschiedenen Sprachen unterschiedlich sind. Im Englischen beispielsweise können die entsprechenden Laute für jedes individuelle Zeichen variieren, abhängig von der Stellung des Wortes im Satz, von zusätzlichen oder fehlenden Zeichen bzw. Buchstaben, grammatischer Funktion und Bedeutung im Satzzusammenhang. Allerdings sind die Laute in anderen Sprachen, zum Beispiel im Niederländischen oder Spanischen, eindeutig im Bezug auf die Zeichen, die sie repräsentieren. Jedes Phonem repräsentiert dann ein Graphem. Im Niederländischen sind *kat* (Katze), *maan* (Mond) und *kip* (Huhn) also weniger komplex. Sie sollten an dieser Stelle über diese Beziehung zwischen Laut und Zeichen in Ihrer eigenen Sprache nachdenken.

Um einen Vergleich von Lauten in verschiedenen Sprachen zu erhalten, können Sie sich die DigLin-Seite anschauen; hierbei handelt es sich um ein Projekt vom *europäischen Programm für lebenslanges Lernen* (LLP) und dem multilateralen Projekt *Digitaler Unterricht für Lese- und Schreibfähigkeiten*. Die „Soundbar“ für jede der 15 Aufgaben zeigt, wo es einfache und wo mehrere bzw. komplexere Beziehungen zwischen Lauten und ihren Zeichen

Um auf die Seite zugreifen zu können, können Sie folgende Angaben für den Login benutzen: diglin, Passwort: diglin.

Nach Schwarz (2008) beinhalten die Fähigkeiten, die LESLLA-Lerner benötigen, um Lesen und Schreiben zu lernen, (1) ein Bewusstsein, um individuelle Wörter auf dem Satzlevel zu entwickeln, gefolgt von (2) einem Bewusstsein über die Phoneme eines Wortes, (3) mit Phonemen zu spielen (z.B. Mary Poppins versus Parry Moppins), und (4) fortgeschrittenes Reimen und das Wiederholen von Fantasiewörtern. Ein Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Lauteinheit in einer Sprache, zum Beispiel der Laut /m/ in Maus und der Laut /h/ in Haus. Schreibsysteme basieren auf Phonemen, nicht auf Lauten; so ist zum Beispiel der letzte Laut in Schals /s/ und der erste Laut bei singen ein /z/, beide Laute werden jedoch durch das Graphem <s> repräsentiert.

Wenn Sie kleinen Kindern einmal beim Lesenlernen zugesehen haben, haben Sie vielleicht bemerkt, dass bei ihnen einige der Fähigkeiten entwickelt werden, die Schwarz (2008) beschreibt. Aufgaben, die das Silbenbewusstsein, das Bewusstsein für den Anfangslaut (in einem Wort), Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten von Lauten oder das Reimen fördern, werden LESLLA-Lernern dabei helfen, das aufzubauen, was wir phonologisches Bewusstsein nennen. Es ist besonders wichtig, dass diese Fähigkeiten entwickelt werden, da die Lerner (erst) im Erwachsenenalter Lesen und Schreiben lernen. Genau wie Vorschulkinder finden erwachsene Lerner es einfacher, ein Bewusstsein für Silben, Reime und Alliterationen zu entwickeln, als ein Bewusstsein für Phoneme.

Laut-Zeichen-Bewusstsein bei den Lernern entwickeln

Um Ihnen konkretere Anregungen dafür zu geben, wie Sie Aufgaben zum Laut-Zeichen-Bewusstsein in Ihren Unterricht integrieren können, haben wir einige Beispiele gesammelt, die in verschiedenen Unterrichtssituationen bereits verwendet wurden.

Poster im Klassenraum, die visuelle Beispiele für bestimmte „übliche“ Laute zeigen (zum Beispiel Bilder von einer Katze und einem Apfel für den kurzen [a]-Laut und ein Bild von einer Vase und einer Nase für den langen [a:]-Laut), sind hilfreich für LESLLA-Lerner. *Lesen und Schreiben* <http://www.valrc.org/courses/bbbl/reephandwriting.pdf> bietet beispielsweise zahlreiche visuelle Darstellungen von verschiedenen Lauten des Englischen. Viele Verlage bieten dies auch entsprechend für den deutschen Kontext an.

Sie könnten ein solches Poster auch laminieren, falls Sie es in Ihrem Unterricht mit Notizen versehen wollen – durch die Verwendung von abwischbaren Stiften können Sie das Poster auch in Zukunft noch einmal benutzen.

Aufgaben zum Verbinden und Sortieren von Lauten und Zeichen geben den Lernern Übung darin, Laute auf dem Poster zu erkennen und zu identifizieren. Halten Sie zusätzliche Bilder bereit, die solche Laute zeigen, an denen Sie gerade arbeiten. Im Anschluss daran könnten die Lerner die Bilder nach dem jeweiligen Anfangslaut sortieren (beginnt er mit einem Konsonanten oder einem Vokal?). Sie können außerdem ein Konzept für Unterschiede und Gemeinsamkeiten einführen, indem Sie die Lerner Laute verbinden lassen, die einander ähnlich klingen oder sich sogar gleich anhören. Diese Aufgabentypen bauen bei den Lernern Fähigkeiten des 21ten Jahrhunderts auf, da diese es ihnen ermöglichen, in das Arbeitsleben überzugehen (sortieren, vergleichen, abgrenzen, usw.).

Praktische Übungen zum Lernen der Laute des Deutschen helfen dabei, ein Bewusstsein für Laute zu entwickeln, auch wenn sie schwarz auf weiß gelesen werden. Zum Beispiel können Sie Ihre Lerner die Hände an den Mund legen lassen, wenn sie den Laut [h] produzieren.

Sie können sich eine Demonstration dafür in folgendem YouTube Video anschauen, das sich auf das Unterrichten der englischen Laute bezieht (2008): <https://www.youtube.com/watch?v=FXd8VFpofas>

Der Ansatz der Spracherfahrung

Der Ansatz der Spracherfahrung (ASE) stellt ebenfalls eine gute Methode dar, um den Lernern dabei zu helfen, die Laut-Zeichen-Beziehung – neben anderen Fähigkeiten – zu entwickeln. Der ASE fördert die Lese- und Schreibfähigkeit, indem persönliche Erfahrungen der Lerner und die Sprache aktiv verwendet werden. Der ASE sieht beispielsweise vor, dass ein Lerner seinem Lehrer von persönlichen Erfahrungen berichtet, der diese wiederum notiert. Der so entstandene Text kann dann zum Lesen, zur Entwicklung des Vokabulars, zur Aussprache und sogar für grammatische Übungen verwendet werden.

ASE-Geschichten werden häufig auch bei alltäglichen Themen erstellt, aber es ist wichtig, dass jeder Lerner seine eigene Geschichte erzählt – zum Beispiel können die Lerner auch ihren Job beschreiben. Ein anderes Mal nehmen die Lerner an einer Aktion, wie zum Beispiel an einem Ausflug teil, und mit der Hilfe des Lehrers schreibt die Klasse zusammen eine ASE-Geschichte darüber. Der ESOL-Lehrer Jim Norton (2014) aus Fairfax County, Virginia, macht mit seiner Klasse unter anderem Ausflüge in die örtliche Bibliothek. Er macht auf diesen Ausflügen viele Fotos und benutzt sie dann am nächsten Tag im Unterricht, um eine ASE-Geschichte darüber zu schreiben (Sie können dies auch mit einer kleinen Lernergruppe oder auch nur einem einzelnen Lerner machen, wenn Sie die Möglichkeit haben, einen Ausflug zu unternehmen). Die Lerner entwickeln Sätze, um die Bilder zu beschreiben, und die dann für anschließende Übungsaufgaben, wie Lesen, Lückentext-Aufgaben, Grammatikaufgaben, phonische Aufgaben, Sortieraufgaben, Dialogübungen, usw. wiederverwendet werden können.

Geschichten im Unterricht

ASE-Geschichten können auf jedem ESOL-Unterrichtsniveau verwendet werden und sind ein guter Weg, die Motivation der Lerner zu entfachen und eine authentische Unterrichtssituation zu schaffen, die sich den Fähigkeiten der Lerner anpasst. Visualisierungen können – wenn nötig – als Hilfestellung

hinzugenommen werden und bieten sich gerade im LESLLA-Unterricht besonders an; manche ASE-Geschichten basieren auch ausschließlich auf Visualisierungen.

In diesem YouTube Video wird die Arbeit mit verschiedenen ASE-Geschichten demonstriert:

<https://www.youtube.com/watch?v=8hd0mMAwHuk>

Das Lese- und Schreibfähigkeiten bei aufstrebenden Lesern aufbauen-Video

<http://www.newamericanhorizons.org/training-videos> von *Neue amerikanische Horizonte* bietet eine gute Darstellung von ASE und den verschiedenen Aufgaben, die auf die Geschichte basierend weiter ausgeführt werden können.

Andere Beispiele und Quellen, um ASE-Geschichten zu erstellen, sind am Ende des Kapitels unter *Internetseiten und zusätzliche Quellen* aufgelistet.

Ein anderer Ansatz für die Arbeit mit ASE-Geschichten ist es, Ihre LESLLA-Lerner in Gruppen arbeiten zu lassen, um Wörter oder Sätze zu erstellen, die zu einem bedeutungsvollen Bild oder einer Reihe von Bildern passen, die ihnen gegeben werden. Jede Gruppe diskutiert darüber und schreibt dann deutsche Wörter oder Phrasen auf, die die Bilder beschreiben. So können sie gemeinsam mehr Wörter erarbeiten als es alleine der Fall wäre.

Ihre LESLLA-Lerner können vielleicht etwas Ähnliches in Bezug auf Ihre öffentlichen Verkehrsmittel unternehmen, oder auch im örtlichen Supermarkt oder den Schulen ihrer Kinder.

Wenn sich Ihr Unterricht auf das Thema Gesundheit konzentriert, können Sie Bildergeschichten verwenden, die online von *Bildergeschichten für die Alphabetisierung zum Thema Gesundheit bei erwachsenen ESL* von Kate Singleton zur Verfügung gestellt wurden.

http://www.cal.org/caela/esl_resources/Health/healthindex.html. Die Bilder erzeugen eine Möglichkeit für einfache Geschichten, zu denen die Lerner ihre Kommentare hinzufügen können, vor allem basierend auf ihren eigenen Erfahrungen. Viele Aufgaben können so entworfen werden, dass Sie die selbst produzierten Texte von ihren Lernern später wiederverwenden können.

Lehrbücher verwenden

Ihr Programm stellt Ihnen vielleicht ein Lehrbuch für die Arbeit mit LESLLA-Lernern zur Verfügung sowie ein Bildwörterbuch. Obwohl wir kein bestimmtes Lehrbuch präferieren, werden wir hier das Buch *Sam und Pat* (Hartel, Lowry und Hendon, 2006) vorstellen: Die *Sam und Pat*-Serie ist auf LESLLA-Lerner in Nordamerika zugeschnitten (obwohl es auch von Lehrern in anderen englischsprachigen Ländern benutzt wird). Es handelt sich um eine Sammlung von Geschichten, die sich an einer (bestimmten) Abfolge von phonischen Fähigkeiten orientiert. Die Geschichten handeln von dem Ehepaar Sam und Pat und einigen der Herausforderungen, die sich ihnen stellen. Die phonischen Abfolgen des Buches wurden – wie in dessen Einleitung beschrieben – an solche ESOL-Lerner angepasst, die Schwierigkeiten mit der Aussprache und der Unterscheidung bestimmter Wörter haben. Das Buch verwendet vereinfachte Grammatik, Wörter und Themen.

Eine Mustergeschichte von *Sam und Pat Band 1* (2005) von Lektion 11 ist die folgende:

Pat geht am Samstag einkaufen:

1. Pat geht am Samstag einkaufen.
2. Heute muss sie Eier, Milch und Hühnchen kaufen.
3. Sie muss einen Schinken für das Mittagessen am Sonntag kaufen.
4. Chips sind im Angebot. Sechs Tüten für 1,00 €.
5. Limo ist im Angebot. Ein Six-Pack für 2,00 €.
6. Pat kauft sechs Tüten Chips.

7. Sie kauft ein Six-Pack Limo.
8. Aber die Chips sind nicht gut für Sam.
9. Sam ist zu dick.
10. Pat stellt die Chips und die Limo wieder zurück.

Manche Laute können hier wiederholt geübt werden. Die Lektion fährt fort mit fünf Verständnis-, Vokabel- und Schreibübungen.

Sie werden merken, dass die Geschichte eine Zeilennummerierung neben jedem Satz hat. Band 1 beginnt mit Geschichten, die zehn Zeilen lang sind und endet mit Geschichten, die 20 Zeilen lang sind. Da die Lerner sich durch die Übung mit den Geschichten weiterentwickeln, schreiben Ehrenamtler und Lehrer den Text in einen Prosastil um; so bekommen die Lerner einen Einblick und Erfahrungen dazu, einen Absatz zu lesen, wie er am ehesten vorkommen würde.

Satzstreifen

Verwenden Sie Satzstreifen für bekannte Wörter und Phrasen. Schreiben Sie dazu einen Satz auf ein Stück Papier. Schneiden Sie anschließend jedes einzelne Wort aus (wenn Sie möchten, können Sie auch jedes einzelne Satzzeichen ausschneiden), und halten Sie sie mit einem Gummiband zusammen. Die Lerner können dann in Gruppen zusammenarbeiten, um den Satz wiederherzustellen. Sie werden bei der Durchführung der Aufgabe sicher eine gute Zusammenarbeit und viele Aussprache- und Lautübungen beobachten können, denn die Lerner wollen ausprobieren, ob sich der Satz für sie richtig anhört. Sie können den Lernergruppen normalerweise drei bis vier Sätze gleichzeitig zum Üben geben.

Die Satzstreifen bieten den Lernern eine praktische Übung bei der Satzstellung und der Aussprache. Sie helfen ihnen außerdem dabei, Selbstbewusstsein aufzubauen, weil sie – obwohl sie vielleicht zunächst Schwierigkeiten mit dem Satz haben – ihn immer wieder wiederholen werden, wenn sie einmal die richtige Satzstellung herausgefunden haben.

Den fehlenden Buchstaben eintragen

Die Lerner bekommen ein Blatt Papier mit Wörtern, die sie schon gelernt haben. Bei dieser Übung fehlt allerdings bei jedem Wort der Anfangsbuchstabe. Der Lehrer sagt nacheinander jedes Wort vor, und die Lerner tragen dann den fehlenden Buchstaben ein. Sie können diese Aufgabe auch in ein Diktat umwandeln, in dem die Lerner dann das gehörte Wort vollständig aufschreiben müssen (Lückentextaufgabe).

Das hört sich an wie...

Den Lernern wird eine Liste von ähnlich klingenden Wörtern gegeben (zum Beispiel *mein* versus *nein*), und sie müssen das Wort einkreisen, das der Lehrer sagt. Lerner können alternativ auch getrocknete Bohnen auf die entsprechenden Wörter legen oder sie halten eine Karte mit dem Buchstaben <M> oder <N> – abhängig von der richtigen Antwort – hoch.

Hier können Sie sich das Beispiel von dieser Minimalpaaraufgabe ansehen:

<http://www.valrc.org/courses/bbbl/minpairs.pdf>

Lieder

Alle Sprachenlerner – auch Erwachsene – mögen Lieder, und LESLLA-Lerner sind keine Ausnahme. Bei LESLLA-Lernern sollten Sie sich aber weniger darauf konzentrieren, jedes einzelne Wort in einem Lied zu erklären, sondern eher auf eine (mündliche) Übung zur Betonung, dem Rhythmus und den Reimen in einer bestimmten Melodie. Zwei von Tanya Conover (2008) empfohlene Lieder sind „Hello, Goodbye“ von den Beatles und „You Can Get It If You Really Want“ von Jimmy Cliff. Fallen Ihnen vielleicht deutsche Lieder ein, von denen Sie denken, dass Ihre Lerner sie gerne im Unterricht hören würden, und die sie mit den anderen Teilnehmern teilen können? Sie können Lieder leicht herunterladen und entsprechende Liedtexte im Internet finden (z.B. über YouTube), aber bitte denken Sie an das Urheberrecht.

Ein Klassiker in Großbritannien ist „Wonderful Tonight“ von Eric Clapton. Einige zusätzliche Lieder finden Sie aufgelistet in den zusätzlichen Quellen am Ende dieser Stunde.

Strategien für den Umgang mit heterogenen Kursen

Nun wollen wir uns inhaltlich mit dem Umgang von heterogenen Kursen beschäftigen, in denen Sie viele Lerner unterschiedlicher Leistungsniveaus finden (heterogene Lernergruppen).

Die formale Definition eines ESOL-Unterrichtsniveaus, das Sie unterrichten, ist wahrscheinlich weit weg von dem, was Sie tatsächlich in einem Klassenraum erleben. Zum Beispiel haben Sie vielleicht einen hohen Anteil von Anfängern in Ihrem Kurs und darunter einige Lerner, die relativ schnell Deutsch sprechen können, die aber schwache oder gar keine Lese- und Schreibkenntnisse haben. Andere Ihrer Lerner machen schnelle Fortschritte im Hinblick auf Lese- und Schreibkenntnisse und die grammatische Struktur des Deutschen, aber die praktischen Sprachfähigkeiten entwickeln sich noch nicht so gut. Die Herausforderung für Sie als Lehrer ist es, auf die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse aller Ihrer Lerner einzugehen!

Selbst wenn Sie eine engagierte LESLLA-Klasse haben, werden Sie eine breite Vielfalt vorfinden, sodass man auch dann Ihren Kurs immer noch als heterogen einstufen kann. Manche Lerner sind vielleicht nicht unbedingt ein LESLLA-Lerner, d.h. sie haben Schulbildung, hinken aber dennoch hinterher oder hatten in der Vergangenheit Lernschwierigkeiten.

Betrachten Sie die folgenden drei Schüler, die stellvertretend für viele unserer Lerner stehen:

1. *Celine (59 J.) ist eine marokkanische Frau, die vor ein paar Monaten mit keinerlei Englischkenntnissen (und keinen Französischkenntnissen) und nur zwei Jahren Schulbildung in Arabisch mit dem Unterricht begann. Sie hat seitdem riesige Fortschritte gemacht und kann inzwischen langsam schreiben und sogar ein wenig lesen.*
2. *Fatima kommt aus Afghanistan und hat gar keine Schulbildung. Sie wird ohne Zweifel eine lange Zeit im Anfänger-Kurs bleiben müssen, aber sie macht schon Fortschritte und lächelt jetzt, wenn sie zum Unterricht kommt. Sie scheint nun eine akzeptable Kontrolle über ihren Bleistift und über das Formen von Buchstaben erreicht zu haben. Mit den Laut-Zeichen-Verbindungen kommt sie etwas langsamer voran. Sie mag es, Wörter und Fragen von der Tafel abzuschreiben, auch wenn es ein sehr langsamer Prozess ist.*
3. *Pavarti kommt aus Indien und spricht Hindi. Sie sagt wenig, aber sie kennt schon einige englische Wörter, wenngleich sie Probleme damit hat, zu schreiben und zu lesen. Sie ist nicht*

besonders glücklich darüber, den Unterricht zu besuchen, aber ihr Mann besteht darauf. Die größte Herausforderung ist es, sie dazu zu bringen, bei den Aufgaben mitzumachen und tatsächlich zu tun, was sie tun muss, um Englisch zu lernen. Sie wäre wahrscheinlich besser aufgehoben in einer Klasse, in der alle Lerner auf ihrem Level sind.

*Die Lernernamen wurden geändert.

Denken Sie über die obenstehenden Beschreibungen nach. Klingt das nach einigen Ihrer Lerner? Was für unterschiedliche Strategien müsste der Lehrer verwenden, um diese Lerner zu erreichen, zusätzlich zu den Lernern, die keine Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben?

Um eine heterogene Klasse anzusprechen, müssen Sie sich mit den Hintergründen, Bedürfnissen, dem Können, den Interessen und Zielen Ihrer Lerner auskennen (Wrigley & Guth, 1992): <http://www.valrc.org/courses/bbbl/BringingLiteracytoLife.pdf>

Das wurde auch schon in Lektion 2 angesprochen. Aufgaben, die Sie auswählen, sollten allen Lernern die Chance geben ihre Stärken zu zeigen. Alle Lerner sollten außerdem Zeit zum eigenständigen Arbeiten im Unterricht haben.

Dazu werden wir ein paar mögliche Unterrichtsmodelle zum Arbeiten mit LESLLA-Lernern besprechen einschließlich der sogenannten „Rauszieh-Klassen“ oder aufgeteilten Klassen. Wir werden außerdem ein paar Ideen mit einbeziehen, um die Bedürfnisse der LESLLA-Lerner besser anzusprechen, wenn ein getrennter oder aufgeteilter Unterricht nicht möglich ist. Dieses Kapitel wird außerdem verschiedene Gruppenstrategien und Projekte vorschlagen, die für heterogene Klassen angemessen sind.

Herausnehmen/Aufteilen innerhalb einer Klasse/in kleine Gruppen

Es gibt einige Vorteile dafür, eine Gruppe von LESLLA-Lernern innerhalb Ihres Programms vom Rest der Gruppe zu trennen. Obwohl es in Ihrer Klasse mit Sicherheit Vielfalt und Heterogenität geben wird, werden die verschiedenen Konzepte, die Sie ansprechen – das Alphabet, Schriftbewusstsein und Laut-Zeichen Korrespondenz – besser auf die Bedürfnisse einiger Lerner zugeschnitten sein als auf die Bedürfnisse anderer. Sie können sich darauf konzentrieren, die Lerner bei ihrem individuellen Wissensstand abzuholen, anstatt Grammatik und andere Konzepte einzuführen, die für manche Lerner noch unbekannt sein könnten (Schwarz, 2009). Es vereinfacht außerdem die Unterrichtsplanung, da eine Klasse mit unterschiedlichen Niveaus normalerweise mehr Planungszeit benötigt.

Viele Programme haben einen Anfänger-Kurs, der alle Lerner aufnimmt, die gerade erst lernen Deutsch zu sprechen – eine Handvoll dieser Lerner sind normalerweise auch LESLLA Lerner.

Allerdings erkennen andere Programme, dass Herausforderungen in Alphabetisierungskursen auf fast jedem Niveau vorkommen können, sodass sie anfangen, einen Kurs für Lerner anzubieten, deren Sprachniveau eher hoch ist, aber deren Schreibfähigkeiten noch zusätzlicher Förderung bedürfen.

Wenn Sie eine heterogene Klasse haben, können Sie eine Hilfskraft oder einen Ehrenamtler nutzen, um sich mit Ihren LESLLA-Lernern zu bestimmten Zeiten in Ihrem Unterricht zu treffen und die Fähigkeiten zu thematisieren, die besonders viel Übung erfordern.

Eine andere Option könnten sogenannte „Rauszieh-Klassen“ (dieser Begriff wird den USA so verwendet) sein. Die Lerner werden aus dem normalen Unterricht herausgenommen und werden von ausgebildeten Ehrenamtlern unterrichtet. Die Ehrenamtler bieten eine halbe Unterrichtsstunde

am Tag an. Diese halbe Stunde hat jeweils einen bestimmten Fokus und ist passend für eine kleine Gruppe von LESLLA-Lernern, die auf einem ähnlichen Niveau sind.

Die „Rauszieh-Klassen“ werden von Debbie Jones (2008) als Fördermöglichkeit für „reine Lese- und Schreibfähigkeiten“ charakterisiert. Die Lerner konzentrieren sich ausschließlich auf das Lesen, Schreiben und lautliche Fähigkeiten.

Eine typische „Rauszieh-Klasse“ beinhaltet Übungen mit den Lauten und dem Alphabet sowie den Gebrauch eines Lehrbuchs, wie zum Beispiel Sam und Pat (Hartel, Lowry & Hendon, 2006). Ehrenamtler bekommen einen Unterrichtsplan, damit sie wissen, was sie in den Stunden durchnehmen sollen. Die Ehrenamtler informieren sich gegenseitig darüber, was sie zuletzt durchgenommen haben.

Wenn ein aufgeteilter Kurs keine Option ist

Der Unterricht in separaten Kleingruppen, wie bspw. im REEP, sind nicht für alle Programme eine Option. In solchen Fällen müssen Sie ein bisschen kreativer werden, um auf die verschiedenen individuellen Bedürfnisse Ihrer Lerner eingehen zu können.

Eine Möglichkeit ist es, im Unterricht unterschiedliche Phasen zu haben, d.h. Zeiten, zu denen alle an der gleichen Aufgabe arbeiten und Zeiten, zu denen alle Lerner sich mit ihren individuellen Herausforderungen beschäftigen. Zum Beispiel könnten Sie eine bestimmte Zeit im Unterricht haben, zu der das Schreiben im Fokus steht; manche Lerner können dann Buchstaben abschreiben oder ihre Namen schreiben, während andere persönliche Kurzgeschichten schreiben.

Eine andere Idee ist, dass wenn Sie Aufgaben mit der ganzen Gruppe bearbeiten, Sie anschließend Aufgaben in Kleingruppen machen, bei denen die Lerner mit ähnlichen Vorkenntnissen in einer Gruppe sind. Zwei oder drei Aufgaben gleichzeitig anzuleiten benötigt vielleicht mehr Vorbereitungszeit, aber wenn Sie die Materialien einmal erstellt haben, können Sie sie wieder und wieder verwenden (Florez, 2007). Florez empfiehlt auch, Materialien zu laminieren, damit es einfacher ist, sie zukünftig weitere Male zu verwenden.

Auf der anderen Seite hat es auch Vorteile, Lerner in einer Gruppe mit unterschiedlichem Leistungsstand arbeiten zu lassen. Die stärkeren Lerner können den Lernern, die noch nicht so fortgeschritten sind, dabei helfen, ihre Fähigkeiten zu verbessern. Die Gruppierungen von Zeit zu Zeit zu verändern, verhindert außerdem, dass sich weniger fortgeschrittene Lerner als „langsame Lerner“ stigmatisiert fühlen (Wrigley und Guth, 1992). Je nach Aufgabe finden die Lerner, die mit dem Lesen und Schreiben Schwierigkeiten haben, außerdem vielleicht andere Wege positiv aufzufallen, zum Beispiel beim mündlichen Geschichtenerzählen, Fotos machen oder Zeichnen.

Für den Umgang mit einer heterogenen Klasse von Lernern mit unterschiedlichem Können im Sprechen und Schreiben ist außerdem das Konzept vom „Hör-, Lese/Schreib- und Home-Room-Klassen“ interessant. So beschreibt Noa Sadan (2007):

Unsere Lösung war es, die Klasse aufzuteilen in Hör-, Lese-/Schreib- und „Home-Room“-Gruppen. Im Home-Room werden alle Fähigkeiten mit einbezogen, aber der Hauptfokus liegt auf mündlicher Kommunikation. Die Lerner waren glücklich, weil auf alle ihre Bedürfnisse eingegangen wurde, und die Lehrer waren glücklich, weil sie drei verschiedene Niveaus am Tag unterrichten konnten... Dieses Modell funktioniert wahrscheinlich am besten für drei Klassen, die gleichzeitig stattfinden, aber es könnte sicherlich auch für zwei Klassen angepasst werden.

Bei diesem Modell, besuchten die Lerner die Hör- und Lese-/Schreib-Kurse, die am besten zu ihrem Leistungsstand passten. Im „Home-Room“ aber kamen sie alle zusammen.

Manche Lehrer haben Erfolg im Umgang mit heterogenen Klassen, indem sie „Stationenlernen“ einführen. Kleine Lernergruppen wechseln sich zwischen drei oder vier Aufgaben während einer bestimmten Zeitspanne im Unterricht ab. Sie werden später in dieser Lektion noch mehr zum Stationenlernen lesen.

Schließlich geben Alphabetisierungszentren den Lernern die Chance, auf Lernmaterialien für sich selbst zuzugreifen, von denen sie denken, dass sie am besten auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Alphabetisierungszentren sind normalerweise Lesecken, wo die Lerner Bücher, Zeitschriften und Zeitungen durchblättern und sich Kupons, Geschichten, Poster und andere Dinge ansehen können (Wrigley & Guth, 1992). Wenn möglich, können Sie auch einen Computer bereitstellen, damit die Lerner Zugang zu elektronischem Material vom Alphabetisierungszentrum haben.

Mögliche Modelle für eine heterogene Klasse

Eine aktiver Idee für Ihre LESLLA-Klasse ist die Nutzung von Stationsarbeit. Bei diesem Modell arbeiten drei oder vier kleine Lernergruppen zur gleichen Zeit an verschiedenen Aufgaben. Abhängig von der Zusammensetzung des Kurses und der Aufgabe können sie manche Lerner alle Aufgaben lösen lassen. Oder Sie können Lerner an einer bestimmten Gruppenaufgabe verweilen lassen, die auf ihre Bedürfnisse und Kenntnisse zugeschnitten ist.

Zum Beispiel können Sie in einer Unterrichtsstunde drei Lerner Satzstreifen üben lassen, während andere Lerner die Aussprache von Begriffen aus ihrem Bildwörterbuch üben. Ein oder zwei Lerner können Karteikarten mit dem Alphabet verwenden, und zur gleichen Zeit kann ein anderer Lerner Sätze von der Tafel abschreiben.

Während die Lerner arbeiten, beobachten Sie sie die ganze Zeit, um ihre Fragen zu beantworten und ihren Fortschritt und ihr Verständnis zu überprüfen. Sie werden ihren Kurs als sehr beschäftigt und aktiv vorfinden, da die Lerner während des Stationenlernens auf ihre spezifischen Herausforderungen beim Lernen eingehen können.

Obwohl das Planen von Stationenlernen und ähnlichen Unterrichtsmodellen zweifellos mehr Zeit und Aufwand von Ihrer Seite in Anspruch nimmt, werden Sie durch eine stärkere Stunde und verbessertes Selbstvertrauen der Lerner belohnt, und werden durch die Tatsache getröstet, dass Sie Ihre differenzierten Unterrichtsmodelle das nächste Mal, wenn Sie diese bestimmte Lektion oder dieses Thema durchnehmen, wiederverwenden können.

Beurteilung

Früher oder später werden Sie Ihre Lerner beurteilen müssen. Diese Beurteilung kann dazu dienen, den Fortschritt in der deutschen Sprache festzustellen oder sie hilft Ihnen dabei, herauszufinden, was Ihre Lerner schon gelernt haben und was sie noch lernen müssen.

Wenn Sie einen standardisierten Test verwenden, in den USA wären das zum Beispiel der CASAS oder der Best Plus, werden Ihnen konkrete Anleitungen zum Inhalt und zur Durchführung des Tests gegeben. Obwohl diese Tests in Bezug auf ihre Anwendung bei Alphabetisierungslernern kritisiert werden, werden sie dennoch häufig verwendet.

Es gibt viele verschiedene Ansätze, die über solche standardisierten Tests hinausgehen und die Sie ebenso verwenden können, um die Fortschritte in Ihrem Unterricht zu beurteilen. Vielleicht möchten

Sie eine Beurteilung verwenden, die komplexer und ausführlicher ist als die begrenzten leistungsorientierten Beurteilungen. Diese werden oft verwendet, um das Beherrschung von Sprache und Alltagskompetenzen zu bewerten. Erweiterte leistungsorientierte Beurteilungen fangen eine größere Bandbreite des Könnens der Lerner ein. Die Lerner werden oft in die Planung der Aufgabe und die Bewertung ihres eigenen Könnens mit einbezogen.

Wenn Sie sich dafür entscheiden, Ihr eigenes Verfahren zu entwerfen, gehen Sie sicher, dass die Beurteilung angemessen für den jeweiligen Leistungsstand Ihrer Lerner ist; es sollte in jedem Fall ermittelt werden, was unterrichtet und gelernt wurde, und es sollte Ihnen ermöglichen, das Können in Hinblick auf das Ziel des Kurses zu beurteilen.

Ein Bewertungsraster verwenden

Alternativ können Sie auch ein Beurteilungsraster benutzen. Wie Alyan Croydon es in *Es richtig machen: vorschriftliche erwachsene Flüchtlingslerner unterrichten* erklärt, ermöglicht es Ihnen ein Bewertungsraster, Fortschritte für jeden Ihrer individuellen Lerner aufzuzeichnen (2005, S.99):
<http://www.valrc.org/courses/bbbl/prelitbook.pdf>

Ein Raster enthält die Daten aller Unterrichtsstunden und Beobachtungen aus dem Unterricht für jeden Lerner. Sie können sich Notizen machen, um den erfolgreichen Abschluss einer bestimmten Unterrichtseinheit beim entsprechenden Lerner einzutragen und die Bereiche, in denen noch zusätzliche Arbeit benötigt wird. „Das ist ein einfacher Weg, um auch den Lernern ihre Fortschritte mitzuteilen“, schreibt Croyden. „Sie können ihnen an einem Tag zeigen, wieviel sie wissen, und ihnen dann an einem darauffolgenden Tag ihren Fortschritt verdeutlichen, wenn Sie die Materialien korrigiert haben.“

Wenn Ihr Fokus auf den Fortschritten der Lerner liegt, finden Sie untenstehend einige gute Literaturhinweise.

Marianne Spiegel und Helen Sunderland (2005, S. 153) haben eine kurze, aber hilfreiche Checkliste erstellt, um den Fortschritt im Lesen und Schreiben bei LESLLA-Lernern festzustellen (diese finden Sie ab Seite 86). Der Fortschritt im Lesen beinhaltet bestimmte Kriterien, wie beispielsweise das Lesen von links nach rechts, die Unterscheidung von Buchstaben und Zahlen, die Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben sowie das Wissen über grundlegende Buchstaben-Laut Verbindungen. Bezüglich des Schreibens beinhaltet ihre Checkliste das Abschreiben und Verfassen eines ein- oder zweizeiligen Textes und das Abschreiben oder Schreiben von persönlichen Worten. Croyden (2005) hat zusätzlich einige Listen in Bezug auf Beurteilungen entwickelt, von denen eine spezifische Laut-Zeichen- und Buchstabenkombinationen enthält, die die LESLLA-Lerner erkennen sollten (S. 97).

Um den Fortschritt bestimmter Leistungsstände zu ermitteln, können Sie die *Virginia ESOL Erwachsenen Standards* (2008), <http://www.valrc.org/resources/content/index.html>, verwenden, die ebenfalls mit einer Checkliste arbeiten, die Sie für Ihre Arbeit verwenden und anpassen können. Schauen Sie sich das Anfängerlevel an; Indikatoren und Vergleichswerte beschreiben die Fähigkeiten, die die Lerner schon haben sollten, um ein bestimmtes Level verlassen zu können.

Abschließend sollten Sie im Hinterkopf behalten, dass LESLLA-Lerner sehr viel Aufwand betreiben müssen, um Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Sprache zu erwerben, und die sie in ihrer Muttersprache entweder gar nicht oder nur zum Teil erworben haben. Aus diesem Grund ist es sehr wahrscheinlich, dass Ihre LESLLA-Lerner bestimmte Level wiederholen müssen, bevor sie mit dem nächsten weitermachen können.

Eine wissenschaftliche Studie

LESLLA-Lehrer haben sich viele Jahre lang damit beschäftigt, den besten Ansatz für die Arbeit mit Alphabetisierungslernern zu identifizieren. Diese Lerner bekommen nun mehr Aufmerksamkeit durch eine größere Auswahl an Lehrbüchern, Materialien und Schulungsmaterialien für Lehrkräfte. Die Entstehung der LESLLA-Organisation spiegelt die größere Aufmerksamkeit wider, die LESLLA-Lerner und die Arbeit mit ihnen jetzt bekommen.

Eine Studie der US-amerikanischen Bundesregierung konzentriert sich ebenfalls auf LESLLA-Lerner: Der Einfluss einer Leseintervention bei erwachsenen ESL-Lernern mit geringer Bildung stellt den Schwerpunkt eines nationalen Forschungsprojektes dar, um die Effektivität von Anweisungen zur Verbesserung der Lese- und Sprachfähigkeiten zu prüfen:
<http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20114003/index.asp>.

Die Studie wurde vom Institut für Bildungswissenschaften im US-Bildungsministerium gesponsert und vom amerikanischen Institut für Forschung und deren Partnern durchgeführt.

An der Studie sind zehn Programme zur Erwachsenenbildung und 1.800 erwachsene Immigranten mit geringer Schulbildung beteiligt. Auch hier wurde das Buch *Sam und Pat* (Hartel, Lowry, & Hendon, 2006) verwendet, sowie Lese- und Schreibanweisungen von fünf oder mehr Stunden pro Woche für ungefähr 15 Wochen; außerdem gibt es eine Kontrollgruppe. Die Studie befasst sich damit, ob die erwachsenen LESLLA-Lerner größere Fortschritte beim Lesen und Schreiben machen, wenn sie spezifische Anweisungen hierfür erhalten, und wie gut die Lehrer die Anweisungen, die auf der Studie basieren (also beispielsweise der Gebrauch von *Sam und Pat*), umsetzen. Der letzte Bericht von der Studie, *Der Einfluss einer Leseintervention bei Erwachsenen ESL-Lernern mit geriger Schulbildung*, wurde im Dezember 2010 veröffentlicht.

LESLLA-Publikationen

Die LESLLA – Organisation kommt einmal im Jahr zum Spätsommer oder frühen Herbst zu einer Konferenz/einem Symposium zusammen. Alle zwei Jahre findet das Treffen in einem englischsprachigen Land statt. In den anderen Jahren beherbergen andere Länder wie Spanien, die Niederlande oder Finnland die Konferenz. Eine Liste mit allen teilnehmenden Ländern können Sie unter folgendem Link finden: <http://www.leslla.org/workshops.htm>. Die gastgebende Universität publiziert die vorgestellten Inhalte und bietet sie auf der folgenden Konferenz zum Verkauf an. Einige dieser Inhalte können Sie auf der LESLLA-Homepage einsehen und downloaden. In jeder der Ausgaben gibt es eine Fülle an Studien, die spezifische LESLLA-Probleme betreffen und sowohl zur Erweiterung des Wissens als auch zur Unterstützung von Lehrtätigkeiten beitragen können.

Weltweite Entwicklungen

Im Folgenden finden Sie eine kurze Liste weiterer Organisationen und Studien, die für Ihren Unterricht hilfreich sein könnten:

[http://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are Linguistic Integration of Adult Migrants\(LIAM\)](http://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are_Linguistic_Integration_of_Adult_Migrants(LIAM))
 Europäischer Rat, Straßburg, Frankreich.

[FIDE](#) (Französisch, Italienisch und Deutsch), Sitz in Bern, Schweiz.

<http://ideal-participation.eu/site/> Projekt IDEAL aus den Niederlanden. IDEAL ist ein Programm zur sozialen Integration, das auf der teilnehmenden pädagogischen Methode „Themis“ beruht, die sich durch den Gebrauch von sinnaktivierenden didaktischen Arbeitsmitteln, ein halb-strukturiertes Curriculum und einen muttersprachlichen bilingualen Sprachansatz auszeichnet.

<http://www.ece.uth.gr/main/content/2070-project-elmego-greek-immigrant-parentsProjektELMEO>: Griechisch für immigrante Eltern.

Technik

Lehrer, Leiter und Lerner haben den Mehrwert durch den Gebrauch von Technik im LESLLA-Unterricht erfahren. Obwohl die Vorteile beim Gebrauch von Technik teilweise offensichtlich sind, sind manche Kurse nicht immer auch entsprechend ausgestattet.

Die Anzahl und Menge an Technik, die im Unterricht verwendet wird, kann von verschiedenen Faktoren abhängen; zum Beispiel davon, wie wohl sich der Lehrer bei dem Gebrauch von Technik im Unterricht fühlt. Allerdings ist die Technik als solche allgegenwärtig; wenn wir unsere Lerner also mit Fähigkeiten ausrüsten wollen, die sie bei Ihrer Jobsuche und später auch im Job selbst brauchen oder, um an der Gesellschaft teilzuhaben (an der Schule ihrer Kinder zum Beispiel), dann sollte unser Unterricht auch die aktuellsten und besten Methoden aufzeigen. Darüber hinaus haben heutzutage fast alle Lerner Smartphones, während sie sonst vielleicht keine anderen digitalen Geräte besitzen.

Sie sollten Ihre Lerner fragen, wie sie ihre Smartphones benutzen – vielleicht sind Lerner ohne Lese- und Schreibfähigkeiten in der Lage, sie dennoch zu verwenden, indem sie die Lese- und Schreibfähigkeiten überwinden, die eine solche Verwendung eigentlich erfordert. Als Konsequenz benötigen die Lerner vielleicht weniger Unterstützung beim Erlernen grundlegender Computerkenntnisse.

2006 brachte die Fondazione Mondo Digitale (FMD) in Italien ein spezielles Projekt, *Double Code*, heraus, um Kindern und Jugendlichen, die ohne Eltern aufwachsen, den Umgang mit neuen Technologien vor allem anhand der sozialen Medien zu zeigen. Sie entwickelten ein „Third Welcome Formula“, welches neue Technologien und soziales Lernen anhand lokaler Übungen vermittelt, um zu einer erfolgreichen Integration der Lerner beizutragen.

Wrigley und Guth (1992) gehen davon aus, dass Computer hilfreich im LESLLA-Unterricht sein können. Lernern, die Schwierigkeiten beim Erlernen der Lese- und Schreibfähigkeit haben, kann mit Computern geholfen werden. Geschichten, die sie diktiert oder sehr sorgfältig geschrieben haben, können bei Word verarbeitet und ausgedruckt werden, was in einem ‚professionelles Aussehen‘ resultiert und wiederum mit den Aufsätzen von fortgeschrittenen Lernern mithalten kann.

Vorlagen für Notizen oder Buchstaben, die auf dem Computer gespeichert sind sowie eine große Schriftgröße können den Gebrauch von Computern für Lehrer und Lerner erleichtern. Es ist sinnvoll, die Lerner an dieser Stelle in Paaren arbeiten zu lassen; besonders, wenn sie unterschiedliche Technikkenntnisse haben. Die Lerner können zusammenarbeiten und sich so gegenseitig helfen. Es fördert dann auch weitere Konversation. Da die Technikkenntnisse eines Lerners sich sehr von seinen Sprachkenntnissen unterscheiden können, kann es manchen Lernern – die sonst aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen Schwierigkeiten im Unterricht haben – die Möglichkeit geben, sich aktiv und selbstbewusst zu beteiligen.

Es ist außerdem hilfreich, bei der Arbeit mit Computern zusätzliche Hilfe anzubieten (zum Beispiel durch einen Ehrenamtler, eine Unterrichtshilfe oder einen technischen Assistenten). Dies eignet sich besonders in größeren Kursen.

Obwohl es immer noch wichtig ist, die Lerner das Tippen auf der Tastatur, das Arbeiten mit Power Point, und das Arbeiten mit ihrem Leistungsstand angemessenen Internetseiten üben zu lassen, bedeutet die Verwendung von Technik im Unterricht heutzutage einiges mehr, als die Lerner nur in einen Computerraum zu bringen und sie am Computer arbeiten zu lassen (Übungen auf Internetseiten, Tippen üben). Wenn möglich sollten sowohl die Lehrer als auch die Lerner die angebotene Technik verwenden, um Anweisungen und das Lernen zu erleichtern.

Technik ist ein Lernwerkzeug, genauso wie ein Bleistift, ein Buch oder ein Satzstreifen. Für jede Aufgabenanweisung sollte der Lehrer sich ein passendes Mittel für den speziellen Kontext suchen, um das Material, das unterrichtet wird, zu vermitteln. Wie Wrigley und Guth (1992) erwähnen, sollte das Lernen immer in einem angemessenen Kontext geschehen: Was immer auf dem Computer, dem iPad usw... passiert, sollte in einem Kontext zum Unterrichtsgeschehen und –inhalt stehen.

iPads und Smartphones

Die Benutzung der Finger zum Navigieren erscheint intuitiver als die Verwendung einer PC-Maus. Sie können alles mit ihrem Finger verfolgen und auswählen, anstatt mit einer Maus zu navigieren und klicken. Heute gibt es eine Vielzahl an Apps, die den unterschiedlichen Bedürfnissen von heterogenen Lernergruppen gerecht werden. Kristen Klas der Hmong-Amerika-Kooperation in Minnesota, USA, schlägt folgende Apps und Übungen vor (persönliche Konversation, 2016):

Apps:

- Die Verwendung des Google-Translator als sprechendes Lexikon; Lerner tippen ein Wort ein und das Programm spricht das Wort für sie aus. Besonders gut ist es, wenn ihre Muttersprache in dem Programm vorhanden ist und das Wort für sie übersetzen kann.
- Montessori-Apps zur Vermittlung von *Phonics* und Wortschatz
- Wortbild-Apps; Google-Suche für „Wortbild“
- Apps zur Vermittlung von Wissen über Zeit und Geld

Andere Übungen:

- Ansehen eines YouTube-Videos auf dem iPad
- Download der PDF-Dateien von Büchern und Wörterbüchern auf Englisch und Karen, Somali, Hmong etc., die Lerner sich ansonsten nicht leisten könnten. Diese können in iPad-Bibliotheken abgelegt oder mit dem E-Book verwendet werden.

Die Lerner können außerdem mit Google, genauer gesagt mit Google-Bildern, experimentieren, indem man ihnen ein Wort vorgibt, welches sie dann als Bild suchen können, um zu sehen, was es bedeutet. Die Bilder dienen somit als Bildwörterbücher.

Technik zur Visualisierung im Unterricht benutzen

Erinnern Sie sich an die Zeiten von Overheadprojektoren? Sie ermöglichten es den Lernern, den Lehrern zu folgen, die Lösungen zu Aufgaben zu sehen usw. Heutzutage haben Digitalkameras und andere ähnliche Technologien den Platz von Overheadprojektoren eingenommen. Manche Lehrbücher, wie die *Ventures Series*, haben eine Software entwickelt, die es ermöglicht, die Inhalte

der entsprechenden Bücher auf eine Leinwand oder ein interaktives Whiteboard zu projizieren, um Anweisungen zu erleichtern. Bei den Büchern, die eine solche Vorgehensweise nicht anbieten, können die Lehrer alternativ eine Seite des Buches einscannen, sodass die Lerner mitlesen können. Diese visuelle Darstellung ist entscheidend für LESLLA-Lerner, die ansonsten schnell durch ein Buch überfordert werden. Heute beinhalten viele Lehrbücher eine CD oder einen Link zu Online-Ressourcen, welche den Unterricht unterstützen. Diese sind überall zugänglich, wo es die Möglichkeit gibt, online zu arbeiten.

In vielen Klassenräumen hat man heutzutage Zugriff auf die Software interaktiver Whiteboards; dadurch kann der Lehrer beispielsweise Präsentationen und Übungsaufgaben erstellen. Manche dieser interaktiven Whiteboards ermöglichen es den Lehrern und Lernern, ihre Finger (anstelle von einem Stift) zu benutzen, was hilfreich für gerade solche LESLLA-Lerner sein kann, die Schwierigkeiten damit haben, einen Stift zu halten. Wir haben bereits die Verwendung von Whiteboards für den Handgebrauch angesprochen. Diese sind für den Einzelunterricht besonders geeignet. Alles, was Sie auf dem großen Whiteboard festhalten, kann Ihr Lerner auf sein eigenes kleines Whiteboard schreiben. Einige dieser Whiteboards besitzen Linien, was vor allem für die Lerner gut ist, die lernen möchten, innerhalb der Linien zu schreiben. http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson251.shtml Whiteboards Stimulate Student Learning bietet einige Tipps und Hilfestellungen für die Arbeit mit Whiteboards.

Lieder oder Videos können entweder als Einleitung einer Stunde genutzt werden oder als Übungsaufgaben. Hier sind zwei Beispieldieder, wie Sie sie auf YouTube finden können.

https://www.youtube.com/watch?v=OKhriqu_DL *Where are you from?* (Wo kommst du her?) von Baby Grands benutzt, um ebendiese Frage einzuführen/zu üben.

Er benutzt außerdem Ziggy Marleys *Family Time Song* (Familienzeit Lied)/Video https://www.youtube.com/watch?v=NB8mZMEO_6k verwendet, um das Thema *Familie* einzuleiten.

Pro- und Kontraargumente für das Benutzen von Kindermaterialien für LESLLA-Lerner

Ein anderes Thema, das in Bezug auf die Arbeit mit LESLLA-Lernern diskutiert wird, ist der Wert von Kindermaterialien für erwachsene Lerner; also Seiten, die auf Phonetik und das Alphabet ausgerichtet sind, die wiederum relevant für die Bedürfnisse von LESLLA-Lernern sind oder bestimmte Kinderbücher, die auf einem Niveau geschrieben sind, das LESLLA-Lerner (bereits) verstehen können.

Gleichzeitig finden sich auf diesen Seiten aber teilweise auch Bilder, die Erwachsene zu übertrieben oder herablassend finden; oder die Geschichten, die auf deutsche Kinder zugeschnitten sind, können auf kulturellen Zusammenhängen basieren, die von Ihren Lernern nicht verstanden werden.

Auch wenn Ihnen einige Kinderbücher oder Webseiten für Erwachsene nicht geeignet erscheinen, führt deren einfache Handhabung zu schnellem Erfolg bei den Lernern, wenn sie die Aufgaben erfolgreich meistern. Ein anderer möglicher Vorteil von dem Versuch, Kindermaterialien mit Ihren LESLLA-Lernern auszuprobieren, ist es, dass Sie Ihren Lernern Ideen für Bücher, Filme, Lektionen, usw. geben, die sie mit ihren Kindern verwenden können. Das bietet besonders viel Potenzial, wenn Sie in dem Kontext von Alphabetisierung in der Familie sind. Wenn Sie die Lerner persönliche Texte schreiben lassen, dann ermutigen Sie sie dazu, diese Geschichten mit ihren Kindern zu teilen Lehrer berichten, dass das ein guter Weg ist, den Unterricht zu erweitern.

Wenn Sie in Betracht ziehen, Kindermaterial zu verwenden, sollten Sie das Material vorher durchsehen oder sogar die Lerner fragen, was sie darüber denken. Stellen Sie sicher, dass die Anweisungen im Material leicht zu verstehen sind und überprüfen Sie noch einmal, dass alle kulturellen Normen, die in der Lektion vorgestellt werden, die Lerner nicht verwirren.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir uns damit beschäftigt, wer Ihre Lerner sind, was für Beurteilungen nötig sind, wie Unterrichtsplanung gestaltet und ein Schriftbewusstsein und eine Klang/Symbol-Korrespondenz entwickelt werden kann. Außerdem haben wir uns angesehen, wie man mit Lernern unterschiedlicher Level zusammen arbeiten kann und wie dabei anleitende Technologien (wie Internetseiten, iPads und Videos) verwendet werden können. Wir haben Ihnen viele Einsichten, Beispiele und Ressourcen präsentiert, durch die Sie Ihren Unterricht erweitern können. Die Arbeit mit Lernern einer Zweisprache, die wenig Bildung erhalten haben in ihrem bisherigen Leben, ist sehrfordernd, aber auch sehr bereichernd, wie Sie vielleicht selber bereits erfahren durften. Wenn Sie erst einmal die ersten Hürden überwunden haben, z.B. ihre Schüler kennenzulernen und ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten zu erkennen und entsprechende Materialien und Stundenpläne zu entwerfen. Jedes Mal, wenn Sie sich mit Ihren Lernern treffen, wird kleine Erfolge mit sich bringen, sowohl für Sie selbst als auch für Ihre Lerner.

Bibliographie

Aberdeen, T., and Johnson, E. (2013). *Determining What LESLLA Learners Want to Do in Class: A Principled Approach to Needs Assessment* LESLLA Proceedings Ninth Symposium Editors Maricel G. Santos and Anne Whiteside. Editorial Assistants Hilaire Fong and Stephanie Wells. Lulu Publishing revised edition 2015 http://www.leslla.org/files/resources/LESLLA_2013_Proceedings.pdf

Adkins, M.A., Sample, B., & Birman, D. (1999). *Mental health and the adult refugee: The role of the ESOL teacher*. Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition. Washington, D.C. http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/mental.html

Amoruso, M. (2016). *Foreign unaccompanied minors - from Barges University*.

<https://minorinonaccompagnatia.lluniversita.wordpress.com/le-storie-in-valigia/>

Apter, A., Paasche-Orlow, M., Remillard, J., Bennett, I., Ben-Joseph, E., Batista, R., Hyde, J., & Rudd, R. (2008). Numeracy and communication with patients: They are counting on us. *Journal of General Internal Medicine*, 23(12), 2117-2124.

Arafat, N. (2017). 'I wish I could speak the same language'. Paper presented at the British Association for Applied Linguistics (BAAL) conference, Leeds 30 August – 1 September.

Auerbach, E. (1992). *Making meaning making change*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies reading and writing in one community*. New York: Routledge.

- Bassetti, B. (2009). Orthographic input and second language phonology. In T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.), *Input matters in SLA* (pp.191-206). Bristol, Buffalo, Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Bigelow, M., & Vinogradov, P. (2011). Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics* (31), 120-136.
- Brodkey, D., & Shore, H. (1976). Student personality and success in an English language program. *Language Learning* (26), 153-159.
- Burt, M., Peyton, J.K., & Schaetzl, K. (2008). *Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. <http://www.cal.org/caelnetwork/resources/limitedliteracy.html>
- Centre for Canadian Language Benchmarks. Canadian Language Benchmarks: English as a second language for adults. (2012). Ottawa, Canada: Author.
<http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>
- Condelli, L., Cronen, S & Bos, J. (2010) <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20114003/index.asp>
- Council of Europe. (no date) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Author. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages?>
- Croydon, A. (2005). *Making it real: Teaching pre-literate adult refugee students*. Tacoma, WA: Department of Health and Social Services. <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/prelitbook.pdf>
- Dalderop, K., Janssen-van Dieten, A-M., & Stockmann, W. (2008). Literacy: Assessing progress. In I. van de Craats & J. Kurvers (Eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Symposium proceedings*. Antwerp, Netherlands: Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- DeCapua, A., & Marshall, H.W. (2015). Implementing a mutually adaptive learning paradigm in a community-based adult ESL literacy class. In M. Santos & A. Whiteside (Eds.). *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Ninth Symposium* (pp. 151-171).
- Demir-Vegter, S., Aarts, R., & Kurvers, J. (2014). Lexical richness in maternal input and vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Psycholinguistic Research* (43)2, 149-165.
- Ecale, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier, C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology* (5)3, 303-325.
- Farrelly, R. (2013). Converging perspectives in the LESLLA context. In T. Tammelin-Laine, L. Nieminen, & M. Martin (Eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the 8th symposium* (pp. 25-45). Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University.
- Feldmeier, A. (2015). Encouraging learner autonomy: Working with portfolios, learning agreements and individualized materials. In I. van de Craats & R. van Hout (Eds.), *Adult literacy, second language, and cognition: Proceedings of the 2014 LESLLA symposium* (pp. 149-164). Nijmegen, Netherlands: Centre for Language Studies.
- Fish, B., Knell, E., & Buchanan, H. (2007). Teaching literacy to preliterate adults: The top and the bottom. *TESOL Adult Interest Section Electronic Newsletter*. <http://www.tesol.org>.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the oppressed*. (Ramos, trans.) New York: Continuum.

- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gee, J.P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Goody, J. (Ed.). (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1992). Rhyme awareness in reading and spelling. In Gough, Ehri & Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Erlbaum.
- Hartel, A., Lowry, B., & Hendon, W. (2006). *Sam and Pat 1: Beginning reading and writing*. Boston: Thomson Heinle.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hempenstall, K. (2005). The whole-language-phonics controversy: A historical perspective. *Australian Journal of Learning Disabilities* (10)3 & 4, 19-33.
- Hüttig, F. (2015). Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. In I. van de Craats, J. Kurvers, & R. van Hout (Eds.), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 115-127). Nijmegen: Center for Language Studies.
- Heyde, A. (1979). The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. *TESOL Quarterly* (13)3, p. 429-429.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lillard, P.P. (2011). *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. New York: Knopf Doubleday.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning* (41), 85-117.
- Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*, (George, Trans.). Oxford, England: Bentley.
- Nuwenhoud, A. (2015). The red book: A role-based portfolio for non-literate immigrant language learners. In I. van de Craats, J. Kurvers, & R. van Hout (Eds.), *Adult literacy, second language and cognition* (pp. 217-223). Nijmegen: Center for Language Studies.
- Paulesu, E., Demonet, J-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cossu, G., Habib, M., Firth, C.D., & Firth, U. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science* (291), 2165-2167.
- Peterson, C., & Nassaji, H. (2016). Project-based learning through the eyes of teachers and students in adult ESL classrooms. *The Canadian Modern Language Review* (72)1, 13-39.

- Pettitt, N., & Tarone, E. (2015). Following Roba: What happens when a low-educated multilingual adult learns to read. *Writing Systems Research* (7)1, 20-38.
- Pöyhönen, S., Lehtonen, J., Haapakangas, E., & Salih, R. (2017). *Toinen koti*. Finland.
- <http://www.kiertuenayttamo.fi/esitykset/toinen-koti/>
- Pöyhönen, S., & Simpson, J. (2017). The story of Tailor F: Seeking asylum in the Northern periphery. Paper presented at the British Association for Applied Linguistics (BAAL) conference, Leeds, August 30 – September 1.
- Puco, N. (2007). *Using manipulatives to improve decoding skills*. Caldwell College, ProQuest Dissertations Publishing, 1443179.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E. & Soler, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly* (37)1, 70-92.
- Pynoos, R.S., Sorenson, S.B., & Steinberg, A.M. (1993). Interpersonal violence and traumatic stress reactions. In L. Goldberger & S. Bresnitz (Eds.) *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects* (pp. 573-590). New York: The Free Press.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Simpson, J. (2006). Differing expectations in the assessment of the speaking skills of ESOL learners. *Linguistics and Education*, (17)1, 40-55.
- Schwarz, R. (2005). Taking a closer look at struggling ESOL learners. *Focus on Basics Connecting Research & Practice* (8)A, 29-33.
- Schwarz, R. (2008). *Assuring success for non/pre literate ESOL learners*. Unpublished presentation. <http://www.valrc.org/courses/bbbl/docs/schwarz.pdf>
- Singleton, K. (undated). *Picture stories for adult ESL health literacy*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/caela/esl_resources/Health/healthindex.html
- Spiegel, M., & Sunderland, H. (2006). *Teaching basic literacy to ESOL learners*. London: Learning Unlimited.
- Stockmann, W. (2005). *Portfolio methodology for literacy learners: The Dutch case*. Utrecht: Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strube, S. (2007). Bridging the gap in the LESLLA classroom: A look at scaffolding. In I. van de Craats & R. van Hout (Eds.), *Adult literacy, second language, and cognition: Proceedings of the 2014 LESLLA Symposium* (pp. 149-164). Nijmegen, Netherlands: Centre for Language Studies.
- Strube, S. (2014). *Grappling with the oral skill: The learning and teaching of the low-literate adult second language learner*. Utrecht, The Netherlands: Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Strube, S., van de Craats, I., & van Hout, R. (2009). Telling picture stories: Relevance and coherence in texts of the non-literate L2 learner. In T. Wall, & M. Leong (Eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. 5th symposium*. Banff, Canada: Bow Valley College.

- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Trupke-Bastidas, J. (2007). *Phonics/phonemic awareness activities for teaching low-level ESL adults*. Handout of presentation at Minnesota Literacy Council, St. Paul, MN, February 2007.
- Ullman, C. (1997). *Social identity and the adult ESL classroom*. ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ED 413 795)
- Vermeersch, L., Drijkoningen, J., Vienne, M., & Vandenbroucke, A. (2008). Assessing adult literacy: The aim, use and benefits of standardized screening tools. In I. van de Craats & J. Kurvers (Eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Symposium proceedings* (pp. 121-131). Antwerp, Netherlands: Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).
- Vinogradov, P. (2008). "Maestra! The letters speak": Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal* (25). www.minnewitesoljournal.org
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Watkins D., Briggs, J., & Remi, M. (1991). Does confidence in the language of instruction influence a student's approach to learning? *Instructional Science* (20), 331-339.
- Watson, J.A. (2010). *Interpreting across the abyss: A hermeneutic exploration of initial literacy development by high school English language learners with limited formal schooling*. ProQuest Dissertations & Theses Global.
<http://proxy.library.vcu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/753937919?accountid=14780>
- Williams, A., & Chapman, L. (2007). Meeting diverse needs: Content-based language teaching and settlement needs for low-literacy adult ESL immigrants. In M. Young-Scholten (Ed.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum* (pp. 125-136). Durham, UK: Roundtuit.
- Wrigley, H.S. (1993). *Innovative programs and promising practices in adult ESL literacy*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Literacy Education for Limited-English-Proficient Adults. ED 358748.
<http://www.ericdigests.org/1993/promising.htm>
- Wrigley, H.S. (2009). Serving low literate immigrant and refugee youth: Challenges and promising practices. In T. Wall & M. Leong (Eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Conference symposia* (pp. 25-41). Banff, Canada: Bow Valley College.
- Wrigley, H.S., & Guth, G. (1992). *Bringing literacy to life*. Washington, D.C.: Office of Vocational and Adult Education.
- Young-Scholten, M. & Limon, H. (2015). Creating new fiction for low-educated immigrant adults: Leapfrogging to digital. *The International Journal of the Book* (13)4, 1-9.
- Young-Scholten, M., & Naeb, R. (2010). Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading. In T. Wall & M. Leong (Eds.) *Low Educated and Second Language Literacy Acquisition*. Proceedings of the Fifth Annual LESLLA Conference (pp. 80-91). Bow Valley College: Calgary.
- Young-Scholten, M., & Strom, N. (2006). First-time L2 readers: Is there a critical period? In I. van de Craats, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low-educated second language and literacy*

acquisition: Proceedings of the inaugural symposium (pp. 45–68). Utrecht: Landelijk Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).

Education World, Whiteboards http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson251.shtml

LESLLA Workshops

<http://www.leslla.org/workshops.htm>

Kapitel 2: Bilingualismus und Multilingualismus im LESLLA-Unterricht
Professor Belma Haznedar und Team
Bogaziçi Universität, Istanbul, Türkei

Was ist Bilingualismus?

Sie sind in Ihrem Leben vielen verschiedenen Menschen begegnet, die mehr als eine Sprache sprechen, und das mag auch auf Ihre Lerner zutreffen. Es trifft ebenso auf die Kinder Ihrer Lerner zu, wenn diese in Ihrem Land zur Schule gehen. Wir nennen jemanden, der mehr als eine Sprache spricht, *bilingual*, und eine allgemeine Definition von *bilingual* ist jemand, der regelmäßig zwei Sprachen im täglichen Leben verwendet. Allerdings gibt es noch andere Definitionen, die sich darauf beziehen, wie gut die Person diese Sprachen spricht. Wenn Sie an weiteren verschiedenen Definitionen interessiert sind, schauen Sie sich beispielsweise Edwards (2013) oder Grojean (2008) an. In diesem Kapitel wird es hauptsächlich um die Arbeit mit bilingualen Lernern gehen.

Lerner, die mehr als zwei Sprachen sprechen oder gerade lernen – also *multilinguale* Personen – sind bilingualen Lernern sehr ähnlich.

Die Verbreitung von Bilingualismus

Bilingualismus ist ein weit verbreitetes Phänomen; linguistische und kulturelle Vielfalt sind Tatsachen des modernen Lebens. Millionen von Kindern beginnen bereits in ihrer frühen Kindheit damit, eine andere Sprache zu lernen und aktuelle Statistiken zeigen, dass fast zwei Drittel der Weltbevölkerung entweder bilingual oder multilingual sind (Bhatia & Ritchie, 2013). Ein Blick auf die knapp 7000 Sprachen, die in über 200 Ländern gesprochen werden, zeigt, wie weitverbreitet dieses Phänomen ist. Der Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen in derselben Gesellschaft ist nicht auf bestimmte Regionen beschränkt; viele afrikanische, asiatische und europäische Länder sind bilingual oder multilingual.

Spracherwerb bei Kindern

Wie fangen Babys an, sich eine Sprache anzueignen? Wie verarbeiten sie mehr als eine Sprache?

Lassen Sie uns einen kurzen Blick darauf werfen, was Forscher über dieses Thema, das wir *kindlichen Spracherwerb* nennen, wissen. Das wird Ihnen Grundwissen darüber vermitteln, was wir im Laufe des Kapitels behandeln und diskutieren werden. Es gibt inzwischen zahlreiche Videos auf YouTube über den Spracherwerb von Babys. Schauen Sie sich doch mal ein paar dieser Videos an; *Baby Human* ist ein schönes Beispiel dafür.

Sprachwissenschaftler sehen es als eine bemerkenswerte Tatsache an, dass Kinder in der Regel eine unglaubliche Kapazität haben, ihre Muttersprache zu erwerben (die wir mit L1 abkürzen werden). Manche Kinder hingegen weisen einen gestörten oder abweichenden Spracherwerb auf; das heißt, sie haben spezifische Schwierigkeiten im Spracherwerb oder kognitive Schwierigkeiten, die ihre Kapazität für den Spracherwerb reduzieren können. Im vergangenen Jahrzehnt haben Forscher auf der ganzen Welt daran gearbeitet, herauszufinden, woher wir wissen, wann die Entwicklung eines bilingualen Kindes regulär verläuft und wann abweichend. Das ist eine zentrale Sorge vieler Eltern und Lehrer; daher werden wir uns in diesem Kapitel näher mit der gestörten Entwicklung beschäftigen.

Kinder erwerben ihre L1 effizient: Sie tun dies in einem relativ kurzen Zeitraum, ohne Anleitung und ohne bewusste Anstrengung. Das ist nicht vergleichbar mit dem, was beim Erlernen einer Zweisprache (L2) geschieht. Für viele ältere L2-Lerner sind Anleitung und bewusste Anstrengung stark in den Lernprozess involviert.

Linguistische Kompetenzen

Kinder eignen sich Sprache in einem natürlichen Kontext durch Kontakt mit der Sprache und Interaktion mit Sprechern dieser Sprache an; normalerweise sind das ihre Erzieher, aber natürlich auch Geschwister, andere ältere Kinder und andere Erwachsene. Das Wissenssystem, das das Kind am Ende dieses Prozesses erwirbt, resultiert in dem Verständnis und der Produktion von einer unbegrenzten Anzahl von Sätzen. Kinder imitieren nicht einfach das, was sie hören. Sie erwerben vielmehr eine unter Sprachwissenschaftlern genannte *linguistische Kompetenz*. Das ist ein mentales System, das es dem Sprecher einer Sprache ermöglicht, Sätze zu verstehen und zu produzieren, die er/sie noch nie zuvor gehört oder produziert hat.

Kinder erreichen früher oder später ein Niveau, auf dem die linguistische Kompetenz in ihrer L1 in vielerlei Hinsicht mit der älterer Kinder und Erwachsener um sie herum vergleichbar ist, egal welchen Input sie bekommen (haben). Es gibt viele individuelle Unterschiede zwischen Kindern bezüglich ihrer Umwelt, ihrer sozialen Klassen und dem sprachlichen Input, den sie bekommen. Trotz dieser Unterschiede haben alle Kinder am Ende des Erwerbsprozesses dieselbe linguistische Kernkompetenz in dieser Sprache. Kinder, die dieselbe L1 lernen, wissen beispielsweise, wie sie Fragen und das Passiv in dieser Sprache bilden. Sie wissen, wie Adjektive Nomen verändern und ob sie (Subjekt-)Pronomen in dieser Sprache weglassen können. Das menschliche Gehirn ist bestens ausgerüstet, um Sprache unter wechselnden Umweltbedingungen zu erwerben.

Die ersten Stufen des Spracherwerbs

Der Spracherwerbsprozess beginnt schon, wenn die kognitiven, motorischen, wahrnehmenden und sozialen Fähigkeiten des Kindes noch unreif sind. Man kann kleine ‚Meilensteine‘ in der Entwicklung eines Kindes beobachten, die auf den ersten Blick nichts mit dem Erlernen einer Sprache zu tun scheinen zu haben. Die dreidimensionale Organisation von visuellem Raum beginnt beispielsweise schon 16-18 Wochen nach der Geburt (Held et al., 1980) und das Laufen auf zwei Beinen entwickelt sich gegen Ende des ersten Lebensjahres. Das ist auch ungefähr die Zeit, zu der Kleinkinder ihre ersten Worte produzieren. Kinder werden zum Spracherwerb geboren und Forscher haben deshalb viel Zeit damit verbracht, herauszufinden, was Babys schon bei der Geburt wissen. Die Methoden beinhalten zum Beispiel das Saugen des Säuglings an einem Nippel, der keine Milch gibt, um die Reaktion des Babys auf verschiedene Laute zu zeigen, denen der Forscher es aussetzt.

Forscher haben entdeckt, dass Babys ab der 23ten Schwangerschaftswoche fähig sind, Laute außerhalb des Mutterleibes zu hören; und wenn Neugeborene getestet werden, erkennen sie die Stimme ihrer Mutter wieder, sie ziehen diese Stimme anderen Stimmen vor, aber sie erkennen die Stimme ihrer Mutter nicht, wenn sie rückwärts abgespielt wird (DeCasper & Fifer, 1980; Mehler et al., 1988; Pena et al. 2003; Gervain & Mehler, 2010).

Prosodie bei Kindern

Worauf diese Forschung hinweist, ist, dass das Neugeborene schon die Prosodie der Sprache wahrnimmt, die es im Mutterleib gehört hat; das heißt, wie Laute gruppiert werden, um einen Rhythmus und eine Melodie in der Sprache zu schaffen. Babys können jedoch zunächst noch nicht einzelne Laute einer Sprache identifizieren, die sie gehört haben, da diese im Mutterleib gedämpft wurden. Nach nur zwei Monaten können Babys aber Äußerungen in ‚ihrer‘ Sprache von denen einer Sprache unterscheiden, die sie noch nie gehört haben, was zeigt, dass Kinder damit beginnen, eine mentale Repräsentation der Prosodie ihrer Sprache zu bilden (z.B. Mehler et al., 1988; Nazzi et al., 1998). Es zeigt sich, dass Prosodie ein wichtiges Merkmal bei der Unterscheidung von Sprachen ist, und deshalb ist sie relevant für unser Thema: Es stellt sich die Frage, wie Babys damit umgehen, wenn sie zwei Sprachen gleichzeitig hören und diese auseinanderhalten müssen. Unter solchen Umständen beobachten wir aber nicht (wie eventuell zu erwarten), dass Babys, die bilingual aufwachsen, ein schreckliches Chaos aus dem Input machen.

Eine Sprache zu erwerben bedeutet, ihr Lautsystem kennenzulernen und wie dieses strukturiert ist, außerdem ihre Wörter und das Wortbildungssystem, sowie die Grammatik und wie sie gebraucht wird, wenn man mit anderen kommuniziert. Für Babys, die in einem bilingualen Kontext aufwachsen, scheint das Identifizieren von Laut- und Grammatikmustern in zwei Sprachen und das Abbilden ihrer Bedeutung in zwei unterschiedlichen Sprachen eine doppelte Herausforderung zu sein. Wir werden darüber sprechen, wie Babys mit dieser Herausforderung umgehen, nachdem wir die Definition von Bilingualismus spezifiziert haben.

Verschiedene Arten/Typen von Bilingualismus

Immer, wenn wir über Bilingualismus sprechen, beziehen wir uns teilweise auch auf mehr als zwei Sprachen und könnten daher den Begriff *multilingual* verwenden. Engen Definitionen von Bilingualismus zufolge ist jemand, der ab dem Alter von fünf Jahren zusätzliche Sprachen lernt, ein Zweisprachenlerner/Fremdsprachenlerner und damit nicht bilingual. Sieht man Bilingualismus als ein Kontinuum an (Valdés, 2001), kann diese enge Definition hilfreich sein, weil es die Personen, die kompetent in zwei oder mehr Sprachen sind und sich auf einem sehr fortgeschrittenen Niveau befinden (oder nahezu auf Muttersprachler-Niveau) und die diese Sprachen daher regelmäßig verwenden, von denen unterscheiden, die nur oberflächliches Wissen über mehreren Sprachen aufweisen.

Versuchen Sie, für jede Kategorie der unten stehenden Tabelle ein Beispiel zu finden, indem Sie sich selbst, Ihre Lerner und andere Personen, die Sie kennen, näher betrachten. Einzelfälle können vielleicht teilweise mehr als einer Kategorie zugeordnet werden; zum Beispiel könnte jemand rezeptiv bilingual oder simultan subtraktiv bilingual sein.

Type von bilingualen Personen	Erklärung
Simultan bilingual	Lerner, die von klein auf zwei Sprachen ausgesetzt sind (DeHouwer, 2009)
Spät bilingual	Lerner, deren Kontakt mit einer anderen Sprache beginnt, nachdem die Erstsprache schon erworben wurde, d.h. im Alter von drei bis fünf Jahren, aber bevor sie die Schule besuchen
Rezeptiv bilingual	Lerner, die eine Sprache verstehen, aber kaum sprechen können
Produktiv bilingual	Lerner, die in beiden Sprachen kompetent sind
Additiv bilingual	Beide Sprachen des Lerners werden in ihrer Gemeinde und ihrem schulischen Umfeld unterstützt
Subtraktiv bilingual	Die Muttersprache des Lerners wird auf Kosten des Erwerbs der Sprache verlernt, die Hauptsprache in der jeweiligen Gesellschaft ist
Bilingualismus in der Familie/Gebrauch einer „geerbten“ Sprache	Familienmitglieder sind bilingual, aber eine ihrer Sprachen wird in der Gesellschaft nicht gesprochen
Ausgeglichener Bilingualismus	Ein seltener Fall, bei dem sich der Lerner in beiden Sprachen auf demselben Niveau befindet

Code Switching/Code Mixing

Wir wollen uns nun auf die linguistische Umgebung Ihrer Lerner konzentrieren, diese gemeinsam entdecken und herausfinden, wie die Schüler und ihre Familien die Sprachen gebrauchen, die sie kennen.

Linguistische Vielfalt und Sprachwandel

Zwei- und Mehrsprachigkeit ist nicht neu. Immer wenn Kontakt zwischen verschiedenen Sprachen entsteht, tritt Bi-/Multilingualismus auf. Allerdings ist das heutige Ausmaß von Multilingualismus in einigen städtischen Räumen auf der Welt wahrscheinlich so noch nie da gewesen [Sprachwissenschaftler bezeichnen dies als „super-diversity“ (dt. „Super-Vielfalt“)].

Eine Sprache kann aussterben, wenn es keine Sprecher dieser Sprache mehr gibt, wenn sie nicht geschrieben wird und wenn sie nicht durch Schulunterricht unterstützt wird. Jede Sprache, die ausstirbt, ist ein Verlust. Doch denken Sie an die „toten Sprachen“, die Sie kennen. Latein wird seit

Jahrhunderten nicht mehr gesprochen, und obwohl es in der Schule unterrichtet wird, wird es als tote Sprache gesehen. Die lateinische Sprache, die damals im römischen Reich gesprochen wurde, hat sich zu Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch weiterentwickelt.

Sprachwissenschaftler fangen an, sich zu fragen, wie das unter bilingualen und multilingualen Sprechern weitverbreitete Phänomen des *Code Switching* (dt. den Code wechseln, also zwischen Sprachen hin- und herwechseln) zum Sprachwandel beiträgt. Wir wissen, dass das moderne Englisch zu einem großen Anteil das Ergebnis des Französischen von den Normannen ist, nachdem diese sich auf den Britischen Inseln im zwölften Jahrhundert niederließen. Wir haben keine Aufnahmen von ihren mündlichen Gesprächen aus dieser Zeit, aber es gibt schriftliche Nachweise. Ein Beispiel ist ein Brief, der an König Henry IV zu Beginn des 15. Jahrhunderts geschrieben wurde, in dem der Schreiber permanent zwischen Französisch und Englisch wechselt.

Sprachwandel ist für Außenstehende vielleicht nicht so faszinierend wie für Sprachwissenschaftler. Die Menschen fühlen sich bedroht, wenn sie sehen, dass sich ihre Sprache verändert (und es gibt ganze Institutionen, die sich dem Erhalt der Sprache in ihrer vermuteten aktuellen Form widmen; vielleicht gibt es so eine Institution auch in Ihrem Land). Wenn Außenstehende hören, wie bi-/multilinguale Sprecher zwei oder mehrere Sprachen in einem Gespräch verwenden, sind die Reaktionen oft ähnlich negativ. Oft wird es als Missbrauch einer Sprache empfunden, wenn jemand diese nicht „richtig“ verwendet. Diese Empfindung geht am Thema vorbei: der Gebrauch des Sprechers von zwei oder mehreren Sprachen in einer Konversation zeigt Kreativität und Vielseitigkeit. Wir werden im Laufe des Kapitels sehen, was das bedeutet.

Code Switching

Bi-/multilinguale Sprecher vermischen die Sprachen, die sie kennen, innerhalb eines Satzes und von einem Satz zum anderen, in ein- und derselben Konversation. Das wird entweder als *Code Switching* oder *code mixing* bezeichnet, und es gibt weitere noch feinere Definitionen. Für unsere Zwecke werden wir den Begriff *Code Switching* verwenden.

Die häufigste Form des Mischens betrifft das Einfügen eines Wortes von einer Sprache, während eine andere Sprache gesprochen wird. Das zeigt das folgende Türkisch-Englisch Beispiel:

Midterm’ün tarihini değiştirebilir miyiz?

Midterm-of date change-could ques we

,Can we change the date of the midterm?’ (dt. Können wir das Datum der Midterm-Klausur verschieben?)

In diesem Beispiel benutzt der Sprecher das englische Wort ‚midterm‘ in einem türkischen Satz und hängt an das Wort ein türkisches Suffix. *Einzelwort-Switches* wie dieser, sind unter bilingualen Sprechern weitverbreitet.

Was denken Sie, warum diese Schülerin hier das Wort ‚midterm‘ benutzt hat? Da sie Türkisch spricht, kann der Grund nicht sein, dass sie das türkische Wort nicht kennt. Es gibt viele verschiedene Gründe. Aber zu diesem Zeitpunkt ist es sinnvoll zu überlegen, wie Sie beschreiben würden, wie Ihre Schüler ihre Muttersprache im Unterricht gebrauchen. Das zählt auch zu der Kategorie *Code Switching*, und es ist wahrscheinlich, dass es in Ihrem Unterricht häufig vorkommt, wenn sie ein Wort oder einen Satz nicht kennen und die Landsleute während des Unterrichts in Reichweite sind. Diese Situation ergibt sich wahrscheinlich nicht, wenn Sie mit Ihren Schülern sprechen; wenn Ihre Schüler

wissen, dass Sie ihre Sprache nicht beherrschen, werden ihnen Worte aus ihrer Muttersprache Ihnen nicht viel nutzen.

Warum und wann switchen bilinguale Personen den Code?

Code Switching passiert nicht zufällig. Es wird durch die Syntax dieser Sprache erzwungen und dadurch, wie die Sprache verwendet wird, durch die Pragmatik. In diesem Text schauen wir uns das *Warum* und das *Wann* des *Code Switchings* an.

Bilinguale Personen *switchen* aus verschiedenen Gründen den *Code*. Sie tun dies normalerweise aus kommunikativen Gründen, aufgrund der Art des Kontextes oder der Gesprächspartner in der Konversation. Manchmal *switchen* sie den *Code*, da sie eingeschränkten Kontakt mit einer oder mehreren Sprachen hatten, die sie lernen. Das ist typisch für bilinguale Kinder in den Anfangsphasen des Spracherwerbsprozesses. Sie haben vielleicht Zugang zu einem bestimmten Wort in einer Sprache, aber in der anderen aufgrund von Inputmangel nicht.

Die Sprecher *switchen* auch den *Code*, um ihre ethnische Identitäten, sozialen Rollen oder ihren Status zu zeigen oder interpersonale Intimität oder Distanz zu kommunizieren. Ein Beispiel, das vielleicht auf Ihre Schüler zutrifft, ist *Code Switching* am Arbeitsplatz. Das ist ein relativ neues Forschungsgebiet, mit dem Chui et al. (2016) sich befassen, indem sie Immigranten in Hong Kong als Beispiel verwendeten. In ihrer Studie fanden sie heraus, dass c

Code Switching wie „sozialer Kleber“ funktioniert, bei dem die Neulinge mehr über ihre Motivation, dazugehören, zeigen, während Langzeitbewohner zum Beispiel ihre Identität demonstrieren.

Wir alle benutzen Sprache, um unsere Identität, unser soziale Rolle, unseren Status und Intimität/Distanz in Bezug auf andere Personen zu zeigen. Auch wenn wir monolingual (einsprachig) sind, verfügen wir trotzdem über einen Dialekt und ein Sprachregister. Auf dieser Basis argumentiert Penelope Gardner-Chloros, dass bi-/multilinguale Personen nicht besonders im Hinblick auf ihr *Code Switching* sind. Letztlich ähneln wir uns alle durch unser sprachliches Handeln.

Ist *Code Switching* ein Zeichen dafür, dass der Sprecher eine seiner Sprachen nicht besonders gut kann?

Forscher sahen *Code Switching* bei Kindern lange Zeit als ein Zeichen von Inkompétence. Dies betraf auch ältere Schüler, die eine Zweisprache lernen, wie beispielsweise unsere Schüler.

Forscher sahen *Code Switching* bei Kindern außerdem als ein Zeichen von Verwirrung. Eltern machen sich vielleicht Gedanken, wenn sie hören, wie ihre Kinder *code switchen*, wenn sie denken, dass ihre Kinder unfähig sind, ihre Sprachen auseinanderzuhalten. Studien über junge bilinguale Personen haben gezeigt, dass Kinder überhaupt nicht verwirrt sind. Zum Beispiel haben 2 ½ jährige bilinguale Kinder in einer Studie von Genesee, Nicoladis & Paradis (1995) zu Englisch – Französisch bilingualen Kindern in Kanada gezeigt, dass sie durchaus unterscheiden können, welche Sprache ihre Mutter und welche Sprache ihr Vater spricht. Die Autoren schauten sich das Verhalten der Kinder in drei verschiedenen Kontexten an: (i) nur in Anwesenheit der Mutter, (ii) nur in Anwesenheit des Vaters; (iii) in Anwesenheit beider Eltern. Die bilingualen Kinder benutzten mehr Französisch bei dem französischsprachigen Elternteil und mehr Englisch bei dem englischsprachigen Elternteil. Ähnliche Erkenntnisse zu *Code Switching* bei Kindern und Erwachsenen, diesmal im Kontext von Immigranten, können Sie sich in *Rwandan UK immigrant academic Joseph Grafanga's work on Kinyarwanda-French bilinguals* anschauen.

Also trennen bilinguale Kinder ihre Sprachen nicht nur bereits in jungen Jahren, sondern sie verwenden sie auch situationsangemessen. Die entscheidende Botschaft hier ist, dass bi-/multilinguale Personen aller Altersstufen ihr Sprachverhalten in Bezug auf den jeweiligen Kontext anpassen und steuern.

Wie switchen bi-/multilinguale Personen den *Code*?

Forscher haben lange argumentiert, dass *Code Switching* bei Erwachsenen durch die Syntax der involvierten Sprache erzwungen wird, d.h. dies ist hoch systematisch.

Obwohl bilinguale Kinder ihre Sprachsysteme schon in jungen Jahren auseinanderhalten können, stehen ihre Sprachen trotzdem in ständiger Interaktion. *Code-Switching* ist ein Zeichen für diese Interaktion. Was die Syntax angeht, wenn bi-/multilinguale Personen *code switchen*, so produziert der Sprecher normalerweise grammatisch korrekte Sätze.

Kognitive und linguistische Aspekte von Bilingualismus

Viele Ihrer LESLLA-Lerner sind bestimmt auch Eltern, und ihre Kinder werden dementsprechend bereits bilingual sein oder aber bilingual aufwachsen; spätestens, wenn sie zur Schule gehen. Mehr über die persönliche Lebenssituation Ihrer Lerner zu wissen, kann Ihren Unterricht bereichern.

Wir werden Ihnen daher noch mehr Informationen über bilinguale Lernkontexte bereitstellen und erklären, wie sich Kinder mehr als eine Sprache aneignen, wie das mit ihrer kognitiven Entwicklung zusammenhängt und wie das Gehirn mehrere Sprachen repräsentiert.

Simultaner vs. sukzessiver Bilingualismus

Kinder eignen sich in den ersten Jahren ihres Lebens Sprachen (auch Gebärdensprachen) ohne bewusste Anstrengung an. Dabei scheint es keine biologischen Einschränkungen in Bezug darauf zu geben, wie viele Sprachen ein Kind gleichzeitig erwerben kann.

Kinder, die von Geburt an oder kurz danach zwei Sprachen erwerben, werden *simultan bilingual* genannt. Die Kinder, die eine zusätzliche Sprache lernen, nachdem sie ihre Muttersprache schon erworben haben, werden *spät bilingual* genannt (De Houwer, 1990; Unsworth, 2013).

Wie erwerben simultan bilinguale Personen ihre beiden Sprachen?

Teilen bilinguale Kinder ihre zwei Sprachen in zwei separate Systeme auf?

Früher ging man davon aus, dass bilinguale Kinder in den Anfangsphasen des Spracherwerbs nicht zwischen ihren beiden Sprachen unterscheiden. Diese *Unitary Language System Hypothesis* (dt. Ein-Sprach(en)-System Hypothese) nimmt an, dass der Erwerb zunächst dem monolingualen Spracherwerb gleicht: mit einer einzigen Grammatik, aber mit Wörtern aus zwei verschiedenen Sprachen (Volterra & Taeschner, 1978). Die aktuelle Forschung unterstützt diese Hypothese nicht. Es wurde festgestellt, dass zwei Sprachen auch bei Babys nicht zu einer „verschmelzen“, sondern dass beide Sprachen durchaus unterschieden werden. Babys können schon Stunden nach der Geburt die Stimme der Mutter von anderen Stimmen unterscheiden. Sie sind beeindruckende Sprachlerner, und selbst sehr junge bilinguale Kinder zeigen Nachweise für zwei separate Systeme (Paradis & Genesee, 1996). Die hohe linguistische Sensibilität von Babys ermöglicht es ihnen, Input von verschiedenen

Sprachen separat zu kategorisieren. Diese Empfindsamkeit rüstet sie dafür aus, effizient mit dem schwankenden Ausmaß an Kontakt mit verschiedenen Sprachen umzugehen, wenn sie Input in ihren beiden Sprachen von verschiedenen Leuten und in verschiedenen Kontexten bekommen (Grosjean, 2004). Wenn beide Elternteile dieselbe Sprache sprechen, ist dies die Sprache, die am meisten in der Umgebung des Kindes gesprochen wird. Ein Elternteil verwendet dann beispielsweise die zusätzliche Sprache, wenn er/sie mit dem Kind alleine ist. Das ändert nichts an der Fähigkeit des Kindes, die Sprachen zu unterscheiden (z.B. Bosch & Sebastián-Gallés, 2003). Die Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten kann bei dieser "Jonglage" zweier Sprachen tendenziell etwas länger dauern (Polka et. al, 2007).

Entwicklung von Sprache bei simultan bilingualen Personen

Simultan bilinguale Personen zeigen in manchen Sprachbereichen andere Entwicklungsmuster als monolingual aufwachsende Kinder. Einer dieser Bereiche ist die frühe Entwicklung des Vokabulars: Sowohl monolinguale als auch bilinguale Lerner produzieren im Alter von einem Jahr ihre ersten Worte (Patterson & Pearson, 2004) und die Geschwindigkeit des Lernens dieser Wörter ist ähnlich (Nicoladis, 2001; Pearson et al. 1993). Es gibt jedoch Nachweise für eine Verzögerung von einigen Monaten für bilinguale Kinder. Das Vokabular in einer oder in beiden Sprachen kann etwas kleiner sein als das monolingualer Personen im gleichen Alter. Bilinguale Kinder kennen bestimmte Wörter vielleicht nur in einer ihrer zwei Sprachen. Dies ist jedoch nicht als Defizit anzusehen (Pearson et al. 1997), vor allem, wenn man bedenkt, dass bilinguale Personen eine doppelte Lernaufgabe zu erfüllen haben (zwei oder mehr Wörter werden für jedes Objekt oder jeden Gedanken benötigt); außerdem lernen sie die beiden Sprachen in jeweils verschiedenen Kontexten (Kontakt mit verschiedenen Sprachen in verschiedenen Situationen).

Was den Erwerb von Satzstellung und Flexionsmorphologie angeht (z.B. das Suffix *-ed* oder Hilfsverben wie *is* und *are* im Englischen), haben sich Studien *simultan bilinguale* Kinder angeschaut, um herauszufinden, ob der Entwicklungsverlauf in jeder ihrer Sprachen dem monolingualen Kinder entspricht. Man geht davon aus, dass früh bilinguale Kinder sprachspezifische Eigenschaften beider Sprachen erwerben und die Entwicklung im Grunde ähnlich verläuft wie bei monolingualen Kindern (vgl. Paradis & Genesee, 1996). Zwei bis drei Jahre alte Kinder, die bilingual mit Englisch und Französisch aufwachsen, zeigen denselben Erwerbsverlauf in beiden beteiligten Sprachen wie monolinguale Kinder, die entweder Englisch oder Französisch erwerben. Studien zeigen außerdem, dass bilinguale Kinder in der Sprache, mit der sie am meisten Kontakt haben, also ihrer dominanten Sprache, dieselbe Entwicklungsgeschwindigkeit zeigen, wie monolinguale Kinder; die Entwicklung der anderen Sprache kann aber durchaus langsamer verlaufen (De Houwer, 2005).

Obwohl *simultan bilinguale* Kinder für jede Sprache ein separates linguistisches System entwickeln, das sie wiederum auf ähnliche Weise erwerben wie monolinguale Kinder, kann man einen sprachübergreifenden Transfer oder Einfluss der beiden Sprachen aufeinander feststellen. Das ist tendenziell auf bestimmte grammatischen Aspekte beschränkt (z.B. Serratrice & Sorace, 2003; Serratrice et al., 2004). Die Satzstellung ist zum Beispiel ein solcher Aspekt. Der Einfluss der Sprachen aufeinander ist besonders gut erkennbar, wenn beide Sprachen eine unterschiedliche Satzstellung aufweisen. Junge Kinder lernen die Satzstellung in einfachen Sätzen sehr früh. Döpke (2000) bemerkte, dass zweijährige *simultan Deutsch-Englisch bilinguale* Kinder Objekt-Verb Sätze in gleicher Weise produzierten wie *monolinguale deutschsprachige* Kinder (z.B. *Milch trinken* ,milk drink' (= 'I want some milk')). Anders als *monolinguale deutschsprachige* Kinder produzierten die bilingualen

Kinder auch viele deutsche Verb-Objekt Sätze, die der Satzstellung von *monolingualen englischsprachigen* Kindern folgten.

Bei der Untersuchung von *simultan bilingualen* Kindern kann man außerdem den Einfluss von sog. „Pro-drop-languages“ (Sprachen, in denen man das Subjektpronomen weglassen kann; z.B. das Spanische oder Türkische) auf solche Sprachen wie Englisch oder Deutsch feststellen, in denen ein Pronomen immer genannt werden muss. Paradis & Navarro (2003) und Haznedar (2010) beobachteten, dass *Spanisch-Englisch simultan bilinguale* Kinder bzw. *Türkisch-Englisch simultan bilinguale* Kinder mehr Pronomen in ihrem Gebrauch des Spanischen bzw. Türkischen verwendeten als monolinguale Kinder. Dies lässt sich durch den Einfluss des Englischen erklären, in dem ein Pronomen nicht weggelassen werden kann.

Wie erwerben sukzessiv bilinguale Kinder ihre zwei Sprachen?

Diejenigen, die anfangen, eine zusätzliche Sprache zu erwerben, nachdem sie die Kernaspekte von Sprache im Allgemeinen (durch ihre Muttersprache) schon erworben haben, sind älter und daher kognitiv und körperlich weiter entwickelt als *simultan bilinguale* Kinder beim Erwerb beider Sprachen. Eine höhere linguistische Kompetenz in der L1 (Erstsprache) bedeutet, dass der Lerner im *initial state* (Schwartz & Eubank, 1996, dt. Ausgangszustand) bereits über linguistisches „Material“ verfügt, das wiederum den Erwerb einer weiteren Sprache beeinflussen kann. Vor 60 Jahren ging man davon aus, der Einfluss der L1 auf den Erwerb einer weiteren Sprache sei abhängig vom Alter. Tatsächlich kann die L1 eines Lerners unbewusst verschiedene Aspekte beim Erwerb einer zusätzlichen Sprache beeinflussen, sowohl beim kindlichen als auch beim erwachsenen Spracherwerb. Heute wissen wir, dass die Menge und die Art des Einflusses durch die L1 – ungeachtet des Alters des Lerners – vergleichbar sind.

Haznedar (1997) untersuchte in einer Studie ein vierjähriges türkischsprachiges Kind, das Englisch lernte. Es stellte sich heraus, dass das Kind während der ersten paar Monate des Sprachkontakte die Subjekt-Objekt-Verb Satzstellung des Türkischen im Englischen übernahm und Sätze produzierte wie *Yes ball playing* (dt. „Ja Ball spielen“). Mobaraki et al. (2008) zeigten ähnliche Muster bei acht- bis neunjährigen Kindern, die Farsi (mit der Satzstellung Subjekt-Objekt-Verb) sprachen und Englisch lernten: *We tennis play* (dt. „Wir Tennis spielen“). Kinder lassen auch in der L2 Subjektpronomen häufig aus, wenn die L1 dies erlaubt. Man bezeichnet die Stufe, auf der Lerner kurze Sätze ohne Pronomen oder Funktionswörter (wie die Hilfsverben *am, is, are* im Englischen) bilden, auch als *telegrafische Stufe*, da die Sätze Telegrammen ähneln: *Home 11 o'clock. Talk at breakfast.* (dt. Zuhause 11 Uhr. Reden beim Frühstück.).

Bilingualismus bei Kindern

Spät bilingualen Personen beginnen ihren Spracherwerb mit einer sog. *silent period*, in der sie wenig Sprache produzieren. Es lässt sich ein interessanter Unterschied zwischen jüngeren und älteren Kindern feststellen, über den Sie vielleicht noch nie nachgedacht haben: Babys produzieren in ihrem ersten Lebensjahr sehr viele Laute. Sie schreien nicht nur sehr viel, sondern brabbeln auch beträchtlich (und sie hören dabei auch sehr viel zu.) Soweit wir wissen, brabbeln kleine Kinder, deren Spracherwerb nach dem Alter von einem Jahr beginnt, nicht, auch nicht im Kleinkindalter. Sie brabbeln selbst dann nicht, wenn ihnen (als Baby) aus irgendeinem Grund Sprache vorenthalten wurde oder sie bis dahin unfähig waren, Laute zu produzieren. Brabbeln ist bei älteren Kindern im Kontakt mit der Zweitsprache nie dokumentiert worden. Daher spricht man beim Beginn des

Zweitspracherwerbs von einer stillen Phase, der ‚silent period‘, in der das Kind den Input der neuen Sprache durch Zuhören aufnimmt, ohne zu brabbeln.

Während des Spracherwerbsprozesses brauchen Lerner einer Zweitsprache eine Weile, bis sie die Charakteristika der neuen Sprache beherrschen, genau wie Kinder, die ihre Muttersprache lernen. Man bezeichnet solche Strukturen, die der Lerner noch nicht beherrscht, als ‚error‘ (dt. Fehler) oder als ‚not-target-like‘ (dt. nicht zielsprachlich korrekt; bzw. für Kinder ‚nicht erwachsenenangemessen‘). Fehler geschehen nicht zufällig, sie sind vielmehr hoch systematisch und sie demonstrieren die unterbewusste Verarbeitung des Inputs durch den Sprachlerner, indem diese ein mentales System aufbauen, das wir Sprache nennen.

Das Lexikon ist sowohl für die mündliche Produktionsfähigkeit als auch für den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeiten wichtig; und das Vokabellernen ist somit ein fortlaufender Prozess, der – anders als der frühe Erwerb von anderen linguistischen Aspekten – jahrelang durch die Grundschule, weiterführende Schule und auch noch Jahre danach andauert (Kohnert, 2004). Studien zum Vokabular von *simultan* und *spät bilingualen* Schulkindern haben gezeigt, dass *spät bilingualen* Lerner einen geringeren Wortschatz aufweisen als *simultan bilingualen* Kinder und dass beide Gruppen einen geringeren Wortschatz als monolinguale Kinder haben (Umbel et al., 1992). Studien haben auch gezeigt, dass *spät bilingualen* Kinder einen eingeschränkteren Wortschatz als monolinguale Kinder haben; das heißt, sie verwenden weniger verschiedene Wortarten.

Kognitive Vorteile von Bilingualismus

Vor circa 50 Jahren dachte man, dass Bilingualismus schädlich sei und bilinguale Kinder kognitiv weniger weit entwickelt seien als monolinguale Kinder, einen niedrigeren IQ, Lernproblemen und Verzögerungen in der Sprachentwicklung zeigten. Diese Ansicht war den frühen (problematischen) Studiendesigns geschuldet: beispielsweise verglich man damals bilinguale und monolinguale Kinder, die in Bezug auf ihr Alter, ihre soziale Herkunft, oder ihr sprachliches Können und ihren Sprachkontakt nicht vergleichbar waren. Als man begann, diese Faktoren für die Teilnehmer einer Studie konstant zu halten, zeigten die Ergebnisse, dass bilinguale Sprecher monolingualen nicht nur gleichgestellt sind, sondern teilweise sogar bessere Resultate zeigten. Es hat sich herausgestellt, dass Bilingualismus tatsächlich die kognitiven Fähigkeiten der Sprecher fördert. Zwei (oder mehr Sprachen) zu beherrschen, trainiert das Gehirn besser als das Lernen von nur einer Sprache.

Nach der bereits vorgestellten Definition von Bilingualismus sind die beiden Sprachen von bilingualen Personen sind immer aktiv. Die Verwendung von mehr als einer Sprache unterliegt der Kontrolle des kognitiven Systems. Eine seiner Hauptaufgaben ist die Aufmerksamkeit: In jeder Situation muss ausgewählt werden, welche Sprache nun die ‚richtige‘ ist. Bilinguale Sprecher sind nicht nur besser darin, ihre Aufmerksamkeit zu kontrollieren, wenn sie eine Sprache verwenden. Studien zeigen außerdem, dass Sie auch besser bei nonverbalen Aufgaben abschneiden, die wechselnde Aufmerksamkeit erfordern. Bialystok et al. (2005) haben folgendes Experiment mit monolingualen und bilingualen Kindern und Erwachsenen durchgeführt: Die Teilnehmer sehen jeweils entweder ein rotes oder ein grünes Quadrat an der rechten oder linken Seite eines Computerbildschirmes. Erscheint das grüne Quadrat, so soll die linke Taste gedrückt werden, wenn das Quadrat rot ist, soll die rechte Taste gedrückt werden. Wenn ein grünes Quadrat auf der linken Seite erscheint, ist es einfacher, die linke Taste zu drücken. Wenn ein grünes Quadrat jedoch auf der rechten Seite auftaucht, ist es schwieriger, weil die Teilnehmer ihre Aufmerksamkeit sowohl auf die Farbe als auch die Seite richten müssen. In diesem Experiment schneiden bilinguale Teilnehmer besser ab, sie reagieren schneller und akkurater als monolinguale.

Es stellt sich die Frage, ob sich die Vorteile vom Bilingualismus vielleicht nur bei solchen Personen zeigen, die eine hohe sprachliche Kompetenz aufweisen. Dem scheint nicht so zu sein: Eine Studie mit Schulkindern, die Hebräisch lernen, und eine andere Studie mit Kindern, die Französisch lernen, und deren Kompetenzen jeweils unterschiedlich waren, zeigt, dass solche Vorteile von bilingualen Kindern weniger in Verbindung mit ihrer linguistischen Kompetenz steht als vielmehr mit der Länge des Kontaktes zu der Zweitsprache (Bialystok & Barac, 2012).

Der beschriebene Vorteil kognitiver Kontrollfähigkeiten bei bilingualen Kindern scheint unabhängig von der sozialen Herkunft zu gelten. Dies konnte in einer Studie gezeigt werden, die mono- und bilinguale Kinder aus der Arbeiterklasse bzw. des Mittelstandes verglich. Unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zeigten bilinguale Kinder eine Überlegenheit gegenüber monolingualen Kindern (Calvo & Bialystok, 2014).

Im Erwachsenenalter zeigt sich, dass bei verschiedenen Formen von Demenz, einschließlich Alzheimer, die Symptome bei bilingualen Personen durchschnittlich vier bis fünf Jahre später auftreten können (vgl. Gollan et al., 2011).

Die kognitiven Vorteile von bilingualen Personen gehen über die kognitive Kontrolle hinaus: 20 von 24 Studien weisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Bilingualismus und kreativem Denken hin (Ricciardelli, 1992). Bilinguale Personen zeigten beispielsweise höhere Fähigkeiten bezüglich mathematischer Textaufgaben (Leikin et al., 2010). Eine Zusammenfassung von Adesope et al. (2010) von 62 Studien mit insgesamt 6000 Teilnehmern zeigt bessere Leistungen von bilingualen Personen bezüglich der Aufmerksamkeitskontrolle, kreativem Denken und Problemlösestrategien – aber auch bezüglich des Arbeitsspeichers und der metalinguistischen Bewusstheit sowie bezüglich abstraktem und symbolischem Denken.

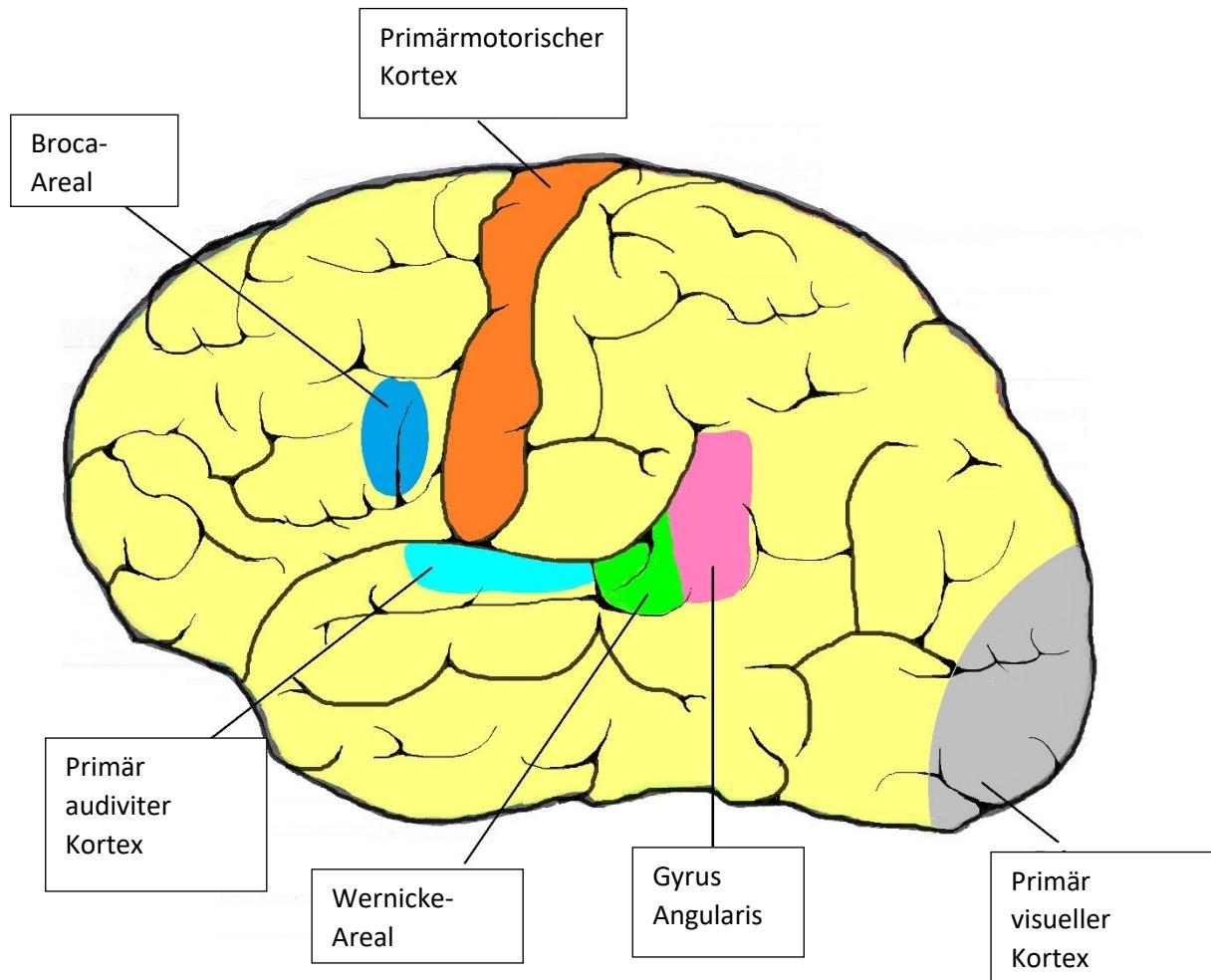
Die Herausforderungen des Bilingualismus

Einige Forscher argumentieren, dass es keine Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit von bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingualen Kindern zu geben scheint (Paradis & Genesee, 1996). Es scheint jedoch Unterschiede bezüglich des Wortschatzes zu geben. Studien zeigen eine positive Tendenz in Bezug auf die Größe und Beschaffenheit des Lexikons von bilingualen Kindern (Bialystok et al., 2010b), die ein Leben lang anhält (Bialystok et al., 2012; Bialystok et al. 2010; Vergleich von 20 Studien mit 1600 mono- und bilingualen Erwachsenen im Alter von 17 bis 89 Jahren). Studien zeigen aber auch, dass bilinguale Personen mehr Zeit benötigen als monolinguale Personen, um Wörter aus ihrem Lexikon abzurufen, da eine parallele Aktivierung von zwei (oder mehr) Sprachen erfolgt (Pelham & Abrams, 2014). Es wird zusätzlicher Aufwand benötigt, um ein bestimmtes Wort aus der Sprache, die der Gesprächspartner verwendet, abzurufen. Zum Beispiel erleben bilinguale Personen häufiger Momente des „Es-liegt-mir-auf-der-Zunge“-Phänomens, wenn sie nach einem Wort suchen (Gollan & Silverberg, 2010). Das scheint jedoch nur den Abruf von Wörtern zu betreffen (Pearson et al., 2010). Gollan et al. (2005) fanden heraus, dass *Spanisch-Englisch bilinguale* Personen etwas langsamer als monolinguale Personen waren, wenn es um das Benennen von Objekten auf Bildern ging, nicht aber bei der Rezeption von Wörtern und deren Zuordnung zu entsprechenden Bildern.

Die neurologische Basis von Sprache

Wo wird Sprache im Gehirn repräsentiert und welche Teile des Gehirns sind für die verschiedenen Sprachaufgaben zuständig? Das Gehirn mag verhältnismäßig klein sein (es nimmt 2% des

Körpergewichts eines Erwachsenen ein), aber es ist unglaublich komplex. Es enthält ungefähr 86 Milliarden Neuronen sowie Gliazellen und Blutgefäße (Azevedo et al., 2009), die auf drei Bereiche aufgeteilt sind: den zerebralen Kortex (19% der Neuronen), das Kleinhirn (80% der Neuronen) und den Hirnstamm (1% der Neuronen). Der zerebrale Kortex ist der größte Teil des Gehirns und ist in eine rechte und eine linke Hemisphäre aufgeteilt, die durch die Hirnlängsfurche und ein Bündel von Fasern, den sogenannten Hirnbalken, miteinander kommunizieren (Nowinski, 2011). Jede zerebrale Hemisphäre hat frontale, temporale, okzipitale und parietale Lappen.



Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entdeckten die Ärzte Broca und Wernicke die wesentlichen Bereiche in der linken Hemisphäre des Gehirns, die mit Sprache assoziiert werden. Sie untersuchten post-mortem die Gehirne von „Aphasie-Patienten“. Aphasie ist eine Sprachstörung, die z.B. infolge eines Schlaganfalls auftritt. Bei Menschen mit einer sogenannten Broca-Aphasie ist der Sprachfluss betroffen. Sie können im Allgemeinen Sprache verstehen, jedoch nicht flüssig sprechen. Menschen mit Wernicke-Aphasie hingegen können flüssig und grammatisch korrekt sprechen. Ihre Sprache ergibt aber semantisch wenig Sinn und auch ihr Sprachverständnis ist beeinträchtigt.

Ein Jahrhundert später hat die Technik das, was wir bisher über das Gehirn und Sprache wussten, erweitert. Zu dieser modernen Technik zählt das sog. „funktionale Magnetic Resonance Imaging“ (dt. magnetische Resonanzspektroskopie oder MRT). Wenn ein Individuum auf eine Sprachaufgabe, die der Forscher ihm gibt, reagiert, so werden bestimmte Hirnareale aktiviert – hier wird mehr Sauerstoff benötigt als zuvor. Der Blutstrom zeigt also, wo im Gehirn der Sauerstoff genutzt wird und

das fMRI liefert Bilder von dieser Gehirnaktivität (Scott et al., 2003). Studien mit bilingualen Personen zeigen, inwiefern sich der Blutstrom für die Verwendung verschiedener Sprachen gleicht, ob er dem von monolingualen Personen ähnelt und ob es Unterschiede zwischen älteren oder jüngeren bilingualen Personen gibt. Es hat sich gezeigt, dass bilinguale Sprecher dieselben Hirnregionen für identische Aufgaben für beide getesteten Sprachen verwenden (z.B. Bilder benennen, Redefluss), ungeachtet der Unterschiede in der Orthographie, Phonologie und Syntax zwischen den Sprachen. Sprechen bilinguale Personen Sätze, in der Sprache, in der sie weniger kompetent sind, so lässt sich eine höhere Aktivierung im präfrontalen Kortex feststellen. Dies deutet auf eine höhere Aktivierung des Arbeitsspeichers hin, d.h. das Gehirn muss stärker arbeiten. Dieser Effekt lässt nach, je länger ein Sprecher Kontakt zu einer Sprache hat, ungeachtet der Kompetenz des Sprechers. Dieselben Auswirkungen wurden in Studien zum Wortschatz gefunden.

Bei bilingualen Sprechern, die die L2 erst als Erwachsene erworben haben, konnte man beobachten, dass sie Syntax anders verarbeiteten als diejenigen, die bereits als Kinder mit dem Erwerb begonnen hatten (Wartenburger et al., 2003).

Diese kurze Zusammenfassung sollte Ihnen einen Überblick über die aktuelle Forschungslage geben. Da diese Art von Forschung relativ teuer ist und häufig bei Menschen mit zerebralen Problemen durchgeführt wird (und weniger mit gesunden Individuen), sind die Meinungen darüber, wie eine Sprache bzw. mehrere Sprachen im Gehirn des Sprechers repräsentiert werden, geteilt. Dies zeigt aber auch, wie spannend dieses Thema ist und dass es sich lohnt, entsprechende Forschung weiter zu verfolgen.

Sprachliche Beeinträchtigungen

Charakteristika sprachlicher Beeinträchtigungen in bilingualen Populationen

In diesem Teil unseres Kapitels liegt der Fokus auf angeborenen Sprachproblemen bei Kindern. Ein kleiner Prozentsatz in jeder Population junger Kinder zeigt Sprachprobleme (Jungen 8%; Mädchen 6%; Tomblin et al., 1997). Das bedeutet, dass auch einige Ihrer Lerner betroffen sein könnten. Manche Ihrer Lerner werden solche Probleme als Kinder gehabt haben und können als Erwachsene immer noch betroffen sein. Allerdings wird unser Fokus auf Ihren Lernern in ihrer Rolle als Eltern liegen. Ein Grund hierfür ist, dass wir auf zahlreiche Forschungsergebnisse aus der klinischen Linguistik zurückgreifen können, die sich jedoch hauptsächlich Kinder beziehen und fast nie auf LESLLA-Erwachsene.

Bilinguale Kinder mit gestörtem Spracherwerb

Wir haben uns bisher auf die Charakteristika von Kindern und Erwachsenen im normalen Spracherwerb konzentriert. Wir haben betont, dass es keine biologischen Einschränkungen in Bezug auf die Anzahl der Sprachen gibt, die Individuen, insbesondere Kinder, erwerben können, sofern sie ausreichend Input erhalten und Möglichkeiten haben, mit Sprechern dieser Sprache zu interagieren. Wir haben ebenfalls festgestellt, dass – wenngleich es grundlegende Ähnlichkeiten zwischen der monolingualen und der bilingualen Sprachentwicklung bei Kindern gibt – auch ein paar Unterschiede erkennbar sind. Daher ist die Geschwindigkeit des Spracherwerbs beim *simultan bilingualen* Erwerb zwei oder mehrerer Sprachen nicht unbedingt identisch mit der Geschwindigkeit im monolingualen Spracherwerb. Der Erwerbsverlauf jedoch ist sehr ähnlich. Das kann an den Eigenschaften der jeweiligen Sprachen liegen. Zum Beispiel entwickelt ein Kind, das Englisch und Spanisch lernt,

vielleicht definite und indefinite Artikel mit derselben Geschwindigkeit, da die zwei Systeme ähnlich sind. Ein Kind, das Englisch und Türkisch lernt, hat vielleicht einen leicht verzögerten Erwerb des englischen Artikelsystems, weil es im Türkischen keine Artikel gibt.

Wir wissen, dass bilinguale Kinder oft nicht die exakt gleiche Inputintensität in jeder Sprache erhalten. Dies kann zu einem schnelleren Erwerb einer der beiden Sprachen führen. In der Sprache, die das Kind schneller erwirbt, wird es längere Sätze, komplexere Satzmuster und mehr unterschiedliche Wortarten produzieren als in der anderen Sprache. Genesee et al. (1996) fanden heraus, dass die Dominanz einer Sprache die Sprache beeinflusst, die das Kind verwendet, auch wenn es die nicht-dominante Sprache verwendet. Kinder trennen schon im Alter von zwei Jahren ihre zwei Sprachen, aber sie produzieren gemischte Äußerungen (*Code Switching*), wenn ihr Wissen in der Sprache, die sie gerade sprechen, nicht ausreicht (Genesee, Boivin & Nicoladis, 1996). Dieser Punkt ist wichtig, wenn die Sprachkompetenz von bilingualen Personen professionell beurteilt werden soll, um zu sehen, ob eine Verzögerung, die Eltern oder Lehrer beobachtet haben, ein Zeichen von einer gestörten Entwicklung sein könnte. Es muss unterschieden werden: Entspricht dies dem normal verlaufenden bilingualen Spracherwerb oder liegt eine Sprachstörung vor, die ggf. eine Sprachtherapie erfordert.

Es gibt verschiedene Formen gestörter Sprachentwicklung. Eine Form, die in der Forschung sehr viel Aufmerksamkeit erhalten hat, ist die *Specific Language Impairment* (SLI, dt. spezifische Spracherwerbsstörung, SSES). Eine SSES liegt vor, wenn die Sprachentwicklung eines Kindes im Vergleich zu seiner kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung verzögert ist. Die Werte der nonverbalen Intelligenz und des Sozialverhaltens von Kindern mit SSES sind mit denen von Kindern im normalen Spracherwerb vergleichbar und es gibt auch keine sozioökonomischen Gründe für ihre Verzögerung.

Charakteristika gestörter Sprachentwicklung

Die erlebten Schwierigkeiten variieren, dennoch können klinische Linguisten mittlerweile gestörte Entwicklungsmuster in einem breiten Spektrum an Sprachen identifizieren. Sprachprobleme von Kindern können ihr Sprachverständnis betreffen, auffälliger ist jedoch häufig, dass die Sprachproduktion beeinträchtigt ist (Conti-Ramsden & Hesketh, 2003). Zum Beispiel kann es vorkommen, dass ein Kind seine ersten Wörter später produziert, ein kleineres Vokabular hat und eine unverständlichere Aussprache zeigt als Kinder in seinem Alter. Die Eltern realisieren vielleicht, dass diese Probleme in der Familie liegen. Sie selbst oder ihre Geschwister hatten vielleicht ähnliche Probleme. Es mag andere Gründe für eine langsame Entwicklung geben; manche Kinder fangen einfach später damit an, Sprache zu produzieren. Bilingualismus kann ebenfalls ein Grund sein.

Die gravierendste Form gestörter Sprachentwicklung betrifft die Grammatik. Die verbreitetsten Grammatikprobleme liegen in der Morphosyntax und dem Gebrauch funktionaler Elemente (Leonard, 1998). Weil Sprachen unterschiedlich sind, werden Kinder mit Störungen verschiedene Probleme in unterschiedlichen Sprachen zeigen (Aballa & Crago, 2008; Leonard, 2000; Paradis & Crago, 2001). Hier sind ein paar Beispiele:

Im Englischen haben Kinder, bis sie fünf Jahre alt sind, Tempora und aspektuelle Flexionsendungen erworben, wie in *she watched* oder *they are watching*. Ein Zeichen für eine *spezifische Sprachentwicklungsstörung* im Englischen ist der unsichere und wechselhafte Gebrauch der Suffixe –*ed* und –*ing* und der Hilfsverben *is* und *are* (Rice und Wexler, 1996). Im Spanischen gibt es Schwierigkeiten bei der Subjekt-Verb Übereinstimmung und der Satzstellung von Verben (Clahsen, Bartke & Göllner, 1997). Im Türkischen gibt es Schwierigkeiten sowohl beim Produzieren als auch

beim Verstehen von kontrafaktischen Sätzen aufgrund der morphologischen Komplexität, so wie in dem Satz *Wenn sie härter gearbeitet hätte, wäre ihr die Stelle angeboten worden* (Yarbay-Duman, Blom und Topbac, 2015).

Die Diagnose von Spracherwerbsstörungen bei bilingualen Kindern

Die korrekte Diagnose von Sprachstörungen ist wichtig für das Wohlergehen eines Kindes und seinen Erfolg im Leben. Niemandem ist geholfen, wenn einem Kind Förderbedarf diagnostiziert wird, obwohl das Kind lediglich versucht, zwei Sprachen zu meistern. Aber wenn die bilinguale Entwicklung des Kindes die gestörte Entwicklung überdeckt und das Kind nicht korrekt diagnostiziert wird, kann das bedeuten, dass das Kind nicht die Förderung bekommen wird, die es für das Beherrschen von sprachbasierten Fähigkeiten wie beispielsweise dem Lesen und Schreiben braucht (Rescorla, 2005).

Es liegt bereits umfangreiche Forschungsliteratur zur gestörten Sprachentwicklung bilingualer Personen vor. Allerdings gibt es immer noch zu wenig detaillierte Informationen, um Eltern und Lehrer bei Entscheidungen darüber anzuleiten, wie sie mit Problemen umgehen sollen. Dies hat in der Vergangenheit die Ansicht verstärkt, die wir bereits kritisch diskutiert haben: nämlich dass Bilingualismus eine zu große kognitive und linguistische Last für Kinder ist. Eltern mit Kindern, denen eine Spracherwerbsstörung diagnostiziert wurde, wurde geraten, ihre Kinder nicht mit zwei Sprachen zu konfrontieren.

Es gibt keine wissenschaftlichen Beweise, die zeigen, dass normal entwickelte bilinguale Kinder schwerwiegender Verzögerungen, Störungen oder Beeinträchtigungen erleben als monolinguale Gleichaltrige. Bilinguale Kinder mit einer Sprachstörung zeigen Beeinträchtigungen in beiden Sprachen. Diese Beeinträchtigungen sind denjenigen monolingualer Kinder mit Spracherwerbsstörung ähnlich. Das bedeutet, dass die bilinguale Situation ihre Beeinträchtigung nicht beeinflusst.

Paradis, Genesee, Crago und Leonard (2011) halten Eltern, Lehrer und Kliniker, die vermuten, dass ein bilinguales Kind übermäßig verzögert ist, dazu an, sicher zu gehen, dass sie (1) normale Charakteristika von der bilingualen Entwicklung wie das *Code Switching* und den Einfluss der Sprachen aufeinander; (2) die ganz normale Dominanz einer Sprache über die andere, aufgrund der unterschiedlichen Kontaktmenge mit den zwei Sprachen, mit bedenken.

Die Herkunftssprache in der Gemeinschaft fördern

Herkunftssprecher

Ein anderer Begriff, den wir in bilingualen Kontexten berücksichtigen müssen, ist *Herkunftssprecher*. Er bezieht sich auf Migranten der ersten Generation, genauso wie auf die der zweiten oder späteren Generationen, die Kontakt mit ihrer Herkunftssprache haben bzw. sie sprechen oder nicht sprechen können, d.h. sie sind in letzterem Fall möglicherweise *rezeptiv bilingual*. Viele Menschen rund um die Welt erwerben ihre *Herkunftssprache* zu einem gewissen Grad dadurch, dass sie hören, wie ihre Großeltern oder Mitglieder ihrer Gemeinschaft sie sprechen.

Spracherwerbsforscher haben die schwächere Sprache von bilingualen Sprechern mit der von monolingualen Sprechern verglichen, um zu sehen, welche linguistischen Charakteristika sie eher nicht erwerben. Sie schauen sich auch die Art des Inputs an, welchen die bilingualen Personen in

ihrer schwächeren Sprache erhalten. Zum Beispiel kann die *Herkunftssprache* auf Interaktionen mit Eltern und Mitgliedern der Großfamilie beschränkt sein. Eltern können, anders als monolinguale Sprecher, auch anfangen, die Sprache ihres Heimatlandes zu verwenden. Forscher haben herausgefunden, dass Kinder in dieser Situation weniger Sprachregister lernen, ein kleineres Vokabular haben, weniger Abwechslung in ihrer Grammatikverwendung haben und vielleicht nicht einmal die schwierigeren Aspekte der jeweiligen Sprache erwerben (z.B. Cau 2016; Polinsky, 2007).

Sprecher der *Herkunftssprache* der zweiten oder dritten Generation können in der Gemeinschaft auch unterschiedlichen Formen der *Herkunftssprache* ausgesetzt sein, die ihre Eltern oder Großeltern sprechen. Und wenn der Kontakt mit der *Herkunftssprache* nur zuhause stattfindet, wird das Kind normalerweise nicht in der *Herkunftssprache* alphabetisiert. Wir werden uns die bilinguale Alphabetisierung später genauer ansehen.

Forscher, die den sozialen Kontext von Spracherwerb untersuchen, beobachteten einen Wandel über drei Generationen von der *Herkunftssprache*, der Minderheitssprache, zu der Nationalsprache des Aufnahmelandes. Die erste Generation ist zunächst monolingual in der *Herkunftssprache* und beginnt anschließend, die Landessprache zu erwerben; die zweite Generation ist bereits bilingual, und die dritte Generation ist monolingual in der Nationalsprache des Aufnahmelandes. In den vierten oder noch späteren Generationen wird die *Herkunftssprache* innerhalb der Familie gar nicht mehr verwendet. Wenn es keine weitere Immigration in die Gemeinschaft gibt, wird die Gemeinschaft zunehmend monolingual in der Landessprache. Sprecher von der Sylheti-Vielfalt von Bengali in der UK scheint eine Ausnahme zu sein aufgrund der weiteren Immigration aus Bangladesch (Hamid 2011).

Bilingualer Unterricht

Es gibt einen weiteren Weg den Bilingualismus einer Gemeinschaft zu erhalten: durch die Schulbildung in der *Herkunftssprache*, d.h. durch bilingualen Unterricht, bei dem zwei Sprachen in den Fächern, die die Schüler haben, verwendet werden (Cummins, 2010). Sie kennen wahrscheinlich schon die vielen sozialen, psychologischen, ökonomischen, Verwaltungs- und Anweisungsfaktoren, die mit dem Konzept von bilingualen Unterricht einhergehen. Eine erweiterte Liste solcher Faktoren (Garcia, 2009, S. 137-157) beinhaltet *situational factors* (dt. *situative Faktoren*, die sozialen und linguistischen Hintergründe von Schülern, die Vielfältigkeit der Bevölkerung, Sprachregelungen des Landes, die Schule, der Status von Sprachen in der Gesellschaft, Kosten für das Anbieten von bilingualen Unterricht), *operational factors* (dt. *operationale Faktoren*, Lehrplan und Fächer, Materialien in der Sprache, die ursprüngliche Alphabetisierung des Schülers, Beurteilung, Lehrer, Eltern, Gemeinde); *outcome factors* (dt. *Ergebnis-Faktoren*, Erwartungen an den Grad der Sprachkompetenz, Leistung in den Schulfächern und soziokulturelle Reife).

Modelle für bilingualen Unterricht reichen von ähnlichen Kompetenzen (in beiden Sprachen) zu hoher Kompetenz in nur einer Hauptsprache. Bei dem *dual-language immersion model* (duale Immersion) sind ein ausgewogener Bilingualismus und bilinguale Alphabetisierung das Ziel. Solche Programme können entweder zu Beginn oder zum Ende der Grundschule beginnen, und das Kind kann die bilinguale Alphabetisierung entweder *simultan* oder nach und nach entwickeln. Strenge Sprachtrennung in den Fächern und eine gleiche Anzahl von Schülern jeder Sprache sind wichtig für den Erfolg dieses bilingualen Unterrichtsmodells (Baker, 2011). Unterricht in der Landessprache oder übergangsbilinguale Bildung zielen darauf ab, die Kinder in ihrer *Herkunftssprache* zu unterstützen, bis sie kompetent genug in der Landessprache sind, um mit Unterricht in allein dieser Sprache

umzugehen (Baker, 2011). Dieses Modell findet sich nicht nur in migrationsbedingten Kontexten, sondern beispielsweise auch in Afrika südlich der Sahara, wo Kinder nach drei oder vier Jahren in der Grundschule mit Unterricht in ihrer Muttersprache zu einer kolonialen Sprache wie Englisch oder Französisch übergehen.

Hier wird bereits deutlich, dass dieses Modell der Welt viele wichtige Talente bilingualer Sprecher und eine große Bandbreite an Sprachen vorenthält. Weiterhin hat das Modell eine negative Auswirkung auf die *Herkunftsgemeinschaften* und unter manchen Umständen trägt es zum Aussterben einer Sprache bei. Die Einstellung zu Bilingualismus hat sich verändert. Bilingualismus ist etwas Dynamisches und wird heutzutage zunehmend als Ressource wahrgenommen. Transkulturelle Identitäten werden positiv gesehen und Erfahrungen mit linguistisch-kulturellen Mischformen werden wertgeschätzt.

Die Bewegung zum Erhalt von Herkunftssprachen

Es gibt heutzutage eine wachsende Bewegung zum Erhalt von *Herkunftssprachen*. Das resultiert zum Teil aus der Erkenntnis, dass das Lernen von zusätzlichen Sprachen in vielen Ländern wertgeschätzt wird und damit häufig eine Selbst- und Fremdwahrnehmung als kultiviertes Individuum einhergeht. In den USA und der UK lernt man häufig Französisch, Deutsch oder Spanisch zusammen mit klassischem Latein und Griechisch.

Die linguistischen Fähigkeiten von Migranten wurden in der Vergangenheit größtenteils ignoriert und in vielen Ländern wurde vom Erhalt der *Herkunftssprache* aktiv abgeraten bzw. dieser zum Teil sogar illegalisiert. Ziel solcher Maßnahmen war es, den gesellschaftlichen Zusammenhalt mittels einer Aufwertung der Landessprache zu fördern. Heute weiß man, dass Bilingualismus den gesellschaftlichen Zusammenhalt nicht gefährdet. Nach wie vor gibt es jedoch eine Bandbreite an komplexen Streitfragen in Bezug auf Sprachgrundsätze, die kontinuierlich in verschiedenen Ländern und weltweit diskutiert werden.

Die Bemühungen, Herkunftssprachen zu erhalten

Herkunftssprachen zu erhalten beinhaltet nicht nur Sprachen von Migranten, sondern auch Sprachen von Nicht-Migranten, bei denen Sprachen in manchen Fällen wiederbelebt werden. Dazu gehören Inuit im arktischen Kanada (Allen et al., 2006), Navajo in den USA (McCarty, 2007), Irisch in Irland (Ó’Giollagáin und Ó’Curnáin, 2009) und Gebärdensprachen auf der ganzen Welt. Es gibt unterschiedliche Erfolge bei der Wiedereinführung einer Sprache. Am einen Ende des Spektrums ist die Einführung von der keltischen Sprache Gälisch in Schulen in Schottland. Hier mangelt es jedoch an monolingualen Sprechern der gälischen Sprache, was den tatsächlichen kommunikativen Anreiz, sich die Sprache anzueignen, minimiert. Am anderen Ende des Spektrums wäre die hebräische Sprache in Israel zu nennen. Obwohl es kein modernes Hebräisch gibt, wurde Hebräisch nach der Einführung schnell die Mehrheitssprache in Israel.

Der Erfolg der Bewegung zur *Herkunftssprache* umfasste die Aufklärung zweier hartnäckiger Mythen. Diese Mythen wurden in diesem Kapitel bereits angesprochen: (1) Das Lernen einer zusätzlichen Sprache ist keine größere Herausforderung für das Kind als das Lernen seiner Erstsprache; (2) Das Lernen einer zusätzlichen Sprache beeinflusst die Lernerfolge der Erstsprache i.d.R. nicht negativ. Es wird deutlich, dass Bilingualismus viele Vorteile hat.

Eltern verlassen sich nicht immer auf Schulen, um sicherzugehen, dass ihre Kinder die *Herkunftssprache* erwerben. Weltweit gibt es viele Beispiele für außerschulische Programme, die Kurse in der *Herkunftssprache* anbieten. Das erfordert ein Engagement der Gemeinschaft der *Herkunftssprachensprecher*. Kürzlich initiierte die Italienerin Antonella Sorace, Professorin an der Universität von Edinburgh in Schottland, eine neue Entwicklung zur Unterstützung solcher Gemeinschaften. Ihr *Bilingualism Matters*-Netzwerk wächst und beinhaltet Gemeinschaften von Herkunftssprachensprechern in verschiedenen europäischen Ländern: <http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/branches/branch-network/>

Das Netzwerk umfasst noch nicht die *Herkunftssprachen* von LESLLA-Lernern. Trudie Aberdeen hat die Durchführbarkeit von aktiver Unterstützung von *Herkunftssprachen* von LESLLA-Lernern in Alberta, Kanada untersucht. Trudie merkte in ihrer Präsentation bei dem LESLLA-Symposium in St. Augustine, Florida im November 2016 an, dass LESLLA-Eltern um ihre eigene Bildung und ums Überleben kämpfen. Dies unterscheidet sie von anderen, mittelständischen Eltern mit ausgeprägtem Bildungs- und ohne Migrationshintergrund. Hinzu kommt, dass sie (1) nicht in ihr Heimatland reisen können; (2) sie dort, wo sie leben, vielleicht keine Sprachgemeinschaft aufgebaut haben; (3) sie, wenn überhaupt, nur wenige Bücher und andere Lehrmaterialien in ihrer *Herkunftssprache* besitzen; (4) sie über keine finanziellen Mittel und Möglichkeiten, Spenden zu sammeln, verfügen und/oder die Zeit fehlt, die außerschulische bilinguale Bildung ihrer Kinder zu fördern.

Trudie fördert aktiv bilinguale Programme für die *Herkunftssprache* in ihrer Gemeinde und weist darauf hin, dass die folgenden Herausforderungen angegangen werden müssen (1) Raum für Kurse; (2) Transportmittel; (3) Lehrplan; (4) Lehrer; (5) Gesundheit und Sicherheit, einschließlich Snacks für junge Schüler.

Bilinguale Alphabetisierung

Was ist bilinguale Alphabetisierung?

Bilinguale Alphabetisierung bezieht sich auf eine Person, die „Lese- und Schreibfähigkeiten in welchem Ausmaß auch immer, in zwei Sprachen entwickelt hat, entweder simultan oder sequentiell“ (Dworin, 2003: 171). Wir werden uns *beginnende Alphabetisierung* anschauen, d.h. eher die frühen Stadien in der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten.

Es ist sowohl für Eltern, Lehrer als auch für politische Entscheidungsträger von Interesse, ob bilinguale Kinder Lesen und Schreiben zuerst in einer Sprache lernen sollten oder ob sie damit umgehen können, wenn sie parallel Lesen und Schreiben in beiden Sprachen lernen. Die Forschung konzentriert sich v.a. auf die Auswirkung von gleichzeitigem Unterricht im Lesen und Schreiben in zwei Sprachen, d.h. *simultan bilingualen* Unterricht (im Gegensatz zu *spät bilingualen* Unterricht, erst in einer Sprache und dann später in der anderen) (siehe z.B. Bialystok et al., 2005).

Simultan bilinguale Alphabetisierung

Wir haben darüber gesprochen, was passiert, wenn ein Kind zwei Sprachen gleichzeitig lernt und welchen Einfluss die eine Sprache auf die andere hat. Es stellen sich ähnliche Fragen, wenn ein Kind gleichzeitig in zwei Sprachen lesen lernt. Beeinflussen die Sprachen sich gegenseitig? Wenn ja, wie?

Ist es für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten des Kindes schädlich oder vorteilhaft? Hängt das vom Schriftsystem ab?

Wang et al. (2006) haben sich die bilinguale Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten von koreanisch-englisch bilingualen Kindern angeschaut. Das koreanische Schriftsystem ist alphabetisch, aber die Buchstaben repräsentieren Silben. Die Forscher testeten die Sprachverarbeitung beim Zuhören und die Rechtschreibung von 45 bilingualen Kindern, die Lesen und Schreiben in beiden Sprachen gleichzeitig lernten, einmal im Alter von sechs und ein weiteres Mal im Alter von sieben Jahren. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der übergreifende Sprachtransfer zwischen den Buchstabenschriften trotz verschiedener Rechtschreibungen den Kindern hilft.

Bialystok et al. (2005) untersuchten ebenfalls Kinder, die zwei Sprachen sprechen, deren Schriftsysteme sich voneinander unterscheiden. In dieser Studie waren es Englisch (lateinisches Alphabet), Hebräisch (nicht lateinisches Alphabet) und Kantonesisch (Schriftzeichen). Die Forscher teilten die Sechsjährigen in vier Gruppen ein: monolingual alphabetisierte englischsprachige Kinder, kantonesisch-englisch bilinguale Kinder, hebräisch-englisch bilinguale Kinder und spanisch-englisch bilinguale Kinder. Die 30 hebräisch-englisch bilingualen Kinder besuchten eine Hebräisch-Vertiefungsschule, in der die Fächer auf Hebräisch und Englisch unterrichtet wurden. Sie bekamen täglich Phonetik-Unterricht in beiden Sprachen. Im Hebräischen wurden die kurzen Vokale durch diakritische Zeichen markiert (Probleme beim Lesen dieser diakritischen Zeichen sind der häufigste Grund von Lesefehlern bei Kindern). Die 29 kantonesisch bilingualen Kinder lernten das Lesen auf Englisch und hatten außerdem noch zwei Stunden Chinesisch-Unterricht jede Woche. Die 33 spanisch bilingualen Kinder lernten das Lesen auf Englisch und besuchten nach der Schule wöchentlich einen Spanischkurs. Gegen Ende des ersten Schulhalbjahrs wurden die Fähigkeiten aller Kinder auf Englisch und in ihrer anderen Sprache in Bezug auf ihren Arbeitsspeicher, die Aufnahme von Vokabular, die Segmentierung von einzelnen Lauten (Phonemen) und das Lesen (Worte entschlüsseln) getestet. Die Ergebnisse beim Wortlesen zeigten bei den kantonesisch-englisch bilingualen Kindern eine schwache Wechselbeziehung zwischen ihren beiden Sprachen, bei der hebräisch-englischen Gruppe eine durchschnittliche Wechselbeziehung und eine starke Wechselbeziehung bei der spanisch-englischen Gruppe. Die Autoren schlussfolgerten, dass es für die *simultan bilingual* Alphabetisierung am hilfreichsten ist, wenn beide beteiligten Sprachen das gleiche Schriftsystem haben. Dabei ist unwichtig, wie viel Zeit die Kinder mit Sprachunterricht verbringen, und auch die gesellschaftliche Schichtzugehörigkeit scheint keine Rolle zu spielen. Die spanisch-englisch bilingualen Kinder verbrachten viel weniger Zeit mit der Alphabetisierung als die hebräisch-englischen Kinder und gehörten einem niedrigeren sozialen Status an als die hebräisch-englischen Kinder.

Buckwalter und Lo (2002) führten eine fünfzehnwöchige Fallstudie mit einem chinesisch-englisch bilingualen Kind durch: Ming war fünf Jahre alt und mit seinen Eltern fünf Wochen vor Beginn der Studie von Taiwan in die USA umgezogen. Die Forscher verwendeten Bücher, die für Leseanfänger gestaltet wurden, und ließen Ming englische und chinesische Versionen aller Bücher lesen. Sie ließen ihn schreiben oder so tun, als würde er schreiben, und bat ihn, vorzulesen, was er auf Englisch und Chinesisch geschrieben hatte. Sie spielten Brettspiele, Memory und Kartenspiele mit ihm. Die Daten beinhalteten die Abschriften von Aufnahmen der wöchentlichen Treffen, Notizen sowie 30 Schriftproben. Die Forscher kodierten die Daten in zwei Kategorien: Bewusstheit über Literalität und Bewusstheit über das spezifische Schriftsystem der einzelnen Sprachen (‘surface level’). Bei Chinesisch und Englisch zeigte Ming Grundwissen bei der Intentionalität von Schrift, dem Zusammenhang von gesprochenen und geschriebenen Wörtern und Schreibkonventionen. Auf dem ‘surface level’ zeigte Ming, dass er die morpho-silbischen Eigenschaften des Chinesischen verstanden hatte und wie sich die Schriftzeichen von englischen Buchstaben unterscheiden - dass sie nicht durch

Phoneme aufgelöst werden können. Die Forscher schlossen daraus, dass Ming nicht von den beiden Systemen verwirrt war und sie nicht vermischt.

Wang et al. (2005) untersuchten englisch-chinesisch bilingual alphabetisierte sieben- und achtjährige Kinder, um herauszufinden, wie sich die Schriftsysteme beim Lesen beeinflussen. Die Kinder lösten Aufgaben und die Forscher maßen währenddessen die Verarbeitung der gesprochenen und geschriebenen Sprache in beiden beteiligten Sprachen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Fähigkeiten der Kinder beim Erkennen und Verändern von Reimen in Wörtern (wie eu- in Heu) in beiden Sprachen bedeutend zusammenhingen und dass das Lesen von chinesischen Schriftzeichen mit dem Entschlüsseln von englischen Wörtern korrelierte. Das deutet auf einen klaren und vorteilhaften sprachübergreifenden Transfer hin, selbst wenn die beiden Sprachen unterschiedliche Schriftsysteme haben.

Späte bilinguale Alphabetisierung

Genauso wie bei *spätem Bilingualismus*, bei dem ein Individuum eine zusätzliche Sprache erwirbt, nachdem die L1 bereits erworben ist, gibt es unzählige Beispiele von Individuen, die erst in der Muttersprache lesen und schreiben können und dann das Lesen in einer zusätzlichen Sprache entwickeln, die sie gerade lernen. Es scheint so, als ob das einfache Wissen darüber, wie man liest, schon hilfreich dabei ist, wenn man Lese- und Schreibfähigkeiten in einer anderen Sprache entwickelt (Cummins 1979, The Interdependence Hypothesis). Aber bilingual monolingual-alphabetisierte Personen übertragen auch ihre spezifischen Lesefähigkeiten, um die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der zusätzlichen Sprache zu unterstützen (Koda & Zehler, 2008; Leikin et al., 2010). Diese Übertragung tritt auf, wenn beide Sprachen dasselbe Schriftsystem (bspw. das lateinische Alphabet) verwenden (Bialystok et al. 2003; Durgunoglu, 1992; Reyes, 2006), aber sie ist auch bei unterschiedlichen Schriftsystemen zu beobachten.

Leikin et al. (2010) beobachteten russisch-hebräische Sechsjährige, die in Israel auf Hebräisch Lesen und Schreiben lernten. Russisch und Hebräisch haben sehr regelmäßige, aber unterschiedliche Schriften: das russische Alphabet repräsentiert sowohl Konsonanten als auch Vokale, aber das Hebräische repräsentiert Konsonanten und nur lange Vokale. Die Forscher verglichen den frühen Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten von 39 russisch-hebräisch bilingualen Personen, die ein Jahr lang wöchentlich Leseunterricht auf Russisch erhalten hatten und die dann das Lesen auf Hebräisch lernten, mit dem von 41 bilingualen Personen, die nur auf Hebräisch Lesen lernten (ohne russische Alphabetisierung) und 41 monolingualen Personen, die auf Hebräisch Lesen lernten. Die Hypothese war, dass Bilinguale, die auf Russisch alphabetisiert wurden, aufgrund des frühen Phonetik-Unterrichts in Russisch in der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten im Hebräischen besser abschneiden würden als die monolingual alphabetisierten Bilingualen und die Monolingualen. Zu Beginn des Hebräisch-Unterrichts im Alter von sechs Jahren und dann am Ende des Schuljahres wurde ihnen Aufgaben zur Hörverarbeitung, zur bewussten Wahrnehmung von Lauten /Phonemen und zur Wortentschlüsselung in beiden Sprachen gestellt. Die Ergebnisse zeigten, dass die russisch-hebräisch bilingual alphabetisierten Kinder tatsächlich bedeutend bessere Leistungen erbrachten als die monolingual alphabetisierten Bilingualen und die Monolingualen. Wie viele andere Studien wurden auch diese Ergebnisse nicht durch nonverbale Intelligenz oder die gesellschaftliche Schichtzugehörigkeit (hier gemessen als den Bildungsstand der Mutter) beeinflusst. Leikin et al. wollten bestätigen, dass es eine Auswirkung der Alphabetisierung im Russischen war und nicht einfach der Unterricht, den die Kinder bekamen, bevor sie auf Hebräisch lesen lernten. Sie schauten sich deshalb an, wie es um das Wissen der Kinder über russische Rechtschreibung in Bezug zu ihren

Fähigkeiten in hebräischer Rechtschreibung stand. Die Ergebnisse bestätigten, dass es allein die Russischkenntnisse waren, die den Vorteil ausmachten.

Hussien (2014) führte eine ähnliche Studie durch, um sich die Auswirkung von englischer Alphabetisierung auf arabische Alphabetisierung anzusehen. Die Studie verglich 45 arabisch-englisch bilinguale Kinder, die eine bilinguale Schule besuchten (deren Hauptmedium im Unterricht Englisch war) mit 38 monolingual und monolingual alphabetisierten Arabischsprechern im Alter von neun Jahren. Die Ergebnisse zeigten, dass die 45 bilingual alphabetisierten bilingualen Kinder die Monolingualen sowohl beim Vorlesen als auch bei der englischen Rechtschreibung übertrafen und auch in der arabischen Rechtschreibung, der Sprache, in der sie weniger Unterricht erhalten hatten, besser abschnitten.

Bibliografie

- Abdalla, F. and M. Crago. 2008. 'Verb morphology deficits in Arabic-speaking children with specific language impairment'. *Applied Psycholinguistics* 29: 315-340.
- Adesope, O. O., T. Lavin, T. Thompson, & C. Ungerleider. 2010. 'A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism'. *Review of Educational Research* 80: 207–245.
- Azevedo, F.A.C., L.R.B. Carvalho, L.T. Grinberg, J.M. Farfel, R.E.L. Ferretti, R.E.P. Leite, W.J. Filho, R. Lent & S. Herculano-Houzel. 2009. 'Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain'. *Journal of Comparative Neurology* 513: 532–541.
- Bialystok, E. and R. Barac. 2012. 'Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control'. *Cognition* 122: 67–73.
- Bialystok, E., G. Luk and E. Kwan. 2005. 'Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Language and Writing Systems'. *Scientific Studies of Reading* 9: 17–42.
- Bialystok, E., G. Luk, K.F. Peets, and S. Yang. 2010. 'Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults'. *Bilingualism: Language and Cognition* 13: 525–531.
- Bialystok, E., G. Luk, K.F. Peets, and S. Yang. 2010. 'Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children'. *Bilingualism: Language and Cognition* 13: 525–531.
- Bialystok, E., S. Majumder, and M. M. Martin. 2003. 'Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?' *Applied Psycholinguistics* 24: 27–44.
- Bhatia, T.K. & W. C. Ritchie. 2013. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Second Edition. Oxford: Wiley & Sons.
- Buckwalter, J. K. and Y.-H. Gloria Lo. 2002. 'Emergent biliteracy in Chinese and English'. *Journal of Second Language Writing* 11: 269–293.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clyne, M. 1987. 'Constraints on code-switching. How universal are they?' *Linguistics* 25:739-764.

- Cummins, J. 1979. 'Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children'. *Review of Educational Research* 49: 222–251.
- Calvo, A., and E. Bialystok. 2014. 'Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning'. *Cognition* 130: 278–288.
- Chui, H. L., Y. Liu and B. C-N. Mak. 2016. 'Code switching for newcomers and veterans: a mutually-constructed discourse strategy for workplace socialization and identification'. *International Journal of Applied Linguistics* 26: 25–51.
- DeCasper, A. J. and W. P. Fifer. 1980. 'Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices'. *Science* 208: 1174–1176.
- De Houwer, A. 1990. *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durgunoglu, A. Y. 1992. 'An overview of cross-language transfer in bilingual reading'. In R.J. Harris (ed.) *Cognitive processing in bilinguals*. North Holland: Elsevier. 391–411.
- Döpke, S. 2000. 'Generation of and retraction from crosslinguistically motivated structures in bilingual first language acquisition'. *Bilingualism: Language and Cognition* 3: 209–26.
- Dworin, J. 2003. 'Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of a bilingual pedagogy'. *Journal of Hispanic Higher Education* 2: 171–186.
- Edwards, J. 2013. 'Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts'. In T.K. Bhatia, & W. C. Ritchie (eds.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2nd ed. Oxford: Wiley & Sons. 5–25.
- Gafaranga, J. 2007. *Talk in Two Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gardner-Chloros, P. 2013. 'Code switching can be a barometer of language shift: French and Alsatian dialect: Language in Alsace 30 years on'. *International Journal of Socialinguistics* 224:143-177.
- Genesee, F., E. Nicoladis. and J. Paradis. 1995. 'Language differentiation in early bilingual development'. *Journal of Child Language* 22: 611–631.
- Gervain, J. & J. Mehler. 2010. 'Speech perception and language acquisition in the first year of life'. *Annual Review of Psychology* 6: 191–218.
- Gollan, T. H., D. P. Salmon, R. I. Montoya and D.R. Galasko. 2011. 'Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer's disease in low-education but not in highly educated Hispanics'. *Neuropsychologia* 49: 3826–3830.
- Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Held, R., E. E. Birch and J. Gwiazda. 1980. 'Stereoaucuity of human infants'. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 77: 5572–5574.
- Koda, K. and A. M. Zehler (eds). 2008. *Learning to Read Across Languages: cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. London: Routledge.

- Leikin, M., M. Schwartz and D.L. Share. 2010. 'General and specific benefits of bi-literate bilingualism: A Russian-Hebrew study of beginning literacy'. *Reading and Writing* 23: 269–292.
- Leonard, L. B. 1998. 'Language learnability and specific language impairment'. *Applied Psycholinguistics* 10: 179-202.
- Leonard, L.B. 2000. 'Specific language impairment across languages'. In D. V. M. Bishop and L. B. Leonard (eds) *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. UK: Psychology Press. 115-130.
- Mehler, J., P. W. Jusczyk, G. Lambertz, N. Halsted, J. Bertoncini and C. Amiel-Tison. 1988. 'A precursor of language acquisition in young infants'. *Cognition* 29: 143–178.
- Mobaraki, M., A. Vainikka and M. Young-Scholten. 2008. 'The status of subjects in early child L2 English'. In B. Haznedar and E. Gavruseva. (eds) *Current Issues in Child L2 Acquisition*. Amsterdam: Benjamins. 209-236.
- Nazzi, T., J. Bertoncini. and J. Mehler. 1998. 'Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm'. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 24: 756-766.
- Nowinski, W. L. 2011. 'Introduction to Brain Anatomy'. In K. Miller (ed.) *Biomechanics of the Brain*. New York: Springer New York. 1-37.
- Paradis, J. and F. Genesee. 1996. 'Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or inter-dependent?'. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 1–25.
- Paradis, J. and M. Crago, 2001. 'The morphosyntax of Specific Language Impairment in French: Evidence for an Extended Optional Default Account'. *Language Acquisition* 9: 269-300.
- Pelham, S. D., & L. Abrams. 2014. 'Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals'. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition* 40: 313–25.
- Peña, M., A. Maki, D. Kovacić, G. Dehaene-Lambertz, H. Koizumi, F. Bouquet and J. Mehler. 2003. 'Sounds and silence: An optical topography study of language recognition at birth'. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100: 11702–11705.
- Ricciardelli, L. A. 1992. 'Creativity and Bilingualism'. *Journal of Creative Behavior* 26: 242–254.
- Rice, M. 2003. 'A unified model of specific and general language delay: Grammatical tense as a clinical marker of unexpected variation'. In Y. Levy and J. Schaeffer (eds) *Language Competence Across Populations: Towards a Definition of Specific Language Impairment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 63-94.
- Rescorla, L. 2005. 'Age 13 language and reading outcomes in late-talking children'. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48: 459–472.
- Reyes, I. 2006. 'Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism'. *Journal of Early Childhood Literacy* 6: 267–292.

Reyes, I., C. Kenner, L. C. Moll, M. F. Orellana, S. Reading, N. July and A. September. 2016. *Reading Research Quarterly* 47: 307–327.

Scott, S. K. and R. J. S. Wise. 2003. 'Functional imaging and language: A critical guide to methodology and analysis'. *Speech Communication* 41: 7–21.

Serratrice, L. and A. Sorace. 2003. 'Overt and null subjects in monolingual and bilingual Italian acquisition'. In: B. Beachley, A. Brown and F. Conlin. (eds) *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference On Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 739–50.

Serratrice, L., A. Sorace and S. Paoli. 2004. 'Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatic interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition'. *Bilingualism: Language and Cognition* 7: 183–205.

Schwartz, M., D. L. Share, M. Leikin and E. Kozminsky. 2007. 'On the benefits of bi-literacy: just a head start in reading or specific orthographic insights?' *Reading and Writing* 21: 905–927.

Spears, Mark. 2012. 'Baby human'. Last accessed 22 April 2016, from:
<https://www.youtube.com/watch?v=OJ7OYPmmCJU>

Tomblin, J. B. 2008. 'Validating diagnostic standards for specific language impairment using adolescent outcomes'. In C. Frazier Norbury, J.B. Tomblin and D. V. M. Bishop (eds) *Understanding developmental language disorders*. New York: Psychology Press. 93–114.

Valdés, G. 2001. 'Heritage language students: Profiles and possibilities'. In J. K. Peyton, D. A. Ranard and S. McGinnis (eds) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics. 37-77.

Wang, M., C. A. Perfetti and Y. Liu. 2005. 'Chinese–English biliteracy acquisition: cross-language and writing system transfer'. *Cognition* 97: 67–88

Wang, M., Y. Park and K.R. Lee. 2006. 'Korean–English biliteracy acquisition: Cross-language phonological and orthographic transfer'. *Journal of Educational Psychology* 98: 148–158.

Yarbay-Duman, T., E. Blom and S. Topbaş. 2015. 'At the Intersection of Cognition and Grammar: Deficits Comprehending Counterfactuals in Turkish Children With Specific Language Impairment'. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 58: 410-421.

Kapitel 3: Sprache und Alphabetisierung im sozialen Kontext

Minna Suni und Taina Tammelin-Laine

Universität of Jyväskylä, Finnland

Dieses Kapitel deckt eine Bandbreite von Problemen im Erwerb von Sprache und Lese- und Schreibfähigkeiten ab. Da dieses Kapitel vom finnischen EU-Speak 3 Team der Universität in Jyväskylä entwickelt wurde, kann es sein, dass die Probleme aus einer kulturellen und sprachlichen Perspektive behandelt werden, die Ihnen vielleicht unbekannt vorkommt. Das Unbekannte bewirkt aber, dass Sie die dargestellten Schwierigkeiten mit den Problemen in Verbindung setzen, die Ihnen bekannt vorkommen, und hinterfragen, was Sie vielleicht vorher für selbstverständlich gehalten haben.

Verschiedene Abstufungen von Alphabetisierung

Einleitung

Unser Blick auf die Welt ist unvermeidbar egozentrisch: Wir denken, dass unsere Ansichten, Überzeugungen und Bräuche neutral oder sogar überlegen gegenüber denen Anderer sind. Bei der Alphabetisierung sehen wir unser Alphabet, unsere Rechtschreibung (Orthografie), unsere Lesegewohnheiten und unsere Lese- und Schreibübungen oftmals als richtig an, ohne sie zu hinterfragen. Um den Hintergrund der Alphabetisierung unserer Lerner zu verstehen, sollten wir zunächst ein umfassenderes Bewusstsein für unseren eigenen Hintergrund entwickeln. Wir fangen mit drei Fragen an:

- Wofür brauchen wir Lese- und Schreibfähigkeiten in unserem täglichen Leben?
- Warum sind Lese- und Schreibfähigkeiten in der Theorie und in der Praxis wichtig für uns?
- Woher kommen unsere Konzepte über die Alphabetisierung?

Wir alle haben unsere eigene individuelle Lerngeschichte, Lebensgeschichte, unseren Alltag und unsere Pläne für die Zukunft. Doch unser Konzept von Alphabetisierung wird auch durch andere Dinge (z.B. unsere Kultur) geprägt. Wir sind davon abhängig, was wir von anderen gelernt haben, zum Beispiel von unseren Eltern, von unseren Lehrern und von unseren Peers und unserer Gemeinschaft – und das geben wir dann wiederum weiter. Die vorherrschenden Ansichten und Überzeugungen in Gemeinschaften legen die Rolle und den Status von Alphabetisierung fest. Allerdings unterscheiden sich diese Ansichten je nach Umfeld und Individuum. Das bedeutet, dass Lerner nicht unbedingt die gleichen Ziele und Erwartungen in Bezug auf ihre Alphabetisierung haben, wie ihre Lehrer oder sogar ihre Mitlerner in der gleichen Klasse. Zum Beispiel denken die einen Lerner vielleicht, dass Lesen nichts für sie ist und andere verstehen vielleicht den Nutzen von Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrem Leben nicht, da sie immer gut ohne ausgekommen sind.

Dass die Alphabetisierung in die Kultur integriert ist, macht es, zusammen mit den individuellen Unterschieden, die auf alle Menschen zutreffen, schwer, für einen bestimmten Lerner vorherzusagen, wie sehr er den Nutzen von Lese- und Schreibfähigkeiten schätzt. In einer postindustriellen, demokratischen Gesellschaft werden Lese- und Schreibfähigkeiten nicht nur als Grundkenntnisse angesehen, sondern auch als Voraussetzung, um ein vollwertiges, aktives Mitglied der Gesellschaft zu werden, um ihre Rechte zu schützen und ihren bürgerlichen Verantwortungen nachzukommen. Lehrpersonen sehen den Hauptnutzen der Lese- und Schreibfähigkeiten wahrscheinlich in seiner unterstützenden Funktion, aber erkennen Lernende diesen Nutzen? (vgl. z.B. Miller, Miller & King, 2009).

In diesem 18minütigen Video von John Sabatini (in englischer Sprache) werden weitere Ansichten in Bezug auf Alphabetisierung thematisiert: <https://www.youtube.com/watch?v=WCNk9Y9cl6w>

Die Situation in Finnland

PISA – Programme for International Student Assessment – ist eine weitere OECD-Initiative. Die Studie vergleicht alle drei Jahre die Bildungssysteme in 70 Ländern weltweit. Getestet werden die mathematischen Fähigkeiten und die Lese- und Schreibfähigkeiten von 15-jährigen Schülern. Finnland liegt seit 2001 im PISA Ranking ganz vorne und hat dadurch den Ruf erhalten, ein „Bildungsparadies“ oder ein Vorbild in der Bildung zu sein. In der PIAAC-Studie wurden finnische Erwachsene in ihren Lese- und Schreibfähigkeiten ebenfalls sehr hoch eingestuft, Finnland liegt im Vergleich direkt hinter Japan. Zwei Drittel der Erwachsenen der finnischen Bevölkerung können entweder gut oder sehr gut lesen, was weit über den durchschnittlichen 50% der restlichen OECD-Länder liegt, in denen getestet wurde. Aber auch in Finnland gibt es bildungsferne Erwachsene: 11% aller 16 bis 65-jährigen verfügen über sehr schlechte Lese- und Schreibfähigkeiten.

Seit Ende der 1980er Jahre haben die Zuwanderungsströme auch eine wachsende Zahl bildungsferner Erwachsene ohne Lese- und Schreibfähigkeiten nach Finnland gebracht. Daher wurden Alphabetisierungsprogramme entwickelt, um sich ihren Bedürfnissen anzupassen. Finnland versucht, aktiv von guten pädagogischen Methoden zu lernen, die in Ländern mit einer längeren Einwanderungsgeschichte entwickelt worden sind. Aber aufgrund sprachlicher und anderer Unterschiede mussten die pädagogischen Methoden auf Finnisch übersetzt und an finnische Lerner und die Situation in Finnland angepasst werden. Im Jahr 2012 wurde ein nationales Curriculum für den Unterricht in Lese- und Schreibfähigkeiten vom finnischen Bildungsausschuss eingeführt. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden wir uns auf Dokumente aus diesem Curriculum beziehen. Ziel ist nicht, dass Sie ein Finnland-Experte werden, sondern, dass die Situation in Finnland Ihnen als Anregung dient.

Verschiedene Abstufungen von Alphabetisierung

Das finnische Nationalcurriculum für die Alphabetisierung von erwachsenen Migranten (2014, S.27) nennt die folgenden Abstufungen von Alphabetisierung: technische Lese- und Schreibfähigkeiten, Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben, textliche Fähigkeiten und visuelle Lese- und Schreibfähigkeiten. Zusätzlich zum Lesen und Schreiben deckt dies auch Fähigkeiten im Sprechen und mathematische Fähigkeiten ab.

Der Lerner sollte

- Laute/Buchstaben zu Silben und Wörtern verbinden können; ein bekanntes Wort in Silben und Laute/Buchstaben aufteilen können; die Silbentrennung zum Lesen neuer Wörter verwenden (technische Lese- und Schreibfähigkeiten);
- neben einzelnen Wörtern und Sätzen auch kurze Texte lesen können (Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben);
- bestimmte Informationen aus einem einfachen Text heraussuchen können – unter der Voraussetzung, dass der Text wiederholt gelesen werden kann. (textliche Fähigkeiten)
- verstehen, wofür ein Bild steht und worauf es sich in der Wirklichkeit bezieht (visuelle Lese- und Schreibfähigkeiten)

Beispiel: Geschriebenes Finnisch

Obwohl die Themen in diesem Kapitel nicht immer auf Sprache bezogen sind, kann es hilfreich sein, zu erfahren, wie es ist, in einer unbekannten Sprache zu lesen und zu schreiben. Als Beispiel verwenden wir Finnisch. Es ist die Muttersprache von fast 90% der finnischen Bevölkerung (5,5 Millionen Menschen). Etwa 5% der Bevölkerung sprechen Schwedisch als Muttersprache. Finnisch ist heute die Zweisprache von ungefähr 330.000 Migranten, das sind 6% der Bevölkerung.

Die finnische Rechtschreibung ist eine der transparentesten mit lateinischem Alphabet. Die finnische Orthografie ist sehr regelmäßig, da jeder Buchstabe des Alphabets für genau einen Laut steht und jeder Laut immer durch denselben Buchstaben repräsentiert wird (mit nur einer Ausnahme). Finnische Vokale sind kurz oder lang und machen Wörter unterscheidbar. Lange Vokale werden durch die Wiederholung des Vokal-Graphems (Buchstaben) repräsentiert. Im Folgenden wird die Orthographie durch diese Klammern <> und die Phonologie (Aussprache) durch diese Klammern [] gezeigt. Zum Beispiel wird das Wort /tuli/ ‚Feuer‘ <tuli> geschrieben, und das Wort /tu:li/ ‚Wind‘ schreibt man <tuuli>. Wenn Sie sich mit dem internationalen phonetischen Alphabet auskennen, scheint es fast so, als wäre die finnische Orthografie phonetisch. Aber Vorsicht! Sprachen, die mit dem lateinischen Alphabet geschrieben werden, repräsentieren normalerweise Phoneme; ihre Rechtschreibung ist also phonemisch, nicht phonetisch. Phoneme haben ein hohes Maß an ‚psychologischer Realität‘. Es scheint, als würden wir genauso schreiben, wie wir sprechen. Tatsächlich beeinflussen sich benachbarte Laute ständig gegenseitig und es wäre ineffizient eine phonetische Rechtschreibung zu haben. Denken Sie darüber nach, wie wir Folgendes für selbstverständlich nehmen: im Englischen wird das Plural-Suffix in <clocks> und <rings> im ersten Fall wie ein [s] ausgesprochen, aber wie ein [z] im zweiten Fall. Die Bedeutung des Suffixes ist jedoch dieselbe und wird deshalb als <s> geschrieben. Die psychologische Realität hält Kinder und Erwachsene, die noch nicht lesen und schreiben können, jedoch nicht davon ab, Rechtschreibfehler zu machen, die phonetisch sind, wenn sie gerade anfangen, das Schreiben zu lernen.

Die Betonung im Finnischen ist sehr einfach: die erste Silbe in einem Wort trägt immer den Hauptakzent. Eine einfache Rechtschreibung und Betonung schaffen ein vermeintlich einfaches System. Aber es gibt eine große Kluft im Finnischen zwischen der geschriebenen Standardsprache und den gesprochenen Variationen. Die formelle Standardsprache wird, außer im Radio und im Fernsehen in den Nachrichten, formellen Interviews, Reden usw., selten gesprochen. Finnische Kinder lernen die unterschiedlichen Variationen kennen, bevor sie in die Schule kommen und bevor sie in der Standardsprache lesen lernen. Migranten werden hingegen mit beiden Varianten konfrontiert, der Variante, die sie außerhalb des Unterrichts hören und dem Standard, der geschriebenen Variante. Dieses Phänomen findet sich (in unterschiedlichen Ausmaßen) in allen Sprachen. Unterschiede im Sprachgebrauch in der Gesellschaft sollten also immer bei der Alphabetisierung in Betracht gezogen werden.

Schriftsysteme

Alle Zielsprachen, die Teil des EU-Speak 3 Projekts sind, arbeiten mit dem lateinischen Alphabet. Es wird in den meisten der Staaten, die in den letzten 50 Jahren die höchste Zahl an erwachsenen bildungsfernen Migranten aufgenommen haben, verwendet. Die Muttersprachen unserer Lerner variieren jedoch. Es ist daher wichtig, dass sich die Lehrpersonen bei der Vermittlung des Schreibens und Lesens über mögliche Unterschiede im Schriftsystem bewusst sind – auch, wenn die Lerner vielleicht in ihrer Herkunftssprache nicht lesen und schreiben gelernt haben. Einige Sprachen unserer Lerner werden im lateinischen Alphabet geschrieben. Dies ist eine Folge der christlichen

Missionierung: um die Bibel in diese Sprachen zu übersetzen, wurden sie verschriftlicht. Einige Sprachen verwenden jedoch andere Schriftsysteme. Es wird zwischen folgenden drei Schriftsystemen unterschieden:

1. Logografisch: jedes Symbol steht für ein Wort (z.B. chinesische Piktogramme)
2. Syllabisch: jedes Symbol steht für eine Silbe (z.B. Japanisch *kana*)
3. Alphabetisch: jedes Symbol steht (normalerweise) für ein Phonem (z.B. im Griechischen, Lateinischen, Kyrillischen und Thailändischen: Verwendung von Vokalen und Konsonanten; im Arabischen: ausschließliche Verwendung von Konsonanten)

Es gibt auch Kombinationen der Schriftsysteme. Diese werden komplexe Schriftsysteme genannt.

Die Schreibrichtungen variieren wie folgt:

- Horizontal (z.B. das romanische Alphabet, Arabisch, Thailändisch)
 - von links nach rechts (z.B. das lateinische Alphabet)
 - von rechts nach links (z.B. Arabisch)
- Vertikal (z.B. Chinesisch, wird jedoch durch die digitalen Voraussetzungen und den westlichen Einfluss heute oft auch horizontal verschriftlicht)

Es ist möglich, dass die Schreibrichtung der Muttersprache die Entwicklung der Alphabetisierung der Zweisprache beeinflusst, auch wenn der Lerner nur sehr wenig oder gar nicht in seiner Muttersprache lesen und schreiben kann.

Alphabetisierung in westlichen Gesellschaften

Die Rolle des geschriebenen Worts und Alphabetisierung

Der Wert und die Durchführung von Alphabetisierung könnten im Grunde überall und für jeden auf der Welt ähnlich aussehen. Das ist jedoch nicht der Fall: alle Arbeitsformen mit schriftlichen Texten werden in und von ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Umgebung beeinflusst. Alphabetisierungskonzepte sind in gesellschaftlichen und kulturellen Konventionen, Bedürfnissen und Werten verwurzelt (Gee 2000). In westlichen Kulturen wird Lesen und Schreiben grundsätzlich als sehr wichtig angesehen und hoch geschätzt. In einigen Ländern dieser Welt ist das anders. Das soziale Umfeld bestimmt, was als ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen zählt, und definiert, wofür diese Kompetenzen nötig bzw. wie wichtig sie sind (Grabe & Stoller 2002: 52). Wieviel ein Land in die Alphabetisierungsbildung investiert, variiert beträchtlich je nach Sprache, Minderheitssprachen sind oftmals wenig bis gar nicht vertreten.

Vor den heutigen Zeiten der Globalisierung waren Konventionen und Werte, die die Alphabetisierung und das geschriebene Wort betreffen, auch in den Industriestaaten sehr unterschiedlich. Die Ursprünge der modernen Alphabetisierung gehen in Europa auf die protestantische Reform und Martin Luther vor rund 500 Jahren zurück. In einer Zeit, in der es die Bibel nur auf Latein gab, wurde der Vorschlag, dass jeder das Recht habe, das Wort der Bibel in seiner eigenen Sprache zu hören und zu lesen, als radikal angesehen. Die Idee der universellen Alphabetisierung führte zu intensiven Übersetzungsprojekten und durch die Alphabetisierungsbildung stieg die Anzahl der Menschen, die lesen und schreiben konnten, ab Mitte des 17. Jh. stark an (Gutek 1995). Diese Tradition besteht weiter fort in Form von Schreibprojekten und Lesekampagnen, welche von Missionaren geleitet werden (wie bereits beschrieben wurde).

Es ist keine Überraschung, dass die Länder, welche die Bibel in ihre Sprachen übersetzten (z.B. die Niederlande, Schweden, England und Deutschland) über Jahrhunderte höhere Alphabetisierungsraten besaßen als andere Länder. Erst durch Reformen des zweiten vatikanischen Konzils von 1962-1965 erlaubte die katholische Kirche den Gebrauch von anderen Sprachen als Latein während der Messe. Besuchen Sie <https://ourworldindata.org/literacy/> und suchen Sie nach den Zahlen für Ihr eigenes Land/ihre eigene Sprache. Einige von Ihnen haben vielleicht Großeltern oder Urgroßeltern, die weder lesen noch schreiben konnten. Was wissen Sie (noch) über die Entwicklung der Alphabetisierungsraten und die damalige Alphabetisierungsbildung in Ihrem Land?

Wir neigen dazu, das geschriebene Wort als beständiger anzusehen als das gesprochene Wort. Tatsächlich ist diese Ansicht in den traditionell protestantischen Regionen und Ländern Europas eine weit verbreitete Ansicht, jedoch weniger in den katholischen Teilen von Europa. In der Tat wird das gesprochene Wort in vielen Teilen der Welt sogar als beständiger angesehen als das geschriebene Wort. Hier werden gute mündliche sprachliche Fähigkeiten stärker respektiert als schriftliche. Dies kann ein generelles Misstrauen der Bürger in schriftliche Texte (bspw. in undemokratischen politischen Systemen) zur Folge haben: gedruckte Verordnungen werden nicht anerkannt, wenn die Regierung nicht als vertrauenswürdig angesehen wird. Für diejenigen an der Macht kann der Zugang der Bevölkerung zum Lesen und Schreiben eine Bedrohung darstellen. Dies zeigt sich nicht nur anhand von autokratischen Regierungen, die versuchen, Kontrolle über den Zugang und die Verwendung des Internets zu gewinnen, sondern auch an einem Unbehagen demokratischer Regierungen in Bezug auf einen Kontrollverlust über die Macht des Volks.

Welche Rolle geschriebene Texte spielen, zeigt sich in der Art und Weise, wie Informationen an Bürger, Studenten, Patienten oder Konsumenten herangetragen werden. In vielen Ländern wird ein eigenverantwortliches (schriftsprachliches) Handeln vorausgesetzt: Persönliche Interaktionen werden mehr und mehr durch Online-Dienstleistungen ersetzt, welche in schriftlicher Form durchgeführt werden. Je virtueller die Leistungen werden, desto weniger ist es möglich, diese ohne schriftliche Formen zu organisieren.

Neue Konzepte: *Multiliteracies*

Das Konzept der *Multiliteracies* ist entstanden, seit sich die Verwendung von Texten und Bildern im Verlauf des letzten Jahrhunderst stark verändert hat. Dabei werden zwei Aspekte der Literalisierung und Alphabetisierung zusammengebracht: auf der einen Seite stehen die neuen, technikbasierten Kommunikationsmittel (z.B. Internet, E-Mail, SMS, soziale Medien, Apps wie WhatsApp usw.) und auf der anderen Seite ansteigende, kulturell unterschiedliche und mehrsprachige Gemeinschaften, in denen häufig mehrere Sprachen gleichzeitig in schriftlicher Form verwendet werden. Das Konzept der „new literacy“ kommt außerdem dem Wunsch nach einer aktuelleren Definition des traditionellen Verständnisses von Alphabetisierung nach. Während es beim ursprünglichen Begriffsverständnis vor allem darum geht, wie traditionelle Texte verfasst werden und man mit ihnen arbeiten kann, sind lineare Textstrukturen in Zeiten von Internet und mobilen Technologien längst nicht mehr die gängigste Textform.

Im finnischen Kerncurriculum der Grundschule (2014) sind zum Beispiel folgende Beschreibungen in Bezug auf die Entwicklung von *Multiliteracies* in den 1. und 2. Klassen, in denen die Kinder 7-8 Jahre alt sind, zu finden:

- Kinder können unterschiedliche altersgerechte Texte interpretieren, produzieren und evaluieren. Dabei sind alle möglichen Texte gemeint, d.h. Informationen, die durch verbale, visuelle, numerische oder kinästhetische Symbole ausgedrückt werden und auch Kombinationen der unterschiedlichen Systeme sind denkbar.
- Alle Sinne werden angesprochen, die pädagogischen Ansätze sind holistisch und problemorientiert.
- Die Schüler werden dazu ermutigt, unterschiedliche Texte zu verwenden, zu produzieren und sich auszudrücken.
- Sprachkompetenzen, die für die Grundzüge des Lesens und Schreibens sowie mathematische Basisfertigkeiten wichtig sind, entwickeln sich.
- Die Entwicklung von visueller Literacy wird unterstützt. Die Schüler nutzen sie, um sich auszudrücken und zu beobachten, wie sie dadurch Einfluss auf ihre Umwelt nehmen können.

Ähnliche Beschreibungen sind auch sinnvoll, wenn es darum geht, die Perspektive der Multiliteracy in die Erwachsenenbildung einzuführen. Auch sie müssen sich der wörtlichen und visuellen Welt von unterschiedlichen Seiten nähern. Von Anfang an sollte genügend Freiraum für Emotionen, Selbstverwirklichung und kritisches Denken gegeben werden. Dies wurde in der Vergangenheit in der Erwachsenenbildung oft nicht klar herausgestellt.

Multiliteracies weitergeführt

Dank mobiler Technologien schreiben Menschen heute mehr denn je; jedem ist es möglich, sich über das Schreiben auszudrücken. Gleichzeitig haben geschriebene Texte heute weniger Beständigkeit. Häufig übermitteln wir eine Nachricht, bekommen eine unmittelbare Antwort und sorgen uns nicht weiter darum, ob die Aufzeichnung der Konversation verschwindet. Die Kommunikation via Email und Kurznachrichten ist wesentlich schneller angestiegen, als man das vorhersagen können und die sozialen Medien führen kontinuierlich mehr und neuere multimodale Wege der Interaktion ein, in denen Nachrichten mit anderen visuellen Elementen wie Fotos, Videos und Live Streams kombiniert werden.

Echtzeit-Kommunikation ist in technologisierten Gesellschaften nicht mehr länger nur eine Sache der jüngeren Generationen. In Familien und sozialen Netzwerken wird immer mehr virtuell kommuniziert – und das generationsübergreifend. Schriftliche oder auch multimodale Kommunikation wird als flexibler wahrgenommen als das persönliche Gespräch oder ein Telefonat. Transnationale Beziehungen sind von mobilen Technologien abhängig, und dies trifft auch auf Menschen mit Migrationshintergrund zu. Die Einbeziehung des Lesens und Schreibens für und mit neuen Technologien ist daher sowohl ein realistischer als auch notwendiger Teil von Alphabetisierung.

Etwas im Internet zu lesen, vor allem auf Webseiten, ist in vielerlei Hinsicht anders, als einen linearen Text zu lesen. Die Texte sind generell kürzer und weniger von Kontinuität geprägt als gedruckte Texte. Auf Grund unterschiedlicher Webdesigns und verschiedenen aufgebauten Menüs und Links ist es nicht vorhersehbar, wo der Nutzer landen wird, wenn er liest. Erfahrene Online-Leser haben typischerweise mehrere Fenster und Programme gleichzeitig geöffnet.

Wie wir schreiben, hat sich genauso sehr verändert wie die Art unseres Lesens (Brandt, 2009). Technischer Wandel bedeutet, dass das Schreiben mit der Hand immer unwichtiger wird. In Finnland wird der sichere Umgang mit der Tastatur oder dem Touch-Screen als wichtiger angesehen als das

Erlernen von Schreibschrift, weshalb diese Art des Schreibens in Zukunft nicht mehr länger an den Schulen unterrichtet wird (auch wenn es derzeit noch im Curriculum steht).

Die Verwendung von Informationstechnologie und die Präsenz in den sozialen Medien sind heutzutage der Schlüssel dazu, dass man gehört und gesehen wird. Es gibt unzählige Foren hierzu (z.B. Blogs, Twitter) und es ist möglich, Inhalte direkt mit einer potenziell unendlichen Anzahl an Lesern zu teilen. Es ist kompliziert, mit den vielen verschiedenen und häufig neuen Praktiken und Normen zum Schreiben, in unterschiedlichen Umgebungen und für unterschiedliche Lesergruppen umgehen zu können.

In Bezug auf ihre Befähigung und ihre Emanzipation ist es wichtig, LESLLA-Lerner auf die Existenz und Verfügbarkeit dieser neuen Schreibformen vorzubereiten. Sie sind ein zentraler Aspekt der gesellschaftlichen Teilnahme. Diskussionen, beispielsweise in Bezug auf Gleichheit und Menschenrechte, finden heute zum Großteil virtuell statt. Ohne die Fähigkeit, Zugang dazu zu finden und dadurch teilnehmen zu können, bleibt man nur eine Randfigur ohne Stimme und Macht.

Diese Einsicht führt zu einem Konzept der Schriftlichkeit, welches über die reine Überlebensfunktion von Alphabetisierung hinausgeht – zur „critical literacy“. Teilweise bezieht sich dieses Konzept auf die emanzipatorischen und transformativen Potentiale von Schriftlichkeit, wie sie oben beschrieben wurden: Schriftlichkeit befähigt uns dazu, unsere Rechte zu schützen. Es wird außerdem auf Fähigkeiten bezogen, die uns dazu befähigen, zu erkennen, welche Ideen in der textuellen Welt vertrauenswürdig sind und welche nicht. Dieses Level an Fähigkeiten zu erreichen, ist vor allem für kleine Kinder, die lesen lernen eine Herausforderung, da sie weniger Lebenserfahrung besitzen und kognitiv noch nicht so weit entwickelt sind. Für bildungsbeteiligte Jugendliche und Erwachsene, die kritisch über ihr eigenes Leben nachdenken können, muss eine eingeschränkte Alphabetisierung kein Hindernis sein. Es ist wichtig, ihnen kritisches und funktionales Lesen und Schreiben beizubringen.

Beispiele für Aktivitäten: Multiliteracies und Rechnen

Probleme, die das Lesen und Schreiben betreffen, treten ganz besonders häufig in Gefängnissen auf. Ein Bericht aus Großbritannien aus dem Jahr 2015 zeigte, dass 46% der Insassen eines Gefängnisses im Lesen und Schreiben den Stand eines elfjährigen Kindes aufwiesen. In der Gesamtbevölkerung trifft dies nur auf 15% der Menschen zu. Deshalb wurden in dem Projekt „*Learning Basic Skills while Serving Time*“, welches als erstes in einem norwegischen Gefängnis, dann aber auch in vielen weiteren Ländern durchgeführt wurde, Aufgaben entwickelt, die das Lesen, Schreiben und Rechnen fördern und gleichzeitig in Verbindung mit den täglichen Arbeiten der Insassen stehen (z.B. der Arbeit in der Gefängnisküche). Während eines viermonatigen Kurses erhielt jeder Insasse einen Computer mit Rechen-, Lese- und Schreib-Lernprogrammen sowie speziellen Programmen zum Textverständnis und Rechenfunktionen zum Privatgebrauch. Der Kurs resultierte in einer erheblichen Verbesserung aller drei Fähigkeiten. Dies führte zu besseren Jobbewerbungen führte und steigerte außerdem das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl der Teilnehmer.

In der schwedischen Stadt Linköping gibt es das Projekt *Learning Together – Family Learning*. Hier werden 30 Kurse für bildungsbeteiligte Eltern mit Migrationshintergrund und ihre 3 bis 10 Jahre alten Kinder angeboten, um die Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten der Familienmitglieder gemeinsam zu fördern. Ein wichtiges Ziel ist es dabei, die Eltern darin zu unterstützen und anzuleiten, ihre Rolle in der Gesellschaft als Unterstützer des Lernens ihrer Kinder anzuerkennen und anzunehmen. Menschen, die sich bereits in der schwedischen Gesellschaft gut eingelebt haben,

übernehmen eine Vorbild- und Tutorenfunktion und werden dazu angeleitet, zu Hause selbst zu unterrichten. Dafür benötigen sie pädagogische Erfahrung und ein breites Wissen über die schwedische Gesellschaft und Sprache. Das Projekt stellt ihnen Materialien zur Verfügung und bietet regelmäßige Übungsstunden an, die von qualifizierten Mitarbeitern geleitet werden.

Durch das Projekt wird das Selbstbewusstsein der Eltern sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie gestärkt. Ihre grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten verbessern sich. Wenn Sie Interesse haben, können Sie hier mehr über das schwedische und auch andere Projekte erfahren:

<http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=15&country=SE&programme=225&language=en>

Die Rolle der Interaktion für den Zweitspracherwerb und die Entwicklung des Lesens und Schreibens

Interaktion im L2-Erwerb

Im Migrationskontext lernen Menschen eine zweite Sprache dort, wo diese Sprache alltäglich gesprochen wird (z.B. Türkisch in der Türkei, Finnisch in Finnland usw.), und zwar in der Interaktion mit anderen Menschen. Für diese Lerner kann Sprachunterricht eine zusätzliche Unterstützung darstellen, die den Hauptlernprozess, der außerhalb des Klassenzimmers stattfindet, etwas vorantreibt. Die Lernumgebung ist das Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen *Zweitspracherwerb* und dem Erwerb einer *Fremdsprache*. Wir verwenden den Ausdruck *Zweitspracherwerb* für Lernsituationen, in denen die neue Sprache im Alltag relevant ist (z.B. im Migrationskontext) und den Begriff *Fremdspracherwerb*, wenn das Erlernen der Sprache in einem anderen Land erfolgt (z.B. wenn in Deutschland jemand Englisch oder Spanisch lernt), der Unterricht in einem formellen Rahmen (Sprachkursen/Schulen) stattfindet und die Sprache im Alltag wenig Relevanz für den Lerner hat.

Aus Laiensicht mag das Erlernen einer neuen Sprache vor allem darin bestehen, neue Wörter auswendig zu lernen. Es ist ein weit verbreiteter Glaube, dass zunächst viele Wörter und die Grammatik erlernt werden müssten, bevor Interaktion möglich sei. Diese Ansicht ist vor allem typisch für Erwachsene, die klassischen Fremdsprachunterricht in der Schule erhalten haben: (grammatikalische) Richtigkeit wurde lange Zeit als wichtiger angesehen als flüssige, mündliche Sprachkenntnisse oder kreativer Selbstausdruck.

Jüngere Lerner können heute bei ihren MitschülerInnen mit Migrationshintergrund beobachten, wie Zweitspracherwerb funktioniert: durch Interaktion und die Teilnahme an alltäglichen Aktivitäten. Sprachenlerner beginnen damit, einzelne Wörter und sogenannte *Chunks*, d.h. zusammenhängende Wörter und Phrasen, die nicht als einzelne Elemente wahrgenommen werden, aufzuschnappen. Sie behandeln auch die Chunks zunächst wie ein einzelnes Wort und können sie erst später in ihre Einzelwörter zerlegen und mit anderen Wörtern kombinieren. So lernen sie, neue Sätze zu bilden und diese in neuen Kontexten zu verwenden. Diese Annahme zur Entwicklung des Zweitspracherwerbs ist in der sogenannten *Usage-Based Theory* beschrieben. (Cadierno, T. & Eskildsen 2015; Eskildsen 2009)

Während dieses Prozesses benötigen die Lerner die zeitweise Unterstützung von kompetenten Sprechern. Das Konzept des *Scaffolding* bezieht sich darauf. In der Soziokulturellen Theorie zur Entwicklung des Zweitspracherwerbs nach Wygotski, beinhaltet jede neue Lerneinheit für jeden einzelnen Lerner die so genannte *Zone der proximalen Entwicklung* (ZPE). Dieses metaphorische Konzept bezeichnet einen Bereich, der zwischen den Aktivitäten liegt, die der Lerner bereits alleine bewältigen kann, und jenen, für die er noch Hilfe von Anderen benötigt. Diese Hilfe wird jedoch nur

temporär benötigt: sobald der Lerner alleine mit der Aufgabe zureckkommt, besteht, zumindest für diese Lernstufe, kein Bedarf mehr nach Unterstützung. Unterstützung (*Scaffolding*) kann von Lehrern sowie Muttersprachlern der Zielsprache sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers geleistet werden. Aber auch erfahrene Lerner können dazu beitragen. Gemeinschaftliche linguistische Unterstützung ist in jeder kommunikativen Situation möglich. Zum Beispiel in Form von Erklärungen, das Bitten um Erklärungen, Wiederholungen und gemeinsam formulierte Äußerungen, in denen beispielsweise fehlendes Vokabular vom Gesprächspartner zur Verfügung gestellt werden kann. Im unten aufgeführten Beispiel werden sowohl die Aussprache als auch die Morphologie (Flexionen des Verbs *lukea* „lesen“) von einem Lerner (*NNS) und einem finnischen Muttersprachler (*NS) besprochen. Das Thema der Unterhaltung ist, ob der Lerner die finnischen Untertitel eines englischen Fernsehprogramms liest oder nicht (Suni 2008.).

*NS:	<i>sinä luet niitä kuitenkin?</i>	<i>you read them anyway?</i>
*NNS:	<i>joo # now # minä # nyt minä en voi ää # luule # luul- luuse luu- +...</i>	<i>yeah# now# I# now I can't erm# 'luule' # 'luul- luuse luu- ' +...</i>
*NS:	<i>luet.</i>	<i>you read.</i>
*NNS:	<i>+, lukea # joo.</i>	<i>+ , to read # jeah.</i>
*NNS:	<i>lukea on lu- minä luen luen # vähän.</i>	<i>to read is re- I read I read # a little.</i>
*NS:	<i>joo.</i>	<i>yeah.</i>

Die Wiederholungen und Verbesserungen in dem Gespräch werden von uns als so natürlich angesehen, dass wir sie kaum wahrnehmen. Dennoch könnten sie das entscheidende Merkmal für die informelle Lernumgebung sein, in der unsere Lerner wesentlich mehr Zeit verbringen als im Klassenzimmer (Suni 2008.).

Jeder Lehrer weiß, dass Lerner nicht alles lernen, was ihnen beigebracht wird. Lernen braucht Zeit und es sind viele Stufen bis zur vollständigen Beherrschung einer Sprache. Aber es ist wichtig zu erkennen, dass Lerner häufig ganz andere Dinge lernen, als die, die gelehrt werden. Jeder hat seine eigene Lern-Vergangenheit, seinen eigenen Wissensstand und seine eigenen Bedürfnisse und Ziele. Daher nimmt in einer Gruppe von unterschiedlichen Lernern, die sich zwar alle in derselben Situation und Umgebung befinden, jeder etwas anderes auf. Das sogenannte *Concept of Affordance* (van Lier 2000) ist ein Erklärungsansatz für dieses Phänomen: Menschen suchen naturgemäß nach Möglichkeiten zu handeln (z.B. etwas zu lernen). Was sie aber wahrnehmen und welchen Dingen sie ihre Aufmerksamkeit schenken, hängt von ihrer eigenen Orientierung und ihren aktuellen Bedürfnissen ab. Nur das, was für sie selbst bedeutungsvoll erscheint, bietet ihnen die Möglichkeit zu lernen.

Schauen wir uns ein weiteres Beispiel aus Finnland an. Nach einer Grammatikstunde kommt eine der Schülerinnen nach vorne, um dem Lehrer zu danken. „Vielen Dank – das war sehr nützlich!“. Aber sie bedankt sich nicht für den Inhalt, den der Lehrer vermitteln wollte, sondern fügt an: „Ich habe endlich verstanden, was *no niin* auf Finnisch bedeutet und wann es verwendet wird. Es ist der Satz, den Sie benutzen, um ein neues Thema zu beginnen, wenn Sie etwas erklären!“. Als Lehrer können wir uns über ein solches Feedback sehr freuen. Denn unsere Hauptaufgabe besteht darin, dem Lernweg jedes einzelnen Schülers zu folgen und die Lerner dabei zu unterstützen, das zu lernen, was

für sie gerade relevant ist. Wir können nicht erwarten, dass sie etwas lernen, wofür sie nicht bereit sind. Und es ist am einfachsten, etwas zu lernen, was selbst bemerkt, selbstständig herausgefunden und verstanden wurde.

Migranten, die eine Zweitsprache erlernen, sind sich oft nicht darüber bewusst, dass das Erlernen der Sprache auch außerhalb des Unterrichts stattfindet oder stattfinden kann. Eine der Schlüsselkompetenzen von LESLLA-Lehrkräften ist es deshalb, die nötigen Mittel bereitzustellen, um das Lernen in der Welt/im Alltag zu unterstützen. Zentral dabei ist es, die Lerner auf das Zusammenspiel von sich selbst und ihrer Umwelt aufmerksam zu machen. Viele Lerner benötigen Hilfe, wenn es darum geht, herauszufinden, wie man in der Zweitsprache in Interaktion treten kann und wie linguistische und andere Symbole im täglichen Umfeld wahrgenommen und als Lernmaterial verwendet werden können.

Interaktion außerhalb des Klassenzimmers – „in freier Wildbahn“ – zu fördern, ist besonders bei Anfängern des Zweitspracherwerbs wichtig. Lehrkräfte können ihren Schülern zeigen, wie sie Zugang zu Situationen im echten Leben finden, in denen Lernmöglichkeiten gegeben sind: wo sie hingehen können, was sie dort beobachten können und wie sie Konversationen beginnen und aufrechterhalten können.

Leider gibt es oft nur wenige Möglichkeiten für LESLLA Lerner, die Zielsprache in der Interaktion zu verwenden. Viele Frauen, die sich um Haushalt und Familie kümmern, kommen kaum in Berührung mit der Zweitsprache und ihr Sprachkurs ist vermutlich die Umgebung, in der sie die Zweitsprache am meisten verwenden. Diese Lerner benötigen gezielte Unterstützung, damit sie beginnen, die Zweitsprache auch in ihrem Alltag zu nutzen. Auch Migranten, die Englisch sprechen können (z.B. aus dem anglophonen Afrika), fällt es selbst in nicht-englischsprachigen Ländern schwerer, die Zweitsprache zu verwenden. Denn Gesprächspartner mit fortgeschrittenen Englischkenntnissen neigen häufig dazu, ins Englische zu wechseln, sobald sie bemerken, dass ihr Gegenüber die Landessprache noch nicht gut beherrscht. Dieselbe Situation findet sich auch bei Lernern aus dem frankophonen Afrika in Frankreich oder einem anderen Land, in dem viele Menschen gut Französisch sprechen.

Kampagnen wie *Puhu minulle suomea* „Sprich Finnisch mit mir“ wurden gestartet, um den generellen Wunsch von Zweitsprachlernern zu stärken, Menschen zu treffen, mit denen sie Finnisch sprechen können, ohne ins Englische zu wechseln.

<http://www.studentintegration.fi/solutions-bank/integration/finnish-language-as-a-support-for-integration/case-puhu-minulle-suomea-campaign>

Es gibt außerdem internationale Projekte, in denen gute Übungen entwickelt wurden, um das Lernen außerhalb der Klassenräume zu fördern. „Language Learning in the Wild“ ist eine dieser Initiativen. Zum Beispiel haben einige Cafés „Talking Times“ eingeführt, in denen die Kunden nur auf der Zweitsprache bedient werden. Außerdem gibt es unterschiedliche mobile Apps, die dabei helfen sollen, Lerngelegenheiten im Alltag zu gestalten.

Interaktion im Alphabetisierungsprozess

Im Gegensatz zum Sprechen wird das Lesen und Schreiben nicht spontan erlernt. Explizite Anweisungen, Übungen und Anwendungen werden benötigt. Lese- und Schreibkompetenzen aus der Muttersprache können mehr oder weniger auf die Zweitsprache übertragen werden, vor allem wenn die Orthografie der beiden Sprachen ähnlich ist (Grab & Stoller 2011). Dennoch ist sprachliche Sicherheit in der Zweitsprache laut Alderson (2005) für die Entwicklung der Lesekompetenz in der L2 wichtiger als gute Lesekompetenzen in der L1. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Schriftsprache immer auf der gesprochenen Sprache basiert (Linell 2005). Sprachliche Kompetenzen in der L2 bilden also die Basis für die Schreibkompetenzen, da es nicht möglich ist, in einer Sprache zu schreiben, ohne etwas über die Struktur und den Wortschatz zu wissen. Es ist außerdem wichtig, zu erkennen, dass Lese- und Schreibkompetenzen von Lernern sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers erworben werden. Lehrkräfte sollten das Level dieser Kompetenzen erkennen, da sie sehr wichtig für das Leben im Alltag sind. Vergessen Sie nicht, dass Ihre Lerner, auch wenn sie bereits einige Kompetenzen in ihrer Muttersprache besitzen, vielleicht dem Lesen und Schreiben einen anderen Sinn beimessen, als dies in den Industrieländern der mittleren Gesellschaftsschicht üblich ist.

Forschungsergebnisse und –anträge

Fallstudie über fünf Frauen, die Finnisch lernen

Tammelin-Laine (2014) untersuchte im Rahmen ihrer Promotion den Lernprozess von Finnisch als Zweitsprache von fünf Frauen, die weder lesen noch schreiben konnten. Sie beobachtete die Teilnehmerinnen, welche an einem 10-monatigen Lernprogramm zur Alphabetisierung teilnahmen, und wandte dabei folgende Methoden zur Datenerhebung an: Audioaufnahmen, Feldnotizen, mündliche und schriftliche Tests, welche für die Studie erstellt wurden sowie schriftliche Tests, welche von den Lernzentren durchgeführt wurden, an denen sie ihre Daten erhob. In den Ergebnissen der Studie zeigte sich, dass sich die Lesekompetenz während der Zeit der Datenerhebung bei keiner der Teilnehmerinnen signifikant verbesserte und sich auch die Sprachkompetenz nur sehr langsam entwickelte. Die Ergebnisse lassen aber auf eine Verbindung zwischen der Entwicklung von Lese- und Sprachkompetenzen schließen: die am weitesten fortgeschrittenen Leserinnen besaßen auch die besten Sprachkompetenzen (vor allem in Bezug auf rezeptives Vokabular für Nomen und produktives Vokabular für Verben). Des Weiteren konnten die besseren Leser komplexere Fragesätze formulieren. Insgesamt entwickelten sich die Sprachkompetenzen am schnellsten, gefolgt von den Lesekompetenzen und zuletzt den Schreibkompetenzen. Wie kommt es, dass sich Sprachkompetenzen am schnellsten entwickeln? Im Folgenden äußern wir eine Vermutung, woran dies liegen könnte.

Die Bedeutung von sozialer Interaktion für den Spracherwerb

Einige Wissenschaftler gehen davon aus, dass Erwachsene eine neue Sprache dann erlernen, wenn für sie die Notwendigkeit besteht, diese Sprache zu benutzen (Elmeroth 2003). Laut Krashen (1998) ist eine alleinige Notwendigkeit aber nicht genug. Für den Erwerb einer neuen Sprache benötigen Lerner reichhaltigen Input, den sie verstehen, z.B. nachvollziehbaren Input, der Situationen entstammt, die dem Lerner aus dem echten Leben vertraut sind. Der Lerner muss Sprache in Interaktionen begegnen, um an Input zu gelangen. Häufig ist jedoch das Klassenzimmer der wichtigste und leider manchmal der einzige Kontext, in dem erwachsene Migranten Muttersprachlern der Zielsprache begegnen und die Chance haben, mit ihnen zu interagieren. Der

schwedische Forscher Elmeroth (2003) betont jedoch die Bedeutung des sprachlichen Kontakts zu Muttersprachlern über die Lehrkräfte hinaus. Dies deckt sich mit der Aussage von Norton Peirce (1993), einem kanadischen Forscher, welcher ebenfalls die Wichtigkeit des Kontakts von Migranten und Muttersprachlern während des Lernprozesses betont. Ein solcher Kontakt hat auch psychologische Effekte: wenn Lerner Kontakt zu Muttersprachlern der Zielsprache haben, steigt ihre Motivation, die Sprache zu lernen sowie ihr Wille, sich in dem neuen Land zu integrieren. Da ihre soziale Ausgeschlossenheit abnimmt, steigen die Möglichkeiten, mit Muttersprachlern in Kontakt zu kommen, exponentiell an.

Weitere Forschungsergebnisse und –pläne

Die Adult Literacy Survey (IALS) und Second International Literacy Survey (SIALS)

IALS und SIALS sind Erhebungen aus den 1990er Jahren, auf denen PIAAC (die internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener, die bereits vorgestellt wurde) basiert. In den Studien wurde Alphabetisierung nicht im Hinblick auf grundlegende, mechanische Lesekompetenzen oder das Leseverstehen untersucht, sondern als die Fähigkeit, gedruckte und geschriebene Informationen in der Gesellschaft zu nutzen, um persönliche Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potential zu entfalten. Drei Bereiche der Alphabetisierung wurden während der zwei Erhebungen beurteilt (1994-1998 und 1997-2000): Prosa, Dokumente und Rechenfertigkeiten. Die Daten wurden auf fünf Performance-Levels erhoben. Die Skalen beziehen die für das Lesen notwendigen, kognitiven Fähigkeiten sowie die Ansprüche an Alphabetisierung der heutigen Wissensgesellschaft mit ein und sind am lebenslangen Lernen ausgerichtet.

Level 1: Beherrschung der grundlegenden, mechanischen Lesekompetenzen. Die Fähigkeiten reichen aus, um Teile von Informationen herauszufinden, leichte Texte zu verstehen und mit einfachen arithmetischen Rechenoperationen zurecht zu kommen.

Level 2: Verstehen des groben Inhalts eines Textes und die Fähigkeit, Informationen aus dem Text zu suchen, zu kombinieren und zu vergleichen.

Level 3: Die Fähigkeit, mit den Alphabetisierungsansprüchen der Gesellschaft umgehen zu können; Interpretation von Textinhalten in ihrem Kontext durchführen und Schlussfolgerungen in Bezug auf Umstände, Gründe und Konsequenzen ziehen können; Durchführung unterschiedlicher arithmetischer Operationen.

Level 4-5: Unterschiedliche Textsorten interpretieren, selektieren und kritisch evaluieren und problemlösende arithmetische Operationen durchführen können.

In den nordischen Ländern zeigte die Erhebung, dass alle der teilnehmenden Erwachsenen über dem internationalen Durchschnitt lagen und die Prozentzahl derjenigen auf dem untersten Level sehr klein war. In Finnland erreichten 67% der Erwachsenen Level 3 oder höher und 20% erreichten das höchste Level. Auch die Studienteilnehmer, die weiter unten eingestuft wurden, betrachteten dies als passend. Die Dauer der schulischen Ausbildung und der Bildungshintergrund der Eltern korrelierten mit dem jeweiligen erreichten Level der Erwachsenen in allen Ländern, in denen die Erhebung durchgeführt wurde. Dies bestätigt, was andere groß angelegte Erhebungen und Fallstudien auch zeigen: Bildungsbezogene Fähigkeiten sind generationsübergreifende Angelegenheiten. Die Förderung von Erwachsenenbildung spielt also eine wichtige Rolle für die Erfolge der nächsten Generation. Die finanzielle Förderung in der Erwachsenenbildung sollte die bildungsfernen, erwachsenen Migranten, die zu Hause bleiben, sich um Haushalt und Kinder

kümmern und eventuell niemals in die Arbeitswelt eintreten werden, nicht ausschließen. Ihre Bildung wirkt sich, wie sich gezeigt hat, auf die Zukunft ihrer Kinder aus.

Immigranten in der PISA-Studie

Wir haben und bereits die groß angelegte OECD- Studie PISA angesehen, welche die Leistungen von 15-jährigen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Bei Schülern mit Migrationshintergrund in weiterführenden Schulen, mit gemeinsamem Herkunftsland und daher auch kulturellen Gemeinsamkeiten, konnte beobachtet werden, dass sie je nach Schulform sehr unterschiedlich abschneiden. Vieles spricht dafür, dass die verschiedenen Bildungssysteme der teilnehmenden Länder auch unterschiedliche Möglichkeiten der Integration und des Erfolgs bieten. Der Unterschied zwischen den Leistungen von Lernern mit und ohne Migrationshintergrund desselben sozioökonomischen Status ist geringer in Schulsystemen mit einem hohen Migrationsanteil, wenn die sozioökonomischen Hintergründe der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund genauso vielfältig sind (z.B. in Australien, Kanada, USA). In Ländern mit einem sehr geringen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, deren sozioökonomischer Hintergrund sehr viel diverser ist als der, der anderen Schüler, sind die Leistungsunterschiede erheblich größer (PISA in focus 33.).

In Finnland zeigte die Studie, dass die ersten zwei Generationen von Migranten an weiterführenden Schulen in ihren Leistungen etwa zwei Jahre hinter den Leistungen ihrer einheimischen Mitschüler lagen, wobei ein Großteil der Schüler der ersten Generation nicht einmal das Mindestlevel der mathematischen Anforderungen erreichte. Die Schüler, die innerhalb der ersten Schuljahre nach Finnland kamen oder aus Ländern stammten, die geographisch näher an Finnland liegen, schnitten besser in der Studie ab als andere. Des Weiteren wurde herausgefunden, dass gute Kenntnisse der Unterrichtssprache eine besonders wichtige Rolle spielen. Die Studie verweist darauf, dass die Schüler sowohl Unterstützung in ihrer Muttersprache, also auch in der Unterrichtssprache benötigen, da sich beide als fundamental für das Lernen herausgestellt haben (Harju-Luukkainen et al., 2014)..

Im finnischen Bildungssystem haben Schüler mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, an einem einjährigen Vorbereitungskurs mit dem Fokus „Finnisch als Zweitsprache“ teilzunehmen. Daran anschließend findet in den folgenden Schuljahren der normale Unterricht zum Zweitspracherwerb sowie für die Muttersprache statt (je zwei Stunden pro Woche). Es fällt auf, dass Schüler mit Migrationshintergrund eine positivere Einstellung gegenüber der Schule haben, sich ihrer Schule mehr verbunden fühlen und eine positivere Auffassung der Schüler-Lehrer-Beziehung haben als ihre einheimischen Mitschüler.

Diese positiven Einstellungen überbrücken aber dennoch nicht die Leistungsunterschiede. Den meisten der leistungsschwächeren SchülerInnen (65% der ersten und 57% der zweiten Generation) mangelt es zu Hause z.B. an Büchern. Die PISA-Studie und auch einige andere internationale Erhebungen verwenden die Anzahl der zu Hause verfügbaren Bücher (egal welcher Sprache) als Indikator für kulturelles Kapital, also die Wertschätzung einer literarischen Kultur zu Hause. Die Schüler mit Migrationshintergrund, die in den Studien gut abschnitten, hatten zu Hause Zugang zu vielen Büchern (>200), genauso sah es auch bei den einheimischen SchülerInnen aus (Harju-Luukkaine et al., 2014). Wenn Schüler Freude am Lesen entwickeln, kann dieser Faktor (wenige Bücher zu Hause) kompensiert werden (Neuman & Celano 2001; Sonnenschein et a. 2000).

Mehr zu PIAAC (*Programme for International Assessment of Adult Competencies* (internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener)

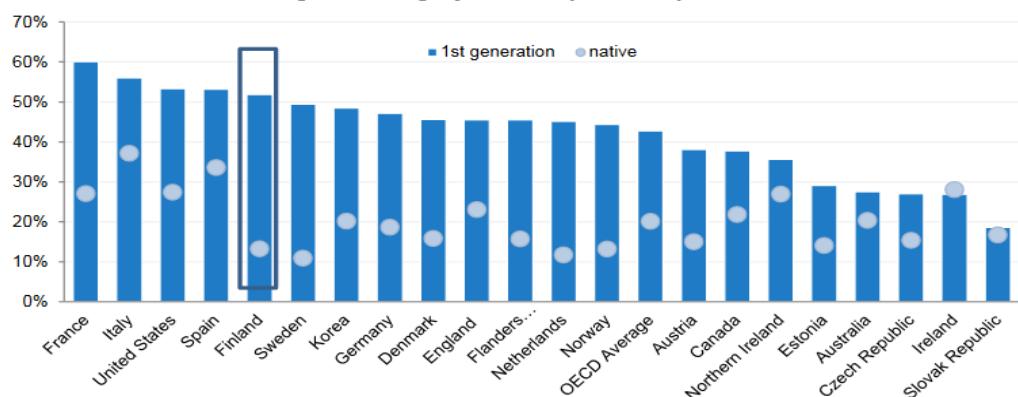
Das Lese- und Schreibkonzept, das PIAAC zu Grunde liegt, haben wir Ihnen bereits vorgestellt. Die PIAAC, PISA und IALS Studien sind einander ähnlich, jedoch umfassen die Aufgaben der PIAAC-Studie grundlegende Kompetenzen des Alltags, die weniger komplex sind als einige Aufgaben der PISA-Studie. Neben den Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen liegt eine Gemeinsamkeit der beiden Studien in der Erfassung der Problemlösekompetenz. Diese Kompetenz wird insbesondere in technisierten Umgebungen sehr wichtig, und in den vorliegenden Studien bezieht sie sich auch auf die Verwendung der digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeuge und Netzwerke, um

- a. Informationen zu finden und zu evaluieren.
- b. Aktivitäten, sowohl die Arbeit als auch das Privatleben betreffend, zu kommunizieren und auszuüben.

In Finnland zeigte PIAAC, dass die Leistungen von Erwachsenen ähnlich waren wie in der SIALS-Studie (welche 14 Jahre zuvor durchgeführt wurde). Grundsätzliche Hintergrundfaktoren wie das Alter und der Bildungsgrad der Eltern wurden im Hinblick auf Bildungsentscheidungen und das Interesse, sich bilden zu wollen, in PIAAC als relevant eingestuft. Es nahmen mehr Menschen mit Migrationshintergrund an der PIAAC Studie teil als an der SIALS-Studie. Es zeigte sich, dass es eine Art Fünf-Jahres-Grenze zu geben scheint: Migranten, die bereits fünf Jahre oder länger in Finnland lebten, übertrafen die anderen Teilnehmer in ihren Leistungen. Insgesamt schnitten erwachsene Migranten in Finnland ähnlich ab wie in anderen Ländern. Wenn es jedoch um den Vergleich von Migranten und Einheimischen geht, ist der Leistungsunterschied in Bezug auf die Grundfertigkeiten in Finnland größer als in den meisten anderen Ländern. 50% der Menschen mit Migrationshintergrund der ersten Generation erreichten maximal das zweite Level im Lesen, Schreiben und Rechnen (siehe auch die Tabelle unten, Quelle: Musset 2015:22)

Figure 1.8 In Finland, half of the first-generation migrants lack foundation skills

Percentage of different groups with literacy or numeracy below Level 2



Note: For some countries results are not reported due to insufficient number of observations.

Source: OECD calculations based on the Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012) (database).

In Finnland besaß nur die Hälfte aller Erwachsenen mit einem niedrigen Leistungslevel einen Arbeitsplatz, ein Drittel war nicht aktiv oder nicht in einer Ausbildung. Eine geringe Alphabetisierung birgt somit ein hohes Risiko für Arbeitslosigkeit und wirtschaftlichen Ausschluss, sowohl für Erwachsene mit Migrationshintergrund als auch für Erwachsene ohne Migrationshintergrund.

Die Bedeutung von Lese- und Schreibfähigkeiten im Arbeitsleben und Wirkungsbereichen

Wirkungsbereich: Kindererziehung

Von Eltern wird erwartet, dass sie es schaffen, sich voll und ganz um sich selbst und um ihre Kinder zu kümmern. In einer postindustriellen Gesellschaft gehört dabei dazu, dass sie dafür sorgen, dass ihre Kinder Lesen und Schreiben lernen. Die OECD (2000) definiert Lese- und Schreibfähigkeiten als „die Fähigkeit, geschriebene Informationen in täglichen Aktivitäten zuhause, bei der Arbeit und in der Nachbarschaft verstehen und anwenden zu können – um Ziele zu erreichen und Wissen und Potential weiter zu entwickeln.“

Es wurde bereits thematisiert, dass Menschen mit Migrationshintergrund sprachliche Fähigkeiten sowie Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten in der Zielsprache benötigen, um die Bildung ihrer Kinder fördern zu können. In einer finnischen Studie mit Müttern in der Migration konnte Honko (2013) aufzeigen, dass eine starke positive Korrelation zwischen den sprachlichen Fähigkeiten der Mütter im Finnischen und denen der Kinder in ihren ersten Schuljahren besteht. In der Studie wurde ebenfalls deutlich, dass die Eltern Lese- und Schreibfähigkeiten benötigen, um mit der Kita und der Schule in Kontakt zu treten, kurze Nachrichten zu schreiben oder online kommunizieren zu können.

Wirkungsbereich: Gesellschaft

In einer postindustriellen Gesellschaft werden umfassende Lese- und Schreibfähigkeiten bei Erwachsenen für selbstverständlich gehalten. Ohne sie ist es schwierig, das alltägliche Leben zu meistern und als ein volles, aktives Mitglied der Gesellschaft zu leben. Diese Fähigkeiten sind in anderen Gesellschaften auf der Welt allerdings nicht genauso erforderlich oder genauso hoch angesehen. Der Wert, der Lese- und Schreibfähigkeiten zugeschrieben wird, legt aber auch die Erwartungen fest, die an Erwachsene gestellt werden (Grabe & Stoller, 2011).

Wirkungsbereich: Arbeitsleben

In vielen Ländern ist die Arbeitslosenquote bei Migranten zwei- oder dreimal so hoch wie die von Menschen ohne Migrationshintergrund. Im Dienstleistungssektor gibt es ein paar typische Einstiegsberufe, in denen Stellen für Neuankommende mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten angeboten werden. Für das familiäre Einkommen sind diese Jobs sehr wichtig, aber sie stellen oft eine Sackgasse dar, selbst für Migranten mit hohem Bildungshintergrund.

Strömmmer (2017) sammelte ethnografische Daten in der Reinigungsbranche in Finnland. Erinnern Sie sich noch einmal an die Forschungsergebnisse zurück, in denen es darum ging, wie wichtig die Interaktion mit Muttersprachlern bei der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten in der Zielsprache ist. Strömmers Ergebnisse zeigen, dass Migranten, die in dieser Branche arbeiten, meist isoliert sind und an ihrem Arbeitsplatz selten Gelegenheit zu Gesprächen in der Zielsprache haben. Das ist nicht schwer vorstellbar; Reinigungskräfte arbeiten oft allein in leeren Gebäuden, in der Regel bekommen sie die anderen Arbeitskräfte nie zu Gesicht. Der Arbeitgeber kann eine sehr große Rolle dabei spielen, Interaktionen zwischen den Angestellten zu fördern. Er kann zum Beispiel dafür sorgen, dass zugewanderte und einheimische Reinigungskräfte zusammen arbeiten, Arbeitsschichten mit Kundenkontakt einführen, oder sich für positive Interaktion mit den Reinigungskräften einsetzen und dafür sorgen, dass diese in die Arbeitsgemeinschaft integriert werden.

Es ist ein Irrglaube, dass Reinigungsarbeit kaum Sprach- oder Lese- und Schreibfähigkeiten erfordere. Denn die Arbeit erfordert das Verwenden von Putzutensilien und vielen verschiedenen Reinigungsmitteln. All diese Dinge enthalten gedruckte Gebrauchsanweisungen oder Anleitungen mit Text, aber auch mit Symbolen, Zahleninformationen, Abkürzungen und entscheidenden Informationen. Es wird klar, dass Reinigungsarbeit für Analphabeten gefährlich sein kann und die Anforderungen daher höher sind als gedacht.

Die Gastronomiebranche ist ein anderes Beispiel für einen typischen Berufseinstieg. Pennycook und Otsuji (2015) haben gezeigt, dass insbesondere Arbeitsgemeinschaften in städtischen Gegenden Übungsgelegenheiten für multilinguale Kommunikation schaffen können: die Sprachen, die in der Küche gesprochen werden, sind nicht unbedingt dieselben, die mit den Kunden gesprochen werden. Lese- und Schreibfähigkeiten in mehreren Sprachen werden in Restaurants somit gebraucht und geschätzt. Die Arbeit in einem Restaurant kann daher viele Gelegenheiten für sprachliche Interaktion bieten. Allerdings mag diese nicht immer in der Zielsprache stattfinden. Es gibt viele Anekdoten über Migranten, die die Sprachen von anderen Migranten erstaunlich gut erlernt haben.

In vielen Ländern (z.B. in Skandinavien) wird ein sogenanntes Integrationstraining für alle arbeitslosen Migranten angeboten, normalerweise über den Zeitraum von einem Jahr. Der Fokus liegt dabei auf der Sprache und der jeweiligen Gesellschaft, aber ein Praktikum ist ebenfalls ein wichtiger Teil des Programms. Sandwalls (2013) Fallstudie zeigt allerdings, dass die absolvierten Praktika tatsächlich nur sehr wenige Möglichkeiten zur Kommunikation auf Schwedisch boten. Aufgrund von einfacher, individueller Arbeit war die Zeit zur Interaktion auf nur wenige Minuten pro Tag begrenzt. In den Augen der Lerner blieben die „Schulwelt“ und die „Praktikumswelt“ somit zwei getrennte, völlig unterschiedliche Welten.

Landwirtschaftliche Arbeit hat immer noch den Ruf, einfache, körperliche Arbeit zu sein. Doch auch hier gibt es heute hohe Ansprüche in Bezug auf Lese- und Schreibfähigkeiten. Ein Beispiel dafür ist ein derzeitiger Versuch in Italien, Migranten, die Erfahrung in diesem Bereich haben, dabei zu unterstützen, landwirtschaftliche Unternehmer in Italien zu werden (Del Percio et.al.im Erscheinen).

Lese- und Schreibfähigkeiten werden auch dafür benötigt, verschiedenste Tests zu bestehen. In der europäischen Union müssen alle Mitarbeiter der Cafés, Restaurants, Großküchen, Lebensmittelläden und Lebensmittelfabriken einen Hygiene-Pass haben, wenn sie mit unverpackten, leicht verderblichen Lebensmitteln, zum Beispiel Milch, Fleisch und Fisch, hantieren müssen. In Finnland sind Lese- und Schreibfähigkeiten im Finnischen (oder einer anderen der angebotenen Sprachen) erforderlich, um den Test zu bestehen: <http://www.hygieniapassi.fi/english>. Es gibt Material in einfacherer Sprache, das für Migranten mit wenig Lese- und Schreibfähigkeiten verfügbar ist:
<http://www.edu.fi/hygieniaosaaminen>

Bibliographie

- Brandt, D. (2009) Writing over reading: new directions in mass literacy. In M. Boynham and M. Prinsloo (eds) *The Future of Literacy Studies*. London: Palgrave MacMillan, 54 - 74.
- Elmeroth, E. (2003) From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (4), 431–449.

- Eskildsen, S. W. (2009) Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30 (1), 335–357. doi.org/10.1093/applin/amn037
- Finnish National Board of Education (2014) National core curriculum for basic education 2014. Publications 2014:6. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Gee, J. P. (2000) Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25, 99–125.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002) *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Gutek, G. L. (1995) *A history of the Western educational experience*. 2nd ed. Prospect Heights: Waveland Press.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., and Vettentranta, J. (2014) *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajatastaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Krashen, S. (1998) Comprehensible output? *System* 26 (2), 175–182.
- Linell, P. (2005) *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. Abingdon: Routledge.
- Miller, M. and King, K. P. (2009) Introduction. In M. Miller, and K. P. King (eds), Empowering women through literacy: Views from experience. (pp. xi–xviii). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Neuman, S. B., and Celano, D. (2001) Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly* 36 (1), 8–26.
- OECD (2000) Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey. Paris: OECD Publication service.
- OECD (2013) What do immigrant students tell us about the quality of education systems? PISA in focus 33. dx.doi.org/10.1787/22260919
- Pennycook, A. and Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism – Language in the City*. London: Routledge.
- Strömmér, M. (2017) Mahdollisuksien rajoissa: Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. [A nexus analysis of Finnish language learning in cleaning work.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 336. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Suni, M. (2008) Toista kielää vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. [Second language in interaction. Sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 94. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Tammelin-Laine, T. (2014) Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. [Let's start from the beginning. Non-literate adults learning a new language.] *Jyväskylä Studies in Humanities*, 240. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Van Lier, L. (2000) From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.

Wagner, J. (2015) Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning". In T. Cadierno and S. W. Eskildsen (eds) *Usage-based perspectives on second language learning*. (pp. 75–104) Berlin: De Gruyter Mouton.

Kapitel 4: Leseentwicklung aus psycholinguistischer Perspektive
Marcin Sosinski und Antonio Manjón
Universität Granada, Spanien

Die Aufgabe eines Lesers

Begrifflichkeiten

Lesen wird als das Verständnis von geschriebenen Texten definiert. Das Leseverständnis ist jedoch eine komplexe Fähigkeit, der verschiedene Teilsfähigkeiten zugrundeliegen. Diese werden in hierarchieniedrige Prozesse (beim beginnenden Lesen) und hierarchiehöhere Prozesse (beim fortgeschrittenen Lesen) unterschieden.

Hierarchieniedrigere Fertigkeiten zu Beginn des Leseprozesses: Die Worterkennung/das Dekodieren

Worterkennung: Es geht sowohl um das Erkennen der geschriebenen Form (graphisch) des Wortes als auch der Wortbedeutung.

Voraussetzung hierfür ist das Bewusstsein des Lesers darüber, dass die Sprache aus einzelnen Wörtern besteht, dass ein Wort aus einzelnen Silben besteht, dass Silben wiederum aufteilbar sind in Anlaut (Onset) und Reim (Nukleus und Coda, das Ende der Silbe), und dass diese jeweils aus *Phonemen* bestehen. Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache. Nehmen wir zum Beispiel die Phoneme /t/ und /m/. Wir wissen, dass es sich bei diesen Lauten um Phoneme handelt, weil sie Wörter unterscheiden, die sonst genau gleich wären: z.B. ,Tag' und ,mag'. Dabei kann die Aussprache des Phonems /t/ z.B. in Abhängigkeit von seiner Position in einem Wort variieren. Unsere Ohren nehmen die unterschiedliche Aussprache wahr, für unser Gehirn gehören aber alle Varianten zu derselben (abstrakten) Einheit desselben Phonems. Dieses Bewusstsein nennt man *phonologische Bewusstheit*. Sie steht in direkter Verbindung zu der Fähigkeit eines Lesers, das ‚alphabetische Prinzip‘ zu erfassen. Hier geht es darum, dass ein einzelner Buchstabe oder eine Sequenz von Buchstaben mit einem bestimmten Phonem korrespondiert.

Bei fortgeschrittenen Lesern laufen die hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Prozesse automatisch ab. Wenn fortgeschrittene Leser beispielsweise folgenden Satz lesen und bei dem Wort <Kuchen> ankommen, dann wird automatisch das Konzept von etwas Gebackenem und Leckerem hervorgerufen. (Die Klammern < > zeigen an, dass es um die Schreibung eines Wortes geht).

Die kleine Mary isst den ganzen Kuchen.

Wenn wir mehr als ein einzelnes Wort lesen und stattdessen den gesamten Satz, dann sieht unsere Vorstellung ungefähr so aus:



Wir nutzen die Satzstellung (Syntax) in Kombination mit unserer eigenen Erfahrung und unserem Weltwissen, um den Satz richtig zu verstehen. Dies hilft uns dabei, dass wir den Satz nicht etwa so verstehen: ‚Mary wurde von dem Kuchen gegessen.‘

Für erfahrene Leser ist das Verstehen eines geschriebenen Textes ein müheloser und unbewusster Prozess. Es passiert schnell, wir lesen Texte mit einer Geschwindigkeit von etwa vier oder fünf Wörtern pro Sekunde. Was wir *flüssiges Lesen* nennen, ist das Ergebnis von kontinuierlichem Üben über einen langen Zeitraum. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden wir Wege besprechen, wie dieses Üben aussehen und gar Spaß machen kann und wie Sie Ihre Lerner dazu ermutigen können, freiwillig zu lesen.

In unserem Arbeitsspeicher können wir Informationen nur für wenige Sekunden halten. Glücklicherweise müssen erfahrene Leser nicht mehr jedes Wort einzeln dekodieren, bevor sie zum nächsten übergehen können. Nicht jedes Wort dekodieren zu müssen, ermöglicht es dem Leser, seine Kapazität für die hierarchiehöheren Prozesse zu nutzen. Das bedeutet aber auch, dass ein Engpass entsteht, wenn das Dekodieren zu langsam abläuft.

Die Forschung sagt uns, dass die Automatisierung der hierarchieniedrigen Prozesse ein zeitintensiver Prozess ist. Er hängt z.B. davon ab, wie regelmäßig die Orthographie einer Sprache ist sowie vom Wortschatz eines Lerners. Es ist schwierig, ein unbekanntes Wort zu lesen. Welche Schwierigkeiten entstehen, wenn das Vokabular nicht ausreichend ist, wird im Kapitel zum Thema Wortschatzerwerb tiefergehend behandelt.

Hierarchiehöhere Telfertigkeiten (fortgeschrittenes Lesen)

Es geht um Fertigkeiten, die zum Textverständnis führen. Diese Fertigkeiten kann der Leser bewusst steuern/kontrollieren, mit ihnen Strategien entwickeln und diese anwenden:

- Unterschiede zwischen gesprochenem und geschriebenem Text erkennen
- Die Struktur eines Textes erarbeiten
- Die Absicht eines Textes erkennen
- Den Inhalt voraussagen
- Zwischen grundlegenden und zweitrangigen Gedanken unterscheiden
- Den Zusammenhang zwischen Gedanken erkennen
- Einen Text interpretieren
- Kohärenz: Kultur-, Themen- und Weltwissen
- Kohäsion: sprachliche Elemente, die einen Text explizit verbinden, wie Pronomen und Adverbien

Bottom-up und Top-Down Prozesse des Lesens

Diese Begriffe beziehen sich auf gegensätzliche Ausgangspunkte. Beim sogenannten Bottom-Up-Prozess erschließt sich der Leser die Bedeutung Schritt für Schritt: beginnend bei kleinen Einheiten wie Wörtern, aus denen sich Phrasen, Satzteile, Sätze und ganze Absätze bilden. Bei Top-Down-Prozessen beginnt der Leser mit den Erwartungen an den gesamten Text und gleicht diese Erwartungen dann mit den detaillierteren Informationen ab. Dabei laufen Bottom-up- und Top-Down-Prozesse beim Lesen parallel ab und die Ergebnisse werden miteinander verbunden.

LESLLA-Leser

Weniger erfahrene Leser nutzen vor allem die hierarchieniedrigen Prozesse (*Synthese-Ansatz*). Leseanfänger müssen erst eine phonologische Bewusstheit entwickeln, um den Zusammenhang von Phonemen und Graphemen irgendwann automatisiert erkennen zu können. Daher ergibt es Sinn, sich auf die Automatisierung dieser Fertigkeiten zu konzentrieren.

Die fortschreitende Automatisierung von grundlegenden Worterkennungskenntnissen und die parallele Entwicklung von Fortgeschrittenen-Fähigkeiten wird von vier Faktoren beeinflusst:

1. Linguistische Kompetenz in der Zielsprache

Wenn Kinder mit dem Lesen anfangen – normalerweise mit ungefähr fünf Jahren – dann tun sie das in einer Sprache, in der sie schon sprachliche Fähigkeiten erworben haben, die vergleichbar mit den Fähigkeiten eines Erwachsenen sind. Das wird auch als *linguistische Kompetenz* bezeichnet (Satzstellung/Syntax, Morphologie, Phonologie, Wortschatz). Sie haben schon einen recht großen Wortschatz, und er wird sich im Laufe ihres Lebens erweitern. Für LESLLA-Lerner ist es zunächst wichtig, diese linguistische Kompetenz in der Sprache zu erwerben, in der sie das Lesen lernen. Das Konzept der *Toleranzschwelle* geht davon aus, dass wir zunächst eine ausreichende linguistische Kompetenz benötigen, um lesen zu können; damit also hierarchieniedrigere und -höhere Fertigkeiten reibungslos zusammenspielen können.

Es kommt bei LESLLA-Lernern häufig vor, dass sie die Zielsprache nur im Unterricht verwenden (besonders dann, wenn sie in ihrem Alltag nicht mit Muttersprachlern der Zielsprache zusammenarbeiten). Sie knüpfen vor allem in ihrer eigenen Muttersprache Kontakte und das schränkt verständlicherweise ihre Entwicklung der linguistischen Kompetenzen ein. Somit wird auch ihre Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Zielsprache eingeschränkt.

2. Ähnlichkeit der Lexika

Je besser die sprachlichen Fähigkeiten eines Lerners, desto eher erreichen sie die Toleranzschwelle, die sie benötigen, um die hierarchiehöheren Lesefertigkeiten zu entwickeln. Wenn zwischen den Sprachen ein gemeinsames Vokabular besteht, kann auch dieses beim Lesen genutzt werden. Gemeinsame Wörter zu erkennen, kann sehr hilfreich sein, da es Platz im Arbeitsspeicher spart und es dem Leser ermöglicht, sich auf andere Prozesse zu konzentrieren.

3. Das Alphabetisierungslevel in der Muttersprache der Lerner

LESLLA-Lerner können ganz unterschiedliche Kenntnisse von Schriftsystemen mitbringen. Wenn sie bereits in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind, erleichtert dies die Alphabetisierung in der Zielsprache. Gleichzeitig können dadurch aber auch Schwierigkeiten entstehen. Wir werden darauf im weiteren Verlauf des Kapitels noch einmal zurückkommen.

4. Transparenz des Schriftsystems und der Orthographie in der Zielsprache

Wie wir im Laufe des Kapitels noch besprechen werden, unterscheiden sich Schriftsysteme darin, wie sie die gesprochene Sprache repräsentieren. Chinesische Zeichen repräsentieren Konzepte, japanische *kana*-Grapheme repräsentieren Silben und englische Buchstaben repräsentieren

Phoneme. Schriftsysteme (und ihre Orthografien) variieren von Sprache zu Sprache sehr stark in Bezug auf ihre Regelmäßigkeit (oder Transparenz). Das bezieht sich auf die Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen. Finnisch ist sehr transparent und damit am einen Ende des Spektrums, während die Graphem-Phonem-Korrespondenz im Englischen eher unregelmäßig ist und sich am entgegengesetzten Ende des Spektrums befindet. (Mehr über die finnische Sprache können Sie im Kapitel *Sprache und Alphabetisierung in ihrem sozialen Kontext* nachlesen).

Ein Beispiel für Alphabetisierungsunterricht mit LESLLA-Lernern in Spanien

Maite Hernández und Félix Villalba aus Spanien berichten über die Schwierigkeiten, die das mündliche Unterrichten einer Sprache für den Lerner mit sich bringt: nur das auditive Gedächtnis wird aktiviert, der Arbeitsspeicher ist schnell überlastet und dem Lerner fehlen Lernstrategien. Hernandez und Villalba nennen folgende Tipps, die auf ihren Erfahrungen in der Arbeit mit LESLLA-Lernern in Madrid basieren:

- Kleine Lerngruppen
- Unterrichtsstunden, die 1 ½ Stunden dauern (oder kürzer)
- Unterschiedliche Arten von Aufgaben, um die aktive Aufmerksamkeit zu fördern
- Unterschiedliche Gruppendynamiken (Partnerarbeit, Gruppenarbeit)
- Sprachmodelle (kurze, prägnante und ritualisierte/routinierte Ausdrücke)
- Viele verschiedene visuelle und auditive Materialien
- Der Inhalt sollte in jeder Stunde auf das Nützlichste reduziert werden
- Die Einheiten wiederholen

Wie Schriftsysteme variieren und was dies für Ihre Lerner bedeutet

Im Folgenden werden wir Ihnen einige Hintergrundinformationen zur Alphabetisierung und deren Geschichte gegeben; diese Informationen werden außerdem darauf vorbereiten, über die Ausgangspunkte Ihrer LESLLA-Lerner in Bezug auf deren Alphabetisierung nachzudenken.

Schriftsysteme

Einige Wissenschaftler klassifizieren Schriftsysteme in *evolutionäre* und *typologische* Systeme (Peres Rodrigues, 1999). Hinter den *Evolutionären Klassifizierungen* (vgl. Gelb, 1976) steht die Idee, dass die Ziele der Schriftlichkeit effizient sein müssen. Diese Klassifizierung sieht alphabetische Schriftsysteme als am effizientesten und somit als ideale Art von System an. *Typologische Klassifizierungen* lehnen die Idee eines idealen Systems ab und fokussieren sich stattdessen auf klassifizierende Systeme und die linguistischen Einheiten, die sie repräsentieren (DeFrancis, 1996; Sampson, 1985; Stubbs, 1987; Tusón). Letztere werden im Folgenden behandelt.

Die Geschichte des Schreibens

Bevor wir uns den Beschreibungen der genannten Systeme widmen, muss man sich erst einmal bewusst machen, dass das Schreiben erst relativ spät von Menschen erfunden wurde; es hat eine gerade einmal 6000-Jahre alte Geschichte. Daher ist es nicht überraschend, dass die Alphabetisierungsrate in manchen Ländern dieser Erde immer noch sehr gering ist. Die Herkunft von

Alphabetisierung ist *polyzentrisch*, sie entwickelte sich also unabhängig an unterschiedlichen Orten. Die wichtigsten Orte sind Mittelamerika, China und der Mittlere Osten. Alphabetisierung scheint vor allem dort entstanden zu sein, wo es einen Bedarf dafür gab, Handelsaustausch, Steuern und Lagerhäuser in stetig wachsenden, städtischen Zivilisationen im Auge zu behalten.

Protoschrift

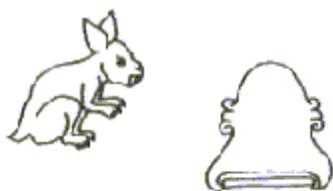
Im System der Protoschrift, das heute nicht mehr aktiv genutzt wird, repräsentieren schriftliche Symbole eine Bedeutung. Es handelt sich um limitierte Systeme, da sie nur für einige wenige semantische Felder verwendet werden (Namen, Buchhaltung, Kalender). Zwei sehr bekannte Beispiele sind die ägyptischen Hieroglyphen und die aztekische Schrift. Das folgende aztekische Piktogramm stammt aus dem *Mendoza Codex* (Berdan und Rieff 1997).



Schriftsysteme haben sich mit der Zeit weiterentwickelt. Sie begannen, Hinweise auf das *Rebusprinzip* zu zeigen, bei dem zwei Piktogramme verbunden werden, um eine neue Bedeutung zu erzeugen. Diese Systeme begannen außerdem damit, mündliche Sprache zu zeichnen, sodass Symbole das gesprochene Wort repräsentierten. Bei den Azteken wurden solche Symbole überwiegend für die Bezeichnung von Orten verwendet, wie zum Beispiel *Tochtepecan*, bei dem das Piktogramm von „Hase“ und „Berg“ verwendet wird, um zu verdeutlichen, wie der Ort ausgesprochen wird.



Tochtepecan



...besteht aus *tochtli* „Hase“ und *tepetyl* „Berg“

Logographische Systeme

Logographische Systeme entwickelten sich sehr früh. Ein Beispiel hierfür sind die chinesischen *Hsing Sheng*-Schriftsysteme. Sie ähneln dem oben beschriebenen System, sind jedoch insgesamt weiter entwickelt. Jedes Logogramm besteht aus zwei Teilen: einer Basis, welche die Informationen bezüglich der Bedeutung enthält und einer phonetischen Komponente, die über die Aussprache informiert. Das folgende Logogramm bedeutet „Pferd“



Das Logogramm für „Pferd“ bildet die Basis einer großen Wortfamilie, die unter anderem folgende Wörter enthält:



Jià „fahren/Fahrer“



Lúo „Maulesel“

Silbische Systeme

Silbenschriften haben sich ebenfalls unabhängig voneinander an verschiedenen Orten dieser Welt entwickelt. In dieser Art von System repräsentiert jedes Graphem eine Silbe. Moderne Beispiele hierfür sind die zwei Silbenschriften, die im Japanischen verwendet werden: *hiragana* und *katakana*. Bei der *hiragana*-Schrift (siehe Tabelle unten) repräsentiert jedes Graphem den Konsonanten in der oberen Reihe und den Vokal in der linken Spalte. Dies hat sich im Japanischen aus zwei Gründen bewährt: Erstens gibt es keine *Konsonantenhäufungen* im Japanischen; zweitens ist der einzige Konsonant, auf den ein Wort enden kann, ein nasal Laut. Dies ist das einzige Graphem, das nur einen Konsonanten und keinen Vokal repräsentiert.

	k	s	t	n	h	m	y	r	w		
a	あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ	ん
i	い	き	し	ち	に	ひ	み	り	ゐ		n nasal
u	う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る		
e	え	け	せ	て	ね	へ	め	れ	ゑ		
o	お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を	

Alphabetische Systeme

Als Schriftsysteme begannen, sich dahingehend zu verändern, dass sie eher Klänge als Konzepte darstellten, entstand in Sprachen, die Konsonantenhäufungen enthalten, der Bedarf danach, Konsonanten und Vokale einzeln zu repräsentieren.

Mischsysteme

Es gibt Schriftsysteme, die einen Übergang von der Silbenschrift zum Alphabetischen System repräsentieren. Die Bezeichnung hierfür ist *abugida* (aus der Ge'ez Sprache) oder auch *Alphasilbenschrift*. Diese Systeme beinhalten Schriftsysteme aus Südasien und Südwest-Asien, sowie äthiopische, ursprünglich kanadische und arabische Schriftsysteme. Eine Abugida-Schrift zeichnet sich dadurch aus, ob und wie sie Vokale repräsentiert. Im Arabischen werden nur lange Vokale durch Grapheme dargestellt, kurze Vokale werden durch diakritische Zeichen repräsentiert. Diese Diakritika sind jedoch in informeller, schriftlicher Kommunikation als optional anzusehen. Zum Beispiel:

kataba „er schrieb“ wird von rechts nach links gelesen und besteht aus einer dreigliedrigen Basis, die von rechts nach links verläuft: k, t und b. Der kurze Vokal <a> kann hinzugefügt werden, wie es an den roten Diakritika zu sehen ist.

كتب

کتب

In einer weiteren Abugida-Schrift, dem in Indien verwendeten *davanagari*-Schriftsystem, gibt es ein Basisgraphem, das folgende Silbe repräsentiert



und durch die Kombination mit Vokalen erweitert wird:



Das lateinische Alphabet

Das heutzutage von uns verwendete Alphabet ist eine leicht abgewandelte Form des lateinischen Alphabets, das seinen Ursprung im griechischen Alphabet findet, dessen Ursprung wiederum bei den Phöniziern liegt. Soweit wir wissen, wurde das Alphabet nur einmal erfunden. Der Grund für seine weltweite Verbreitung hat genauso viel mit dem Imperialismus zu tun wie mit Missionarsarbeit.

Schreibkonventionen

Schreiben beinhaltet Konventionen, die kulturell bedingt sind und daher erlernt werden müssen. Dies betrifft sowohl das Lesen von links nach rechts bzw. rechts nach links, als auch das Lesen in beide Richtungen (Boustrophedon: die Richtung wird in jeder Zeile gewechselt, „in der Richtung eines Ochsen“) oder von unten nach oben, und auch das Lückenlassen ist Teil dieser Konventionen. Diese griechische Inschrift aus dem 8. Jh.v.Chr. wird von links nach rechts gelesen, besitzt jedoch keine Lücken zwischen den Wörtern:

Um 500 v.Chr. können wir beobachten, dass begonnen wurde, Lücken zu lassen, wie es in diesem Attica-Stein der Fall ist:

Die Lernaufgabe

Das logographische System erfordert einen beachtlichen Aufwand, sich tausende einzelne Logogramme zu merken. Eine Silbenschrift funktioniert sehr gut für eine Sprache mit einer einfachen Silbenstruktur ohne Konsonantenhäufungen, wie zum Beispiel Japanisch. Sobald eine Sprache viele Konsonantenhäufungen besitzt, wie zum Beispiel Englisch oder Griechisch, ist es einfacher, ein Alphabet mit 30 oder weniger Graphemen auswendig zu lernen als eine Silbenschrift mit hunderten von Silbenzeichen.

Effizienz bedeutet nicht, dass die Lernaufgabe einfach ist. Wir werden im Laufe des Kapitels sehen, dass sich unser Bewusstsein über längere phonologische Einheiten wie Wörter, Silben, Onsets und Reime von alleine und auch ohne Schulung weiter entwickelt. Das Bewusstsein für Phoneme entwickelt sich jedoch nicht auf natürlichem Wege. Dies ist eine Erklärung dafür, warum das lateinische Schriftsystem nicht unabhängig an verschiedenen Orten der Welt aufkam, wie es bei silbischen oder logographischen Systemen der Fall war. Zu lernen, wie man ein alphabetisches System liest, stellt eine große Herausforderung für LESLLA-Lerner dar.

Unterstützung des Lesens durch phonologische Bewusstheit

Definition

Phonologische Bewusstheit wird definiert als das explizite, bewusste Wissen über die Lautstruktur einer (gesprochenen) Sprache. Dieses Bewusstsein ermöglicht es uns, Sprache in verschiedenen Situationen zu analysieren und zu manipulieren. Dichter (egal ob sie alphabetisiert sind oder nicht) machen beispielsweise Gebrauch von phonologischer Bewusstheit, um das Wort zu finden, das durch seinen Klang eine bestimmte Erfahrung vermittelt. Phonologische Bewusstheit ist essentiell für die erfolgreiche Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten.

Die gesprochene und die geschriebene Sprache werden bei Leseanfängern durch die vorhandene phonologische Bewusstheit verbunden. Das ist besonders wichtig, wenn sie lernen, eine Buchstabenschrift zu lesen. Uns als Lesern fällt es leicht, sich vorzustellen, dass Sprache aus Wörtern und Silben besteht. Wenn wir uns mit der relevanten Forschungsliteratur beschäftigen, werden wir jedoch feststellen, dass auch Nichtleser ein Bewusstsein über Wörter und Silben besitzen (wir werden darauf im Laufe des Kapitels näher eingehen). Allerdings ist es unwahrscheinlich, dass man auch über ein Bewusstsein der kleinsten linguistischen Einheit, Phonem genannt, verfügt; es sei denn, man ist Sprachwissenschaftler.

Phonemische Bewusstheit

In jeder menschlichen Sprache sind Phoneme die kleinste bedeutsunterscheidenden Einheiten. Sprachwissenschaftler verwenden einen einfachen Test, um zu prüfen, ob ein Konsonant oder ein Vokal auch ein Phonem ist: Sie erzeugen ein sog. „Minimalpaar“, indem sie nur einen Laut in einem Wort verändern. Dadurch können sie feststellen, ob dies zu einem Unterschied in der Bedeutung des Wortes führt. Zum Beispiel unterscheiden die Laute /m/ und /h/ die Worte *<Maus>* und *<Haus>*. Wenn wir das anfängliche [k] in *<kalt>* produzieren, so aspirieren wir diesen Laut häufig, d.h. wir stoßen Luft aus und produzieren ein [k^h]. [k] und [k^h] sind aber keine Phoneme der deutschen Sprache, weil es kein Beispiel für ein Wort gibt, indem die Aspiration des Lautes zu einem Unterschied in der Bedeutung führt. Wir identifizieren den Unterschied im Luftstrom nicht als einen

nicht separaten Laut. Phoneme sind abstrakte Einheiten und das macht es schwieriger, sie bewusst zu reflektieren.

Graphem-Phonem-Korrespondenz

Kehren wir zurück zu dem Konzept der Graphem-Phonem-Korrespondenz, die zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt wurde. Phoneme werden durch die Schriftsysteme verschiedener Sprachen und ihre Orthographien repräsentiert. Das Alphabet ist effizient: Es ist phonemisch, aber nicht phonetisch. Um mit dem Lesen in einer Orthographie des lateinischen Alphabets zu beginnen, muss der Leser das *alphabetische Prinzip* verstehen, das heißt, dass ein Graphem ein Phonem repräsentiert (oder in einigen Fällen auch mehrere Grapheme ein Phonem; im Deutschen repräsentiert das <sch> in <Schule> beispielsweise das Phonem /ʃ/). Phonemische Bewusstheit ist die Basis für die Worterkennung.

Entwicklung von phonologischer Bewusstheit

Es gibt verschiedene Ansichten darüber, ob phonemische Bewusstheit sich zuerst entwickelt und dann das Lesen unterstützt oder ob sie aus dem Lesen resultiert. Eines ist jedoch klar: Phonemische Bewusstheit und das Lesen einer Buchstabenschrift gehen Hand in Hand.

Die Entwicklung von phonologischer Bewusstheit wird traditionell als ein Kontinuum mit drei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angesehen:

1. Inter-Silbische Bewusstheit: Bewusstsein, dass Worte eine Silbenstruktur haben
2. Intra-Silbische Bewusstheit: Bewusstsein, dass eine Silbe ein Onset (Anfangsrand) und einen Reim hat
3. Phonemische Bewusstheit: Bewusstsein, dass Onset und Reim aus einzelnen Konsonanten und Vokalen bestehen

Es ist allgemein anerkannt, dass das Lesenlernen in Sprachen mit einer sehr transparenten Orthographie (z.B. Spanisch und Finnisch) dazu führt, dass sich die phonemische Bewusstheit schneller entwickelt als in einer unregelmäßigen Orthographie (z.B. Englisch).

Wenn ein Erwachsener, der eine Zweitsprache lernt, in seiner Muttersprache alphabetisiert ist und die Sprache ein lateinisches Alphabet hat, dann hat er schon phonemisches Bewusstsein entwickelt. Wenn der Lerner aber nicht alphabetisiert ist, muss das Bewusstsein noch entwickelt werden.

Sie verwenden bei Ihren Lernern sicher schon Aufgaben, die auf unterschiedliche Weise deren phonologische Bewusstheit nutzen und erweitern. Es gibt viele verschiedene Aufgaben, die es Ihnen ermöglichen, mehr über die phonologische Bewusstheit Ihrer Lerner herauszufinden.

Beispielaufgaben für den Unterricht: Worte

Unterteilen Sie das Gehörte in Worte.

Fangen Sie dazu mit kurzen Sätzen an, die durch ein Bild unterstützt werden. Vermeiden Sie es, unbekannte Wörter zu verwenden, besonders Funktionswörter. Verwenden Sie Namen an Stelle von Pronomen:



Peter isst.



Mary schreibt.

Die Beurteilung und Einstufung von LESLLA-Lernern

Bei Lerngruppen mit Vorbildung werden Lerner mit unterschiedlich guten sprachlichen Fähigkeiten normalerweise nicht in derselben Gruppe platziert. Obwohl grundlegende Sprachkenntnisse bei LESLLA-Lernern häufig fehlen, ist es trotzdem wichtig, zu bedenken, wie man differenzierte Gruppen für die unterschiedlichen Alphabetisierungsniveaus schaffen kann. Wir verwenden hier ein Klassifikationsschema aus Finnland, das aus dem EU-Speak Kapitel „Sprache und Alphabetisierung im sozialen Kontext“ stammt:

- basale Lese- und Schreibfertigkeit
- Grundlegende Fähigkeiten im Lesen
- Umgang mit Texten

Um Lerner bezüglich ihrer Entwicklungsstufe richtigen einzuordnen, überprüfen wir, ob sie das Folgende können:

- Laute/Buchstaben zu Silben und Worten verbinden; ein bekanntes Wort in Silben und Laute/Buchstaben aufteilen
- mit Hilfe der Silbentrennung ein neues Wort lesen (basale Lese- und Schreibfertigkeit)
- beim Lesen eines kurzen Textes über einzelne Wörter und Sätze „hinausgehen“ (grundlegende Fähigkeiten im Lesen)
- spezifische Informationen in einem einfachen Text mit einer vorgegebenen Aufgabe nach wiederholtem Lesen finden (Umgang mit Texten)

Bei dem Umgang mit Texten werden auch hierarchiehöhere Fähigkeiten zum Leseverstehen mit einbezogen. Auf dieser Stufe spielen die sprachlichen Kenntnisse der Lerner eine wichtige Rolle, während sie auf den ersten beiden Stufen weniger wichtig sind.

Um die Lerner den entsprechenden Stufen zuzuordnen, kann man

- (i) den Lerner interviewen, um herauszufinden, wie viel Schulbildung er/sie erhalten hat und inwieweit er/sie in seiner/ihrer Muttersprache alphabetisiert ist.
- (ii) einen objektiven Test durchführen, bei dem der Lerner die oben beschriebenen Fähigkeiten zeigen muss.
- (iii) Für einen objektiven Test können Sie eine Wortliste, Sätze und einen Textabschnitt erstellen.

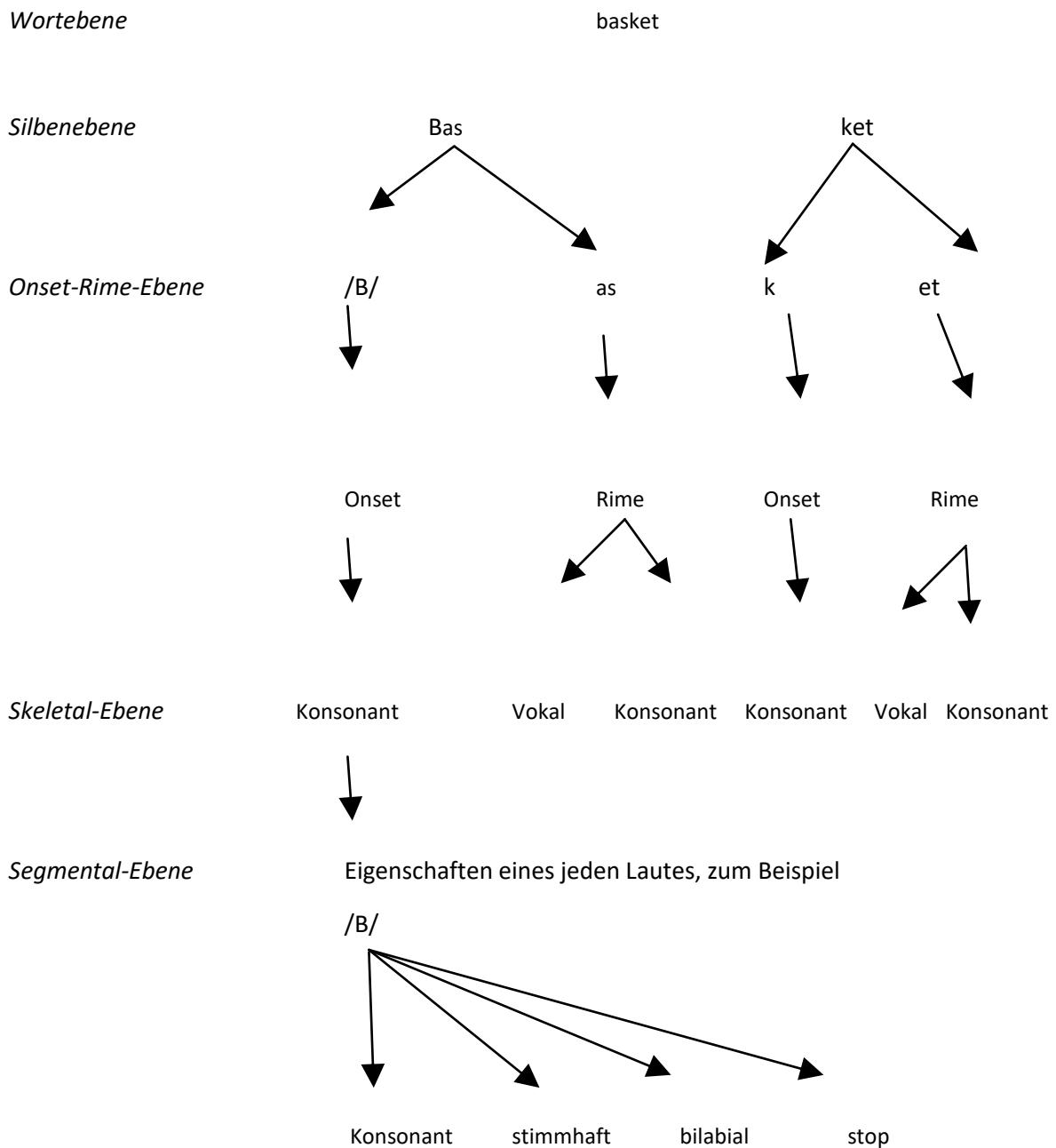
Wir können LESLLA-Lerner insgesamt in neun Gruppen bezüglich ihrer Alphabetisierung und sprachlichen Kenntnisse einteilen:

	Sprachliche Fähigkeiten		
Alphabetisierungslevel	basale Lese- und Schreibfertigkeit	basale Lese- und Schreibfertigkeit	basale Lese- und Schreibfertigkeit
	grundlegende sprachliche Kenntnisse	sprachliche Kenntnisse, die über Grundkenntnisse hinausgehen	fortgeschrittene sprachliche Kenntnisse
	Grundlegende Kenntnisse im Lesen	Grundlegende Kenntnisse im Lesen	Grundlegende Kenntnisse im Lesen
	grundlegende sprachliche Kenntnisse	sprachliche Kenntnisse, die über Grundkenntnisse hinausgehen	fortgeschrittene sprachliche Kenntnisse
	Kenntnisse im Umgang mit Texten	Kenntnisse im Umgang mit Texten	Kenntnisse im Umgang mit Texten
	grundlegende sprachliche Kenntnisse	sprachliche Kenntnisse, die über Grundkenntnisse hinausgehen	fortgeschrittene sprachliche Kenntnisse

Forschung zu Leseanfängen: Kinder und Erwachsene

Wir haben bereits das phonologische Bewusstsein thematisiert. Es gibt eine Fülle an Forschung, die zeigt, dass das phonologische Bewusstsein – unabhängig von der Sprache und deren Orthografie – essentiell für den Erwerb des Lesens des lateinischen Alphabets ist. Nun werden wir damit beginnen, noch mehr in die Details dieser Forschung zu gehen, um am Ende Studien zu den Leseanfängen von LESLLA-Lernern vorzustellen.

Es ist dabei sinnvoll, sich zunächst den klassischen Aufbau einer Silbe bewusst zu machen. Die unten stehende Darstellung repräsentiert die Beziehung zwischen den Einheiten der gesprochenen Sprache und den Einheiten, die zu Beginn des Kapitels besprochen wurden.



Die folgenden Aufgaben stammen aus

Schnitzler, C, 2008: Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme

Silben

Silben segmentieren

- rezeptiv: Lege so viele Plättchen, wie das Wort Silben hat.
- expressiv: Wie hört sich das Wort in der Robotersprache an?

Silben synthetisieren

- rezeptiv: Ich sage dir Wörter in der Robotersprache, die du übersetzen sollst. Was könnte das sein: /ro:/-/sə/ (Auswahlmenge von Bildern: Rose, Hose, Rosine, Blumenstrauß)?

Silben identifizieren

- rezeptiv: Laut-zu-Wort-Vergleich: Hörst du ein /u:/ in „U-Boot“?
- expressiv: Was haben „Lehrer“ und „Leben“ gemeinsam?

Silben isolieren

- Wie heißt die zweite Silbe von „Paprika“?

Silben manipulieren

- Was wird aus „Pelikan“, wenn man die Silben in der umgekehrten Reihenfolge spricht?

Onset-Reim-Ebene

Onsets identifizieren

- rezeptiv und produktiv: Wort-zu-Wort-Vergleich: Welches Wort hört sich am Anfang anders an als die anderen? „Haus-Hand-Hut-Tisch“

Reime identifizieren

- rezeptiv: Wortpaar-Vergleich: Reimen sich diese Wörter? „Hand“-„Strand“
- produktiv: Womit reimt sich „Hand“? – mit „Haus“ oder mit „Strand“?

Wörter mit gleichem Anlaut benennen (= Onsets im Lexikon identifizieren)

- produktiv: Das '/f/-Monster' frisst nur Dinge, die mit /f/ beginnen. Womit kannst Du es füttern?

Reimwörter benennen (Reime im Lexikon identifizieren)

- produktiv: Was reimt sich alles auf „Haus“?

Onsets isolieren

- produktiv: Was hörst Du am Anfang von „Kuh“?

Phonemebene

Phoneme identifizieren

- rezeptiv: Hören sich diese beiden Wörter am Ende gleich an: „Boot“-„Tal“?

Phoneme lokalisieren

- rezeptiv: Wo hörst du das /ei/ in /peik/?

Phoneme segmentieren

- rezeptiv: Wie viele Laute hörst du in „Wald“?
- expressiv: Welche Laute hörst du in „Lama“?

Phoneme synthetisieren

- rezeptiv: Was ist das? /mais/ (Auswahlmenge von Bildern: Mais, Maus, Reis, Erbsen)

Wörter mit gleichem Auslaut bilden (= Phoneme im Lexikon identifizieren)

- expressiv: Welche Wörter fallen dir ein, die mit /l/ enden?

Phoneme isolieren

- expressiv: Was hörst du am Anfang von „Frosch“?

Phoneme manipulieren

- expressiv: Was wird aus „Stein“ ohne /t/?

Die Entwicklung des phonologischen Bewusstseins bei Kindern

Studien haben gezeigt, dass die phonologische Bewusstheit der beste Indikator dafür ist, erfolgreiches Lesen und Schreiben im lateinischen Alphabet vorherzusagen. Kinder mit einer geringen phonologischen Bewusstheit werden in beiden Bereichen Probleme bekommen (Brady & Shankweiler, 1991; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, 1992). Eine Studie von Anthony et al. (2002) beschäftigte sich mit der phonologischen Bewusstheit von Kindern auf unterschiedlichen Ebenen und zeigte, dass sich die Bewusstheit wie folgt entwickelt: Kinder entwickeln sich unterschiedlich; die Silbenbewusstheit zeigt sich jedoch normalerweise im Alter von drei bis vier Jahren und die Onset-Rime-Bewusstheit im Alter von vier bis fünf Jahren. Im Rahmen einer Studie zur Wortbewusstheit von Karmiloff-Smith et al. (1996) wurde festgestellt, dass Vierjährige Aufgaben zu 74-77% und Fünfjährige dieselben Aufgaben sogar zu 95-97% erfolgreich abschlossen, während Dreijährige nur sehr schlecht abschnitten. Phonemisches Bewusstsein wird bei Kindern erst mit dem aktiven Erlernen des Lesens deutlich und ist altersunabhängig (Goswami & Bryant, 1990). In einer etwas älteren Studie von Liberman et al. (1974) wurden Kindern in drei unterschiedlichen Altersstufen *Silbenklatsch-Aufgaben* sowie *Phonemklatsch-Aufgaben* gegeben. 46% der Vierjährigen führten die Silbenklatsch-Aufgaben erfolgreich durch, aber kein einziges Kind konnte die Phoneme klatschen. Bei den Fünfjährigen konnten 48% die Silben korrekt klatschen und 17% schafften es, auch die Phoneme zu klatschen. Bei den Sechsjährigen, die zu diesem Zeitpunkt bereits seit einem Jahr lesen lernten,

führten 90% die Silbenklatsch-Aufgaben erfolgreich durch und 70% klatschten auch die Phoneme richtig.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine enge Beziehung zwischen dem Lesenlernen und der phonemischen Bewusstheit besteht. Sie zeigen außerdem, dass sich auch andere Bereiche der phonologischen Bewusstheit durch das Lesenlernen verbessern. Andere Studien verwendeten andere Aufgaben, ermittelten dabei jedoch dieselben Muster für unterschiedliche Bereiche der phonologischen Bewusstheit. Zum Beispiel wendeten Treiman & Zukowski (1991) eine Beurteilungsaufgabe zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur Erforschung der Onset-Rime-Bewusstheit an, und ihre Ergebnisse zeigten, dass Vierjährige die Aufgabe zu 56%, Fünfjährige zu 74% und Sechsjährige zu 100% richtig lösten.

Leseentwicklung

Forscher gehen von unterschiedlichen Grundannahmen aus, wenn es um Lesemodelle geht. Diese sind alle mit dem *top-down-* und *bottom-up-*Prinzip verbunden, welches bereits zu Beginn des Kapitels vorgestellt wurde, und sind Reaktionen auf die Komplexität der englischen Orthografie. Es handelt sich um Modelle, die das Anglistische fokussieren. Obwohl viele Forscher begonnen haben, sich mit einer größeren Bandbreite an Sprachen zu beschäftigen, liegt der Großteil der Forschung auf Englisch vor.

Mehr Modelle über das Lesen

Den Modellen des *Konnektivismus* zufolge entstehen einfache und komplexe Darstellungen durch die Interaktion von Orthografie, Phonologie und Inhalten während des Lesenlernens. Das Modellieren am Computer dient dazu, Schwierigkeiten mit in Betracht zu ziehen, die auftreten können, wenn Wörter neu eingeführt werden, die nicht in bereits erlernte Muster passen (Seidenberg & McClelland, 1989).

Stufen in der Leseentwicklung

Firth (1985) führt drei Stufen in der Leseentwicklung an: die *logographische Stufe*, welche das Erkennen von Logos, Markenzeichen und Zeichen anhand visueller Formen und Wortbildern beinhaltet; die *alphabetische Stufe*, auf der der Leseanfänger beginnt, systematische Assoziationen zwischen Laut und Schreibweise zu ziehen und allmählich in der Lage ist, unbekannte Wörter zu lesen; die *orthografische Stufe*, die beinhaltet, dass alphabetische Prozesse automatisiert werden und die Lesefähigkeit durch die morphologische Bewusstheit verbessert wird.

Ehri (1992) entwickelte vier Phasen, die sich jedoch mit Friths Phasen überschneiden. Es handelt sich um die Stufen der *Vor-Alphabetisierung*, der *Teil-Alphabetisierung*, der *Voll-Alphabetisierung* und der *Gefestigten Alphabetisierung*. Auf der Stufe der Vor-Alphabetisierung ist das Kind nicht in der Lage, den Unterschied zwischen den Wörtern <PEPSI> und <XEPSI> zu erkennen, da sich die Wortbilder zu sehr ähneln (Masonheimer, Drum & Ehri, 1984). Auf der Stufe der Teil-Alphabetisierung, wenn die Kinder beginnen, eine Verbindung zwischen Graphem und Phonem herzustellen, kann es vorkommen, dass sie einen ersten Blick auf unbekannte Wörter werfen und deren Bedeutung vermuten. Diese Vermutung ist meistens falsch und basiert auf bekannten Wörtern. Der Unterschied

zwischen den letzten beiden Stufen besteht darin, dass bei der gefestigten Alphabetisierung die Graphem-Phonem-Assoziationen, die der Lerner bereits verinnerlicht hat, automatisch auf multisilbische und unbekannte Wörter angewandt werden können.

In beiden Stufenmodellen zeigt das Kind in den zwischenliegenden Phasen große Sensibilität für Alliterationen, Reime sowie Wiederholungen. Außerdem wird das Bewusstsein gegenüber Konventionen in der Orthographie und das Verständnis für die Kategorisierung nach Laut, Form und Funktion geschult.

Erwachsene

Die Entwicklung des phonemischen Bewusstseins geht bei Kindern Hand in Hand mit dem Erlernen des Lesens der alphabetischen Orthographie. Hieraus lassen sich zwei Konsequenzen für LESLLA-Lerner ziehen: Erstens entwickelt sich das phonemische Bewusstsein nicht von alleine, im Gegensatz zu dem Bewusstsein für größere phonologische Einheiten. Zweitens kann sich phonemisches Bewusstsein zu jedem beliebigen Zeitpunkt des Lebens entwickeln. Forscher haben sich hierzu gebildete, erwachsene Chinesen angeschaut. Sie wollten herausfinden, ob diese lediglich dadurch ein phonemisches Bewusstsein ausbilden konnten, dass sie mit einem Skript, das Inhalt repräsentiert, oder einem System, das keine Vokale beinhaltet (wie zum Beispiel arabisch oder hebräisch) Lesen gelernt haben. Chinesische Leser, die in der Grundschule auch das Pinyin-Alphabet (silbenbasiert) erlernt hatten, konnten Phoneme besser erkennen als jene, die dieses Alphabet nicht kannten (Read et al., 1986). Englische Leser waren besser darin, Phoneme zu erkennen als hebräische Leser (Ben-Dror et al., 1995).

Morais (Morais et al., 1979;1988) untersuchte gemeinsam mit Kollegen erwachsene Portugiesen, die das erste Mal Lesen lernten und fand heraus, dass sie sich nach einem ähnlichen Muster wie Kinder entwickelten: Es zeigte sich, dass die Lerner viele Aspekte der phonologischen Bewusstheit entwickelten bevor ihnen gezeigt wurde, wie man liest. Nur das phonemische Bewusstsein entwickelte sich erst während des Lernprozesses. Es gibt außerdem weitere Studien, beispielsweise Studien von Elaine Tarone und Martha Bigelow in Minnesota und Falk Huettig und Ramesh Mishra in Indien, die die Hörverarbeitung von Analphabeten und alphabetisierten Menschen vergleichen.

Das Lesen von LESLLA-Lernern

Es gibt einen kleinen Bereich in der Forschung, der sich auf dieselben Themen bezieht wie die Forschung im Bereich des Lesenlernens von Kindern. Diese Studien umfassen eine Spannbreite von anwendungsbezogener Forschung im Klassenraum bis hin zu Fallstudien, die sowohl den Einzelfall als auch groß angelegte Studien mit hunderten von Lernern betrachten. Als Forschungsmethoden wurden sowohl qualitative als auch quantitative und gemischte Formen angewandt. Zwei der ersten Studien, die sich mit der Leseentwicklung von LESLLA-Lernern beschäftigten, bezogen sich auf Erwachsene, die zuerst lernten, in ihrer Muttersprache zu lesen (in Haitian Kreyòl, Burtoff, 1985; in Hmong, Robson, 1982). Diese beiden Studien zeigten, dass Lesekenntnisse der alphabetischen Orthografie sehr leicht transferiert werden können.

Seit 2000 wurden Studien von Jeanne Kurvers und Kollegen in den Niederlanden und Martha Young-Scholten und Kollegen in Großbritannien durchgeführt, die dieselben Methoden wie für Kinder anwandten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Muster der Leseentwicklung so ähnlich sind, dass daraus gefolgert werden kann, dass der Ausgangspunkt von Erwachsenen, die das erste Mal lesen lernen,

auch das Lesen in der Fremdsprache betreffend, derselbe ist wie bei Kindern. Dennoch zeigen groß angelegte Studien (Condelli et al., 2003; Kurvers et al., 2010), dass erwachsene Migranten ohne jegliche Vorbildung acht Mal so lange dafür brauchen, über die niedrigste Lesestufe hinaus zu kommen, wie Erwachsene mit Vorbildung. Weiterführende Studien von Condelli et al. (2010) fanden in diesem Zusammenhang aber heraus, dass eine enge Beziehung zwischen den Lernerfolgen von Schülern und dem relevanten Wissen und den Fähigkeiten der Lehrer besteht.

Alternative Methoden für den Leseunterricht bei Erwachsenen

Methoden für den Leseunterricht

Die generative Wort-Methode

Bei der generativen Wortmethode erzeugen Leseanfänger die Wörter, mit denen sie arbeiten, selbst. Paolo Freire warb in seiner "Pädagogik der Unterdrückten" für diese analytische Methode bei erwachsenen Muttersprachlern von Portugiesisch oder Spanisch. Wie die Methode im Einzelnen abläuft, zeigen Videos des mexikanischen Instituts für Erwachsenenbildung. Klicken Sie auf die Links, um sich die einzelnen Schritte anzusehen. Auch wenn Sie kein Spanisch sprechen, werden Sie trotzdem verstehen können, worum es geht. Achten Sie darauf, wie die Aufgaben in einen thematischen Kontext eingebunden werden, der für Erwachsene von Bedeutung (Gesundheit und Umwelt) und entscheidend für die Alphabetisierung ist. Zudem werden authentische Texte und Realia (Formulare, Kassenbons, Broschüren, Werbung) verwendet, um einen Bezug zur Praxis herzustellen. Der letzte Link zeigt eine Aufgabe, bei der alles noch einmal miteinander verknüpft wird. Hier sollen die Lerner ein Poster erstellen und darüber reflektieren, welche Funktion und welche Ziele ein Text hat und wie er am besten angeordnet werden kann. Der gesamte Prozess verbindet das Lernen mit dem Leben außerhalb des Unterrichts. Zwischen dem zweiten und dem fünften Schritt gibt es Raum für den Lehrer, zusätzliche Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit einzubauen, speziell bezogen auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz.

1. Dialog über das Wort und seine Bedeutung

<https://www.youtube.com/watch?v=14JQSq2SgPM>

2. Aufbrechen des Wortes in Silben und die Präsentation der Silbenstränge

<https://www.youtube.com/watch?v=Fod5uqUX5G0>

3. Das Erfinden neuer Wörter

<https://www.youtube.com/watch?v=1YhcECWmJLo>

4. Funktionale Elemente und ihre Integration in der Schriftsprache

<https://www.youtube.com/watch?v=rDTs7V5aXTo>

5. Integration und Erschaffung bedeutungsvoller Texte

<https://www.youtube.com/watch?v=QMYE6JGVMLA>

6. Planung und Überarbeitung von Aufgaben

<https://www.youtube.com/watch?v=KznV09wJvLo>

7. Reflexion und Bewertung von Fortschritt

<https://www.youtube.com/watch?v=0kif04vZFUI>

Der Spracherfahrungsansatz (SEA)

Der SEA nutzt die Lebenserfahrung der Lerner als Kontext für das anfängliche Lesen. Dazu gehört eine gemeinsame Unternehmung, zum Beispiel gemeinsam einkaufen gehen oder ein Ausflug zu einem Ort, der für die Lerngruppe relevant ist (z.B. ein Bahnhof), genauso wie eine Bildsequenz oder ein Film. Eine Lerneinheit folgt dabei drei Schritten, die sich auf die gemeinsame Aktivität beziehen: (1) Einen Text schreiben: die Lerner geben mündlichen Input, indem sie Bilder oder andere Materialien verwenden, die nicht durch einen Text unterstützt werden; der Lehrer stellt dazu Fragen; (2) Der Lehrer schreibt einen Bericht über die gemeinsame Unternehmung, der durch den mündlichen Input der Lerner überarbeitet wird; (3) Die Lerner lesen selbst aktiv, zum Beispiel in Einzel- oder Partnerarbeit; sie schreiben Absätze oder ganze Texte ab; sie teilen Texte in Abschnitte ein, sie konzentrieren sich auf Aspekte der phonologischen Bewusstheit, z.B. Wörter, Silben, Phoneme.

Im Vergleich zur der generativen Wortmethode ist der Spracherfahrungsansatz unstrukturierter, aber er ist flexibler und kann für unterschiedliche Sprachniveaus verwendet werden, um viele verschiedene Fähigkeiten zu erwerben. Angefangen bei der Silbentrennung und dem Dekodieren über das Zusammenfassen, Schematisieren und Formulieren von Texten. Dieser Ansatz hat den Vorteil, dass er bei den Fähigkeiten, Erfahrungen und Interessen der Lerner beginnt und endet.

Digital Literacy Instructor

DigLin ist eine Software für das Dekodieren von Wörtern in britischem Englisch, Niederländisch, Finnisch und Deutsch. Die Software wurde entwickelt für Erwachsene, die quasi bei Null anfangen und noch nicht alphabetisiert sind, sie kann aber auch von alphabetisierten Lernern verwendet werden. Sie wurde von 2013 bis 2015 von einem Konsortium entwickelt und getestet, das von Helmer Strik und Ineke van de Craats an der Radboud Universität in Nijmegen in den Niederlanden geleitet und über das Grundtvig Lifelong Learning Programm gefördert wurde (Projekt Nummer 527536-LLP-1-2012-1-NL-GRUNDTVIG-GMP). Die Software fördert individuelles und unabhängiges Lernen auf dem Computer, Tablet oder Smartphone. DigLin kann flexibel im Unterricht für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit oder außerhalb des Unterrichts für Hausaufgaben genutzt werden.

Das Programm enthält 300 Nomen, Verben und Adjektive, die in 15 Aufgabensets eingeteilt sind. Es sind folgende Aufgabentypen vorhanden:

Aufgabentyp	Ziel
Hörverstehen bei Wörtern	Geschriebene Wörter und ihre Bedeutung durch Fotos
Hören und Buchstaben zuordnen	Graphem-Phonem-Korrespondenz
Hören und Wörter zuordnen	Graphem-Phonem-Korrespondenz
Buchstaben anhören und Wörter zuordnen	Graphem-Phonem-Korrespondenz
Hören und Wörter tippen	Automatisierung des Dekodierens
Laut Vorlesen	Automatische Spracherkennung: Evaluation der sprachlichen Fähigkeiten

Das System ist flexibel und gibt dem Benutzer nach jedem Versuch an einem DigLin-Item sofort eine Rückmeldung. Es ermöglicht dem Lerner, eigene Strategien anzuwenden. Das Benutzerverhalten kann über Protokolldateien nachvollzogen werden, die automatisch durch die Tastenanschläge und Mausbewegungen des Benutzers erstellt werden.

Die zugrundeliegende Methodik der Aufgaben ähnelt den bisher besprochenen Methoden in diesem Kapitel. Wenn Sie die Software verwenden und Anmerkungen dazu haben, können Sie uns diese gerne jederzeit mitteilen. Die Software wird aktuell noch weiter entwickelt, es sollen mehr Aufgabentypen hinzugefügt werden. Ein weiteres Ziel ist zudem, einzelne Wörter zu Phrasen, Sätzen und längeren Texten zu erweitern und die Software für mehr Sprachen zugänglich zu machen.

Wir würden Sie gerne dazu einladen, DigLin auszuprobieren. Rufen Sie dazu die Website auf und folgen Sie den Anweisungen, um die Software selbst oder mit Ihren Lernern auszuprobieren. Die Website wird Anmeldedaten erstellen, die alle Teilnehmer an diesem Projekt verwenden können. Die Software kann auf verschiedenen digitalen Geräten verwendet werden: <http://diglin.eu/>

Leseverstehen und Lesen zum Vergnügen

Warum wir lesen

Warum lesen wir? In unserer postindustriellen alphabetisierten Gesellschaft lesen wir, um beispielsweise die Inhaltsstoffe von Lebensmitteln oder die Dosierung von Medikamenten zu prüfen. Wir lesen Schilder, Fahrpläne und Karten, um uns im Alltag zurecht zu finden. Wir lesen die Zeitung, um uns auf dem neusten Stand zu halten sowie Zeitschriften für Klatsch und Tratsch; wir halten Kontakt mit anderen Menschen durch Textnachrichten und Social Media. Lesen zum Vergnügen ist anders: Es versetzt uns an einen anderen Ort. Wir lesen Geschichten über fiktive Charaktere in Welten und Situationen, die uns im wahren Leben nie begegnen würden. Das unterscheidet das Lesen zum Vergnügen von funktionalem oder praktischem Lesen. Es öffnet uns die Tür zu Welten, die wir nie direkt erleben können und in vielen Fällen auch nicht erleben wollen. Bedenken Sie zum Beispiel, wie beliebt Krimis, Thriller, Science-Fiction- und Fantasy-Geschichten sind. Für die meisten Fans der Harry Potter-Reihe hat der Schauplatz eines englischen Internats nichts mit ihrer eigenen Kultur zu tun; das Geschichtenerzählen aber ist universell (Labov & Waletsky, 1967). Nicht jeder liest in seiner Freizeit, aber jeder sollte die Chance dazu haben, auch LESLLA-Lerner.

Intensives und extensives Lesen

Wissenschaftler unterscheiden beim Lesen von Texten zwischen zwei Ansätzen: dem intensiven Lesen und dem extensiven Lesen (Cassany et al., 1998; San Mateo Valdehíta, 2005). Beim *intensiven Lesen* werden kurze Texte verwendet; Ziel sind ein umfassendes und detailliertes Textverständnis zusammen mit der Entwicklung von spezifischen Lesestrategien. Das *extensive Lesen* hingegen involviert längere Texte und zielt auf das globale Textverständnis ab.

Leseverstehen

Um beim Textverständnis über das Verstehen von einzelnen Wörtern hinausgehen zu können, muss der Leser syntaktische und morphologische Strukturen analysieren können. Er muss den Wörtern in einem Satz – basierend auf deren Position, angehängten Präfixen und Suffixen – bestimmte

Funktionen zuordnen können (Koda, 2007). Der Leser muss außerdem Gebrauch von seinem Weltwissen machen, sowie interpretieren und schlussfolgern können. (Siehe z.B. Adams, 1998; Anderson & Pearson; Beck, 1998; Carrell et al., 1988; Cohen, 2007; Laberge & Samuels, 1974; Pitt, 2005; Rand, 2002; Reutzel et al., 2008; Samuels, 1994; Tagushi et al., 2004; Wallace, 1992; Weir & Khalifa, 2008). Wie schon zuvor besprochen, müssen diese Prozesse sehr schnell ablaufen, damit das Verstehen gelingen kann. (Siehe Fraser, 2007; Grabe, 2004, 2009; Koda, 1996, 2005; Kuh & Stahl, 2003; Meyer, 1999; Perfetti, 1999; Pressley, 2006; Rasinski, 2003; Segalowitz, 2010; Stanovich, 2000).

Extensives Lesen

Der Begriff *extensives Lesen* bezieht sich auf das Lesen in der Freizeit und wird verwendet, um es vom Lesen in der Schule oder in der Universität abzugrenzen. Das extensive Lesen ist genauso wichtig für das Leseverstehen wie das intensive Lesen; einige Forscher plädieren sogar dafür, dass es noch wichtiger sei. Es gibt zahlreiche Studien und Umfragen mit Muttersprachlern und Zweitsprachlern, die von den großen Vorteilen des extensiven Lesens berichten (z.B. Bamford & Day, 2004; Elley & Mangubhai, 1983; PISA, 2002). Extensives Lesen scheint den Leseerfolg insgesamt besser vorhersagen zu können als der sozioökonomische Status und das Vorhandensein von Büchern zu Hause (Sonnenchein et al., 2000; Neuman & Celano, 2001). Stephen Krashen wirbt vor allem für das sogenannte *freie freiwillige Lesen*. Er geht davon aus, dass die häufige Anwendung dieser Lesemethode im Zweitspracherwerb stark mit Testergebnissen im Lesen und Schreiben korreliert und ebenfalls mit der unterbewussten Entwicklung von Morphosyntax und Wortschatz (Krashen, 1988; 1993; 2004).

Psychologische und soziale Vorteile von extensivem Lesen

Extensives Lesen im Allgemeinen, besonders aber fiktionale Texte, versetzen uns an einen anderen Ort, und aus diesem Grund ist es nicht überraschend, dass das mit einem gesteigerten Wohlbefinden einhergeht (Dijikic et al., 2009; Mar & Oatley, 2008). Die Forschung nimmt außerdem an, dass inhaltlich für den Leser interessante Texte die Aufnahme der linguistischen Aspekte des Textes bei den Lernern steigern (Lee, 2008).

Bei Erwachsenen wird durch das extensive Lesen eine Grundlage für die Alphabetisierung und damit für eine aktive Staatsbürgerschaft geschaffen (Auerbach & Wallerstein, 2005; Cardiff et al., 2007, Cooke & Simpson, 2008; Duncan, 2014; Friere, 1970; Graff, 1993; Schellekens, 2007; Spiegel & Sunderland, 2006), indem direkt an die Erfahrungen und Erwartungen der Leser angeknüpft wird. Da das extensive Lesen individualisiert ist, fördert es die Autonomie und stärkt die Unabhängigkeit und das Selbstbewusstsein der Leser.

Extensives Lesen und LESLLA-Lerner

Kann extensives Lesen erfolgreich im Unterricht mit LESLLA-Lernern eingesetzt werden? Die Antwort auf diese Frage hängt von zwei grundsätzlichen Kriterien ab: (1) Sind die Bücher auf einem angemessenen Sprachniveau? (Crossley et al., 2012; Hill, 2008) und (2) motivieren die Bücher den Leser? Laut William (1986, 42) ist mit – für unsere erwachsenen Lerner – interessanten Büchern (aufgrund des meist hohen sprachlichen Niveaus in der Erwachsenenliteratur) „nur wenig möglich“. Wir haben bereits festgestellt, wie wichtig Übung für die Automatisierung der Leseprozesse ist. Wenn

das Material für das extensive Lesen auf dem richtigen Sprachniveau ist und die Lerner motiviert, kann dadurch die nötige Übung für die Automatisierung dieser Prozesse geschaffen werden.

Verschiedene Studien mit erwachsenen Immigranten in den USA und im Vereinten Königreich zeigen dieselben Vorteile bei fortgeschrittenen Lesern (Laymon, 2012; 2013 Rodrigo et al., 2007; Williamson, 2013; Yaden et al., 2003). Diese Studien bemerken eine Zunahme der/des

- Lesefähigkeiten in der L2
- Sprachkompetenzen in der L2
- Fähigkeiten im kritischen Denken
- Übung in Lese- und Schreibfähigkeiten
- Engagements für die Gemeinschaft
- Motivation, mehr zu lesen

Im Unterricht mit LESLLA-Lernern wird das extensive Lesen nur selten angewendet. Uns liegt nur eine Studie vor (vgl. Laymon, 2013), die solche Leseanfänger untersucht hat. Das extensive Lesen ist mit den führenden Ansätzen zum Lesenlernen, die in Anfängerkursen für erwachsene Immigranten verwendet werden und bei denen der Fokus auf der funktionalen Alphabetisierung liegt, nicht notwendigerweise kompatibel (Williamson, 2013, 25). Das ist jedoch sehr bedauerlich, da sich die Lerner – wie bereits erwähnt – beim Lesen von Erzähltexten auf ihre Lebenserfahrung und ihr Weltwissen stützen können. Das führt zu dem Problem der Dekontextualisierung von Sprache, kognitiv nicht anspruchsvollen Texten und demotivierenden Materialien. Allerdings gibt es beispielsweise einige Bücher für Englisch als Zweitsprache, die ansprechend und zugänglich für Erwachsene sind.

Das Problem bei der Auswahl von angemessenen Büchern

Um ein Programm für das extensive Lesen aufzubauen, wird eine Mindestrate von sechs Büchern pro Lerner auf einem bestimmten Niveau vorausgesetzt. Für eine Gruppe von 15 Lernern wären das 90 verschiedene Bücher. Diese Bücher müssen außerdem interessant für die Lerner sein. Woher wissen Sie, was Ihre Lerner interessieren könnte, wenn sie (noch) nicht in ihrer Freizeit lesen? In einer Studie von Rodrigo et al. (2007) wurden die Vorlieben von Lesern dokumentiert. Dabei war Erzählliteratur am beliebtesten, gefolgt von Biografien und von nicht-fiktionalen Kategorien.

Eine Bücherei aufbauen

Sowohl bei Kindern, die lesen lernen, als auch im Zweitsprachenunterricht ist es seit langem Tradition, den Lesern vereinfachte Texte auf verschiedenen Niveaustufen und auf unterschiedliche Weise zu präsentieren. Der nächste Schritt ist es dann, Bücher zu sammeln und eine kleine Bücherei aufzubauen. Anschließend wird das Bewusstsein der Lerner für die Bücher geweckt, indem man mit ihnen zusammen Bücher auswählt.

Es ist wichtig, dass eine Auswahl an Büchern vorhanden ist, aber es muss auch Zeit für Lerner geben, leise zu lesen. Sie sollten außerdem die Möglichkeit haben, Bücher auszuleihen und mit nach Hause zu nehmen. Das Ziel der Lehrer ist es, eine Lesekultur zu schaffen, die im Unterricht anfängt und sich dann darüber hinaus ausweitet. Schauen Sie sich die folgenden sieben Kriterien für das Aufbauen einer Bibliothek an. Es sind nur Vorschläge, denn die Vorlieben der Lerner und ihr Wille, ein Buch zu lesen, sind im Grunde die entscheidendsten Kriterien.

Auswahlkriterien für Bücher

1. kurz: nicht mehr als 300 Wörter
2. interessante Erzähltexte
3. Romane und nicht-fiktionale Texte
4. verschiedene Genres
5. unterschiedliche Arten von Material einschließlich Zeitungen und Zeitschriften
6. sprachlich zugänglich
7. Bilder, die den Text unterstützen

Gibt es Dinge, die man beim Aufbau einer Bücherei vermeiden sollte? Extensives Lesen ist nur dann erfolgreich, wenn der Leser die Freiheit hat, selbst entscheiden zu können, was er lesen möchte. An dieser Stelle sollte die Umfrage zu den Vorlieben Ihrer Lerner hilfreich für Sie sein.

Für das sechste Kriterium (*sprachlich zugänglich*), behalten Sie am Besten im Hinterkopf, dass der Leser ein ausreichendes Niveau an linguistischer Kompetenz erreicht haben sollte, um Texte ohne größere Schwierigkeiten verstehen zu können. Bezuglich des Vokabulars weisen Forscher darauf hin, dass der Leser mindestens 95% der Wörter in dem jeweiligen Text kennen sollten.

Bezogen auf das letzte Kriterium fanden Rodrigo et. al. (2007) heraus, dass Bilder den Leser ab dem Zeitpunkt beeinflussen, an dem er sich für ein Buch entscheidet, bis hin zu der durch Bilder geförderten Interpretation und dem Spaß am Text. Bilder können einen Erzähltext in einen bestimmten Kontext setzen und den Text dadurch vereinfachen. Das ermöglicht es dem Leser, sich auf die Geschichte selbst zu konzentrieren.

Mehr Bücher verfassen

In den vergangenen sechs Jahren haben die Projektpartner der Universität in Granada und der Universität in Newcastle mit ihren Studenten kurze fiktionale Texte für dort ansässige erwachsene Migranten entwickelt. Beim Erstellen dieser Bücher wurden die obenstehenden Kriterien miteinbezogen. Die spanischen Bücher können unter: <http://wdb.ugr.es/~sosinski/> angesehen und verwendet werden.

Andere Möglichkeiten: stille Bücher

Vielleicht war Ihnen nicht bekannt, dass es Bilderbücher ohne Wörter gibt. Sie werden auch stille Bücher genannt und vor allem von Künstlern erstellt. Diese Bücher (ursprünglich nicht für Analphabeten entwickelt) sind teilweise sowohl altersneutral als auch kulturneutral. Eines der bekanntesten Bücher dieser Art ist ‚The Arrival‘ (dt. die Ankunft) von Shaun Tan: <http://www.shauntan.net/books/the-arrival.html>

IBBY ist eine internationale Organisation, die Lese- und Schreibfähigkeiten bei Kindern fördert: <http://www.ibby.org/1329.0.html>

Die Organisation war daran beteiligt, freiwilliges Lesen bzw. Lesen zum Vergnügen bei Flüchtlingskindern auf der italienischen Insel Lampedusa zu fördern. Aktuell hat die Schriftstellerin Helen Limon der Universität in Newcastle Lampedusa besucht und erwachsene Flüchtlinge in eine

innovative Lernerfahrung miteinbezogen, die das gemeinsame Lesen von ‚The Farmer and the Clown‘ (dt. der Bauer und der Clown) beinhaltete; siehe auch <http://marlafrazee.com/farmer-and-clown>

Bibliographie

- Adams, A.M. and S. E. Gathercole (2000). Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 95-116.
- Alderson, C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allen, S. (2003). Three models of reading strategy instruction. *IRAL* 41:319-338.
- Araújo Friere, A. M. and D. Macedo. (1999). *The Paolo Freire Reader*. New York: Continuum.
- Baddeley, A. and G. Hitch (1974). Working memory. In G. H. Bower (ed.) *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 8 New York: Academic Press. pp. 47-90.
- Ben-Dror, I., R. Frost and S. Bentin. (1995). Orthographic representation and phonemic segmentation in skilled readers. A cross-linguistic comparison. *Psychological Science* 6:176-181.
- Bernhardt, E. B. and M. L. Kamil. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold level and the interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*. 16:15-34.
- Bryant, P. E. and L. Bradley (1983). Psychological strategies and the development of reading and writing. In M. Martlew (ed.) *The Psychology of Written Language*. Chichester: Wiley. pp. 163-178.
- Bryant, P. E. and L. Bradley (1983). Psychological strategies and the development of reading and writing. In M. Martlew (ed.) *The Psychology of Written Language: Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: Wiley. pp. 163-178.
- Burt, L., A. Holm and B. Dodd (1999). Phonological awareness skills of 4-year-old British children: an assessment and developmental data *International Journal of Language and Communication Disorders*.
- Burt, M. J. Kreeft Peyton and R. Adams. (2003). *Reading and Adult English language Learners. A Review of the Research*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Burtoff, M. (1985) Haitian Creole literacy evaluation study: Final Report. ERIC ED 277273.
- Comings, J. P., H. Beder, B. Bingman, S. Reder and C. Smith. (2003) Establishing an evidence-based adult education system. Occasional Paper. NCSALL: Cambridge, Massachusetts.
- Comings, J, B. Garner and C. Smith. (2003). Review of Adult Learning and Literacy, Volume 4 Subtitle: Connecting Research, Policy, and Practice, A Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. London: Erlbaum.
- Condelli, L., H. Spruck Wrigley, K. Yoo, M. Seburn and S. Cronen. (2003). *What Works. Study for Adult ESL Literacy Students. Volume II: Final Report*. American Institutes for Research and Aguirre International. Washington, DC: US Department of Education.
- Crandall, J. and J. K. Peyton. (eds.) (1993) *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

- Cunningham Florez, M. (2003) Working with literacy-level adults English language learners. *ERIC Brief*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Deacon, S H. and J. S. Kirby. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics* 25.
- Ellis, N. and B. Large. (1988). The early stages of reading: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology* 2:47-76.
- Ellis, R.. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gombert, J-E. (1992). *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Goswami, U, and P. Bryant. 1990: *Phonological skills and learning to read*. Hove: Psychological Press.
- Goswami, U. 2001. Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. B. Neuman, S. and D. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press.
- Karmiloff-Smith, A., J. Grant, K. Sims, M-C. Jones and P. Cuckle. (1996). Rethinking metalinguistic awareness and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition* 58:197-219.
- Koda, K. 1999. Development of L2 intraword orthographic sensitivity and decoding skills. *Modern Language Journal* 83:51-64.
- Kurvers, J. (2002). *Met Ongeletterde Ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant.
- Mace-Matluck, B.J., R. Alexander-Kaparik and R.M. Queen. (1999). *Through the Golden Door: Educational Approaches for Immigrant Adolescents with Limited Schooling*. Washington, DC.: Delta Systems.
- McGuinness, D. (2004). *Early Reading Instruction. What Science Really Tells Us about How to Teach Reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mishra, R.K., N. Singh, A. Pandey & F. Huettig. 2012. Spoken language-mediated anticipatory eye-movements are modulated by reading ability – Evidence from Indian low and high literates. *Journal of Eye Movement Research* 5 (1): 1-10.
- Morais, J., L. Cary, J. Alegria and P. Bertelson. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition* 7:323-331.
- Morais, J., J. Alegria and A. Content. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy. An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive* 7:415-438.
- Morais, J. , A. Content, P. Bertelson, L. Cary and R. Kolinsky. (1988). Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*. 5:347-352.
- Muter, V. , C. Hulme, M. Snowling and S. Taylor. (1998). Segmentation, not rhyming predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology* 71:3-27.
- Ng, Christina. (2000). English phonological skills in Chinese ELF learners with different L1 literacy experience. Paper presented at the AAAL conference, Vancouver.
- Ong, W. J. (1982/2002) *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. London:Routledge.

- Rayner, K., B. R. Foorman, C. A. Perfetti, D. Pesetsky, D., & M. S. Seidenberg (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Read, C., Y. Zhang, H. Nie and B. Ding. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. *Cognition* 24:31-44.
- Robson, B. (1982). Hmong literacy, formal education and their effects on performance in an ESL class. In B. T. Downing and D. P. Olney (eds). *The Hmong in the West: Observations and Reports*. Minneapolis: University of Minnesota. pp. 201-225.
- Slavin, R. E. and A. Cheung. (2003). *Effective Reading Programs for English Language Learners. A Best-Evidence Synthesis*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Johns Hopkins U. Baltimore, MD.
- Snow, C. E. and J. Strucker. 1998. Lessons from preventing reading difficulties in young children for adult learning and literacy. *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*. Cambridge, MA: NSCALL Publications.
- Tarone, E., M. Bigelow and K. Hansen. 2009. *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Wrigley, H. S. and G. J. A. Guth. (1992) *Bringing Literacy to Life. Issues and Options in Adult ESL Literacy*. San Mateo: Aguirre International.
- Birch, M. (2002) *L2 English Reading. Getting to the Bottom*. London: Erlbaum.
- Day, R. and J. Bamford. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, D. (2008) Graded readers in English. *ELT Journal* 62:184-204.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Laufer, B. (1991) How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. Arnaud and M. Nordman (eds.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. Pp. 126-132.
- Rodrigo, V., D. Greenberg, V. Burke, R. Hall, A. Berry, T. Brinck, H. Joseph and M. Oby. (2007). Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners. *Reading in a Foreign Language* 19:106-119.
- Tarone, E., M. Bigelow and K. Hansen. (2013) Alphabetic literacy and second language acquisition by older learners. In J. Herschensohn and M. Young-Scholten (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young-Scholten, M. and C. Ijuin. (2006) How can we best measure adult ESL student progress? In TESOL Adult Education Interest Section Newsletter. Vol 4 No. 2.
- Young-Scholten, M. and D. Maguire. (2009). Stories for LESLLA Adults. In J. Kurvers and I. van de Craats. *Low Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. Research, Policy and Practice. Proceedings of the 4th Annual Conference*. Amsterdam: LOT.
- Young-Scholten, M. and R. Naeb. (2010) Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading. In T. Wall and M. Leong (eds.) *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Fifth Annual LESLLA conference*. Bow Valley College: Calgary.

Kapitel 5: Wortschatzerwerb

Professor Andreas Rohde, Pia Holtappels, Kerstin Keul,

Kim Schick, Johanna Schnuch

Universität zu Köln, Deutschland

Was bedeutet es, ein Wort zu kennen? Konzeptionelle und konnotative Bedeutungen / mentales Lexikon

Dieses Kapitel zum Thema Wortschatzerwerb gewährt linguistische und praktische/pädagogische Einblicke in den Umgang mit Wörtern. Nachdem wir uns mit einigen grundlegenden Problemen, wie der Bedeutung eines Wortes, der Verbindung zwischen Wörtern und dem menschlichen Wortspeicher befasst haben, werden wir uns mit der Fähigkeit, Wörter zu lernen, beschäftigen, und wie wir der Welt um uns herum systematisch Sinn verleihen, indem wir Objekte benennen. Vor dem Hintergrund, dass Ihre Lerner über wenig bis gar keine Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, werden wir uns im Anschluss Wege ansehen, wie Wörter vermittelt werden können, und Strategien betrachten, wie Wörter langfristig gespeichert werden können.

Was bedeutet es, ein Wort zu kennen?

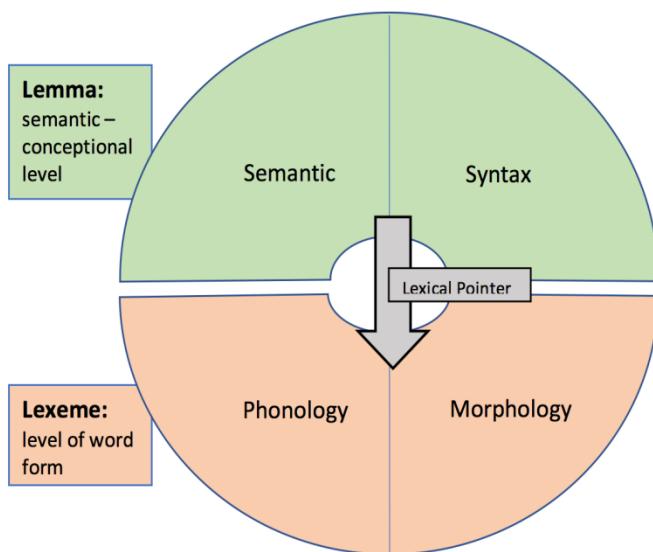
Wenn Menschen über Wissen von/über Wörter nachdenken, denken sie normalerweise an die Anzahl der Wörter, die eine Person kennt. Was wir jedoch häufig außer Acht lassen, ist das komplexe Wissen, das mit dem wirklichen „kennen“ eines Wortes verbunden wird.

Umfang und Tiefe des Wortschatzes

Es gibt zwei wichtige Dimensionen im Bezug auf Wortschatz. Der *Umfang des Wortschatzes* bezieht sich auf die Anzahl der Wörter, die in unserem mentalen Lexikon abgespeichert sind. Bei der anderen Dimension handelt es sich um die *Tiefe des Wortschatzes*, die sich auf das Ausmaß bezieht, in dem wir ein Wort verstehen (Anderson und Freebody 1981, zitiert in Ma 2009). Die Tiefe des Verstehens hängt im Wesentlichen von den unterschiedlichen Aspekten eines Wortes ab. Tiefes Wissen über ein Wort beinhaltet nicht nur die Bedeutung des Wortes, sondern auch unser phonologisches, morphologisches, syntaktisches und pragmatisches Wissen über ein Wort.

Wann können wir sagen, dass eine Person ein Wort in seiner Tiefe kennt? Es gibt keine einheitliche, anerkannte Norm, die besagt, wann Wissen tief ist und wann nicht. Verhält es sich nicht eher so, dass es unterschiedliche Grade an Wissen über jedes Wort gibt?

Wie der Wortschatz strukturiert/im Gehirn angeordnet ist: das mentale Lexikon



(Levelt, 1989)

In der Forschung wird angenommen, dass ein lexikalischer Eintrag zweigeteilt ist und aus dem *Lemma* und dem *Lexem* besteht. Das Lemma beinhaltet alle semantischen und syntaktischen Informationen über ein Wort, während das Lexem alle phonologischen und morphologischen Informationen enthält. Die Lemmata und Lexeme werden separat voneinander im Gehirn gespeichert – sind jedoch durch so genannte *lexikalische Pointer* miteinander verbunden. Die Belege hierfür finden sich im *Zungenspitzenphänomen* und regulären *Versprechern* (Levelt, 1989) sowie in Studien über Aphasia Patienten – eine Krankheit, die z.B. durch Schlaganfälle auftritt und die Fähigkeit zu sprechen und Sprache zu verstehen, beeinträchtigt. Hier finden wir häufig Patienten, die zwar das Wort erkennen, aber seine Bedeutung nicht mehr kennen oder – umgekehrt – wissen, was sie inhaltlich sagen möchten, jedoch keinen Zugang zu den Wortformen besitzen (Steiner 2003).

Ein fundiertes Wissen über ein Wort zu besitzen, d.h. ein komplexes Netzwerk um ein Wort herum aufgebaut zu haben, vereinfacht den Wortfindungsprozess (Glück, 1999, 2007). Je mehr eine Person über ein Wort weiß, desto komplexer ist „das Netzwerk um das Wort herum“. Ein komplexes Netzwerk bedeutet, dass es mehr Pfade gibt, die zu dem Wort hinführen und es somit einfacher ist, das Wort zu finden.

Des Weiteren kommt es beim Abrufen von gespeichertem Wortschatz entscheidend darauf an, wie häufig das Wort in der Vergangenheit bereits abgerufen worden ist (Glück, 2007). Je häufiger Sie Ihre Lerner ermutigen, ein Wort zu verwenden, desto erfolgreicher werden sie später darin sein, das Wort auch abzurufen, wenn sie es in einer echten Konversation benötigen. Die *Geschwindigkeit*, in der ein Wort abgerufen werden kann, scheint ebenfalls eine wichtige Rolle zu spielen. Studien zeigen, dass Lerner, die ein Wort mehrfach erfolgreich abgerufen haben, später erfolgreicher darin sind, es erneut abzufragen (Glück, 2003b).

Wortfelder

Es gibt eine Anzahl unterschiedlicher Typen von lexikalischen Beziehungen, also die Art, wie Vokabelitems miteinander verbunden sind. Ein bestimmtes Vokabelitem kann dabei mehrere Beziehungen gleichzeitig einnehmen, sodass bei dem Lexikon eher an ein Netzwerk als an eine Liste von Wörtern (wie in einem Wörterbuch) gedacht werden sollte. Ein wichtiges organisatorisches Prinzip im Sprachlexikon ist das lexikalische Feld oder auch das Wortfeld. Dabei handelt es sich um eine Wortgruppe, die einer bestimmten Aufgabe oder einem Bereich mit speziellem Wissen angehört, wie zum Beispiel die Begriffe „kochen“ oder „segeln“, oder das Vokabular, das von Ärzten, Musikern oder Autoren verwendet wird. Ein Effekt hierbei ist die Verwendung von Fachvokabular wie *Phonem* in der Linguistik oder *Gigabyte* in der Informatik. Bekannter ist die Verwendung von unterschiedlichen Bedeutungen für dasselbe Wort, wobei die erste Bedeutung die geläufigere ist, während die zweite eine speziellere Bedeutung darstellt. Zum Beispiel:

Gabel¹ Nomen. Besteckteil.

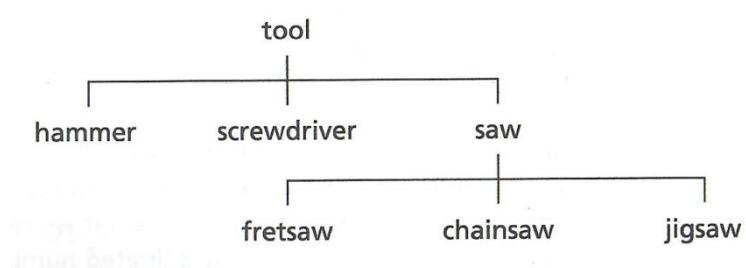
Gabel² Nomen. Bestandteil eines Fahrrades.

Hering¹ Nomen. Der Fisch.

Hering² Nomen. Ein Utensil, das beim Zelten benötigt wird.

Hierarchie: Übergeordnete und untergeordnete Wörter

Viele Wörter lassen sich taxonomisch, d.h. in einer Hierarchie, anordnen:



In dem oben angeführten Beispiel ist „tool“ (*Werkzeug*) der übergeordnete Begriff oder auch das *Hyperonym*, das alle anderen Ebenen beinhaltet, „saw“ (*Säge*) und „jigsaw“ (*Stichsäge*) sind „tool“ untergeordnet und werden *Hyponyme* genannt, „chainsaw“ (*Kettensäge*) und „jigsaw“ werden auch als *Co-Hyponyme* bezeichnet. Es wird als sinnvoll angesehen, Wörter in Wort- oder lexikalischen Feldern zu unterrichten, da der Überbegriff (in diesem Fall „tool“) alle Vokabelitems zusammen hält und Hinweise auf deren Bedeutung gibt.

Synonyme und Antonyme

Anstatt durch Hierarchien angeordnet zu sein, können Wörter auch auf zwei anderen Wegen miteinander verbunden sein. Synonyme sind unterschiedliche Wörter, die dieselbe oder eine sehr ähnliche Bedeutung besitzen:

Synonym: Couch/Sofa

Toilette/WC

Junge/Bursche

faul/ranzig

Antonyme sind Wörter mit einer entgegengesetzten Bedeutung. Es ist sinnvoll, verschiedene Typen von Gegensätzen zu unterscheiden und zu identifizieren (z.B. steigerbare Gegensätze, komplementäre Gegensätze etc.). Antonyme gehören normalerweise der Klasse der Adjektive an (ebd.).

Steigerbare Antonyme: groß – klein

hoch – tief

heiß – kalt

schön – hässlich

Komplementäre Antonyme: tot – lebendig

wahr – falsch

männlich – weiblich

Unterschiedliche Sprachen, unterschiedliches Vokabular

Wörterbücher geben Ihnen eventuell den Eindruck, dass es für jedes Wort Ihrer Muttersprache eine entsprechende Übersetzung in jeder anderen Sprache gibt. Dies ist jedoch (natürlich) nicht der Fall. Jede Kultur nimmt die Welt anders wahr und teilt sie in jeder Sprache anders ein. Im Deutschen haben wir beispielsweise das Wort *Himmel*, das im Englischen sowohl mit „sky“ als auch mit „heaven“ übersetzt werden kann. Der Unterschied zwischen „sky“ und „heaven“ wird im Deutschen nicht gemacht. Es handelt sich dabei um ein sehr einfaches Beispiel. Es wird um einiges komplizierter, wenn wir uns abstrakte Einheiten wie „liberty“ oder „home“ anschauen. Es braucht einiges an Erfahrung, um herauszufinden, inwiefern die Wörter genau dasselbe bedeuten wie ihre oberflächlichen Äquivalente *Freiheit* und *Heimat* im Deutschen.

Berichten Sie Ihren LESLLA-Lernern von diesem Phänomen. Fragen Sie sie nach Wörtern in ihrer Muttersprache und versuchen Sie, diese in die Zielsprache zu übersetzen, um zu sehen, ob ein Äquivalent existiert oder ob das Wort umschrieben werden muss.

Fast Mapping

Wir haben uns nun damit beschäftigt, was Wortwissen ausmacht. Wenn Sie gefragt werden, was Sie über ein Wort wissen, haben Sie womöglich einen oder mehrere der folgenden Aspekte angeführt:

Enzyklopädisches Wissen:

Ein Vogel ist ein Tier. Er hat zwei Flügel und kann fliegen. Die meisten Vögel können zwitschern. Sie legen Eier, etc.

Taxonomisches Wissen:

Adler, Spatzen und Amseln sind Vögel. Vögel sind keine Amphibien oder Säugertiere, aber sie gehören zu den *Suropiden*, die wiederum eine Untergruppe von Tieren bilden.

Bekannte Redewendungen:

Frei wie ein Vogel sein. Der frühe Vogel fängt den Wurm. Einen Vogel haben.

Syntaktisches Wissen:

Ich sehe einen Vogel.

Vögel können fliegen.

*Dieses Bild sieht Vogel aus. (Grammatikalisch falsch, da *Vogel* kein Adjektiv oder Adverb ist.)

Persönliche Erfahrungen/Konnotationen:

Ich erinnere mich noch daran, als ich von einer Taube in der Nähe der Kathedrale angegriffen wurde. Deswegen habe ich Angst vor Vögeln. Ich bin total panisch, vor allem seitdem ich Hitchcocks Filmklassiker „Die Vögel“ angesehen habe.

Aussprache/Schreibweise:

[fo:gəl] <Vogel>

Abb. 1 – Was macht Wortwissen aus?

Mögliche Bedeutungen

Kein Mensch, der eine Sprache spricht, kennt alle möglichen Bedeutungen, die ein bestimmtes Wort in dieser Sprache beinhalten kann. Als Lerner einer Fremdsprache weiß man beispielsweise, dass sich „blau“ auf eine Farbe bezieht, aber man weiß nicht unbedingt, welche Farbe genau gemeint ist und man kennt nicht die einzelnen Farbabstufungen oder die Verwendung der Farbe, um eine bestimmte Bedeutung zu indizieren (z.B. blau als eine Farbe auf einer Landesflagge oder als Teil einer Sportleruniform).

Ihre Lerner haben in den Nachrichten eventuell von dem Wort „fracking“ gehört, um an dieser Stelle ein aktuelles Beispiel anzuführen, und wissen jedoch nur zwei Dinge darüber: a) dass es etwas mit Energiegewinnung zu tun hat und b) dass es hoch kontrovers ist. Auf die genauereren Bedeutungskomponenten werden wir später eingehen.

Wie wir neue Wörter erlernen

Im Folgenden sollten wir uns mit Fragen beschäftigen, die Forscher noch versuchen zu beantworten:

- Wie wird Wortschatz von Lernern einer Fremdsprache erlernt?
- Wie schnell erlernen Kleinkinder neue Wörter?
- Wie erlernen Kleinkinder die meisten dieser Wörter nur durch Beobachtungen und Zuhören?
(Clark, 1993, Rohde & Tiefenthal, 2002)

Den Wortschatzerwerb von Kindern in Betracht zu ziehen, erlaubt uns Rückschlüsse darauf, dass erwachsene Migranten Wörter ebenfalls durch Zuhören und Beobachten erlernen, da sie, wie Kinder, wenig bis gar keine Schulbildung erfahren und daher nicht die Möglichkeit haben, sich Wörter aus dem Kontext beim Lesen zu erschließen. Außerdem besitzen sie nur wenige oder gar keine metalinguistischen Wortschatzstrategien, wie es bei erfahrenen Lernern der Fall ist.

Kinder oder Erwachsene lernen Wörter explizit, wenn sie die Bedeutung eines Wortes direkt vermittelt bekommen und wenn ihnen gesagt wird, dass sie sich sowohl Wortform als auch die Bedeutung merken sollen. Impliziter Wortschatzerwerb bezieht sich auf einen Prozess, bei dem der Lerner ein neues Wort und seine Bedeutung beiläufig lernt, ohne dazu angehalten zu werden und möglicherweise sogar ohne sich selbst darüber bewusst zu sein, dass das Wort mit seiner Bedeutung im mentalen Lexikon abgespeichert worden ist. Erstgenannter Prozess wird im Laufe dieses Kapitels näher beschrieben, letztgenannter Prozess wird als *fast mapping* (schnelles Abbilden/Zuordnen) bezeichnet.

Was ist *fast mapping*?

Fast mapping bezeichnet die Fähigkeit, die wir benötigen, um ein Wort schnell mit einer bestimmten Bedeutung oder mit dem Teil einer Bedeutung zu verbinden. Eine Bedeutung wird auf einer linguistischen Form, dem „Wort“, abgebildet. Für den Lerner ist es wichtig, sich an neue Wörter zu erinnern und deren Bedeutung über eine gewisse Zeitspanne zu behalten. Damit das möglich ist, muss der Lerner immer wieder mit neuen Wörtern konfrontiert werden, da dies das Gedächtnis des Lerners schult und ihm/ihr ermöglicht, die Bedeutungen von Wörtern zu spezifizieren und zu erweitern.

Dennoch bezeichnet *fast mapping* die Fähigkeit des Lerners, ein Wort auch nach kurzem Kontakt mit einer Bedeutung zu verbinden, in manchen Fällen ist das einmalige Hören eines Wortes schon ausreichend.

In der aktuellen Forschung setzt sich *fast mapping* aus drei Komponenten zusammen:

- der Schnelligkeit des Vernetzungsprozesses
- dem unvollständigen Charakter dieses Prozesses; zu Beginn ist die Bedeutung unvollständig
- dem impliziten Charakter der Benennung; Lerner (sowohl Kinder als auch Erwachsene) erfassen die Bedeutung eines neuen Wortes meistens, ohne diese explizit zu benennen; z.B. sind sie in der Lage, auf der Grundlage von gemeinsamer Aufmerksamkeit (*joint attention*), Blickrichtung oder der Interpretation von der Intention des Sprechers, Rückschlüsse auf die Bedeutung zu ziehen (mit diesen Phänomenen werden wir uns im Laufe des Kapitels näher beschäftigen)

Sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb ist das *fast mapping* von Nomen einfacher als bei Verben und Adjektiven. Dies könnte daran liegen, dass sich Nomen häufig auf konkrete Objekte beziehen, die sich eindeutig visualisieren lassen. Die Handlung oder Situation, die einem Verb zugeschrieben wird, muss aus dem, was wahrgenommen wird, abstrahiert werden und besitzt außerdem eine temporäre Komponente. Manche Handlungen dauern nur eine sehr kurze Zeit an, während ein Objekt (normalerweise) nicht plötzlich aufhört zu existieren. Adjektive beziehen sich auf eine Charaktereigenschaft ihrer zu beschreibenden Objekte (Clark, 1993; Tiefenthal, 2009).

Um zu verstehen, worauf sich ein neu erlerntes Adjektiv bezieht, muss die betroffene Charaktereigenschaft hervorstechend sein; und es kann sein, dass der Lerner mehr Aufwand betreiben muss, um die Bedeutung zu erfahren, als wenn ein Objekt benannt wird.

In der bisherigen Forschung besteht keine Einigkeit darüber, wie oft ein Wort gehört werden muss, bevor es als permanenter Eintrag im mentalen Lexikon gilt. Der Forschung zu Folge muss ein Wort fünf bis 16 Mal gehört werden, um von erwachsenen Lernern einer Zweitsprache abgespeichert werden zu können (Thornbury, 2002). Daraus ist zu folgern, dass die erforderliche Häufigkeit individuell sehr verschieden sein kann. Sehr wahrscheinlich variiert sie auch mit dem Kontext.

Die Rolle des Vorwissens und der Umgebung

Eine Grundvoraussetzung, um neue Wörter zu erlernen, stellt das Vorwissen des Lerners dar. Je mehr Wörter Kinder beispielsweise aus einem bestimmten Wortfeld bereits kennen, desto verlässlicher können neue Wörter mit bereits gespeicherten verknüpft werden (z.B. wie bei dem angeführten Farbbeispiel). Eine andere Voraussetzung findet sich in der Umgebung, in der Wörter erlernt werden, vor allem den Zweitspracherwerb betreffend. Der Lerner muss sich wohl fühlen, und es dürfen nicht zu viele Informationen auf einmal gegeben werden (Tiefenthal, 2009).

Grundvoraussetzungen für erfolgreiches *fast mapping*

Wie bereits thematisiert, stellt es eine größere Herausforderung dar, neuen Wortschatz im Zweitspracherwerb implizit einzuführen, anstatt eine explizite Verbindung zwischen Wort und Objekt herzustellen („Schaut, das ist ein ...“). Das kommt daher, dass implizite Vermittlung der gesamten

Aufmerksamkeit der Lerner bedarf – die gemeinsame Blickrichtung mit einbezogen. Das folgende Modell (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2007) umfasst die wichtigsten Grundvoraussetzungen oder „Hinweise“ für eine erfolgreiche Benennung sowie *fast mapping*.

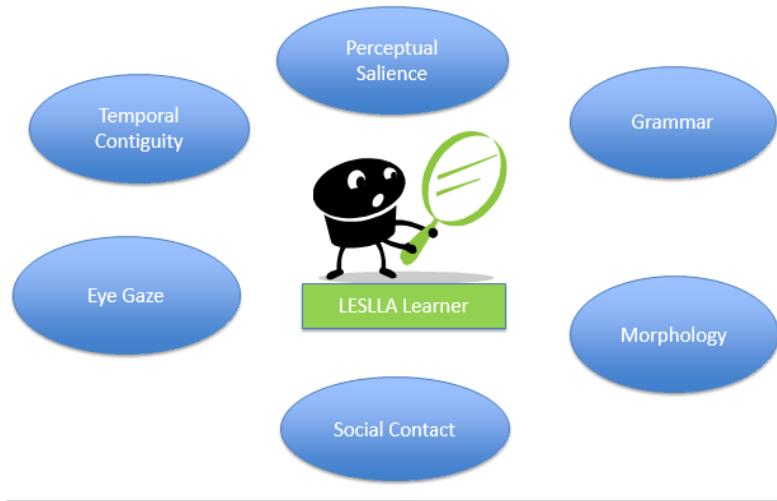


Abb. 2 – Hinweise für eine erfolgreiche Benennung sowie fast mapping

Deutsche Forschung zum Thema *fast mapping*

Die meisten Studien zum Thema *fast mapping* wurden mit Kindern durchgeführt. Einige der Untersuchungen wurden mit drei- bis sechsjährigen deutschen Kindern durchgeführt, die Englisch als Zweitsprache in einem bilingualen Kindergartenprojekt erlernten. In einer der Untersuchungen wurden ein Spielzeugtier, ein Elch mit einer blauen Kappe, und ein für dieses Tier entwickelte Wort („swop“) in einem Morgenkreis eines KiTa-Programms vorgestellt, die alle oben genannten Grundvoraussetzungen für die Kinder erfüllte (bei dem Wort „swop“ handelt es sich zwar tatsächlich um ein englisches Wort, das aber normalerweise nicht in diesem Kontext verwendet wird, sodass die Kinder es vorher in der Form noch nicht gehört haben konnten). Die Kinder sahen außerdem zwei bekannte Spielzeugtiere, die sie bereits benennen konnten – einen Elefanten und einen Hund. 44% (zwölf von 27) der Kinder waren später in der Lage, das neue Spielzeug zu erkennen, nachdem sie den Namen zehn Mal im Morgenkreis gehört hatten. Dennoch schnitten 15 einsprachig deutsche Kinder, mit denen die Untersuchung durchgeführt wurde, indem sie das frei erfundene deutsche Wort „Glopp“ zehn Mal für das neue Spielzeugtier hörten, besser ab: Alle 15 Kinder waren später in der Lage, den Gegenstand mit der dazugehörigen Bedeutung abzurufen (Rohde & Tiefenthal, 2000).

Wie kommt es, dass die einsprachigen Kinder erfolgreicher darin sind, sich an ein neues Wort zu erinnern, nachdem sie es zehn Mal gehört haben und es auch in einer erneuten Abfrage 24 Stunden später noch erinnern? Es wurde darüber spekuliert, dass *fast mapping* im Zweitspracherwerb nicht so effektiv ist, wie im Erstspracherwerb. Im Zweitspracherwerb stechen neue Wörter im Redefluss für Kinder nicht so sehr hervor, wie es bei Wörtern mit dem Klang ihrer Erstsprache im Kontext dieser Sprache der Fall ist. In der Zweitsprache ist mehr Aufwand erforderlich, um den Sätzen in dieser neuen, fremden Sprache folgen zu können. Im einsprachigen Kontext, in dem das Wort „Glopp“ verwendet wurde, stach das Wort als unbekannt hervor. Im Kontext jeder beliebigen Zweitsprache

sind alle Wörter, nicht nur das neue, tendenziell nicht so vertraut, sodass das neue Wort nicht so klar heraussticht und nicht so markant für die Lerner ist (ebd.).

Weiterführende Studien

In den folgenden zwei Jahren wurden acht weitere Untersuchungen durchgeführt, mit dem Ziel, den Einfluss unterschiedlicher Faktoren auf den Erfolg von *fast mapping* zu untersuchen, wie zum Beispiel Wortklassen (die meisten der vorliegenden Studien im Erstspracherwerb wurden im Bezug auf Nomen durchgeführt), das Medium der Einführung (ein Spiel, Lied oder Video), die Zeitspanne zwischen Einführung und Test, die Anzahl der neu eingeführten Wörter, die Häufigkeit der Benennung des neuen Objekts, Geschlecht, Alter und die Größe des bereits vorhandenen Wortschatzes, der im Bezug auf das lexikalische Feld für das neue Wort von Relevanz war. Alle Untersuchungen wurden sowohl mit den bilingualen als auch den monolingualen deutschen Kindern durchgeführt.

Als Hauptergebnis lassen sich folgende Punkte festmachen:

- Wortklassen sind ein beeinflussender Faktor: Generell wurden Nomen leichter erlernt als Verben und Verben wurden wiederum erfolgreicher erlernt als Adjektive. Dies unterstützt die Auffassung des Vorrangs von Nomen (Gentner & Boroditsky, 2001).
- Die Fähigkeit des *fast mappings* wird nicht durch unterschiedliche Kontexte der Worteinführung beeinflusst. Selbst wenn die Kinder während der Untersuchung nicht die Möglichkeit erhalten, über die Bedeutung eines Wortes zu verhandeln, indem sie zum Beispiel Fragen zur Bedeutung stellen (wie es in einer der Videountersuchungen der Fall war), sind sie in der Lage, sich die Bedeutung zu erschließen und sie zu lernen.
- Die Aufmerksamkeitsspanne und Konzentration zur Bearbeitung einer Aufgabe spielen eine wichtige Rolle. Wenn der Kontext eines Spiels zu aufregend war, erinnerten sich die Kinder an keines der neu gelernten Wörter.
- Kinder erzielten bessere Ergebnisse, wenn ihnen die neuen Wörter einzeln gezeigt wurden als in der Gruppe.
- Es ist nicht überraschend, dass es für *fast mapping* wichtig ist, wie häufig ein Wort gehört und präsentiert wird.
- Das Verständnis eines Wortes ist erfolgreicher als die Produktion. Neue Wörter können bereits nach 24 Stunden erkannt und verstanden werden, aber nur wenige Kinder sind in der Lage, das Wort selbst zu produzieren.
- Es macht keinen Unterschied, ob die Kinder einen Tag oder eine Woche später getestet wurden. Ihre Leistung blieb relativ stabil.
- Die einsprachigen Kinder schnitten bei allen Aufgaben besser ab als die L2-Kinder. Aufgrund des Umstandes, dass Englisch nicht die Umgebungssprache und Deutsch wesentlich dominanter in dem bilingualen Kindergarten vertreten ist, ist *fast mapping* in einem deutschen Kontext erfolgreicher. Das liegt daran, dass neue Wörter im Deutschen mehr hervorstechen als im Englischen, wo die benötigte Aufmerksamkeit, um beispielsweise Anweisungen zu verstehen, bedeutend höher sein muss.

Wortschatzerwerb: Wie wir die Bedeutung(en) von Wörtern erlernen

Auf dem Gebiet des Wortschatzerwerbs stellen sich zwei grundlegende Fragen: Erstens, welche Fähigkeit ermöglicht es uns, Wörter zu erlernen und abzuspeichern und inwiefern kann die Fähigkeit des *fast mappings* hierbei berücksichtigt werden? Zweitens, wie erlernen wir die Bedeutung(en) von Wörtern? Lassen Sie uns zur Beantwortung der ersten Frage annehmen, dass wir (so wie andere Spezies auf ähnliche Weise) mit der Fähigkeit ausgestattet sind, Informationen, also auch Wortbildungen, zu dekodieren, dauerhaft abzuspeichern und am Ende wieder abzurufen. Was die zweite Frage betrifft, werden wir im Folgenden zwei Ansätze diskutieren: das Modell *lexikalischer Prinzipien* sowie die *Theory-of-Mind* (Golinkoff et al. 2000).

Lexikalische Prinzipien

Unser Gedächtnis ermöglicht es uns, Wortformen abzuspeichern und zu behalten; dennoch sagt dies nichts darüber aus, wie sich Wörter auf unsere Wirklichkeit beziehen. Wörter sind mit unserer Welt über symbolische Funktionen verbunden, die wir Menschen im Alter von zwei bis vier Jahren entwickeln. Diese Funktion bringt uns die Erkenntnis, dass ein Wort, ein Zeichen oder ein Symbol nicht für sich selbst stehen, sondern sich auf etwas in der Welt beziehen, z.B. ein bestimmtes Objekt, eine Handlung oder eine Qualität. Man nennt die Funktion auch Benenneinsicht (*naming insight*) (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 1999) und findet sie auch (zu einem gewissen Ausmaß) bei anderen Spezies wie Affen oder Hunden vor (Kaminski et al., 2004). Sobald ein Kind verstanden hat, dass ein Wort die Macht besitzt, Bezüge zu etwas herzustellen, stellt sich die nächste Frage: Auf was genau bezieht es sich? Eine sehr offensichtliche Antwort hierauf wäre: Das Wort *Ball* bezeichnet einen Ball oder Bälle im Allgemeinen und das Wort *Fahrrad* bezieht sich auf ein Fahrrad oder Fahrräder im Allgemeinen. Das Problem ist jedoch bei weitem nicht so trivial, denn man könnte fragen: Woher wissen wir, dass der Ball in seiner Gesamtheit mit *Ball* gemeint ist und nicht seine Form, Farbe oder sein Material? Es gibt noch weitere Möglichkeiten, auf die sich das Wort beziehen könnte, wie die Flugbahn des Balls, das Wesen eines Balles, der Ball und sein Besitzer, seine Größe, usw. Einem Ansatz zufolge handeln Kinder nach drei Prinzipien, um mit der Bedeutung von Wörtern umzugehen:

Objekt-Prinzip: Für Kinder im Alter von ein bis drei Jahren beziehen sich Wörter immer auf Objekte in ihrer Gesamtheit und nicht auf einzelne Teile oder Substanzen (Markman, 1989, Rohde, 2005).

Taxonomie-Prinzip: Bezeichnungen oder Wörter beziehen sich auf Objekte ähnlicher Art. Wenn ein Kind das Wort „Hund“ für den Familienhund lernt, wird es annehmen, dass andere Objekte, die dem Hund ähnlich sind, auch mit „Hund“ bezeichnet werden können. Dies ist nicht selbstverständlich, da man rein theoretisch annehmen könnte, dass Kinder bei der Wahrnehmung des geringsten Unterschiedes zwischen zwei Hunden, eine erneute Benennung des zweiten Hundes erwarten würden, weil ein erkennbarer Unterschied zwischen den beiden vorliegt. Beachten Sie, dass Kinder Bedeutungen manchmal untergeneralisieren und nur den Familienhund als „Hund“ bezeichnen und es ablehnen, andere Hunde auch als Hunde anzuerkennen. Dies ist jedoch eher selten der Fall, und genauso verhält es sich auch mit der gegenteiligen Seite, der

Übergeneralisierung, bei der alle vierbeinigen Tiere als „Hund“ bezeichnet werden (Markman, 1989, Rohde, 2005).

Exklusions-Prinzip: Kinder im Alter von ein bis drei Jahren präferieren es, eine Bezeichnung pro Objekt anzunehmen und verstehen daher nicht, dass ein Hund z.B. auch als Dackel oder einfach als Tier bezeichnet werden kann (Markman, 1989, Rohde, 2005, Hansen & Markman, 2009).

Die drei Prinzipien dienen dazu, die Annahmen der Lerner, welches Wort sich auf welches Objekt bezieht, zu limitieren. Die Aufgabe des Wortschatzerwerbs wird auf diesem Wege erleichtert und der Erwerbsprozess wird beschleunigt. Demnach verhindern die Prinzipien, dass Kinder eine potenziell unendliche Anzahl an möglichen Bedeutungen für ein Objekt ausprobieren. Die drei angeführten Annahmen beschränken die Kinder auf ihre ersten Überlegungen, auf welche Einheit sich ein neues Wort bezieht und ermöglichen es ihnen gleichzeitig, in kurzer Zeit ein großes Lexikon aufzubauen.

Es gab einige Kontroversen bezüglich der Terminologien, da manche Wissenschaftler forderten, dass Prinzipien (wie beispielsweise syntaktische Theorien) auf einer Alles-oder-Nichts-Basis arbeiten sollten. Es ist jedoch offensichtlich, dass lexikalische Prinzipien an einem gewissen Punkt verletzt werden müssen, da Kinder andernfalls niemals in der Lage wären, sich auf andere Teile oder Substanzen zu beziehen, Taxonomien zu formen (wie z.B. wenn *Hund* und *Tier* als Bezeichnungen für dasselbe Objekt anerkannt werden, was bedeutet, dass das Exklusions-Prinzip verletzt wird) oder schlimmer noch, eine Zweit- oder Drittsprache zu lernen (Golinkoff et al., 2000).

Die Bezeichnung „Prinzip“ muss als „erste Hypothese darüber, was ein neues Wort bedeuten könnte“ gesehen werden. Die Prinzipien können und müssen verletzt werden, wenn vorliegende Evidenz das nahelegt, z.B. wenn eine explizite Erklärung eines Erwachsenen darüber vorliegt, dass ein *Hund* als *Tier*, aber auch als *Haustier* bezeichnet werden kann. Das Kind wird diese Begriffe als sich überlappende Synonyme und letztendlich als unter- und übergeordnete Terminologien einer hierarchischen Ordnung akzeptieren (Rohde, 2005).

Objekt- und Taxonomie-Prinzip

Das Taxonomie-Prinzip (und indirekt auch das Exklusions-Prinzip) wurde in Untersuchungen getestet, in denen Kinder gebeten wurden, ein Zielobjekt (z.B. ein Auto) mit einem von drei weiteren Objekten (z.B. einem weiteren Auto, einer Ampel oder einem Buch, das als Ablenkung diente) zusammenzuführen (Markman & Hutchinson, 1984).

Standartobjekt	taxonomische Wahl	thematische Wahl	Ablenker
Auto	Van	Ampel	Käse
Schuh	Pumps	nackte Füße	Klavier
Schäferhund	Beagle	Hundehütte	Stifft
Stuhl mit Armlehnen	Stuhl mit hoher Lehne	sitzender Junge	Blume

Der Test zeigte, dass ein neues Wort (z.B. Nicht-Wörter wie *Flane*) durch die Einführung „Das ist ein Flane. Kannst du ein weiteres Flane finden?“ dazu führt, dass Kinder eher ein taxonomisch zugehöriges Item auswählen (das zweite Auto). Wenn jedoch keine neue Bezeichnung geboten wird,

wie in „Siehst du das? Kannst noch eins von dieser Sorte finden?“, wählten vor allem Kinder unter vier Jahren die thematisch zugehörige Ampel. Der Ablenker/Distraktor im Untersuchungsaufbau stellte sicher, dass die Kinder die Möglichkeit hatten, weder den taxonomisch noch thematisch zugehörigen Gegenstand zu wählen. Hieraus lässt sich ableiten, dass Wörter dazu einladen, Kategorien zu bilden. Wenn Objekte nicht benannt werden, scheinen junge Lerner mehr auf die thematische Verbindung fokussiert zu sein. Dieses Verhalten hat sich für drei- bis sechsjährige deutschsprachige Kinder in einem bilingualen Kindergarten bestätigt, als der Test auf Englisch, ihrer Zweisprache, durchgeführt wurde (Rohde, 2005).

Das Exklusions-Prinzip: Disambiguierung

Ist bei Kindern das Exklusions-Prinzip zu beobachten, bedeutet dies nicht, dass sie keine zweite Bezeichnung für ein Objekt akzeptieren oder lernen können – das können sie dann, wenn ihnen explizit gesagt wird, dies zu tun (oder wenn sie mehr als eine Sprache sprechen) – allerdings liegt, zumindest bei einsprachigen Kindern, eine eindeutige Präferenz vor, einem Objekt nur einen Begriff zuzuordnen. Es existieren unterschiedliche Untersuchungsdesigns, um das Exklusions-Prinzip von Kindern zu testen. Das einfachste besteht dabei aus Disambiguierungs-Aufgaben. Kinder sind in der Lage, eine mehrdeutige Situation eindeutig zu machen, wenn sie entscheiden, dass sich ein unbekanntes Wort auf ein unbekanntes oder neues Objekt bezieht. Wenn Kindern vier Objekte gezeigt werden, von denen eins unbekannt und drei bekannt sind, und sie darum gebeten werden, das *Flane* (neues Wort) zu zeigen, werden sie das bislang unbekannte Objekt auswählen. Sie werden nicht annehmen, dass der neue Begriff eine alternative Bezeichnung für eines der bekannten Objekte ist (Mervis & Bertrand, 1994, Davidson et al., 1997). Interessanterweise zeigten ähnliche Untersuchungen, die mit Border Collies, der wohl intelligentesten Hunderasse, durchgeführt wurden, dass die Hunde ebenfalls disambiguieren konnten.

Wir werden dieses Thema im Laufe des Kapitels noch weiter vertiefen.

Was bisher besprochen wurde, bezieht sich ausschließlich auf die rezeptive Seite des Wortschatzerwerbs. Inwiefern die lexikalischen Prinzipien auch bei der Wortproduktion zum Einsatz kommen, ist bisher nicht erforscht. Es gibt jedoch einige Daten über deutsche Kinder, die Englisch ohne Instruktion in den USA, also unter natürlichen Umständen, erlernten. Diese deuten darauf hin, dass die Prinzipien im Zweispracherwerb sehr wohl eine Rolle spielen: Bei ihren ersten 700 bis 1000 erlernten Wörtern zeigten die Kinder keinerlei hierarchische Wortschatzstruktur, sondern eher Bezeichnungen für Objekte auf dem Basis-Level der Konzeptualisierung (*Hund, Fisch, Auto*, siehe Thema *fast mapping*). Sie lernten keine Wörter für Teile von Objekten, schienen jedoch Objekte in ihrer Ganzheit zu benennen (Körperteile stellen hier eine mögliche Ausnahme dar) und schließlich, einhergehend mit dem Exklusions-Prinzip, besaßen sie keinerlei Wörter, die als Synonyme bereits erlernter Begriffe identifiziert werden konnten – vorausgesetzt, dass unsere Interpretationen bezüglich der Wortbedeutungen fehlerfrei waren (Rohde & Tiefenthal, 2002, Rohde, 2005).

Der Einfluss der Prinzipien oder auch Annahmen auf den Zweispracherwerb ist besonders interessant, da diese Kinder gelernt haben, die Prinzipien ihrer Erstsprache zu verletzen (anderenfalls würden sie keine anderen Wörter für Objektteile, Taxonomien oder Synonyme akzeptieren). Im

Zweitspracherwerb wird der Nutzen der Prinzipien praktisch neu etabliert, da die Lerner sie als starke Lernstrategien wiederzuerkennen scheinen.

Der sozio-pragmatische Ansatz in Kombination mit der *Theory-of-Mind*

Die Postulierung der lexikalischen Prinzipien wurde stark kritisiert und manche Autoren lehnen deren Existenz explizit ab. Stattdessen behaupten sie, Wortschatzerwerb könne nur innerhalb eines sozial-pragmatischen Ansatzes gesehen werden. Dieser Ansicht nach ist Sprache etwas, bei dem Erwachsene Kinder dazu ermutigen, an bestimmten Phänomenen einer sozialen Situation teilzunehmen (Tomasello, 2001). Das genannte Problem der unendlichen Anzahl an möglichen Referenten ist kein Problem für das lernende Kind, da die unendliche Anzahl an Hypothesen, worauf sich ein Wort beziehen könnte, kein Teil der kindlichen Erfahrung ist. Die sozial-pragmatische Einbettung des Wortschatzerwerbs allein ist jedoch nicht ausreichend. Es wird daher angenommen, dass die „Theory of Mind“ des Kindes (d.h. seine Fähigkeit, die Perspektive einer anderen Person einnehmen zu können) das Problem des Wortschatzerwerbs löst: In einer Situation, in der das Kind mit einem bekannten Begriff (einer Banane) und einem neuen Objekt (einem Schneebesen) konfrontiert und gefragt wird, „das *Fendel*“ (ein erfundenes Wort) zu zeigen, muss das Kind keine gegenseitige Exklusivität der Begriffe annehmen, sondern in der Lage sein, die Intention des Sprechers zu interpretieren:

Ich weiß, dass eine Banane *Banane* genannt wird.

Wenn der Sprecher sich auf eine Banane beziehen würde, hätte er mich gebeten, ihm die Banane zu zeigen.

Das hat er aber nicht gemacht; er verwendete ein komisches Wort, *Fendel*.

Also muss er sich auf etwas anderes als die Banane beziehen.

Eine logische Erklärung wäre das unbekannte Objekt (der Schneebesen).

Fendel muss sich auf das unbekannte Objekt (den Schneebesen) beziehen (Bloom 2000).

Es ist sicherlich wahr, dass lexikalische Prinzipien nicht in einem Vakuum existieren können: Wortschatzerwerb ist ohne Zweifel ein sozio-kultureller Prozess und der Spracherwerb eines Kindes wird sehr stark durch die Fähigkeit beeinflusst, die (kommunikativen) Intentionen anderer Menschen zu interpretieren. Andernfalls wären Kinder niemals in der Lage, Ironie oder die Intention hinter Sätzen wie „die Tür ist offen“ oder „es ist kalt hier“, welche Aufforderungen enthalten (die Tür bzw. das Fenster zu schließen), zu erkennen.

Auf der anderen Seite wird die Frage, warum Kinder es bevorzugen, ganze Objekte zu benennen, einfach verschoben. Wenn ein Kind annimmt, das ein Erwachsener um Aufmerksamkeit bitten möchte, indem er/sie auf ein Auto zeigt und sagt: „Guck, da ist ein Auto“, kommt die Frage auf, warum er/sie sich in der Interaktion mit dem Kind auf das ganze Objekt bezieht. Die Antwort darauf könnte lauten, dass der Erwachsene davon ausgeht, dass das Kind Sätze wie „Siehst du die Beule im Auto?“ nicht verstehen würde. Warum sollte das Kind das Wort „Beule“ im Alter von zwei bis drei Jahren nicht verstehen? Es nimmt Objekte als Ganzes wahr und bevorzugt es, die Ganzheit dieser Objekte zu benennen – mit anderen Worten, wir kommen wieder zurück zum Ansatz der lexikalischen Prinzipien. Woodward (2000) fasst das Fehlen einer allumfassenden Wortschatztheorie wie folgt zusammen:

Es gibt keinen Königsweg für den Wortschatzerwerb. Kein Faktor kann einzeln für einen erfolgreichen Wortschatzerwerb bei Kindern stehen. Es ist daher sehr viel wahrscheinlicher, dass jeder Akt des Lernens die Interaktion mehrerer Beschränkungen reflektiert. (Woodward, 2000: 81f.)

Spracherwerbsstrategien

Es gibt zwei Wege, wie neue Wörter erlernt werden können: explizites und implizites Lernen. Das implizite Lernen von Wörtern bezieht sich auf einen Prozess, bei dem der Lerner ein Wort und seine Bedeutung indirekt erlernt, z.B. zufällig, ohne dabei instruiert zu werden oder möglicherweise ohne, dass er/sie selbst bemerkt, dass ein neues Wort im mentalen Lexikon hinzugefügt wurde. Insbesondere bei Aspekten wie Phonologie und Orthografie von Wörtern wird angenommen, dass sie überwiegend, wenn nicht sogar gänzlich, beiläufig gelernt werden. Dennoch ist es auch wichtig, ein neues Wort als solches zu erkennen, sich darauf zu fokussieren und die Aufmerksamkeit darauf zu richten, um dessen Bedeutung zu verstehen. Grundsätzlich sind beide Prozesse als wichtig und hilfreich anzusehen. Da wir unzählige neue Wörter in unserem Leben kennenzulernen, würde es jedoch zu viele kognitive sowie zeitliche Ressourcen erfordern, wenn wir alle Wörter nur explizit erwerben. Daraus folgt also, dass explizites und implizites Lernen Hand in Hand arbeiten (Haudeck, 2008). Es wurden bereits drei Prinzipien diskutiert, die den Wortschatzerwerb von Kindern leiten, vereinfachen und forcieren und es ihnen ermöglichen, ein großes Lexikon innerhalb einer kurzen Zeit aufzubauen. Diese Prinzipien beinhalten die ersten Gedanken, die Kinder in den Kopf kommen, wenn sie ein neues Wort hören. Da die Prinzipien eine sehr gute Lernstrategie zu sein scheinen, werden sie auch im Zweitspracherwerb angewandt. Nun werden wir mehr über explizite Strategien sprechen, die wir zum Erlernen neuer Wörter verwenden, und wir werden uns darauf fokussieren, wie man Wörter mittels dieser Strategien in der Zweitsprache lernt.

Spracherwerbs-Strategien können wie folgt definiert werden:

Operationen, die vom Lerner eingesetzt werden, um den Erwerb, die Speicherung, den Abruf und das Nutzen von Informationen zu unterstützen, sowie spezifische Handlungen der Lerner, um das Lernen zu erleichtern, zu beschleunigen, es angenehmehr zu gestalten, stärker lerner-orientiert, effektiver und stärker transferierbar auf neue Situationen (Oxford 1990, 8).

Forscher haben auf ein Konzept von Spracherwerbsstrategien verwiesen, welches nicht nur die kognitiven und intellektuellen, sondern auch die sozialen und affektiven Seiten des Lernens beinhaltet. Folgende explizite Spracherwerbsstrategien können nach Oxford (1990) unterschieden werden:

Direkte Strategien	Indirekte Strategien
Kognitive Strategien <ul style="list-style-type: none"> • üben • Nachrichten erhalten und senden • analysieren und begründen • Struktur für Input und Output anlegen 	Metakognitive Strategien <ul style="list-style-type: none"> • zentrieren und lernen • Lernen planen und arrangieren • Lernen evaluieren
Erinnerungsstrategien <ul style="list-style-type: none"> • mentale Verlinkungen schaffen • Bilder und Klänge miteinander verbinden • gute Wiederholung • Handlungen einsetzen 	Affektive Strategien <ul style="list-style-type: none"> • Ängste minimieren • ermutigen • Emotionen abwägen
Kompensationsstrategien <ul style="list-style-type: none"> • intelligentes Einschätzen • Grenzen in Sprache und Schrift überbrücken 	Soziale Strategien <ul style="list-style-type: none"> • Fragen stellen • mit anderen kooperieren • mit anderen empathisieren

Direkte und indirekte Strategien

Während *direkte Spracherwerbsstrategien* mentaler, linguistischer Verarbeitung bedürfen, funktionieren *indirekte Strategien* nicht sprachgebunden. Sie unterstützen den Lernprozess auf einer allgemeineren Ebene. *Kognitive Strategien* unterstützen das Verständnis und die Produktion von Sprache, *Erinnerungsstrategien* helfen dabei, neue Informationen zu speichern und abzurufen. Ein Beispiel ist die „Schlüsselwort-Methode“, bei der der Lerner die phonologische Form eines neuen Wortes mit dem Bild eines ähnlich klingenden Wortes aus der Muttersprache verbindet. Hierbei handelt es sich um eine explizite Erinnerungsstrategie, die vieler Aufmerksamkeitsressourcen bedarf (Haudeck, 2008).

Die so genannte „Schlüsselwortmethode“, bei der Lerner die phonologische Form eines neuen Wortes mit dem Bild eines Wortes verbindet, das in seiner Erstsprache ähnlich klingt, ist eine explizite Erinnerungsstrategie, die eine Menge an Aufmerksamkeitsressourcen erfordert (Haudeck, 2008: 65).

Kompensationsstrategien füllen fehlende Wissens- und Verständnislücken – zum Beispiel, wenn wir kontextgebundene Hinweise und nonverbale Gestiken verwenden, um auf die Bedeutung eines neuen Wortes in einem Satz oder Text zu verweisen. *Metakognitive Strategien* helfen dabei, kognitive Prozesse zu überwachen, um Lernen zu fokussieren, zu planen und zu evaluieren, während *affektive Strategien* dafür verantwortlich sind, das Selbstbewusstsein des Lerners aufzubauen und zu stärken. Schließlich ermöglichen *soziale Strategien* es dem Lerner, an Konversationen und

Interaktionen teilzuhaben und soziolinguistische Kompetenzen zu fördern, sowie kulturelles Bewusstsein aufzubauen.

Spracherwerbsstrategien können helfen, das Lernen zu erleichtern und es effektiver zu gestalten: „Die Forschung zeigt immer deutlicher, dass Strategien Lernern dabei helfen, Kontrolle über ihr Lernen zu übernehmen und kompetenter zu werden“ (ebd.) Die Verwendung von Lernstrategien hängt von unterschiedlichen Faktoren ab: dem Aufmerksamkeitsgrad, der Sprachkompetenzstufe, den Anforderungen einer Aufgabe, der Erwartungshaltung des Lehrers, aber auch von Alter, Geschlecht, Nationalität, genereller Lernbereitschaft, persönlichem Charakter, Motivation, Lernzielen, usw. (ebd.). Strategien sind zu einem gewissen Grad explizit und daher erlernbar.

Einige Forscher scheinen zu argumentieren, dass Lernstrategien immer bewusste Handlungen sind. Es ist allerdings so, dass Lernstrategien nach einer gewissen Übung und Gebrauch automatisiert werden können. Die Strategien, die einige Lerner benutzen – entweder angemessen oder unangemessen – werden bereits instinkтив eingesetzt, unbedacht und unkritisch (ebd.: 12).

Das Üben von Strategien kann Lernern helfen, sich über die Verwendung bewusst zu werden und die Strategien zu evaluieren, was dazu dient, den Lernprozess zu fördern und dem Lerner zu helfen, sein/ihr Lernen zu überwachen und zu kontrollieren, selbstständiges Lernen zu fördern und die Anwendung von Lernstrategien effizienter zu machen (Knapp-Potthoff, 1997). Des Weiteren scheinen sie dazu beizutragen, dass Lerner ein besseres Bewusstsein für ihren Spracherwerb entwickeln.

Worterwerbsstrategien

„Vokabelunterricht sollte nicht nur darin bestehen, spezifische Wörter zu lehren, sondern auch darin, Lerner mit Strategien auszustatten, die notwendig sind, um ihr Vokabelwissen zu erweitern.“ (Zahedi, 2012).

Der Hypothese der *Depth of Processing* (Tiefe des Verarbeitens) zufolge hängt das Speichern von Vokabelitems vom kognitiven Einsatz oder der Tiefe, mit der ein Stimulus verarbeitet werden kann (Zahedi, 2012). Oberflächliche Verarbeitung (z.B. die Analyse von nur visuellen oder nur akustischen Eigenschaften) führt zur Verarbeitung im Kurzzeitgedächtnis und hat nicht zum Ergebnis, dass ein Wort gelernt wird. Semantische Verarbeitung, bei der die Bedeutung eines Wortes gelernt und es mit vorhandenem Wissen verknüpft wird, wird jedoch als „tief“ betrachtet und führt zur Abspeicherung des Wortes im Langzeitgedächtnis des Lerners. Beispiele für Strategien, die die tiefe Verarbeitung fördern, sind semantisches Anordnen (*semantic mapping*) und die Bildung von Wortgruppierungen. Beide Strategien sind dafür bekannt, dem Lerner dabei zu helfen, Bedeutungen permanent zu speichern und gleichzeitig ein schnelles Abrufen der Wörter zu fördern. Semantisches Anordnen “can be introduced to learners at any level of proficiency (...). Es hat den Effekt, Verbindungen in einem Text bewusst zu machen, mit dem Zweck, das Verständnis eines Textes zu vertiefen und assoziative Wort-Netzwerke zu schaffen (Zahedi, 2012). Tatsächlich sind unterschiedliche Erinnerungsstrategien wie Gruppieren, die Verwendung von Metaphorik, Assoziieren und Ausarbeiten in das semantische Anordnen integriert.

Lernstrategien und multilinguale Lerner

Um neue Wörter implizit und beiläufig zu lernen, muss ein angemessenes Maß an Input gewährleistet sein. Für Lerner einer Zweitsprache bedeutet dies also, dass die Bedeutung des expliziten Lernens wächst, da der Input, den diese Lerner und vor allem auch LESLLA-Lerner erhalten, verglichen mit Kindern im Erstspracherwerb, sehr viel limitierter ist (Haudeck, 2008). Daher ist das explizite Lernen, Erkennen und Erlernen von Lernstrategien für LESLLA-Lerner umso wichtiger.

Auf der anderen Seite scheinen multilinguale Lerner einen gewissen Vorteil zu haben, wenn es um ihre Aufmerksamkeit im Spracherwerb geht. Bereits Lerner im Zweitspracherwerb haben einen Vorteil, da sie schon eine Erstsprache erworben haben. Allerdings haben diejenigen, die eine dritte oder vierte Sprache erlernen, bereits wertvolle Erfahrungen darin gesammelt, wie sie Sprachen lernen können (Jessner, 2009). Wenn sie die Sprachen als Erwachsene angeleitet erlernt haben (und nicht in einem natürlichen Umfeld), werden sie etwas über ihren eigenen persönlichen Lernstil wissen und auch wie viel Disziplin, Übung und Flexibilität sie benötigen – und möglicherweise auch, welche Strategien sie abrufen und effizient anwenden können (Mißler, 1999).

Neben kommunikativen Strategien sind die Bereitschaft, Vermutungen anzustellen oder auch einmal Fehler zu machen und das Austesten von Hypothesen weitere Strategien, die vor allem bei erfahrenen, multilingualen Lernern verstärkt gegeben zu sein scheinen. Die Anzahl an abrufbaren Strategien nimmt zu, und die individuellen Strategien werden mit steigender Erfahrung weiterentwickelt. Das Bewusstsein über den Spracherwerb – also damit das Wissen über Lernstrategien – steigt interdependent mit der wachsenden Lernerfahrung. Je erfahrener ein Lerner ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass er sein Wissen anwenden kann und Strategien bestmöglich mit einer höheren Chance auf Erfolg anwenden kann (Mißler, 1999). Des Weiteren müssen wir neue Wörter mit etwas verbinden, was bereits in unserem mentalen Lexikon hinterlegt ist, um sie permanent abspeichern zu können. Dies bezieht sich auf andere Konzepte, die wir bereits angeführt haben. Daraus folgt, dass, je umfangreicher der vorhandene Wortschatz eines Lerners ist, desto mehr Anknüpfstellen kann das mentale Lexikon bereitstellen und desto leichter können neue Wörter erlernt werden. Dies bezieht sich auf den Wortschatz aller Sprachen und nicht nur auf den der Zielsprache (Haudeck, 2008).

Neben dem Umfeld, in dem eine Sprache erlernt wird, beeinflussen auch andere Faktoren, wie beispielsweise die Motivation und die Einstellungen gegenüber dem Lernen, sowie die Bereitschaft, Risiken einzugehen, die Verwendung von Strategien und letztendlich der Erfolg der Lerner. Diese Faktoren beinhalten auch gute Kompetenzen im bisherigen Spracherwerb, eine (wahrgenommene) Ähnlichkeit zwischen bereits erlernten Sprachen und der Zielsprache sowie das Prestige der Sprachen. Dennoch wurde gezeigt, dass bi-/multilinguale Lerner unter gewissen Umständen tatsächlich erfolgreicher sind als monolinguale, unerfahrene Lerner, wenn es um den Erwerb von neuem Wortschatz geht. Dieser Erfolg wurde als Ergebnis ihrer erhöhten Fähigkeit und ihres effizienten Weges, Lernstrategien anzuwenden, diskutiert (Mißler, 1999).

Induktive Beeinflussung und Interkomprehension

Vorhandenes Wissen und Fähigkeiten werden als besonders hilfreich erachtet, wenn es darum geht, sich die Bedeutung eines neuen Wortes zu erschließen. Das so genannte *intelligent guessing* (intelligentes Mutmaßen) oder auch die *induktive Beeinflussung* wurde unter Kompensationsstrategien zusammengefasst.

Wenn wir über neue Bedeutungen mutmaßen, können wir an unterschiedliche Arten von Wissen anknüpfen: Als erstes können wir unser implizites Wissen über die Zielsprache verwenden, z.B. Wissen, dass wir nicht explizit äußern oder anhand einer Regel erklären können. Zweitens besitzen wir Wissen über zuvor erlernte Sprachen (wie die Zielsprache selbst (= intralingual) oder auch über andere Sprachen (= interlinguale Wissen)). Allgemeines metalinguistisches Wissen sowie Weltwissen können uns beispielsweise dabei helfen, kontextuelle Informationen in einem Text oder Satz zu klassifizieren. Als dritte Möglichkeit können wir andere spezifische Strategien anwenden (Mißler, 1999).

Das Konzept der *Interkomprehension* definiert und betont die spezifischen Ressourcen, die multilinguale Lerner besitzen und die sie verwenden können, um sich Bedeutungen in einer neuen Sprache zu erschließen. Interkomprehension bezieht sich ursprünglich auf die Tatsache, dass die Sprecher von Sprachen, die derselben Sprachfamilie angehören (z.B. slavische, romanische oder germanische Sprachen), einander (oder Texte einer anderen Sprache) verstehen können, ohne die Sprache zu kennen.

Doyé (2005) schlägt folgende Kategorien vor, die Lerner verwenden können, um Schlussfolgerungen auf der Basis von zuvor gelernten Sprachen zu ziehen:

- a) allgemeines Welt- und enzyklopädisches Wissen, kulturelles und sozio-kulturelles Wissen
- b) Wissen über die Situation, in die ein Text eingebettet ist
- c) Wissen über Verhaltensweisen (Erkennen und Interpretieren von kulturspezifischem Verhalten, nonverbale Signale)
- d) pragmatisches Wissen (Welchem Zweck dient der Text?)
- e) graphisches Wissen (Schriftsystem)
- f) phonologisches Wissen (Lautsystem)
- g) grammatisches Wissen (grammatische Strukturen, Syntax und Morphologie)
- h) lexikalisches Wissen (internationaler Wortschatz sowie verwandter Wortschatz von zuvor gelernten Sprachen und verwandten Sprachen (= cognates))

Die Idee dahinter ist also, dass Lerner einer Sprache ihr Wissen über andere Sprachen strategisch anwenden, um so auf Bedeutungen von Wörtern/Texten einer ihnen unbekannten Sprache Rückschlüsse ziehen zu können. Für germanische Sprachen wie Schwedisch, Englisch und Deutsch, hat Möller (2014) als ein Beispiel die folgenden „cognates“ aufgelistet, die hilfreiche sein könnten, wenn einen Text in einer der Sprachen näher betrachtet werden soll:

Schw.	Norw.	Dän.	Isl.	Engl.	Nl.	Dt.
ja	ja	ja	já	yes	ja	ja
nej	nei	nej	nei	no	nee(n)	nein
dag	dag	dag	dagur	day	dag	Tag
natt	natt	nat	nótt	night	nacht	Nacht
här	her	her	hér	here	hier	hier

Fundiertes Wissen über Syntax und Morphologie – d.h. über die Struktur von Sätzen und Wörtern – kann zunächst dazu dienen, mehr über die Bedeutung der Wörter zu erfahren. Wir können eine Wortklasse eines unbekannten Wortes beispielweise anhand der Affixe (wie zum Beispiel das Suffix {-bar}, welches normalerweise ein Adjektiv im Deutschen kennzeichnet) erkennen oder Satzelemente (wie z.B. welches Element in einem Satz die Subjektfunktion einnimmt und welches das Prädikat ist)

benennen, da sich die Satzstrukturen von verwandten Sprachen sehr ähnlich sind (Hufeisen & Marx, 2014).

Wortschatz vermitteln

Betrachtet man den Wortschatz, den sogar Lerner einer Zweitsprache nach einer bestimmten Zeit beherrschen, ist es ziemlich unwahrscheinlich, dass all diese Wörter durch direkte Instruktion erlernt wurden. Dennoch gibt es eventuell bestimmte Wörter, die Sie als besonders wichtig erachten oder die Ihre Lerner kennen müssen, damit sie auf die nächste Unterrichtsstunde vorbereitet sind. Außerdem werden ältere, gebildetere Lerner, die sich dazu entschieden haben einen Sprachkurs zu belegen, von Ihnen erwarten, explizit an die Sprache herangeführt zu werden. Dies kann sich genauso auf LESLLA-Lerner beziehen. Daher ist das direkte Unterrichten von Wörtern ein wichtiger Teil eines jeden Spracherwerbs-Programms. Die Fragen, die sich uns dabei immer wieder stellen, lauten: Welche Wörter sollten wir lehren? Wie können wir diese einführen und wie können wir unseren Lernern dabei helfen, ihr Wortwissen zu vertiefen? Im Folgenden werden wir einige Ideen zum Thema Wortschatzvermittlung diskutieren.

Welche Wörter sollten wir vermitteln?

Wie viele Wörter der Lerner einer Zweitsprache kennen sollte, ist davon abhängig, in welchen Situationen er/sie die Sprache verwenden muss. Ein Lerner, der einen bestimmten Job antreten möchte, benötigt möglicherweise technischen und bereichsspezifischen Wortschatz. Ein Vorschlag dieses Problem betreffend sieht vor, den Lerner mit einem Kernwortschatz auszustatten, der alle Wörter beinhaltet, die ein Muttersprachler in seinem alltäglichen Leben verwendet. Englische Muttersprachler verwenden beispielsweise im Schnitt 2000 Wörter in der täglichen Kommunikation (Thornbury, 2002).

Die Idee eines Kernwortschatzes in Betracht ziehend, scheint das erste Kriterium, das uns dabei behilflich sein kann, die passenden Wörter auszusuchen, Häufigkeit zu sein. In vielen Sprachen gibt es Listen mit den am häufigsten verwendeten Wörtern, die Ihnen einen Eindruck davon vermitteln können, welche Wörter Ihren Lernern womöglich im Alltag begegnen werden. Diese Listen können jedoch auf unterschiedlichen Daten basieren und daher unterschiedliche Wörter enthalten. Daher können wir nicht einfach die erste Liste nehmen, die wir finden, sondern müssen die Quelle in Betracht ziehen und dann entscheiden, ob sie für unsere Lerner geeignet ist oder nicht. Weiterführend bedeutet die häufige Verwendung eines Wortes nicht immer auch, dass das Wort für die Lerner sinnvoll ist. Eventuell benötigen Ihre Lerner seltener genutzte Wörter in ihrem Alltag, vor allem wenn die semantische Bedeutung eines solchen Wortes nicht so einfach beschrieben oder paraphrasiert werden kann. Denken Sie z.B. an das Wort *Garn*. Um dieses Wort zu beschreiben oder paraphrasieren, würden Ihre Lerner Wörter wie *nähen*, *Faden*, *Faser*, oder *Spinnfaden* benötigen, die alle nicht häufig verwendet werden und Ihren Schülern daher evtl. nicht bekannt sind (Gairns & Redman, 2004). Wir sollten außerdem beachten, dass viele der meist verwendeten Wörter Funktionswörter, wie z.B. *und*, *sein*, *ihr* sind und keine Inhaltswörter. Ob es sinnvoll ist Funktionswörter isoliert zu vermitteln, ist fragwürdig (Thornbury, 2002).

Ein weiteres Kriterium, welches wir in Betracht ziehen müssen, wenn wir Wörter für unseren Unterricht auswählen, stellt der kulturelle Hintergrund der Lerner dar, da er Einfluss darauf nimmt, was die Lerner ausdrücken möchten und welche Wörter sie dafür benötigen. Wenn die Kultur nicht

in dem Land der Zielsprache vertreten ist, werden die relevanten Wörter nicht unbedingt häufig verwendet werden und daher auch nicht auf einer der oben genannten Listen zu finden sein. Diese Idee führt zum nächsten Kriterium: dem Bedarf nach Wörtern. Dies stellt sich als besonders problematisch dar, wenn Lerner Wörter benötigen, die nicht ihrem allgemeinen Sprachniveau entsprechen, z.B. wenn Lerner eines niedrigen Sprachniveaus mit sehr spezialisierten Wörtern, wie denen auf Anmeldeformularen, umgehen müssen. Es wird jedoch argumentiert, dass dies kein Problem darstellt, wenn die Lerner selbst den Wortschatz als relevant erachten. Wenn lexikalischer Input als wichtig erachtet wird, werden Lerner sehr viel motivierter sein, und diese Motivation wird wiederum zu einem erfolgreichen Wortschatzerwerb führen. Als Letztes gibt es noch einige Wörter, die auf jeden Fall nützlich für die Konversationen im Unterricht sind, wie z.B. Wörter, die häufig von Lehrern verwendet werden, um Anweisungen zu geben und daher bei der Wahl der zu vermittelnden Wörter beachtet werden sollten (Gairns & Redman, 2004).

Neue Wörter einführen

Bevor Sie für Ihre Lerner neue Wörter einführen, gibt es einige Entscheidungen, die getroffen werden müssen:

1. Wie viele Wörter möchten Sie einführen?
2. Sollten Sie zuerst die Bedeutung oder die Form einführen?
3. Welche Präsentationsform möchten Sie verwenden?

Die Anzahl der Wörter, die Sie einführen wollen, hängt möglicherweise von mehreren Faktoren ab, wie z.B. dem Schwierigkeitsgrad eines Wortes oder dem Sprachniveau der Lerner. Sie sollten außerdem in Betracht ziehen, inwiefern die Wörter einfach erklärt oder demonstriert werden können und ob Sie möchten, dass Ihre Lerner die Wörter produzieren oder lediglich beim Lesen oder Zuhören wiedererkennen können (Thornbury, 2002).

Den Bereich der Bedeutung und Form_betrachtend, gibt es zwei Ansätze. Wenn Sie zunächst die Form unterrichten, können Sie das Wort *Jacke* (Form) einige Male sagen und den Lernern anschließend die Bedeutung vermitteln, indem Sie ihnen ein Bild einer Jacke oder sogar eine echte Jacke zeigen. Die Form zuerst zu präsentieren, kann den Lernern ermöglichen, die Bedeutung zunächst für sich selbst zu erschließen, falls sie in einem Kontext übermittelt wird. Wenn Sie zuerst die Bedeutung vermitteln, zeigen Sie Ihren Lernern zunächst ein Bild einer Jacke (Bedeutung), bevor Sie sagen: „Das ist eine Jacke.“ Wenn die Bedeutung als Erstes vermittelt wird, können Lerner einen Bedarf nach der passenden Form entwickeln und sich diese, wenn sie damit konfrontiert werden, einfacher einprägen (ebd.).

Die nächste Frage, mit der Sie konfrontiert werden, ist die Frage nach der Präsentationsform, die Sie verwenden möchten, um neue Wörter einzuführen. Eine sehr klassische Form, die immer noch häufig in (monolingualen) Klassenräumen vorzufinden ist, stellt das Übersetzen_dar. Ein Wort zu übersetzen ist der direkteste Weg, die Lerner mit der Bedeutung des Wortes bekannt zu machen, und es scheint der einfachste Weg zu sein, mit aufkommenden Fragen, die den Wortschatz betreffen, umzugehen. Dennoch finden sich hier Nachteile. Manchmal gibt es keine direkte Übersetzung von einem Wort aus der Zielsprache in die Muttersprache der Lerner. Auch sind Ihre Lerner vielleicht nicht mehr in der Lage, ihr eigenes Lexikon in der Zweitsprache aufzubauen und können, als Konsequenz daraus, nur über ihre Muttersprache Zugang zu der Bedeutung eines Wortes haben (ebd.). Letztendlich

bedeutet das Übersetzen von Wörtern, dass Sie die Sprachen Ihrer Lerner beherrschen müssen, was normalerweise nicht der Fall ist.

Anstatt Wörter einfach zu übersetzen, können Sie auch versuchen die Bedeutungen zu verbildlichen. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, die Bedeutung eines Wortes zu illustrieren. Zum einen können sie echte Gegenstände (Realia) mit in den Unterricht bringen. Zum anderen können Sie Bilder in Form von Flash Cards mitbringen. Diese werden häufig als zusätzliches Material zu Lehrbüchern bereitgestellt, können aber auch leicht selber hergestellt werden. Als dritte Möglichkeit können Sie Mimik und Gestik nutzen, um Bedeutungen zu verbildlichen. Die Verbildlichung von Bedeutungen anstelle von Übersetzungen ist vor allem in Lerngruppen mit gemischten Nationalitäten, die nicht dieselbe Erstsprache teilen, sehr sinnvoll (ebd.).

Manche Wörter lassen sich nicht so leicht illustrieren, so dass Sie eine dritte Form der Erklärung in Betracht ziehen sollten: Das Bereitstellen von Definitionen. Der schnellste und einfachste Weg, Definitionen von Wörtern zu finden, ist die Verwendung eines einsprachigen Wörterbuchs. Die Verwendung solcher Wörterbücher scheint jedoch nicht ganz unproblematisch. In manchen Fällen sind zu wenig Informationen gegeben oder die Bedeutung wurde so paraphrasiert, dass sie unterschiedliche Interpretationen des Wortes zulässt. Denken Sie beispielsweise an das Wort *erodieren*. In einem monolingualen Wörterbuch wird die Definition eventuell das Wort *auswaschen* enthalten. Lerner könnten somit Sätze wie *nach dem Einseifen habe ich meine Haare erodiert* produzieren. Um solche Probleme und Missverständnisse zu umgehen, ist es sinnvoll, Ihre Lerner mit lernerfreundlichen Definitionen zu unterstützen, die einfache Wörter beinhalten und den Lernern helfen, das Wort im richtigen Kontext anzuwenden (Graves et al., 2013).

Tiefe im Wortschatz erreichen

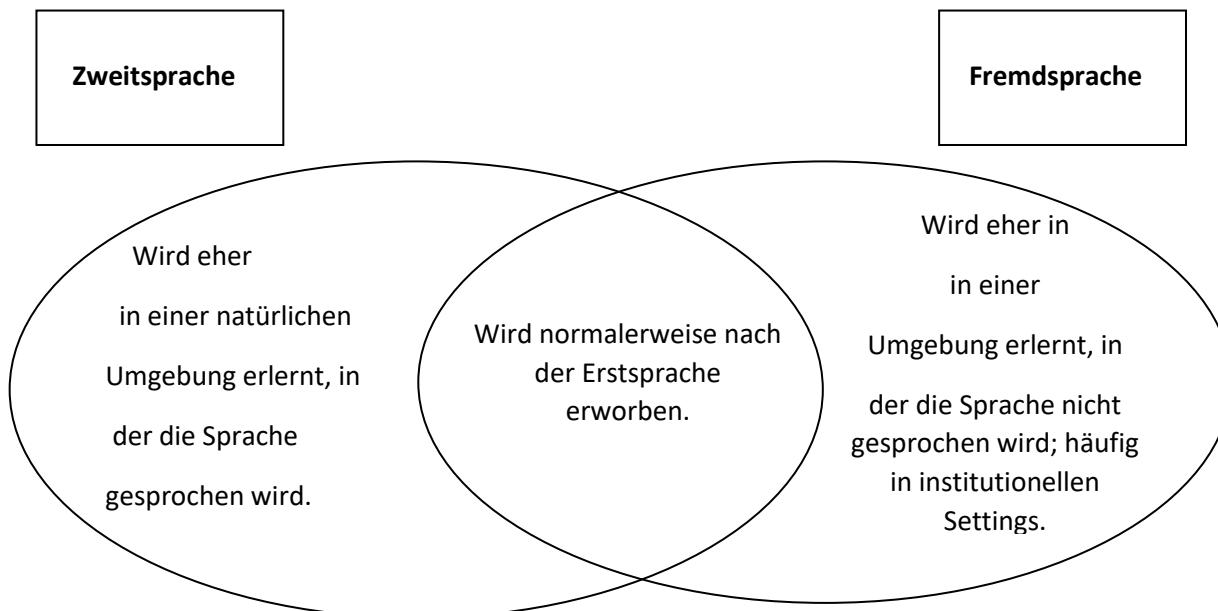
Wenn Sie Ihren Lernern neue Wörter vermitteln, sollten Sie nicht nur die Anzahl der neuen Wörter bedenken, sondern auch die Tiefe oder den Umfang. Mit anderen Worten: Es ist nicht nur wichtig, dass Ihre Lerner so viele Wörter wie möglich kennen, sondern auch, dass sie viele unterschiedliche Aspekte über die einzelnen lexikalischen Items kennenzulernen. Sie sollten nicht nur wissen, wie ein Wort korrekt ausgesprochen und geschrieben wird und was die wörtliche Bedeutung ist, sondern auch – und das gilt vor allem für Lerner auf einem höheren Kompetenzlevel – Konnotationen, Synonyme und unterschiedlich anwendbare Kontexte kennen. Im Folgenden werden wir einige Methoden diskutieren, die Ihnen helfen können, den Wortschatz Ihrer Lerner zu vertiefen (alles entnommen aus Graves et al., 2013).

Semantic Mapping (semantisches Anordnen)

Semantic Mapping kann für die Wortschatzarbeit verwendet werden und gleichzeitig das Verständnis komplexer Themen, mit denen Ihre Lerner arbeiten, fördern. Solche Themen können zum Beispiel *Familie* oder *Transportmittel in der Stadt* sein. Sie können gemeinsam mit Ihren Lernern eine semantische Mindmap an der Tafel erarbeiten oder aber Sie lassen Ihre Lerner zu zweit oder in Gruppen selbst am Platz arbeiten. Dazu schreiben Sie das Wort, welches das zentrale Konzept des Themas beinhaltet, in die Mitte der Tafel oder des Papiers. Anschließend suchen Sie nach Wörtern, die Kategorien repräsentieren, die mit dem zentralen Konzept verbunden sind. Ihre Lerner sollen dann so viele Wörter wie möglich zu den einzelnen Kategorien finden. Am Schluss können Sie einige der Wörter, die die Lerner gefunden haben, in der Gruppe besprechen.

Venn-Diagramme

Bei Venn-Diagrammen handelt es sich um Diagramme, die dazu dienen, einen Blick auf unterschiedliche Sets und deren mögliche, logische Beziehungen untereinander zu werfen. Ein Set wird normalerweise durch einen Kreis visualisiert, der alle Elemente, die diesem Set angehören, umfasst. Beim Wortschatzerwerb sind Venn-Diagramme nützlich, wenn man mit Wortpaaren arbeitet, die viele Gemeinsamkeiten teilen, jedoch nicht genau dieselbe Bedeutung haben. Die Arbeit mit den Diagrammen kann Ihren Lernern helfen, die unterschiedlichen Bedeutungen der Paare zu verstehen und sie jeweils im richtigen Kontext zu verwenden. Lassen Sie Ihre Lerner zwei sich überlappende Kreise malen und anschließend zwei Wörter auswählen, die für sie schwierig zu unterscheiden sind. Die Lerner sollen nun alle Gemeinsamkeiten der zwei Wörter in die Überlappung der beiden Kreise schreiben. Anschließend sollen sie Eigenschaften finden, die nur Wort A angehören und diese in einen der Kreise schreiben und anschließend dasselbe für Wort B und den anderen Kreis machen.



Vier-Quadrat-Methode

Die *Vier-Quadrat-Methode* ist eine leicht umsetzbare Methode, die nicht sehr viel Vorbereitung benötigt, um das Wissen über einzelne lexikalische Items zu vertiefen. Bitten Sie Ihre Lerner einfach, ein leeres Blatt so zu falten, dass vier Felder entstehen. Nun schreiben die Lerner in das Quadrat links oben das Wort, das Sie definieren lassen wollen, oder aber auch ein Wort ihrer Wahl. Um ein konkretes Beispiel anzuführen, betrachten Sie das Wort *flauschig*. In einem zweiten Schritt schreiben die Lerner in das Quadrat rechts oben Dinge, die flauschig sind, und in das Quadrat rechts unten Dinge, die nicht flauschig sind. Stellen Sie sicher, dass Ihre Lerner gute Beispiele anführen und besprechen Sie unpassende Beispiele in der Gruppe. Am Ende sollen die Lerner sich ihre eigene Definition für das Wort überlegen und diese in das letzte Quadrat links unten schreiben.

flauschig	Katzen Hasen Hunde
Dinge, die ein Fell haben und sich sehr weich anfühlen, sind flauschig.	Frösche Fische Steine

Wortbausteine vermitteln

Anstatt Wörter als Ganzes zu vermitteln, können Sie sich auch überlegen, Wortbausteine einzuführen, die den Lernern dabei helfen können, die Bedeutung neuer und unbekannter Wörter selbstständig zu entdecken. Die Frage, die sich dabei stellt, ist, welche Wortbausteine für diese Methode sinnvoll sind. Im Englischen macht es Sinn, Derivationssuffixe oder -präfixe zu unterrichten. Derivationssuffixe verändern die Wortklasse und manchmal die Bedeutung. Beispiele hierfür sind *-er* wie in *driver* (Fahrer) oder *-y* wie in *foggy* (nebelig). Präfixe sind Elemente, die zu Beginn des Wortes angehängt werden, um die Bedeutung zu verändern. Ein Beispiel ist das Präfix *im-* in dem Wort *impolite* (unhöflich). Wenn die Lerner die Bedeutung des Wortes *polite* (höflich) kennen und sie außerdem wissen, dass das Präfix *im-* normalerweise das Gegenteil zu dem Ursprungswort bildet, können sie darauf schließen, dass jemand der *impolite* ist, nicht *polite* ist. (Graves et al., 2013).

Negotiation of Meaning (Bedeutungsverhandlung)

Bedeutungsverhandlungen sind – neben dem fast mapping – eine weitere Möglichkeit, wie Wortschatz ohne explizite Anweisungen erlernt werden kann.

Wir können Bedeutungsverhandlungen häufig in Konversationen von zwei Menschen beobachten, wenn einer von ihnen die Sprache nicht sicher beherrscht. Eine der Definitionen besagt, es handelt sich um „interktionale Arbeit zweier Gesprächspartner, um gegenseitiges Verständnis zu erreichen, wenn ein Kommunikationsproblem auftritt“ (Yi & Sun, 2013).

Eine andere Definition lautet:

Es handelt sich um einen Prozess, in dem Interaktion zwischen Kommunikationspartnern modifiziert wird, um Gesprächsunterbrechungen zu überbrücken. (...) Es liegt also eine kooperative Interaktion vor, die das gegenseitige Verstehen zum Ergebnis hat.

(Oliver 1998:372)

Schauen Sie sich die folgenden Dialoge zwischen einem Muttersprachler (MS) und dem Lerner einer Zweitsprache (Nicht-Muttersprachler = NMS) bzw. zwischen zwei Lernern einer Zweitsprache an. Sie haben die Aufgabe, sich gegenseitig Bilder zu beschreiben.

Beispiel 1:

- MS: Wo ist die Pflanze?
- NMS: Huh?
- MS: Die Pflanze. (*übertriebene Aussprache*)
- NMS: Pflanze. (*leise zu sich selbstgesprochen*) Du kannst buchstabieren?
- MS: P-F-L-A-N-Z-E
- MNS: Oh. Pflanze ist linke Seite neben Fenster.

Beispiel 2:

- NMS 2: Wie groß ist der Baum?
- NMS 1: Wie – groß?
- NMS 2: Jaa
- NMS 1: Nur dieser hier?
- NMS 2: Wie groß?
- NMS 1: Dieser hier oder der andere?
- NMS 2: Nein, dieser hier wie groß (*malt eine senkrechte Linie*). Ich meine, er ist wie das. Wie groß?
- NMS 1: Oh. Ja, ah, sieben.

Beispiel 3:

- NMS 1: Wo stelle ich hin - ?
- NMS 2: Was?
- NMS 1: Pfl[e]nze.
- NMS 2: Pfl[e]nze? – Was ist das, Pfl[e]nze?
- NMS 1: Pfl[e]nze.
- NMS 2: Ah, Pflanze. – Es heißt nicht Pfl[e]nze, es heißt Pflanze.

(Englische Beispiele ins Deutsche übersetzt aus Oliver, 1998:378f.)

Gesprächspartner „verhandeln“ in Interaktionen die Bedeutung (oder die Form) von zuvor unverständlichem Input, z.B. in Form von neuen Wörtern oder Strukturen. Während des Verhandelns modifizieren die kompetenten Sprecher ihre Sprache, indem sie Wiederholungen, Erweiterungen

oder Gesten/Bilder/Schreibweisen als Hilfe anbieten. Sie adaptieren ihr Sprachtempo oder betonen einzelne Wörter anders, um deren Bedeutung herauszustellen, und machen den Input verständlich (z.B. das Wort „groß“). Manchmal „verhandeln“ Lerner und erfahrene Sprecher auch über die Wortform (wie die Aussprache von „Pflanze“) oder die Satzstruktur.

Bedeutungsverhandlungen – Strategien

Bedeutungsverhandlungen können auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt werden, da verschiedene Strategien angewendet werden können. Es wurden Sequenzen als Klärungsbitte, Bestätigungsbitte, Umformung usw. identifiziert. Long (1985) betrachtet sie als Typen der interaktiven Modifizierung (cf. Oliver, 1998). Die Merkmale „zeigen einen Prozess, in dem der Zuhörer eine Klärung oder Bestätigung der Nachricht erbittet, und der Sprecher diesen Bitten nachkommt, indem er Wiederholungen, Erweiterungen oder Vereinfachungen der Originalnachricht anwendet“ (Yi & Sun, 2013). Die folgenden Beispiele für Bedeutungsverhandlungen führen die repräsentativsten Modifikationen an:

1. **Klärungsbitte:** Vom Zuhörer kommende Kommentare oder Fragen (wie „Verstehe ich nicht“), mit denen er den Sprecher um eine weiterführende Erklärung bittet. Beispiel:
NMS: Eine kleine Linie im Laub.
MS: Eine was?
2. **Bestätigungsbitte:** Der Zuhörer versucht sicherzustellen, dass das zuvor Gesagte gehört und richtig verstanden wurde (z.B. durch Wiederholen von Satzteilen mit steigender Intonation). Beispiel:
NMS: Wo gehören die äm, Gläser hin?
MS: Die Gläser?
3. **Verständnisfragen:** Der Sprecher überprüft, ob eine vorangestellte Aussage vom Zuhörer richtig verstanden wurde (z.B. Fragen wie „Verstehst Du?“, Wiederholungen mit steigender Intonation). Beispiel:
NMS: Du weißt schon was, oder?
4. **Teilweise, erweiterte oder vollständige Selbst-Wiederholung:** Der Sprecher wiederholt das Gesagte noch einmal vollständig oder teilweise, also nur einige der lexikalischen Items, oder erweitert die Aussage seines Gegenübers. Beispiele:
 - a) NMS1: Zwei Füße?
NMS2: Zwei Füße und zwei Beine.
 - b) NMS: Die Tassen?
Die Tassen?
MS: Die Tassen und die Untertassen?

(Englische Beispiele ins Deutsche übersetzt aus Oliver, 1998: 375)

Bedeutungsverhandlungen – Forschung

Long (1983) analysierte verschiedene Interaktionen zwischen Muttersprachlern (MS) und Nichtmuttersprachlern (NMS) (cf. Oliver, 1998). Er fand heraus, dass sich die Kommunikation zwischen zwei Muttersprachlern vor allem im Hinblick auf Kommunikations-Management von der zwischen einem MS und einem NMS unterscheidet. Die MS-NMS Paare verwendeten häufiger Strategien wie Wiederholungen, Klärungs-/Bestätigungsbitten und Verständnisfragen. Die Interaktions-Hypothese (Long, 1985) besagt also demnach, dass Interaktionen, d.h. auch Bedeutungsverhandlungen, den Zweitspracherwerb fördern (Mitchell & Myles, 2004).

L2-Lerner scheinen in mehrfacher Hinsicht von dem Prozess der Bedeutungsverhandlung zu profitieren. Zum einen gibt er ihnen die Möglichkeit, *comprehensible input* zu erhalten. *Comprehensible input* ist „einzigartig auf die individuellen Umstände der Lerner modifiziert“ (Oliver, 1998). Interaktionen resultieren in einem kompetenten Sprecher, der seine eigene Sprache modifizieren kann, mit dem Ziel, das Kompetenzlevel des Lerners zu verbessern; die Art des Inputs wird also seinem Erwerbsbedarf entsprechend adaptiert. Diese qualitative Veränderung verbessert die Verständlichkeit. Zum anderen befindet sich der Lerner während der Bedeutungsverhandlung in einer Situation, in der er sich verständlich machen und daher verständlichen Output produzieren muss – „während des Prozesses der Bedeutungsverhandlung werden Lerner gezwungen, verständlichen Output zu produzieren“ (ebd.). Letztlich erhalten sie durch ihren Gesprächspartner Feedback zu ihren Äußerungen, das entweder explizit („Du hast es nicht richtig gesagt.“), aber auch implizit ausfallen kann (z.B. durch eine Bestätigungsbitte oder eine Verständnisfrage). Alle drei Faktoren – Bereitstellung verständlichen Inputs, Produktion des Outputs und Feedback – werden als äußerst wichtige Elemente im Zweitspracherwerb angesehen (vgl. Long, 1983) und empirische Studien unterstützen die Wirksamkeit von Bedeutungsverhandlungen vor allem in Bezug auf den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache (Yi & Sun, 2013).

Eine von Oliver (1995) durchgeführte Studie untersuchte die Anwendung von Strategien bei Kindern während der Bedeutungsverhandlung (cf. Oliver, 1998). Oliver fand heraus, dass es keine kategorischen Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kinder in der Art der Bedeutungsverhandlung gibt. Dennoch wurde ein Unterschied hinsichtlich der proportionalen Verwendung der einzelnen Strategien festgestellt: Kinder scheinen beispielsweise Verständnisfragen im Vergleich zu Erwachsenen eher selten zu benutzen.

Eine Studie von Yi & Sun (2013) konzentrierte sich auf Bedeutungsverhandlungen und Wortschatzerwerb bei chinesischen Schülern der Sekundarstufe, die Englisch im Unterricht erlernen. Die Studie brachte eine starke Korrelation zwischen verständlichem Input, Bedeutungsverhandlungen und dem Wortschatzerwerb hervor.

Akademische Sprache und Lesen

Akademische Sprache

Bisher war Ihr Ziel vermutlich hauptsächlich, Ihren Lernern allgemeines Vokabular beizubringen, das sie in ihrem alltäglichen Leben gut anwenden und gebrauchen können.

Es gibt jedoch auch einige Lerner, die vielleicht gerne arbeiten würden oder sogar bereits eine Arbeit in Ihrem Land haben, oder sie kommen in Situationen, in denen spezifisches Vokabular benötigt wird (z.B. bei einem Arzttermin, einem Termin beim Bürgeramt, usw.); vielleicht werden auch einige Ihrer Lerner in Ihrer Muttersprache unterrichtet (an Universitäten oder Schulen) – in solchen Situationen

wird das Wissen und die Verwendung von *akademischer Sprache* von den Lernern vorausgesetzt. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Ihren Lernern auch akademischen Wortschatz, der keinem Bereich speziell angehörig ist, sondern in vielen Situationen angewandt werden kann, zu vermitteln.

Akademischer Wortschatz

Es lassen sich verschiedene Vokabelarten unterscheiden, die in einem akademischen Umfeld nützlich sind und daher von Lernern gelernt werden sollten.

Eine hilfreiche Art für Lerner beinhaltet Wörter, die mit *funktionellen* und *abstrakten Kategorien* zusammenhängen. Sie werden auch als *sub-technischer Wortschatz* bezeichnet und sind Teil einer Bandbreite an Disziplinen. Das Besondere an diesen Wörtern ist, dass man zu jedem einzelnen eine Definition im Wörterbuch finden kann und sie dennoch spezifische Konnotationen in den verschiedenen Sprachen und vor allem in einem akademischen Kontext besitzen (McCarter & Jakes, 2009). Die Frage, die dabei aufkommt, lautet: Welche Wörter gehören dieser Gruppe an und welcher Wortschatz soll also vermittelt werden?

Xue und Nation (1984) stellten eine *Universitätswortliste* zusammen, die 836 Wörter enthält, die am häufigsten in englischsprachigen akademischen Texten verwendet werden. Die Idee dahinter ist, dass das Wissen von und das Vertrautsein mit diesen Wörtern die Chancen erhöht, einen akademischen Text zu verstehen. Solche Listen können Ihnen bei der Entscheidung helfen, welche Vokabelitems Sie Ihren Lernern vermitteln wollen (McCarter & Jakes, 2009).

Die Einführung von neuem akademischem Wortschatz

Damit Ihre Lerner Wörter miteinander verknüpfen und Muster erstellen können, ist es sehr nützlich, unbekannte Wörter in Verbindung mit anderen einzuführen. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen.

Kontext

Ein Kontext kann sowohl durch das Lesen als auch durch das Hören von Texten geschaffen werden. Da Ihre Lerner eventuell noch keine Texte auf akademischem Level lesen können, können zunächst Hörtexte verwendet werden. Falls das Thema und der zugehörige Kontext klar verständlich und den Lernern vertraut sind, können Sie von ihnen erwarten, einige der verwendeten Wörter bereits zu kennen. Dies kann dabei helfen, die Bedeutung von unbekannten Items zu erraten. Der Vorteil eines Textes (sei es zum Hören oder Lesen) ist, dass Ihre Lerner die neuen Wörter in einem angemessenen Kontext kennenlernen (sie erhalten einen Einblick in die Verwendung des Wortes, seine grammatische Funktion innerhalb eines Satzes/Textes, bestimmte Konnotationen usw.). Dies erhöht die Chancen, dass sie die Wörter selber produktiv anwenden (ebd.).

Dennoch ist es für Ihre Lerner sicherlich hilfreich, wenn der Kontext vorbereitet und arrangiert ist. Das sollte getan werden, bevor der ausgewählte Text eingeführt wird. McCarter & Jakes (2009) führen ein Beispiel an, wie ein Zeitungsartikel zum Thema *Werbung* eingeführt werden könnte. Die Fragen können entweder in kleinen Gruppen bearbeitet werden oder Sie können sie gemeinsam im Plenum besprechen. Die Autoren führen an, dass die Motivation der Lerner durch Visualisierungen erhöht werden kann. Des Weiteren haben die Lerner die Chance, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen, sowie über unterschiedliche Ansichten in Bezug auf das Thema zu diskutieren. Der

wichtigste Aspekt, der bei der Einführung eines akademischen Textes beachtet werden sollte, ist sicherzustellen, dass nur eine begrenzte Anzahl an themenspezifischen Wörtern in dem Text vorkommt. Bereits vorhandene Texte können hierzu auch vereinfacht und an das Level Ihrer Lerner angepasst werden.

New advertising regulations for low-cost airlines

You ask: *What do you think the article will be about?*

You ask:

*How effective is advertising of this type?
What's your reaction when you see products advertised in this way?
What are the advantages and disadvantages of advertising in this way?*

Denken Sie an das Bewerben der folgenden Produkte oder Services.

Was denke Sie, welche Werbemethode(n) am effektivsten sind?

Reklametafel

Flyer

das Internet

Radio

Email

Fachmagazine

Fernsehen

Zeitung

Ein neues, kleines Stadtauto

ein neu eröffnetes Restaurant

Ein neuer Schokoladenriegel

eine Hotelkette

Sicherheitsausrüstung für Ingenieure

ein Kurs an der Universität

(ins Deutsche übersetzt aus McCarter & Jakes, 2009: 94f.)

Lexikalische Einheiten

Eine andere Möglichkeit, akademischen Wortschatz zu vermitteln, ist das Kreieren von *lexikalischen Einheiten*, d.h. Gruppen von lexikalischen Items, die bedeutungsverwandt sind. Auf diese Weise bekommen Lerner die Möglichkeit, Muster zu etablieren, indem sie neue Items mit den bereits bekannten Wissensgebieten und/oder persönlichen Erfahrungen verknüpfen. Es könnte für Ihren Unterricht sinnvoll sein, wenn Sie lexikalische Einheiten zu Themen wählen, die für alle Ihre Lerner relevant sind (z.B. *Gesundheit*).

Ein Beispiel für die lexikalische Einheit *Orte* könnte sein, eine Karte der jeweiligen Heimatorte Ihrer Lerner zu nehmen und sie zu bitten, die Region einem Partner zu beschreiben. Auf diese Weise werden die Lerner mit bestimmten Wörtern, die mit dem Thema *Orte* verbunden sind, vertraut gemacht.

Lexikalische Beziehungen

Einzelne Items können auch auf *semantische Art* miteinander verbunden sein. Synonyme werden dabei häufiger von Lernern verwendet als Antonyme. Eine Möglichkeit, diese in Ihren Unterricht zu integrieren, besteht darin, Flashcards zu verwenden, auf denen einzelne Wörter stehen. Die Lerner sollen versuchen, Synonyme oder auch entsprechende Antonyme zu finden.

Register

Sie haben eventuell schon einmal von einem *formellen vs. informellen Register* gehört. Vor allem Menschen mit geringerer Lernerfahrung/Bildung haben häufig Probleme damit, Ihre Sprache zu lernen und sie formellen Anlässen, wie z.B. einem Vorstellungsgespräch, anzupassen. Um Ihre Lerner dabei zu unterstützen, ein formelles Register aufzubauen, können Sie sie formelle mit den passenden informellen Wörtern (d.h. Wörter, die dieselbe Bedeutung tragen, aber unterschiedlich ausgedrückt werden) verbinden lassen. Dabei muss auch angegeben werden, welches der Wörter das formelle und welches das informelle ist. Außerdem kann es für Ihre Lerner hilfreich sein, wenn Sie einen entsprechenden Kontext vermitteln, in dem das formelle Register verwendet werden sollte.

Das Kennen und Lesen von Wörtern

Das Kennen von und das Wissen über Wörter ist sehr eng mit dem Leseverstehen verbunden (Koda, 2005). Die Idee, was dieses Wissen ausmacht, ist auch für seine Verbindung zum Leseverstehen sowie Anordnungen und das Register, in dem ein bestimmtes Wort verwendet wird, von Bedeutung (Grabe, 2009).

Die Frage, die sich stellt, ist, inwiefern Lesen und dieses umfangreiche Wissen über ein Wort genau miteinander verbunden sind. Eine Perspektive besagt, dass das Wissen über Wörter es dem Leser erst ermöglicht, Konzepte zu verstehen. Ohne vorhandenes Wissen kann ein Text also nicht verstanden werden, und es wird behauptet, dass englische Muttersprachler beim Lesen mindestens 99% der im Text verwendeten Wörter kennen müssen, wenn es um darum geht, zum Vergnügen und zur Entspannung zu lesen (Koda, 2005). Eine weitere Sichtweise besagt, dass durch extensives Lesen der Wortschatz wächst. Die Idee dahinter ist, dass ein Großteil des Wortschatzes im Erstspracherwerb durch Kontexte erworben wird, da die Anzahl der Wörter, die Kinder erlernen, nicht allein durch die explizite Vermittlung erklärt werden kann (ebd.).

Der nächste Aspekt, mit dem wir uns in diesem Zusammenhang beschäftigen müssen, ist die Frage, wie die Ergebnisse auf Lerner einer Zweitsprache und somit auf LESLLA-Lerner übertragen werden können.

Wortschatzkenntnisse und Lesen im Zweitspracherwerb

Studien zeigen, dass Wortschatzkenntnisse (in der Zweitsprache) ein guter Prädikator für zukünftige Lesefähigkeiten im Zweitspracherwerb sind (Grabe, 2009), während Ergebnisse auch zeigen, dass neuer Wortschatz ein Nebenprodukt des Lesens in einer Zweitsprache ist, da einige Wörter beim Lesen erlernt werden. Lesen versorgt den Leser mit Kontextinformationen und ermöglicht es ihm, seinen Wortschatz zu vertiefen (Koda, 2005).

Basierend auf diesen Informationen sollten Sie es in Erwägung ziehen, Ihren Lernern explizit zu zeigen, wie sie Nutzen aus dem Kontext eines Textes ziehen können. Sie könnten Ihren Lernern beispielsweise Fragen stellen, welche die unterschiedlichen Wissenstypen aktivieren (z.B. linguistisches Wissen, das die Lerner bereits gewonnen haben; Wissen über zuvor gelernte Sprachen; usw.) (Aebersold & Field, 2003).

Zusammenfassung: Leseverstehen und Wortkenntnisse

Es liegen zwei Perspektiven über die Verbindung von Wortkenntnissen und dem Leseverstehen vor: Die eine besagt, dass beide Annahmen miteinander einhergehen; das bedeutet, dass ein gewisses Maß an Wortkenntnissen nötig ist, um einen Text zu verstehen. Auf der anderen Seite kann Lesen aber auch hilfreich sein, um Wortkenntnisse zu vertiefen, da es eine sehr gute Lernquelle darstellt, um neue Wörter zu erlernen sowie Wörter in einem geeigneten Kontext kennenzulernen.

Bibliographie

Aebersold, J.A. & Field, M.L., 2003, *From Reader to Reading Teacher. Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Birch, B.M., 2007, *English L2 Reading. Getting to the Bottom*. Second Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bloom, P., 2000, *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Clark, E.V., 1993, *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge, MA & Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Davidson, D., Jergovic, D., Imami, Z. & Theodos, V., 1997, Monolingual and Bilingual Children's Use of the Mutual Exclusivity Constraint. *Journal of Child Language* 24, 3-24.

Doyé, P., (2004). Intercomprehension. Rezeptive Mehrsprachigkeit als Alternative. *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 1/2004, 4-7.

European Commission, 2012: *Studies on Translation and Multilingualism: Intercomprehension. Exploring Its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3012594, last retrieved: 20/02/2017)

Gairns, R. & Redman, S., 2004: *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Gass, S., 2003: Input and Interaction. In: C. Doughty & M. Long (eds): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 224-255.
- Gentner, D. & Boroditsky, L., 2001, Individuation, Relativity, and Early Word Learning. In Bowerman, M. & Levinson, S.C. (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, MA & Cambridge, UK: Cambridge University Press, 215-256.
- Glück, C.W., 1999, Wortfindungsstörungen von Kindern in kognitionspsychologischer Perspektive. *Der Sprachheilpädagoge* 31, 1-27.
- Glück, C.W., 2003, Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In Grohnfeldt, M. (ed.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation*. Bd. 4. Stuttgart: Kohlhammer, 178-184.
- Glück, C.W., 2007, Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. (WWT 6-10). München: Elsevier.
- Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K., 1999, *How Babies Talk. The Magic and Mystery of Language in the First Three Years of Life*. Harmondsworth: Plume/Penguin.
- Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K., 2007, Language Development: The View from the Radical Middle. In Caunt-Nulton, H., Kulatilake; S. & Woo, I. (eds.), *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1-25.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L.B., Woodward, A.L., Akhtar, N., Tomasello, M. & Hollich, G. (no ed.), 2000, *Becoming a Word Learner. A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W., 2009, *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M.F.; August, D. & Mancilla-Martinez, J., 2013: *Teaching Vocabulary to English Language Learners*. Teachers College Press, New York.
- Hansen, M. B. & Markman, E. M., 2009, Children's Use of Mutual Exclusivity to Learn Labels for Parts of Objects. *Developmental Psychology* 45, 592-596.
- Haspelmath, M., 2003, The Geometry of Grammatical Meaning: Semantic Maps and Cross-Linguistic Comparison. In Tomasello, M. (ed.), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 211-242.
- Haudeck, Helga, 2008: *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Gunter Narr: Tübingen.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.): *EuroComGerm- Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker: Aachen.
- Kade, Maik / Küntzler, Petra, 2016: *Lernstrategien im DaF-Unterricht vermitteln und anwenden. Lehrerfortbildung bei Tandem Hamburg*. [http://www.spsoafm.cz/web/images/zakladni-informace/aktivity-skoly-projekty/Lernstrategien_Reader.pdf, last retrieved: 20/02/2017]

- Kaminski, J., Call, J. & Fischer, J., 2004, Word Learning in a Domestic Dog: Evidence for „Fast Mapping“. *Science* 304, 1682-1683.
- Koda, K., 2005, *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levelt, W., 1989, *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Ma, Q., 2009, *Second Language Vocabulary Acquisition*. Bern.: Peter Lang, 33-44.
- Markman, E.M., 1989, *Categorization and Naming in Children. Problems of Induction*. Cambridge, MA & London: M.I.T. Press.
- Markman, E.M. & Hutchinson, J.E., 1984, Children's Sensitivity to Constraints on Word Meaning. Taxonomic vs. Thematic Relations. *Cognitive Psychology* 16, 1-27.
- Mayer, A., 2012, Semantisch-lexikalische Störungen – Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 2/12, 54-62.
- McCarter, S. & Jakes, P., 2009, *Uncovering EAP. How to Teach Academic Writing and Reading*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Mervis, C.B. & Bertrand, J., 1994, Acquisition of the Novel Name-Nameless Category (N3C) Principle. *Child Development* 65, 1646-1662.
- Mißler, Bettina, 1999: Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* Band 3. Stauffenburg Verlag Tübingen.
- Mitchell, R. & Myles, F., 2004: *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold, chapter 6.
- Motsch, H-J., Marks, D.-K., Ulrich, T., 2016, *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategetherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Möller, Robert, 2014: Sieb Kognaten. In: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.): *EuroComGerm- Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker: Aachen.
- Oliver, R., 1998: Negotiation of Meaning in Child Interactions. *The Modern Language Journal*, 82: 372–386.
- Oxford, Rebecca L., 1990: *Language Learning Strategies. What Teachers Should Know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, Rebecca L. / Burry-Stock, Judith A., 1995: Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System Volume 23, Issue 1*, pp. 1-23.
- Rohde, A., 2005, Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitsprachenerwerb. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Rohde, A. & Tiefenthal, C., 2000, Fast Mapping in Naturalistic L2 Acquisition. *Studia Linguistica* 54, 167-174.
- Rohde, A. & Tiefenthal, C., 2002, On L2 Lexical Learning Abilities. In Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (eds.), *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 449-471.
- Saeed, J., 1997, *Semantics*. Cambridge, MA & Oxford, UK: Blackwell.
- Steiner, J., 2003, Aphasie. In Grohnfeldt, M. (ed.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 205-218.
- Tiefenthal, C., 2009, *Fast Mapping im natürlichen L2-Erwerb*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Thornbury, S., 2002, *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
- Thornbury, S., 2002: *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited, Harlow, UK.
- Tomasello, M., 2001, Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year. In Bowerman, M. & Levinson, S.C. (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, MA & Cambridge, UK: Cambridge University Press, 132-158.
- Woodward, A.L., 2000, There Is no Silver Bullet for Word Learning: Why Monolithic Accounts Miss the Mark. In Golinkoff *et al.* (no ed.), 174-179.
- Xue Guoyi and Nation, I.S.P, 1984, A University Word List, *Language Learning and Communication* 3,2: 215-229.
- Yi, B. & Sun, Z., 2013: An Empirical Study of the Effectiveness of Negotiation of Meaning in L2 Vocabulary Acquisition of Chinese Learners of English. *English Language Teaching*, 6 (10): 120-131.

Kapitel 6: Erwerb und Erfassung der Morphosyntax

Professor Martha Young-Scholten und Dr. Rola Naeb

Newcastle University und University of Northumbria, England

Als Muttersprachler verwenden wir Wörter in einer bestimmten Reihenfolge innerhalb eines Satzes und wir verstehen und benutzen auch einige Wörter, die ohne Bedeutung sind, oder aber Teile von Wörtern, die eine bestimme Funktion in unserer Sprache besitzen. Wir bezeichnen diese Phänomene als *Morpho-Syntax* und sie stellen einen Bereich dar, mit dem wir auch im Zweitspracherwerb konfrontiert werden. Morpho-Syntax ist essentiell, wenn es darum geht, sowohl geschriebene als auch gesprochene Sprach zu verstehen und anzuwenden. Wir hoffen, dass dieses Kapitel Ihnen das Gebiet der Morpho-Syntax etwas näher bringen wird.

Hier noch eine Anmerkung bezüglich der Terminologie: Die Lerner, mit denen Sie arbeiten, haben im Laufe ihrer Kindheit oder Jugend eventuell mehr als nur eine Sprache erworben. Dennoch sprechen Forscher immer von der L2, auch wenn diese sich auf eine Dritt- oder Viertsprache beziehen.

Wir werden uns im Laufe des Kapitels auf unterschiedliche Publikationen beziehen, von denen einige bereits vor Jahrzehnten publiziert worden sind. Das wird Ihnen manchmal eventuell veraltet erscheinen, ist jedoch sinnvoll, da Ihnen eine Grundvorstellung vom Thema *Zweitspracherwerb* dabei helfen wird, aktuelle Ansätze nachzuvollziehen.

Der GER

Eventuell sind Sie bereits mit dem Begriff *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen* (GER) vertraut. Der GER beinhaltet Aussagen darüber, was ein L2-Lerner zunehmend in einer Sprache leisten kann, während er sechs Entwicklungsstadien durchläuft. Betrachten wir die Morpho-Syntax eines Lerners, können wir tiefergehend sehen, was den einzelnen Leveln zugrunde liegt, da ein dynamisches Zusammenspiel zwischen dem Verstand der Lerner, der Lehre, die sie erhalten, und dem Input außerhalb des Unterrichts zum Tragen kommt. Patsy Lightbown argumentiert 1985 in ihrem Artikel, dass Lehrer höhere Erwartungen an ihre Lerner stellen, wenn sie über diese inneren Erwerbsprozesse Bescheid wissen.

Implikationen für Lerner und Anwendungen für den Unterricht

Wenn sich Forscher mit der Analyse von Sprache beschäftigen, werden sie eventuell nur daran interessiert sein, wie Sprecher eine Sprache explizit verwenden. Alternativ können sie jedoch außerdem daran interessiert sein, wie Sprache im Kopf der Sprecher repräsentiert wird. Wir bezeichnen diese mentale Repräsentation als *linguistische Kompetenz*. Morpho-syntaktische Kompetenz setzt sich aus den Regeln und Formen zusammen, die ein Sprecher unbewusst kennt und automatisch anwendet. Wenn Sie an die Entwicklung eines Lerners mit dem Ziel der *linguistischen Kompetenz* denken, betrachten Sie diese zwei Skalen:

einfach ----- schwierig

simpel-----komplex

Diese beiden Skalen sollten als zwei separate Dimensionen betrachtet werden. Lerninhalte, die für einen Lerner in einer bestimmten Sprache einfach zu erlernen sind, werden nicht zwingend von Linguisten als simpel eingestuft. Genauso verhält es sich mit Schwierigkeiten. Was schwierig für den Lerner ist, wird nicht unbedingt von Linguisten als komplex angesehen. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Regel des angehängten -s in der dritten Person Singular der englischen Sprache. In dem Satz *Mary loves John*. Besitzt das -s die Funktion, eine Übereinstimmung von Verb (*loves*) und Subjekt (*Mary*) anzudeuten. Die hier beteiligte Morpho-Syntax enthält das relativ simple Anhängen des -s an das Verb. Forscher haben jedoch herausgefunden, dass Kinder und L2-Lerner viel Zeit benötigen, um den Gebrauch des -s zu erwerben. Dies gilt natürlich nur, wenn der Lerner den Erwerb als schwierig empfindet. Hieraus ergibt sich eine letzte Dimension: Wie wichtig ist etwas für die Kommunikation? Für das oben angeführte Phänomen des Singular -s lautet die Antwort: nicht besonders. Allerdings gilt dies nur für die englische Sprache und nicht für alle Sprachen. In manchen Sprachen (bei den EU-Speak-Sprachen sind es Finnisch, Spanisch, Deutsch und Türkisch) liegt ebenfalls eine Übereinstimmung von Verb und Subjekt vor. Dennoch ist sie in diesen Sprachen wichtiger, da die Sprecher nicht immer das Subjekt verwenden müssen und daher durch die Verbendung angezeigt wird, auf wen es sich bezieht.

Spracherwerb bei Kindern

Die generative Sicht auf Sprache, die von Noam Chomsky seit den 1950er Jahren vertreten wird, sieht bei Menschen eine angeborene Fähigkeit, eine Sprache zu erwerben, vor. Für generative Linguisten wird Sprache, insbesondere Syntax, separiert von der generellen Kognition betrachtet. Wenn Linguisten Sprache betrachten, sind sie daran interessiert, wie linguistische Kompetenzen im Kopf des Kindes oder des Lerners einer Zweitsprache repräsentiert werden.

Chomsky führt seine Idee weiter aus, indem er eine so genannte *Universalgrammatik* annimmt, die bestimmte Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen ausmacht und außerdem den Spracherwerb von Kindern bestimmt. Anhand der Universalgrammatik (UG) können des Weiteren die systematischen Schritte erklärt werden, die Kinder während des Spracherwerbs durchlaufen und bei denen sie häufig eigene Sprachversionen entwickeln, bevor sie eine erwachsene, linguistische Kompetenz erlangen.

Unterstützt wird die Theorie des innerlich gesteuerten Zweitspracherwerbs von Wissenschaftlern, die die Forschungsfragen aus einer anderen Perspektive betrachtet haben. Elissa Newport, Henry und Lila Gleitman wollten beispielsweise herausfinden, ob es einen Zusammenhang zwischen der vereinfachten Sprache, die eine Mutter anwendet, wenn sie mit ihren Töchtern spricht, und der morpho-syntaktischen Entwicklung von Kindern gibt; sie fanden nur sehr schwache Verknüpfungen. Stephen Crain zeigte 1993 in Experimenten, dass sich bestimmte Bereiche einer komplexen Syntax auch entwickeln, wenn es keinen direkten Hinweis auf entsprechenden Input gibt. Studien über Kinder, die nur rudimentären Input erhielten, zeigten, wie diese ein komplexeres System entwickelten, wie es zum Beispiel eine Studie über ältere und jüngere gehörlose Menschen in Nicaragua zeigt:

<https://www.youtube.com/watch?v=pjtioFuNf8>

http://www.pbs.org/wgbh/evolution/library/07/2/l_072_04.html

Um eine Übersicht über die vorgestellten Ideen zu erhalten, lesen Sie Steven Pinkers *The Language Instinct: How the Mind Creates Language* (1994).

Andere Theorien zum Thema Sprache und deren Erwerb beinhalten M.A.K. Hallidays *systemisch-funktionale Grammatik* (vgl. Halliday, 1994), Adele Goldbergs *Konstruktionsgrammatik* (2007) und, neben anderen ähnlichen Ansätzen, Michael Tomasellos (2003) und William O'Gradys (2005) *anwendungsbezogene, emergente Erwerbstheorie*.

Zweitspracherwerb

Seit Jahrtausenden lernen Menschen die Sprachen anderer Völker. Der Effekt der Muttersprache oder Erstsprache (L1) eines Lerners auf die Zweitsprache (L2) wird schon lange erforscht. Vor allem im Bereich des Lautsystems einer Sprache lassen sich gute Beobachtungen tätigen; es ist nicht schwer, die Muttersprache eines Lerners anhand seiner Aussprache zu erahnen. Es ist hingegen sehr viel schwieriger, die Muttersprache anhand einer eventuell fehlerhaften Morpho-Syntax zu erkennen.

1957 formalisierte Robert Lado, was lange in seinen **Hypothesen der Kontrastiven Analyse** beobachtet werden konnte. Es handelt sich um eine einfach Gleichung, bei der Unterschiede zwischen L1 und L2 zu Schwierigkeiten im Erwerb der L2 führen, während Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 Vereinfachungen bedeuten. Daraus folgt, dass Regeln oder Formen, die sowohl in der Muttersprache als auch der Zweitsprache verankert sind, leichter als Teil der L2 erlernt werden können. Unterschiede der zwei Sprachen führen hingegen zu Irritationen und Fehlern. Es verhält sich jedoch so, dass, nachdem Lado seine Hypothesen aufgestellt hatte, Lehrer und Forscher beobachteten, dass die Situation sich in Wirklichkeit wesentlich komplexer gestaltet. Seit den 1960er Jahren können wir eine weltweite Explosion im Forschungsbereich der generativen Linguistik in Bezug auf Zweitspracherwerb beobachten. Forscher sind davon fasziniert, wie eine Zweitsprache im Kopf der Lerner repräsentiert wird.

Universalgrammatik und Zweitspracherwerb

Lange hat Übereinstimmung darüber geherrscht, dass der Erwerb der Morpho-Syntax sowohl bei älteren als auch bei jüngeren Lernern einer L2 genauso systematisch verläuft wie der Erstspracherwerb bei Kindern. Die Mehrheit der Forscher vertritt heute die Sicht, dass die UG den Erwerb auch nach der Pubertät noch steuert. Es ist jedoch immer noch umstritten, wie die Morpho-Syntax des Lerners einer L1 mit der UG zusammenhängt. Wir werden uns einige der grundlegenden Studien im Laufe des Kapitels gemeinsam ansehen.

Forscher verwenden einen von Larry Selinker 1972 geprägten Begriff, um das im Unterbewusstsein eines L2-Lerners entstehende System zu beschreiben: **Interimsprache, System der Interimsprache** oder **Grammatische Interimsprache**. Auch der Begriff **Lernersprache** wird häufig verwendet. Interimsprache bezieht sich auf die kreative Konstruktion der Zweitsprache durch den Lerner. Die Komponenten sind dabei die Muttersprache des Lerners, der erhaltene Input sowie die UG. Dies bedeutet, dass die Fehler bei Lernern einer Zweitsprache nicht willkürlich sind. So, wie kleine Kinder unvollständige Sätze produzieren, zeigen L2-Lerner ihre aktuelle Interimsprache in Bezug auf die Sprache, die sie erwerben, sie zeigen also ihren Fortschritt im Zweit- bzw. Zielsprachenerwerb.

Andere Ansichten über den Zweitspracherwerb

Es gibt weitere wichtige Forschungsreihen in der Forschung der Morpho-Syntax des Zweitspracherwerbs, die über mehrere Jahrzehnte entstanden sind. Eine dieser Forschungsreihen fokussiert sich darauf, wie Lerner auf das explizite Unterrichten einer Sprache und unterschiedliche Feedback-Typen, die eine inkorrekte Verwendung der L2 induzieren, reagieren; sehen Sie sich hierzu auch die Übersicht von Rod Ellis aus dem Jahr 1999 zur damaligen Forschung an. Ein Artikel aus dem Jahr 1990 von Richard Schmidt beschäftigt sich damit, wie Spracherwerb durch die bewusste Verarbeitung von Input vorangetrieben wird (vgl. Nick Ellis und Peter Robinson 2008) und wie sich Input, der auf Form und Bedeutung fokussiert ist, auswirkt (vgl. Bill VanPatten, 2004). Eine verwandte Forschungsreihe beschäftigt sich mit der Interaktion zwischen Gesprächspartnern (Susan Gass und Carolyn Madden 1985; Michael Long 1996).

Die Bedeutung des Alters im Zweitspracherwerb

Sie haben vielleicht bereits von der Idee einer bestimmten Phase gehört, in der eine gesteigerte Sensibilität gegenüber sprachlichem Input gegeben ist und die etwa bis zur Pubertät anhält. Außerdem werden Sie Migrantfamilien beobachtet haben, in denen Kinder die Zweitsprache auf dem Niveau eines Muttersprachlers erwerben, Erwachsene jedoch nicht. Eric Lenneberg (1967) hat dieses Phänomen in seiner **Critical Period Hypothesis** festgehalten. In den 1970er Jahren kam es zu einem plötzlichen Aufruhr, als das so genannte „wilde“ Mädchen *Genie* ohne jegliche Sprachkenntnisse im Süden Kaliforniens gefunden wurde. Es wurde herausgefunden, dass der Grund extremer Mangel an Zuwendung war. *Genies* Fall scheint die Existenz einer wichtigen Phase im Erstspracherwerb, die auf die biologische Entwicklung eines Menschen zurückzuführen ist, zu stützen (vgl. Curtiss, 1977 und Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler und Rigler, 1974).

Inwiefern diese Phase sich auf den Zweitspracherwerb übertragen lässt, ist nie festgestellt worden. Früher sprachen sich einige Forscher dafür aus, dass es mehrere wichtige Phasen gibt (Seliger, 1978). Andere wiederum wiesen die Idee dieser Phasen komplett von sich (Bialystok und Hakuta, 1999; Krashen, 1978). Julia Herschensohn bietet in ihrem Buch aus dem Jahr 2007 eine immer noch aktuelle Übersicht darüber, was die Forschung zu altersabhängigen Unterschieden in verschiedenen Bereichen von Sprache sagt.

Wir werden uns mit diesem Thema am Ende des Kapitels weiter beschäftigen.

Bewusstes Lernen einer Zweitsprache und unbewusster Zweitspracherwerb

Kleine Kinder besitzen nicht die Fähigkeit, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren. Erwachsene unterscheiden sich hier von Kindern: Unabhängig vom Bildungsgrad eines Erwachsenen, sind diese kognitiv weiter entwickelt als Vorschüler, sodass sie über ihren eigenen Erwerbsprozess reflektieren können. Sie können am bewussten Lernen einer Zweitsprache teilnehmen und somit effektiv auf Korrekturen reagieren.

Kinder werden sich erst langsam ihrer eigenen Sprache bewusst, während sie linguistische Kompetenzen erwerben. Durch Bildung entwickelt sich ihr Sprachbewusstsein, ihr **metalinguistisches Bewusstsein**, sogar noch weiter. In ihrer späten Kindheit oder Jugend sind gebildete Menschen in

Lage, bewusst eine zweite Sprache zu erlernen. Sie sind vielleicht bereits mit der Unterscheidung der beiden Begriffe **Lernen** und **Erwerben** nach Stephen Krashen (1985) vertraut. Diese Vorstellung entstammt Chomskys oben genannter Behauptung über die Trennung von Sprache und genereller Kognition. Diese Unterscheidung im Zweitspracherwerb wurde von Krashens Studentin, Bonnie D. Schwartz, weiter geführt, indem sie 1993 einen Artikel publizierte, in dem sie auf die Schwierigkeit verwies, zu erkennen, ob die Sprache von Lernern auf bewusst gelernten Inhalten oder ihrer linguistischen Kompetenz basiert.

Eine weitere Ansicht, die davon ausgeht, dass es keine speziellen Anlagen für Sprachen gibt, besagt, dass zwei Arten von Wissen in den Spracherwerb involviert sind: deklaratives Wissen, welches wir bewusst lernen und anwenden, und prozedurales Wissen, das wir unbewusst lernen und automatisch anwenden (Michael Ullman, 2001; Michel Paradis, 2009).

Formulaic Speech

Wir werden uns zu einem späteren Zeitpunkt einem weiteren Aspekt der Morpho-Syntax von Lernern widmen. *Formulaic Speech* – oder auch holistische Chunks, gelernte Chunks, nicht analysierte Chunks, Holoformen, Routinen – bedeutet, dass Lerner eine Phrase, die aus mehreren Wörtern besteht, so verwenden, als würde es sich um ein einzelnes Wort handeln. Es ist möglich, *Formulaic Speech* ohne entsprechende Anweisungen zu erlernen, denn es ist normal für Lerner, dass sie mit solchen, sehr nützlichen, kommunikativen Sequenzen in Kontakt kommen. Ab dem Zeitpunkt, wo sie das erste Mal ein Klassenzimmer betreten, werden Lerner dazu ermutigt, Chunks wie *Ich komme aus...* und *Ich heiße...* anzuwenden.

Studien über erwachsene Einwanderer

Wie es begann: Kindlicher Spracherwerb

Kurz nachdem Chomsky seine Ideen vorstellte, begannen Experten für Kindersprache nach Nachweisen für die Universalität der menschlichen Sprache, der junge Kinder folgen, zu suchen. In den frühen 1970er Jahren führte Roger Brown und nachfolgend seine Promotions-Studentin Jill de Villiers zwei Studien durch, die weitreichende Konsequenzen haben sollten. Brown untersuchte den Erwerb von 14 grammatischen Morphemen im Englischen, die in der frühesten oralen Produktion dreier verständlich sprechender und redefreudiger, einsprachiger Kinder zunächst nicht zu beobachten waren. Die Kinder hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits damit begonnen, Wörter zu Sätzen zu kombinieren (die Namen der Kinder sind Pseudonyme).

Adam, Eve und Sarah

Eve zeigte früher Fortschritte als Adam und Sarah. Sie begann schon mit einem Jahr und sechs Monaten Wörter zu kombinieren. Dies bekräftigte eine bereits gemachte wichtige Beobachtung: Kinder erwerben Sprache zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

Eve: im Alter von 1;6 bis 2;3 Jahre

Adam: im Alter von 2;3 bis 3;6 Jahre

Sarah: im Alter von 2;3 bis 4;0 Jahre

Die Methodik war einfach: die Forscher banden jedes Kind mehrmals im Monat in ein typisches Spiel ein. Von diesen Spieleinheiten wurden Tonaufnahmen erstellt, die im Anschluss transkribiert wurden. Um den Erwerb eines Morphems zu bestimmen, wurde das Konzept des *Suppliance in Obligatory Contexts* angewandt. Zum Beispiel könnte das Kind sagen: „Daddy counting toe“. Das Hilfsverb „is“, das im Singular stehen muss, ist obligatorisch, aber es wird von dem Kind nicht produziert. Das Plural –s bei „toe“ ist ebenfalls obligatorisch, wird vom Kind aber ebenfalls nicht produziert. Auf diese Weise lässt sich auch feststellen, dass das Kind Fehler macht. Brown schlussfolgerte daraus, dass ein Kind ein Morphem erst dann erworben hat, wenn es dieses in drei aufeinanderfolgenden Sitzungen immer (Kriterium von 90%) produziert.

Die Querschnittstudie von de Villiers & de Villiers

Während Brown eine Längsschnittstudie durchführte, bei der er dieselben Kinder über einen längeren Zeitraum untersuchte, unternahmen de Villiers & de Villiers eine Querschnittstudie. Hierfür erhoben sie nur zu einem bestimmten Zeitpunkt Daten von 21 monolingualen Kindern, die Englisch in verschiedenen Altersstufen (von 16 bis 40 Monaten) lernten und daher wahrscheinlich auch auf verschiedenen Entwicklungsstufen bezüglich des Morphemerwerbs standen. Auch hier wurde mit den Kindern gespielt, um hunderte von Äußerungen eines jeden Kindes erhalten zu können. Für die Analyse beschränkten sich die Wissenschaftler auf acht Morpheme und benutzten dafür wieder dieselbe Technik der *Suppliance in Obligatory Contexts*. Außerdem wurde ein Prozentsatz für die Morphemgenauigkeit errechnet.

Allgemeiner Entwicklungsverlauf

Die Forscher entdeckten, dass diese 24 nicht miteinander verwandten oder einander vertrauten Kinder, die in verschiedenen Gebieten aufwuchsen, denselben Entwicklungsverlauf erkennen ließen. Diese Beobachtung wurde von Brown als Phänomen der substanzialen Allgemeingültigkeit (Phenomenon of Substantial Generality) bezeichnet, das auf alle Kinder, die Englisch erwerben, angewandt werden kann (Brown, 1973:277). Diese Ergebnisse bekräftigten die bereits 15 Jahre zuvor von Jean Berko gewonnenen Beobachtungen bezüglich der regulären und irregulären Vergangenheit sowie der Pluralmarkierung im Englischen: schon 1958 fand Berko heraus, dass Kinder dem Input, den sie erhalten, ihre eigene Reihenfolge auferlegen.

Zweitspracherwerb

Zweitspracherwerbsforscher stellten sich die Frage, ob Lerner dem Input, den sie bekommen, ihre eigene Erwerbsreihenfolge auferlegen. Sowohl Browns Studie als auch die Untersuchungen von de Villiers & de Villiers dienten als Inspiration zweier weiterer Studien, die die Denkweise über den Zweitspracherwerb veränderten. 1957 wurde Robert Lados Hypothese der Kontrastiven Analyse (Contrastive Analysis Hypothesis) einer informellen und formellen Testung unterzogen. Diese zeigte, dass der einfache Vergleich von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der Erstsprache und Zweitsprache der Lernenden es nicht erlaubt, Fehler, die diese Lerner produzieren, vorherzusagen.

Kreativität und Lernersprache

Schon vor den Studien, die in den 1970er Jahren mit Kindern durchgeführt wurden, brachte S. Pit Corder auf die Idee, dass Lerner einer Zweitsprache systematische Fehler begehen. Hierfür berief sich Corder auf die Vorstellung, dass diese Lernenden unabhängig ihres Alters dem Input, den sie erhalten, eine eigene Reihenfolge hinsichtlich des Erwerbs auferlegen. Sie sind sehr kreativ hinsichtlich der Konstruktion ihrer Zweitsprache. Dies wird 1972 von Larry Selinker als Lernersprache oder *Interlanguage* bezeichnet. Empirische Beweise für den kreativen Umgang mit Sprache lieferten sowohl zwei Studien von Dulay & Burt (1973; 1974), die sich einerseits mit 151 Spanisch-sprechenden Kindern (5-8 Jahre alt) und andererseits mit 60 Spanisch-sprechenden und 55 Chinesisch-sprechenden Kindern (6-8 Jahre alt) beschäftigten, als auch die Studie von Bailey, Madden & Krashen (1974), für die 73 Erwachsene mit 11 verschiedenen erstsprachlichen Hintergründen untersucht wurden. Die Kinder und Erwachsenen lebten in den USA und erwarben dort die englische Sprache. Die Methodik dieser Studien bestand aus der mündlichen Beschreibung von Bildern.

Die Daten dieser Studien wurden statistischen Analysen unterzogen, die eine allgemeine Morphemgenauigkeitsfolge bei Lernenden einer Zweitsprache unabhängig von ihrer Erstsprache zeigten.

Sie sollten beachten, dass Zweitspracherwerbsforscher ihr Augenmerk nicht nur auf die Beobachtung und Beschreibung von Fehlern, die die Lerner produzieren, legten. Ihr Interesse galt sogar eher dem, was die Lerner schon formal beherrschten.

Brown; de Villiers & de Villiers <u>L1 Kinder</u>	Dulay & Burt <u>L2 Kinder</u>	Bailey, Madden & Krashen <u>L2 Erwachsene</u>
1. Plural -s 2. Verlaufsform -ing 3. Unregelmäßige Vergangenheit 4. Artikel 5. zusammengesetztes Kopulaverb 6. Possessiv-s 7. Dritte Person Singular -s 8. zusammengesetztes Hilfsverb	1. Plural -s 2. Verlaufsform -ing 3. zusammengesetztes Kopulaverb 4. zusammengesetztes Hilfsverb 5. Artikel 6. Unregelmäßige Vergangenheit 7. Dritte Person Singular-s 8. Possessiv -s	1. Verlaufsform -ing 2. zusammengesetztes Kopulaverb 3. Plural-s 4. Artikel 5. zusammengesetztes Hilfsverb 6. Unregelmäßige Vergangenheit 7. Dritte Person Singular-s 8. Possessiv -s

Zweitspracherwerbsforschung früher und heute

Nach Veröffentlichung der Ergebnisse gerieten diese in Kritik; zum Beispiel spielten die Zweitspracherwerbsforscher nicht mit den Lernern, sondern verwendeten einen Satz Bildkarten, die speziell für diese Datenerhebung entworfen wurden. Lerner übergeneralisieren außerdem in ihren Äußerungen; auf diesen Aspekt werden wir später zurückkommen. Judy Wagner-Gough führte 1978 eine Längsschnittstudie mit einem jungen Kind durch. Diesem Kind wurden Kontexte präsentiert, die ein *-ing*-Morphem verlangen. Wagner-Gough fiel auf, dass dieses Kind das *-ing* sowohl in Kontexten verwendet, die diese Verlaufsform verlangen, aber es auch in Kontexten produziert, in denen *-ing* nicht obligatorisch ist wie z.B. in der Vergangenheit (Mark and Fred going in = Mark and Fred went outside). Die Forscherin argumentierte, dass das Kind das *-ing* noch nicht erworben hat, da es zwar die Form erlernt hat, sich aber noch nicht der Funktion (Markierung der Verlaufsform) bewusst ist.

Nach den Studien der 1970er Jahre erfolgte eine große Welle an Forschung, die sich mit erwachsenen Zweitsprachlernern beschäftigte. Hierbei suchte man auch nach dem Ursprung für die Differenzen zwischen Erst- und Zweitsprachlernern und nach der Quelle für den gemeinsamen Erwerbsweg. Zum Beispiel schlugen Goldschneider & deKeyser (2001) vor, dass eher gewisse kognitive als reine linguistische Faktoren verantwortlich sind. Auch heute noch suchen Wissenschaftler sowohl mittels Längsschnitt- als auch Querschnittstudien nach oft sogar mikroskopisch kleinen erkennbaren Mustern im Erwerb dieser englischen Morpheme; z.B. siehe Bliss (2006); Cox (2005); Haznedar (1997); Klein et al. (2004); Lardiere (2003); Kahoul et al. (2017). In den frühen Studien wurden die Daten gewöhnlich anhand verschiedener Produktionstypen gesammelt. Dazu zählten normalerweise die mündliche, manchmal aber auch die schriftliche Produktion (z.B. freie Gestaltungen). Mit der Zeit haben die Wissenschaftler jedoch zunehmend experimentelle Studien durchgeführt, in denen sie herausfinden wollten, was Lerner verstehen oder wahrnehmen. Außerdem wurde inzwischen der Erst- und Zweitspracherwerb bei etlichen weiteren Sprachen als nur Englisch untersucht.

Patsy Lightbown & Nina Spada veröffentlichten 1993 das Werk „How Languages are Learned“. Dieses ist inzwischen in mehreren Auflagen erschienen und ist immer noch ein verfügbares Handbuch für die Forschung im frühen und späten Zweitspracherwerb.

Studien über erwachsene Einwanderer

Seit den 1970er Jahren wurden einige der wichtigsten und bedeutendsten Untersuchungen über die Morphosyntax der Zweitsprache mit Migranten durchgeführt. Bailey et al. (1974) erforschten Einwanderer in den USA. Die Ergebnisse dieser Studie spiegeln sich auch in zeitgleichen und nachfolgenden Studien über Englisch als Zweitsprache und auch über den Zweitspracherwerb anderer Sprachen wider.

In all diesen Studien wurden die Daten sowohl mithilfe von mündlichen Interviews und Gesprächen mit den Forschern als auch mittels mündlichen Nacherzählungen von Stummfilmen erhoben.

Die ZISA-Studie

Einer der bekanntesten Studien, die sich mit dem Erwerb einer anderen Sprache als Englisch beschäftigt hat, ist die ZISA-Studie (Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter). Die Studie hatte zum Ziel, erwachsene in Deutschland lebende und arbeitende Einwanderer unter die Lupe zu nehmen. Diese hatten keinen Unterricht, erwarben ihre Zweitsprache aber auf natürliche Weise an ihrem Arbeitsplatz und in der Gemeinschaft. Dieser Studie ging die Heidelberger Pidgin-Studie (z.B. Becker et al., 1977) voran. Die ZISA-Studie erfreut sich jedoch größerer Bekanntheit, da zwei englische Veröffentlichungen erschienen, die eine hitzige Debatte über die Mechanismen, die für die von den Lernern gezeigten Muster verantwortlich sind, entfachten. Darauf kommen wir später zurück.

Eine weitere wichtige Studie über den Zweitspracherwerb von erwachsenen Migranten ist die ESF-Studie (European Science Foundation). Innerhalb dieser Studie wurden allerdings Lerner untersucht, die nicht nur verschiedene muttersprachliche Hintergründe hatten, sondern auch eine größere Anzahl von Sprachen erwarben: Niederländisch, Englisch, Französisch, Deutsch und Schwedisch. Die Studie enthielt die Daten von 40 arabischen, finnischen, italienischen, spanischen und türkischen Teilnehmern. Hierbei überlappten die Erstsprachen mit jeder der Zweitsprachen; es gab zwei türkische Lerner, die sowohl Deutsch als auch Niederländisch lernten, zwei italienische Lerner, die Deutsch und Englisch erwarben, zwei arabisch-sprechende Lerner, die Niederländisch und Französisch erwarben und so weiter.

Studie	L1 → L2	Beschreibung
Heidelberger Pidgin 1970er	Spanisch → Deutsch	Querschnitt: 48 Lerner
ZISA 1980er	Spanisch, Portugiesisch, Italienisch → Deutsch	Querschnitt: 45 Lerner Längsschnitt 2 Jahre: 12 Lerner
ESF 1990er	Fünf L1s → Fünf L2s	Längsschnitt 2 ½ Jahre: 40 Lerner
LEXLERN 1990er	Koreanisch & Türkisch → Deutsch	Querschnitt: 17 Lerner

Der Einfluss der Erstsprache

Was ist mit dem Einfluss der Erstsprache der Lerner oder anderen Sprachen, die diese während ihres Zweitspracherwerbs bereits kennen? Zweitspracherwerbsforscher betrachten weiterhin die Lernersprachen näher, um nach Evidenz für den Einfluss der Erstsprache zu suchen. Dies wird auch als „L1 transfer“ bezeichnet. Eine ältere Beobachtung von Helmut Zobl (1980) besagt, dass dieser Einfluss der Erstsprache einen langsameren Fortschritt in der Zweitsprache zur Folge hat. In dem Fall, dass die Lernersprache zu einem bestimmten Punkt die Erstsprache widerspiegelt, könnte dies den weiteren Fortschritt des Lerners behindern. Zum Beispiel ähnelt die Art, wie Sätze im Spanischen verneint werden, der Art wie diese Lerner Sätze in der Zweitsprache Englisch unabhängig ihrer Erstsprachen negieren; sie lassen das Pronomen aus und stellen das Wort „No“ (und manchmal

„not“) vor den Rest des Satzes wie im „No have money“. Dies ist im Spanischen exakt das Gleiche: *No tengo dinero.* „I have no money/ I don't have any money.“ Spanisch-sprechende Lerner, die Englisch erwerben, verweilen länger auf dieser Stufe als Lerner von Sprachen, die diese Stufe der Lernersprache nicht zeigen.

Bonnie D. Schwartz & Rex Sprouse (1996) stellten eine hoch einflussreiche Hypothese auf, in der sie die Idee zum Ausdruck brachten, dass die Erstsprache des Lerners den Erwerb der Zweitsprache von Beginn an formt; dies ist der „Full Transfer.“ Die andauernd verfügbare universelle Grammatik ermöglicht es dem Lerner, über seine Erstsprache hinauszukommen; dies ist der „Full Access.“ Die Sprachen der Welt unterscheiden sich im Hinblick auf die Funktionen, die sie markieren, und Forscher haben außerdem die Schwierigkeiten überdacht, die Lerner haben, wenn die Erstsprache sich von der Zweitsprache unterscheidet. So hat zum Beispiel Lado dies im Jahr 1957 getan. Diese Aspekte werden mit aktuellen Begriffen gerahmt: ist es einem Lerner möglich, eine funktionale Kategorie in der Zweitsprache zu erwerben, die in der Erstsprache fehlt? (Für ein Beispiel siehe Hawkins & Chan, 1996; Hawkins & Liszka, 2003). Beispielsweise sind Artikel und Zeitformen in vielen europäischen Sprachen markiert, in Mandarin aber nicht. Bedeutet dies, dass es für erwachsene Lerner einer Zweitsprache unmöglich ist, diese Kategorien zu erwerben?

Die Erwerbsstufen der Morphosyntax im Zweitspracherwerb

Der Weg, Lernerfolg und Ergebnis

Zweitspracherwerb wird von externen und internen Faktoren beeinflusst. Diese wirken sich wiederum auf den *Lernerfolg* und das *Ergebnis* des Lernens aus, also auf das Level, welches am Ende des Spracherwerbs erreicht wird. Externe Faktoren sind für LESLLA-Lerner bspw. die sozialen und politischen Bedingungen in der Migration. Interne Faktoren beziehen sich auf ernstzunehmende Konsequenzen, die den Alphabetisierungsprozess von L2-Lernern beeinflussen können, wie zum Beispiel Motivation oder Gedächtnisleistungen. Elaine Tarone, Martha Bigelow und ihre Kollegen haben sich in ihren Untersuchungen mit Gedächtnisleistungen, Verarbeitung von Input und Alphabetisierung beschäftigt (Tarone und Bigelow, 2005; Tarone, Bigelow und Hansen, 2007; 2009). Die Studien, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, zeigen, dass die externen und internen Faktoren den *Lernerfolg* des Morphosyntaxerwerbs einer Zweitsprache nicht zu beeinflussen scheinen.

Was ist eine Entwicklungsstufe?

Wir alle können Kinder dabei beobachten, wie sie laufen lernen. Im Hinblick auf das Stufenmodell stellt sich die Frage: Was sind die Eigenschaften, die das System eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt vorweist? Sobald ein Kind sitzen kann, beginnt es normalerweise zu krabbeln oder sich im Sitzen mit den Armen nach vorne zu ziehen, um sich fortzubewegen. Als nächstes können wir typischerweise beobachten, wie das Kind stehen, aber noch nicht laufen kann, dann beginnt es zu wippen, anschließend unsichere Schritte zu machen und am Schluss kann es laufen. Auch wenn manche Kinder eventuell Stufen überspringen, so werden wir niemals die umgekehrte Reihenfolge dieser Stufen beobachten. Kinder laufen nicht, bevor sie krabbeln. Das Laufen ist insofern jedoch nur eine unzureichende Metapher für den Spracherwerb, da Kinder beim Laufen keinen bestimmten Input zu benötigen scheinen, während dieser sehr wohl für ihre Sprachentwicklung notwendig ist.

Dennoch beschäftigen sich Wissenschaftler in Bezug auf den Spracherwerb mit derselben Frage: Was sind die linguistischen Eigenschaften der Interimsprache eines Lerners zu einem bestimmten

Zeitpunkt? (vgl. z.B. Gregg, 1996: 51). Die Beschreibung von Eigenschaften zu unterschiedlichen, sukzessiven Zeitpunkten kann als eine Folge von Stufen bezeichnet werden, die die Lerner auf dem Weg ihres Spracherwerbs durchlaufen. David Ingram benennt in seinem Buch über den Spracherwerb von Kindern (1989) die unten genannten Kriterien zur Beschreibung von unterschiedlichen Stufen. Denken Sie an einige funktionale Morpheme der Sprache, die Sie unterrichten, die zunächst nicht zielgerichtet produziert werden (z.B. fehlerhaft in der Ausdrucksweise sind).

1. Das zu beobachtende Verhalten stabilisiert sich über einen gewissen Zeitraum (z.B. Verwendung bzw. Bilden von falschen Formen über Wochen oder Monate).
2. Erhalt weiteren Inputs führt dazu, dass sich das Verhalten ändert (z.B. werden die Formen erstmals korrekt angewendet bzw. gebildet).
3. Dieses Verhalten festigt sich (z.B. die Formen werden fast immer korrekt gebildet bzw. angewandt)

Ingram sagt außerdem, dass eine Verhaltensweise je einer Stufe zugeschrieben werden kann. Somit gehen die Inhalte, die Stufe eins zugeschrieben werden, logischerweise denen, die auf Stufe zwei zu finden sind, voraus.

Wie Sie sehen werden, basieren die in Bezug auf den Zweitspracherwerb vorgeschlagenen Stufen auf Beobachtungen von Forschern von Lernersprache. Auch wenn Sie feststellen werden, dass sich Wissenschaftler uneinig darüber sind, was den einzelnen Stufen zu Grunde liegt, müssen Sie sich nicht für eine der Ansichten entscheiden, da die Stufen unabhängig davon angewendet werden können.

Stufen des englischen Zweitspracherwerbs

Die inkorrekte Verwendung einer Form oder Syntax (Wortfolge) in der Zielsprache liefert Hinweise für eine bestimmte Stufe. Es kann jedoch auch sein, dass Hinweise abseits vom Output der Lerner gesucht werden müssen. Betrachten Sie die Studie über Jorge, in der Forscher unterschiedliche Spiele mit ihm spielen (Hilles, 1986; basierend auf der Studie von Cazden et al. über sechs spanische Migranten in den USA). Auf Grund der Dominanz der englischen Sprache in der frühen Forschung werden auch wir uns an dieser Stelle mit Englisch beschäftigen

Forscher: What does she look like?

Jorge: *The pelo black and the eyes is I don't know what colour, and is fat.*

Jorges Satzbildung einige Monate später:

What time is it?

It doesn't even spin.

You can't tell her.

Weitere Hinweise auf kreative Konstruktionen

Lassen Sie uns gemeinsam näher hinsehen. In den 70er und 80er Jahren sahen sich Wissenschaftler, die sich für den Erwerb von Fragekonstruktionen in der englischen Sprache interessierten, funktionale Morpheme wie z.B. „do“ im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Wortfolgen von Ja/Nein- bzw. W-Fragen genauer an. Hier liegt eine Inversion von Subjekt (S in der untenstehenden Tabelle) und Hilfsverb (sowie Kopula- und Modalverb; V in der untenstehenden Tabelle) vor. Die Position des Objekts (O) bleibt gleich. Mehrere Wissenschaftler fanden heraus, dass L2-Lerner unabhängig von ihrer Muttersprache denselben Entwicklungsmustern bei der Bildung von Fragesätzen folgen. Dies bestärkt die Annahme, dass die Interimsprache von L2 Lernern kreativ konstruiert wird.

Stufe	Wortfolge	Beschreibung	Beispiele
1	Einzelne Wörter	Steigende Intonation	Spinach?
2	SVO	Steigende Intonation	You like spinach?
3	Wh-SVO Do-SVO	Wh-Fragewort zuerst ‘Do’ zuerst bei Ja/nein-Fragen	What you like? Do you like spinach?
4	aux-SV wh-cop-S	Hilfsverben vor dem Subjekt bei Ja/nein-Fragen Kopulaverb vor dem Subjekt	Have he seen it? Where is he? Is he at work?
5	wh-aux-S	Hilfsverben vor dem Subjekt aber eingebettet bei Wh-Fragen	Where is he working? Do you know where is he working?

Wir werden uns nun weiter ausgearbeiteten Stufen des Zweitspracherwerbs widmen, die von Wissenschaftlern aufgestellt wurden, die bereits anhand ihrer durchgeföhrten Studien vorgestellt worden sind.

Studien anderer Sprachen als Englisch

Die Datenanalyse der ZISA-Studie (*Zweitspracherwerb italienischer, portugisischer und spanischer Arbeiter*) brachte fünf Stufen hervor, die sich als typisch für die Lerner dieser drei sprachlichen Hintergründe erwiesen (Clahsen, Meisel und Pienemann, 1983). Laut ihres Berichts beginnt der Zweitspracherwerb mit der typischen, kanonischen, Wortfolge des deutschen Deklarativsatzes: Subjekt (S) – Prädikat (P) – Objekt (O). Beachten Sie, dass sich diese Ideen auch auf die Morphosyntax ähnlicher Sprachen, wie z.B. Niederländisch, übertragen lassen.

Auf der ZISA-Studie basierende Stufen der L2 Entwicklung von Deutsch bei Erwachsenen (Vainikka & Young-Scholten 2011: 168)

Die Kinder spielen mit dem Ball.

1. SPO-Folge

Da Kinder spielen. Ziel: Da spielen Kinder.

2. Voranstellung
des Adverbs

Alle Kinder muss die Pause machen. Ziel: müssen

3. Separieren des
Verbs

Dann hat sie den Knochen wieder gebracht. Ziel: gebracht

4. Inversion

Er sagte, dass er nach Hause kommt.

5. Verb-Endstellung

Einige Jahre später argumentierten Clahsen und Muysken (1986; 1989), dass diese Stufen weniger die Anwendung von linguistischen Mechanismen bei Lernern, als vielmehr die Verwendung genereller kognitiver Mechanismen aufzeigten. Besitzen erwachsene Lerner einer Zweitsprache Zugang zu einer Universalgrammatik/UG? Pienemann erweiterte die Originalanalyse und entwickelte daraus seine *Processability Theory* (1998; 2003), welche die Stufen als ein Resultat von Operationen linguistischer Mechanismen ansieht und die UG ausschließt. Die Publikationen von Clahsen und Muksyen führten zu einer erneuten Analyse der ZISA- und ESF-Daten (siehe unten), um zu zeigen, dass Erwachsene dennoch eine UG besitzen.

Die ersten Stufen des Morphosyntaxerwerbs

Für LESLLA-Lerner sind vor allem die ersten Entwicklungsstufen von Bedeutung. Eine der Ideen entstand aus dem *European Science Foundation* Projekt heraus, welches von Manfred Klein und Clive Perdue (1992; 1997) entwickelt worden ist und bereits vorgestellt wurde. Die Forscher beobachteten bei Lernern unterschiedlicher Muttersprachen, die Niederländisch, Englisch, Französisch, Deutsch und Schwedisch als Zweitsprache lernten, sechs gemeinsame Eigenschaften, die ihre mündliche Sprachproduktion betrafen. Diese Stufen nannten sie die *Basic Variety*.

1. Unterscheidungen werden in Bezug auf bestimmte Aspekte getroffen
2. PO Wortfolge
3. Keine Veränderung (z.B. die Wortfolge betreffend)
4. Keine morphologischen Flexionen oder andere grammatische Morpheme
5. Optionale Determinanten
6. Fehlerhafte Bildung von Nebensätzen und offenen Komplementierern

Auf die Veröffentlichung der Stufen folgte eine Welle an Reaktionen. Eine davon ging von Bonnie D. Schwartz (1997) aus, die kritisierte, dass die Basic Variety die sich in den Muttersprachen

unterscheidenden Wortfolgen nicht beachte: Punjabi und Türkisch-Sprecher verwenden die PO-Reihenfolge, während arabische und italienische Sprecher durch ihre Muttersprachen zu Beginn ihres Zweitspracherwerbs eine OP-Folge konstruierten. Heute vertreten Wissenschaftler die Meinung, dass L2-Lerner damit beginnen, zunächst die Wortfolge ihrer Muttersprache zu übernehmen. Dabei spielt es keine Rolle, ob dies aufgrund genereller kognitiver Mechanismen oder bedingt durch die UG beeinflusst wird. Wenn wir das Subjekt außer Acht lassen – da Anfänger (sowohl Kinder als auch L2-Lerner) nicht immer Subjekte verwenden – können wir von Folgendem ausgehen:

Beide Sprachen besitzen eine Prädikat – Objekt – Folge (PO) (Englisch und Spanisch)

Beide Sprachen besitzen eine Objekt – Prädikat – Folge (OP) (Türkisch und Farsi)

Die L1 besitzt eine PO-Folge (Arabisch) und die L2 besitzt eine OP-Folge (Türkisch)

Die L1 besitzt eine OP-Folge (Farsi) und die L2 besitzt eine PO-Folge (Spanisch)

Die Basic Variety ist in drei Stufen gegliedert (Vainikka und Young-Scholten, 2005). Wenn wir die Ergebnisse von Florence Myles Studie (2004) über junge, gebildete Erwachsene aus Großbritannien, die Französisch lernen, mit in Betracht ziehen, bestätigt sich, was schon lange beobachtet werden konnte: es existiert eine einleitende Stufe, auf der Lerner Sätze ohne Verben bilden.

Stufe 1: früheste Basic Variety, keine Verwendung von Verben

Stufe 2: früheste Basic Variety mit L1-Wortfolge (PO or OP)

Stufe 3: etwas spätere Basic Variety, Verwendung der L2-Wortfolge

Organic Grammar: die frühen Stufen und das Folgende

Ein weiterer Ansatz, den wir uns in diesem Kapitel ansehen wollen, entstammt aus der erneuten Analyse der ZISA-Daten sowie des LEXLERN-Projekts. Bei letzterem handelt es sich um eine Querschnittuntersuchung von Migranten in Deutschland. Bei der Entwicklung der so genannten *Organic Grammar* gingen Anne Vainikka und Martha Young-Scholten von Clahsens (1991) Idee aus, dass deutschlernende Kinder, als Reaktion auf gegebenen Input, mit Hilfe der UG zunehmend syntaktische Strukturen bilden. Für LEXLERN wurden die Daten auf sehr ähnliche Weise wie schon für ZISA- und ESF-Studien erhoben. Es wurden ausschließlich Techniken angewandt, die die Lerner zum Reden ermutigen. Vainikka und Young-Scholten stellten Stufen des Spracherwerbs auf, die aus der UG resultieren. Hierzu analysierten sie den deutschen Spracherwerb von koreanischen und türkischen Migranten (1994), die Daten romanischer Sprachen aus der ZISA-Studie (1996), die Daten einer Langzeitstudie über freies Lernen von amerikanischen Austauschstudenten (2001), eine Querschnittstudie über Lerner unterschiedlicher Sprachhintergründe, die Englisch als Zweitsprache lernen (2006). und eine Querschnittstudie von Arabisch und Urdu sprechenden Migranten, die Englisch lernen (2017). Wir werden die Stufen an dieser Stelle nicht vorstellen, da sie sich nur auf Englisch und Deutsch beziehen.

Die Organic Grammar besagt, dass die Syntax von Lernern, die beginnen, Sätze mit Verben zu bilden, noch sehr simpel ist und keine funktionale Morphologie beinhaltet. Generative Linguisten haben syntaktische Projektionen lange in Form von Baumdiagrammen repräsentiert. Mit linguistischen

Begriffen wird diese einfache Syntax als Verbphrase (= VP) oder auch „minimales Baumdiagramm“ beschrieben. Eine CP (= Komplementärphrase) beinhaltet Syntax von Fragen und untergeordneten Sätzen und bildet die oberen Zweige des Baumes. Die Theorie geht von Stufen aus, die sowohl funktionale Morphologie als auch die Wortfolge mit einbeziehen.

Weitere Sprachen

Da es deutlich weniger Studien über Entwicklungsstufen des Zweitspracherwerbs anderer Sprachen als Englisch oder Deutsch gibt, möchten wir Sie dazu einladen, die Webseite <http://talkbank.org/access/SLABank/> zu besuchen, um Informationen über die Sprache, die Sie unterrichten, zu erhalten. Um mehr über den Spracherwerb von Kindern zu erfahren, schauen Sie sich folgende Datenbank an: <http://childe.talkbank.org/access/>. Wenn Sie etwas für Sie Relevantes gefunden haben, notieren Sie sich den Autor und suchen Sie nach weiteren Publikationen. Legen Sie den Fokus auf Tabellen oder Modelle, um zu sehen, ob sich die Inhalte auf Ihre Lerner übertragen lassen.

Welche Rolle spielt Unterricht?

Rückblick

Ausgehend von einem generativen Ansatz des kindlichen Spracherwerbs untersuchen Forscher, wie alle Kinder (auch kognitiv beeinträchtigte Kinder) die komplexe Syntax und funktionale Morphologie ihrer Sprachgemeinschaft mit drei oder vier Jahren bereits erworben haben, obwohl sie kognitive Herausforderungen ähnlichen Anspruchs erst später meistern. Wissenschaftler stellen heraus, dass Bezugspersonen beim Verbessern der noch nicht ausgereiften Sprache der Kinder inkonsequent sind und dass diese Bezugspersonen und andere Personen im Umfeld des Kindes unvollständigen oder gar fehlerhaften Input bereitstellen, z.B. enthält ihre Sprachproduktion Versprecher oder Fehlstarts. Von größerer Bedeutung ist allerdings, dass der Input nicht gekennzeichnet ist. Hört ein Kind Wörter, so weiß es zunächst nicht, worin die Funktion dieser Wörter besteht. Wir haben bereits gesehen, dass es Hinweise darauf gibt, dass Aspekte beim Spracherwerb angeboren sind. So fanden Brown und nachfolgend de Villiers & de Villiers eine gemeinsame Spracherwerbsreihenfolge heraus. Diese Stufen/Reihenfolge wurde von Dulay & Burt und Bailey, Madden & Krashen für Lerner einer Zweitsprache unabhängig von deren Alter oder Muttersprache ebenfalls beobachtet. Es muss folglich etwas Angeborenes sein, dass das Kind dazu befähigt, die Aufgaben des Spracherwerbs zu bewerkstelligen; genau genommen muss etwas Angeborenes für die gemeinsame Erwerbsreihenfolge von Lernern einer Zweitsprache verantwortlich sein. Generative Forscher gehen davon aus, dass es sich hierbei um die Universalgrammatik (UG) handelt. Im Folgenden versuchte man, nach Evidenz für den Zugang zur UG zu suchen, und zwar nicht nur für Kinder, die ihre Erstsprache erwerben, sondern auch für jüngere und ältere Lerner einer Zweitsprache.

Das 1989 von Lydia White publizierte Werk *Universal Grammar and Second Language Acquisition* wird heute als eines der besten Handbücher zu Beginn einer erfolgreichen Forschungsreihe angesehen.

Weitere Fortschritte in der Erforschung der formalen Linguistik haben seit den 1980er Jahren zu einem differenzierteren Verständnis der funktionalen Morphologie und Syntax vieler verschiedener Sprachen geführt. Dieses Verständnis gab Erst- und Zweitspracherwerbsforschern eine neue Richtung vor, was zu untersuchen ist. Dadurch hat sich wiederum die Bandbreite der Sprachen, deren Erwerb untersucht wird, exponentiell vergrößert. Auch alternative Forschungsreihen, die von verschiedenen

Ansätzen ausgehen, florieren. So gehen Halliday (1994); Goldberg (2007); O'Grady (2005) und Tomasello (2003) von kognitiven Ansätzen für die Untersuchung von Kindersprache aus, und Ellis & Robinson (2008) und VanPatten (2004) untersuchen kognitive Ansätze speziell auf den Zweitspracherwerb bezogen. Gass & Mackey (2006) beziehen wiederum interaktionistische Perspektiven in ihre Forschung mit ein. Sollten Sie sich für diese Forschungsrichtungen interessieren, so suchen Sie am besten im Internet oder in der nächstgelegenen wissenschaftlichen Bibliothek nach Veröffentlichungen der genannten Autoren.

Warum lernen Lernende nicht immer das, was ihre Lehrer ihnen beibringen?

Wir werden die Antworten auf diese Frage von zwei unterschiedlichen Perspektiven aus diskutieren: das Auswendiglernen von Mehrwortäußerungen, die unerlässlich für soziale Interaktionen sind und das Lernen und die Anwendung von Regeln.

Einprägen von Mehrwortausdrücken

Die Mehrwortäußerungen, mit denen wir uns beschäftigen, sind gängige Ausdrücke, die auf dem gleichen Wege memoriert werden wie einzelne Wörter. So wie in einem Wörterbuch enthält das mentale Lexikon Einträge für einzelne Wörter als auch Einträge für zwei oder mehr Wörter. Wenn wir eine Sprache sprechen, die wir gut kennen, greifen wir auf solche Ausdrücke zurück und rufen sie genauso schnell aus unserem mentalen Lexikon ab wie einzelne Wörter. Diese Ausdrücke werden auch als formelhafte Sprache bezeichnet. Es handelt sich dabei um vorgeprägte Bausteine sprachlicher Kommunikation. Darunter fallen Idiome wie z.B. „den Löffel abgeben“, Floskeln wie z.B. „Die guten alten Zeiten“, Komposita wie z.B. „Autobahnkreisel“, Kollokationen wie z.B. „ein Geheimnis bewahren“ (Ausdrücke, die häufig gemeinsam auftreten), soziale Ausdrücke wie z.B. „Schön, Sie kennen zu lernen“ und feststehende Ausdrücke wie z.B. „Ich verstehe nicht“.

Lernen von Mehrwortausdrücken

Fremdsprachenführer enthalten Listen von Ausdrücken, die hilfreich für die verschiedenen Situationen sind, auf die ein Tourist im Urlaub stoßen mag. Allerdings bedarf es eines sehr guten Gedächtnisses (vor allem hinsichtlich der Aussprache) und viel Übung, um diese Ausdrücke unter kommunikativem Druck zu produzieren und dann auch von Anderen verstanden zu werden. Es besteht immer die Gefahr, dass zwar die Mitteilungen verstanden werden, aber die Antwort dann nicht verstanden wird. Außerdem ist es möglich, dass die Äußerungen inflationär verwendet werden. Der Einwandererjunge Homer, dessen Spracherwerb von der englischen Forscherin Judy Wagner-Gough (1978) untersucht wurde, benutzte unterschiedliche gespeicherte Ausdrücke in seiner Kommunikation innerhalb des Klassenraums seiner Grundschule. Beispielsweise bediente sich Homer des Ausdrucks *Is it*, um Fragen wie *Is it bicycle is Judy? 'Is it Judy's bicycle?'* zu formulieren. Außerdem benutzte er den Ausdruck *Where's*, um Aussagen wie *Where's Mark is school* 'Mark is at school' zu treffen. Diese Ausdrücke verwendete Homer, bevor er die Morphosyntax seiner Zielsprache erworben hatte.

Martinez & Murphy (2011) nehmen an, dass die Probleme, die jüngere Migranten mit den kürzeren Mehrwortausdrücken haben, relevanter für den Wortschatzerwerb sind.

Lernen von Ausdrücken

Eve Clark (1974) beobachtete ihren dreijährigen Sohn dabei, wie er die Anweisung *Wait for it to cool* (Warte bis es abgekühlt ist) lernte, die er während der Mahlzeiten verwendete. Danach wendete er das Muster *Wait for it* (Warte ab) auch auf andere Verben an und benutzte später dann den Ausdruck *Wait for it to dry* (Warte ab bis es trocken ist). Im Fremdsprachenunterricht kann das Behalten von Ausdrücken an das Speichern von Dialogen und an das Üben von Mustern, die Teil der Audiolingualen Methode (in den 1940ern in den USA entwickelt) sind, geknüpft sein. Das Üben eines Musters erfordert, dass man ein bestimmtes Muster eines eingeprägten Dialogs nimmt und eine Komponente dieses Musters verändert. Zum Beispiel könnte die Aussage *My name is Mary* (Mein Name ist Mary) zu der Frage *Is your Name Mary?* (Ist dein Name Mary?) oder *What is your name?* (Wie ist dein Name?) umformuliert werden. Kürzlich haben Vainikka, Young-Scholten, Ijuin & Jarad herausgefunden, dass erwachsene Einwanderer, von denen manche LESLLA-Lerner waren, Mehrwortausdrücke benutzen, ähnlich wie der Lerner, den Wagner-Gough beobachtete. Andere Forscher haben ähnliche Muster in dem Erwerb anderer Sprachen von erwachsenen Immigranten gefunden, wie z.B. im Niederländischen. Sie können die Studie von Vainikka et al. auf der Internetseite www.leslla.org unter dem Reiter "Proceedings" finden. Dort wählen Sie dann das Granada Symposium von 2016 aus.

Wie Lerner sich Ausdrücke einprägen und wie sich diese morphosyntaktisch entwickeln

Die derzeitige gebrauchsorientierte Sicht legt nahe, dass Sprache sich aus solchen Ausdrücken zusammensetzt und im Prozess des Ansammelns dieser Ausdrücke wird sich der Lerner der einzelnen Bestandteile bewusst, entdeckt Muster und verwendet diese dann kreativ. Die Zweitspracherwerbsforscherin Florence Myles (2004; siehe auch Myles, Hooper & Mitchell 1999) argumentiert, dass wenn es um das Behalten von Mehrwortausdrücken geht, sich der oben beschriebene Verlauf auch für den Erwerb einer zweiten Sprache zeigt.

Eine Studie über Mehrwortausdrücke im Zweitspracherwerb

Kathleen Bardovi-Harlig und Davi Stringer (2017) haben Myles' Argumentation angefochten. Die beiden Forscher berichten von einer Studie, deren Ergebnisse darauf hinweisen, dass der Entwicklungsweg des Lerners nicht von sich eingeprägten Mehrwortausdrücken beeinflusst wird. Eine weitere wichtige Beobachtung der beiden Wissenschaftler könnte sich möglicherweise ebenfalls bereits aus Ihrer Reflexionsaufgabe ergeben haben: Lerner einer Zweitsprache meistern diese Ausdrücke erst vollauf, wenn sie höhere Kompetenzlevel erreicht haben. Dies bedeutet konkret, dass ihre Morphosyntax mit der Morphosyntax dieser Ausdrücke gleichziehen muss, bevor sie diese mühelos produzieren können. Mit ihrer Studie wollten Bardovi-Harlig & Stringer herausfinden, ob das Speichern von Mehrwortausdrücken als Katalysator für den Erwerb von Morphosyntax agiert. Zu Beginn der Studie sammelten sie einen Korpus solcher Ausdrücke, die in der US-Gemeinschaft, in der die Probanden lebten, verwendet werden. Im Anschluss daran erstellten sie Testszenarios, in denen diese Ausdrücke erwartet wurden und stellten sicher, dass die Muttersprachler die von ihnen erwarteten Antworten auswählten. Dafür gewannen die Forscher 271 Englischlerner, die sich auf vier Kompetenzstufen befanden. Diese Probanden partizipierten an einem Programm bestehend aus sieben Stufen, das Lerner verschiedener muttersprachlicher Hintergründe versorgte. Die Forscher gaben den Lernern die Aufgabe, eine mündliche Unterhaltung zu simulieren. Außerdem sollten die Lerner eine Imitationsaufgabe erfüllen, anhand derer die Forscher erkennen wollten, wie gut die Lerner sich Ausdrücke merken konnten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lerner wussten, wann sie

welche Ausdrücke benutzen sollten und sie kannten darüber hinaus die wesentlichsten Wörter dieser Ausdrücke. Aber ob sie diese Ausdrücke produzieren konnten, hing nicht mit ihrer Entwicklungsstufe der Morphosyntax zusammen. Daher scheinen Mehrwortausdrücke nicht als Katalysator für den Erwerb von Morphosyntax zu fungieren.

Unterricht für die Morphosyntax

Bisher haben sich die Diskussionen in diesem Kapitel viel um Erwachsene gedreht, die nur wenig oder keine Instruktion beim Erwerb ihrer Zweitsprachen hatten. Es existiert eine lange Forschungstradition, die der Frage nachgeht, ob L2-Lerner auch das erwerben, was ihnen beigebracht wird. Die Zeitschrift *Instructed Second Language* beschäftigt sich sogar allein mit Lernern, die einen Unterricht besuchen. Die Diskussion um Instruktion wird von der anhaltenden Debatte über die Unterscheidung zwischen dem, was bewusst gelernt wird (und zu explizitem Wissen führt) und dem, was unbewusst gelernt wird (und zu implizitem Wissen führt), begleitet. Diese beiden Wissenstypen wurden 1985 von Stephen Krashen als Erwerb (= acquisition) und Lernen (= learning) bezeichnet und wurden im selben Jahr in Europa von Sasha Felix in einer deutschen Publikation diskutiert. Die Debatte umfasst drei Aspekte: zum einen fragt man sich, ob es wirklich eine Unterscheidung gibt. Und wenn es diese gibt, wie können wir dann zwischen diesen beiden Wissenstypen unterscheiden? Und wenn wir dies können, ist dies auch sinnvoll? Wir werden uns mit dem zweiten und dritten Aspekt beschäftigen.

Erwerb vs. Lernen (Acquisition vs. Learning)

Erwerb resultiert aus dem unbewussten, intuitiven und automatischen Prozess, mit dem Kinder ihre Erstsprache erwerben. Lernen entsteht aus dem bewussten Prozess, den viele ältere Lerner im Unterricht durchlaufen.

Drei aktuelle Studien

Wir werden drei Studien diskutieren, die folgende Frage angehen: Warum lernen Lerner nicht das, was wir ihnen beibringen? Keine dieser Studien haben sich mit erwachsenen Lernern mit wenig oder keiner Schulbildung befasst, da die meisten Forscher bedauerlicherweise wenig Kontakt zu Lernern wie den Ihnen haben und daher auch wenig Bewusstsein über deren Situation haben.

Studie 1: der grammatische Aspekt in der Zweitsprache Spanisch

Jason Rothmann geht in seiner *Competing Systems*-Hypothese von einer Unterscheidung zwischen dem Erwerb und dem Lernen (acquisition vs. learning) aus. Zweitsprachlerner nutzen linguistische Mechanismen/Universalgrammatik für den Erwerb (acquisition), aber es liegt auch eine Interaktion mit anderen kognitiven Subsystemen bzw. allgemeinen kognitiven Mechanismen für das Erlernen (learning) einer Zweitsprache vor. Hier muss man beachten, dass Wissenschaftler in ihren fortwährenden Studien zur Erklärung des mentalen linguistischen Systems von Muttersprachlern herausgefunden haben, dass Sprachen hochgradig komplex sind. Lerner, den Regeln beigebracht wurden, scheitern daran, dass sie die Komplexität der Sprachphänomene nicht beachten. Ein Beispiel ist der Aspekt (grammatische Kategorie des Verbs). Rothman berichtet 2008 in einer Arbeit über die Erforschung grammatischer Aspekte im Spanischen.

Rothman hat Muttersprachler mit zwei Gruppen bestehend aus hochgradig fortgeschrittenen englischsprechenden postpubertären Lernern des Spanischen verglichen. Die Gruppe der Zweitsprachlerner setzte sich aus 20 unterrichteten und 11 nicht-instruierten Lernern zusammen, die mindestens sieben Jahre in spanischsprachigen Ländern gelebt hatten.

Die Probanden wurden mit Beispielen zum Aspekt mittels multiple choice-Geschichtenaufgaben und mit Lückenaufgaben getestet. Die Beispiele bezogen sich darauf, wie der Aspekt typischerweise im Klassenraum unterrichtet wird. Die Muttersprachler dieser Studie wählten Formen und füllten die Lücken erwartungsgemäß aus. Dadurch wurde der Test validiert. Die Lerner aus dem naturalistischen Setting erfüllten beide Aufgaben genauso wie die instruierten Lerner. Diese Beobachtung unterstützt die Annahme, dass sogar ältere Lerner einer Zweitsprache sich unbewusst mit dem Input beschäftigen, um Sprache zu erwerben. Die Ergebnisse lassen außerdem Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erkennen. Erstens zeigten die Lerner, die keinen Unterricht erhielten, bessere Ergebnisse bei der Geschichtenaufgabe (story task). Zweitens ließ sich bei den instruierten Lernern deutlich ausmachen, dass sie mit dem vereinfachten Regelwerk operierten, das ihnen beigebracht wurde.

Eine Studie über *any* in der Zweitsprache Englisch

Melinda Whong stellt fest, dass Spada und Tomita (2010) in einer Metaanalyse vieler Studien über die Effektivität von Instruktion keine signifikante Beziehung zwischen der Wirksamkeit von Unterricht und seiner Einfachheit finden konnten. Es gab keine Beziehung zwischen dem, was gelernt wurde und ob ein linguistisches Merkmal einfach zu lernen oder zu unterrichten war (z.B. Plural im Englischen), und ob es schwierig zu lernen oder zu unterrichten war (z.B. Relativsätze). Dies veranlasste Whong dazu, sich eine Struktur anzuschauen, die nicht leicht zu lernen ist, von der aber angenommen wird, dass sie einfach zu vermitteln ist. Zusammen mit zwei anderen Wissenschaftlern schaute sich Whong die Mengenangabe *any* im Englischen an (Marsden, Whong & Gil 2017). Sie berücksichtigten 26 bekannte englische Lehrbücher, die weltweit genutzt werden und sie fanden heraus, dass die Bücher die Regeln enthalten: *Any* wird in Fragen gebraucht wie: *Do you want any cake?* Und *any* wird auch in Verneinungen wie *No, I don't want any* benutzt. Es gibt allerdings noch zusätzliche und gebräuchliche Verwendungen von *any*, die in den Büchern nicht enthalten waren:

- Konditional: *If anyone comes, please shout. If you see any bears, call for help.*
- Nach *before* oder *without*: *Go before anyone sees you.*
- Nach einem negativen Hauptsatz: *I'm sorry I said anything about your driving test.*
- Frei wählbar: *Anyone can learn to bake a cake. Choose any cake that you like.*

Die drei Forscher wollten herausfinden, was die Zweitsprachlerner über die Verteilung von *any* in Bezug darauf wussten, was Textbücher abdecken und was nicht. Dafür zogen sie 97 arabisch-sprechende erwachsene Teilnehmer heran, die Englisch lernten. Diese wurden drei Kompetenzleveln zugeordnet und gebeten, Sätze mit grammatischem und ungrammatischem Gebrauch von *any* zu bewerten. Zusätzlich interviewten die Wissenschaftler die Lerner, um zu erfahren, was diese aus ihren Textbüchern mitgenommen hatten und was auch immer die Lehrer besonders hervorgehoben hatten oder hinzugefügt hatten. Mittels der Interviews sollte herausgestellt werden, was die Lerner

nach dem Unterricht über *any* noch abrufen können. Die Ergebnisse ließen erkennen, dass die Lerner sich entweder der Regeln nicht bewusst oder sich nur der einfachen Regeln bewusst waren, die ihnen beigebracht wurden. Die Bearbeitung der Bewertungsaufgabe zeigte, dass die Lerner auf der Basis dessen, was ihnen beigebracht wurde, die besten Leistungen beim Bewerten des grammatischen und ungrammatischen Gebrauchs von *any* erbringen. Die Lerner lieferten außerdem Evidenz für die Übergeneralisierung vermittelter Regeln, obwohl die Interviews zeigten, dass die Lerner sich dieser Regeln gar nicht bewusst sind. Zum Beispiel wurden ihnen die Regeln explizit beigebracht, aber die Lerner wendeten diese dann unbewusst an. Am meisten verblüffte die Forscher Marsden et al. jedoch, dass die am weitesten fortgeschrittenen Gruppen auch dazu fähig waren, die Grammatikalität von etwas korrekt zu bewerten, was ihnen nicht beigebracht wurde. Dies zeigt, dass sie offenbar auch einige Eigenschaften von *any* erwarben, die sie nicht explizit gelernt hatten.

Die letzte Studie von Roumania Slabakova und Lydia White (2015) liefert ein weiteres Beispiel dafür, wie nützlich es ist, das, was wir als einfach oder als schwierig erachten, näher zu untersuchen. Die Forscher konzentrierten sich auf vollständige und reduzierte Pronomen, nämlich *him* vs. '*m* wie in *I saw him* vs. *I saw'm*. Man könnte annehmen, dass es Lernern einfach fällt, solche Wörter zu erlernen. (Wichtig ist dabei, dass sie deutlich ausgesprochen werden, vor allem bei Lernern mit niedrigeren Kompetenzleveln, deren Input hauptsächlich aus Hören besteht). Die Studie von Slabakova und White deutet jedoch darauf hin, dass das Gegenteil der Fall ist. Obwohl alle Sprachen über Pronomen verfügen und Lerner ihr Wissen direkt von ihrem Konzept über Pronomen aus ihrer Muttersprache übertragen können, haben Lerner mit niedrigeren Kompetenzleveln möglicherweise Schwierigkeiten mit der Bedeutung dieser Pronomen. Es könnte sein, dass es Lehrern und anderen nicht auffällt, wenn ihre Schülerinnen und Schüler die Bedeutungen der Pronomen nicht verstehen. Diese Ergebnisse sind sehr interessant, wenn wir über unsere Übungen hinsichtlich der Art und Weise, wie wir zu Lernern sprechen, reflektieren; viele von uns erkennen nicht, dass reduzierte Formen (in dieser Studie ging es um die Objektpronomen *him*, *her* und *them* im Englischen) leichter zu interpretieren sein könnten als Vollformen. Die Studie kann am besten gewürdigt werden, wenn man sich das YouTube Video ansieht, in dem Slabakova die Studie beschreibt. Die Beschreibung enthält ein paar Fachbegriffe, die Ihnen vielleicht nicht vertraut sind. Daher sollten Sie, falls nötig, das Video mehrmals angucken. https://www.youtube.com/watch?v=yVwSIC_9mrA

Wie können wir überprüfen, was sich Lerner auf wirksame und zuverlässige Art angeeignet haben?

Damit wollen wir uns im Folgenden beschäftigen. Zuerst definieren wir einige Kernbegriffe. Danach werden wir einige generelle Aspekte behandeln und uns dann den LESLLA Lernern zuwenden. Tests und Bewertungen vereinen die verschiedenen Ideen, die wir bereits diskutiert haben.

Definitionen: Reliabilität und Validität

Reliabilität (Zuverlässigkeit) bezieht sich darauf, ob der Test oder das Bewertungsinstrument bestimmte Kompetenzen oder Wissen bei jeder erneuten Durchführung konsistent auf dieselbe Art und Weise misst. Validität stellt die Frage danach, ob der Test oder das Bewertungsinstrument auch wirklich das misst, was gemessen werden soll. Drei Faktoren können die Validität gefährden:

1. es wird nicht adäquat das gemessen, was gemessen werden soll.
2. es wird etwas gemessen, dass nicht gemessen werden soll.
3. der Test wird falsch oder abweichend vom Manual durchgeführt.

(vgl. Koretz 2008: 220)

Reliabilität und Validität sind auch dann wichtig, wenn die Fertigkeiten und das Wissen von Lernern mit niedrigem Bildungsstand erfasst werden. Tatsächlich sind diese beiden Konstrukte hier sogar noch wichtiger, weil Lerner keine oder nur begrenzte Erfahrungen mit der Art von Testung Tests und Beurteilung haben, die in den Ländern, in die sie einwandern, typisch sind. Außerdem stellen Tests und Bewertungsinstrumente, die von Lese- und Schreibkompetenzen ausgehen, keine validen Verfahren dar, um die Fertigkeiten und das Wissen dieser Lerner zu messen. Wir werden dies in den nächsten Abschnitten weiter diskutieren.

Definitionen: Testen und Bewerten

Testen bezieht sich üblicherweise auf sogenannte High-Stakes-Tests, die eingesetzt werden, um das Wissen und die Fertigkeiten der Testperson zu einem bestimmten Zeitpunkt zu messen. Beispiele reichen von einer institutionellen Unterbringung und Tests am Ende des Jahres bis zu standardisierten, normorientierten, diskreten Item-Tests wie dem TOEFL, IELTS und Cambridge Tests für Englisch als Zweitsprache. Normorientiert bezieht sich auf die Validität und Reliabilität für die Messung einer bestimmten Menge an Fertigkeiten und Wissen einer bestimmten Gruppe. Bewerten bezieht sich auf einen kontinuierlichen Prozess des Dokumentierens von Wissen und Fertigkeiten, wie z.B. in von Lernern produzierten geschriebenen oder gesprochenen Proben. Die Unterscheidung zwischen Testen und Bewerten ist wichtig, da Testen im Vergleich zum Bewerten eine weniger valide Maßnahme zu sein scheint, um die Fähigkeiten Ihrer Lerner zu messen.

Ein Beispiel aus einem US-Programm

Eine Momentaufnahme eines Gemeindekolleg-Systems in einer großen Stadt in den USA, die vor einem Jahrzehnt aufgenommen wurde, zeigt eine Studierendenschaft bestehend aus 58% ständigen Bewohnern, 18% Visuminhabern, 15% eingebürgerten Einwohnern, 8% Besuchern/oder nicht-immigrierten Visuminhabern und 2% Flüchtlingen. Das Programm für Englisch als Zweitsprache umfasste Studierende einer großen Bandbreite verschiedener akademischer und sprachlicher Hintergründe. Die Studierenden hatten (1) ihre weiterführende Schule in ihrem Heimatland abgeschlossen, (2) eine weiterführende Schule in den USA als Immigrant abgeschlossen oder (3) ihre weiterführende Bildung noch nicht abgeschlossen aufgrund von Umständen, die zur Ausreise führten. Der Eintritt in das College-System erforderte von Sprechern, die Englisch nicht als Muttersprache erlernt hatten, dass sie bestimmte Ergebnisse des Scholastic Aptitude Tests (SAT) auch im TOEFL wiedergeben konnten. Die College-Bewerber, deren Punktzahl beim mündlichen Teil unter einem bestimmten Niveau lag, mussten noch einen hausinternen Test durchlaufen, der Lesen und Schreiben verlangte. Falls von dem Bewerber verlangt wurde, Unterricht zu besuchen, der Englisch als Zweitsprache vermittelte, so wurde der Fortschritt von einem Level auf das Nächste durch eine programm-interne Bewertung auf Basis einer Schreibprobe und eines Lesetests gemessen.

Der Fall von ESOL im Vereinigten Königreich

Im vereinigten Königreich werden Erwachsene, die keine Universitäten besuchen, durchdringend, rigoros und mehrstufig getestet. Bis jetzt wurden erwachsene Einwanderer ohne muttersprachliche Alphabetisierung und/oder Bildung jedoch weitgehend übergegangen. Obwohl standardisierte Tests für Stufen etwas oberhalb A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und höher

existieren, so sind keine Tests vorhanden, die die Fertigkeiten und das Wissen von denjenigen messen, die sich unterhalb dieser Stufe befinden. In ihrer LESLLA-Präsentation diskutierte Jane Allemano drei Typen von Lernern, die als Sprecher der englischen Sprache (als Nicht-Muttersprachler) auf der untersten Kompetenzstufe angesiedelt werden (der Artikel ist zu finden unter: <http://apples.jyu.fi/>)

1. Gebildete und lese- und schreibkompetente Lerner mit einem sprachlichen Hintergrund, in dem das römische Alphabet verwendet wird.
2. Gebildete und lese- und schreibkompetente Lerner mit einem sprachlichen Hintergrund, in dem eine andere Schrift als die des römischen Alphabets genutzt wird.
3. Lerner, die keine oder wenig Schulbildung und keinen Hintergrund in irgendeiner anderen Sprache aufweisen.

Obwohl die ersten beiden Gruppen als Einsteiger in eine Zweitsprache betrachtet werden, haben beide Lese- und Schreibkompetenzen, auf die sie beim Erlernen dieser Zweitsprache zurückgreifen können. Die dritte Gruppe weist nicht nur keine oder wenig Lese- und Schreibkompetenzen in ihrer Erstsprache auf, sondern es könnte Ihnen auch die Vorstellung davon fehlen, dass Schrift als Bedeutungsträger fungiert (vgl. DfES 2001: 70). Trotzdem werden die Lerner in allen drei Gruppen nach den gleichen Standards getestet. Wie wir leicht vorhersagen können, schneiden Lerner der ersten beiden Gruppen gut ab und erreichen Durchschnittswerte in den Tests. Die Lerner der dritten Gruppe, die limitierte mutter- und zweitsprachliche Lese- und Schreibkompetenzen zeigen, haben große Schwierigkeiten damit, diesen Standards zu entsprechen.

Zusätzlich liegen Faktoren vor, die sich auf den Kontext und den Testteilnehmer beziehen und einen Einfluss auf dessen Leistung haben können. Der Prozess der Testentwicklung sollte damit beginnen, die Population, die am Test teilnimmt, hinsichtlich drei Gruppen von Eigenschaften zu definieren (physisch, psychologisch und empirisch). „Psychologische Eigenschaften“ beziehen die kognitiven Operationen, die für die erfolgreiche Absolvierung des Tests erforderlich sind, mit ein (O’Sullivan 2014: 262).

Testen und Bewertung von Verständnis vs. Produktion

Was testen wir eigentlich tatsächlich? Die Ergebnisse aus zuvor präsentierten Studien, basierten auf der Produktion des Lerners. Aber wenn wir nur die Produktion testen, vernachlässigen wir dann nicht etwas? Ausgehend von einer beachtlichen Forschung, die sich mit dem Erstspracherwerb von Kindern beschäftigt und anhand von Studien über den Zweitspracherwerb, wissen wir, dass das Sprachverständnis der Produktion vorausgeht.

Kleinkinder produzieren ihre ersten identifizierbaren Wörter zwischen 10 und 12 Monaten. Aber schon einige Monate vorher besitzen sie die Fähigkeit, Wörter zu verstehen. Studien, die sich mit der ersten Auseinandersetzung von Erwachsenen mit einer anderen Sprache beschäftigen, liefern Beweise dafür, dass auch hier das Verständnis der eigenen Sprachproduktion vorausgeht. Diese Studien zeigen, dass Erwachsene in ihrer Fähigkeit, Teile aus dem Sprachstrom (speech stream) aufzunehmen, tatsächlich gut vergleichbar mit Kindern sind. Dies weist daraufhin, dass das Hörverständnis in einer Zweitsprache erheblich besser sein kann als unsere Produktion. Dasselbe gilt auch für LESLLA-Lerner.

Jetzt wenden wir uns der Ergebnissen der LESLLA von 2006 zu und werfen einen Blick auf die Portfoliobewertung, die von Willemijn Stockmann vorangetrieben wurde. Mittels dieses Beurteilungsverfahrens für die Lese- und Schreibkompetenzen produzieren Studenten authentische Schreibproben, die dann für ein Portfolio verwendet werden, das dann wiederum für eine weiterführende Bewertung genutzt wird. Was sind die Vor-und Nachteile dieser Methode? Wie könnte die Portfoliobewertung das Hören, Sprechen und Schreiben messen?

Überlegungen der Zweitspracherwerbsforschung

Die Forscher Anne Vainikka und Martha Young-Scholten wendeten zusammen mit der Lehrerin Colleen Ijuin (2005) Organic Grammar (organische Grammatik) an, um herauszufinden, wie gut diese sich eignet, um den morphosyntaktischen Fortschritt von Lernern, die amerikanisches Englisch als Zweitsprache in einem Programm lernen wie oben beschrieben. Die Wissenschaftler kritisierten zunächst Begriffe, die für die Beurteilung benutzt werden, als subjektiv und relativ; zum Beispiel beziehen sich Wörter wie 'adequately' (adäquat), 'intermediate' (intemidiär) und 'competent' (kompetent) auf die Vorstellung des Beurteilers, was inadäquat, elementar, einfach oder inakzeptabel ist. Ergebnisse zeigen, dass die Anwendung der Organic Grammar bei morphosyntaktischen Kriterien die Lerner genau den richtigen Stufen im Programm zuordnete. Noch wichtiger ist, dass die Kriterien, die Lerner identifizierten, diese fälschlicherweise auf zu hohen Niveaus eingestuft wurden und damit zu kämpfen hatten.

Andere Wissenschaftler, die mit erwachsenen Einwanderern gearbeitet haben, haben basierend auf ihren Ideen eine Beurteilung für Lerner entwickelt. Beispielsweise hat Manfred Pienemann (1988; 2001) das Instrument ‚Rapid Profiling‘ entwickelt. Die Anwendung dieses Instruments erfordert viel Training im Umgang mit den für diese Beurteilung erforderlichen Spontansprachproben.

Auswirkungen der zweitsprachlichen Morphosyntaxforschung auf das Arbeiten mit LESLLA-Lernern

Input

Unabhängig davon, wie der Erwerb abläuft, ist es eine gegebene Tatsache, dass der Zweitsprachlerner Input benötigt, und zwar viel davon. Einige Kritiker von Chomskys Ideen über die angeborene Veranlagung des Menschen für Sprache schlussfolgerten fälschlicherweise, dass generative Linguisten an Input nicht interessiert sind. Chomsky (2005) bestätigt erneut, dass linguistische Erfahrung eine von drei Komponenten ist, die in unseren Spracherwerb involviert ist:

- (i) Genetische Veranlagung für Sprache;
- (ii) Linguistische Erfahrung (= einer Sprache ausgesetzt sein);
- (iii) Prinzipien der Datenanalyse (des Inputs) und effiziente Berechnung (nicht spezifisch für die Sprachkompetenz)

Spracherwerb: Erwerbsprozess, Erwerbstempo und Erwerbslevel

Lassen Sie uns zum Erwerbsweg, -tempo und –endstatus (*route, rate* und *endstate*) zurückkehren und die über Jahrzehnte gesammelte Evidenz überdenken, die gezeigt hat, dass der Erwerbsweg der Lerner resistent gegenüber Umwelteinflüssen wie dem Einprägen von Mehrwortäußerungen oder dem Anwenden von im Klassenraum gelernten Regeln ist. Die Geschwindigkeit und der Endzustand können dagegen äußeren Einflüssen unterliegen. Das Tempo kann sich beschleunigen, wenn man der Zielsprache verstärkt ausgesetzt ist. Ein beschleunigtes Tempo befähigt Lerner dann dazu, ein fortgeschritteneres Endstadium zu erreichen, z.B. wenn sich ihre Morphosyntax stabilisiert. Aber für Anfänger hat es einen größeren Effekt, wenn sie intensiven Input erhalten. LESLLA Forscher haben gezeigt, dass die Inputintensität wichtiger ist als die Menge des Inputs; siehe z.B. Condelli et al. 2003. Es ist nämlich so, dass ein Lerner, der der Zielsprache über 10 Wochen je 20 Stunden pro Woche ausgesetzt ist, weiter sein wird als ein Lerner, der seiner Zielsprache über 40 Wochen nur für 5 Stunden pro Woche ausgesetzt ist.

Lassen Sie uns kurz den Altersfaktor erneut in Betracht ziehen. Eine ältere, aber immer noch bedeutende Studie von Snow & Hoefnagel-Höhle (1978) über Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die Holländisch in den Niederlanden lernten und ein Jahr lang untersucht wurden, zeigte, dass Jugendliche und Erwachsene schneller als die Kinder waren. Die Forscher untersuchten einige der Probanden weiterhin und beobachteten, dass die Kinder in ihrer Aussprache des Holländischen letztendlich besser waren als ältere Lerner. Hierfür könnten verschiedene Gründe angeführt werden, aber die eigentliche Botschaft ist hier, dass post-pubertäre Lerner ein hohes Niveau sprachlicher Kompetenz in ihrer Zweitsprache erreichen können, wenn sie dieser ausreichend ausgesetzt sind.

Es ist schwierig für ältere Lerner, genügend Input zu erhalten. Je mehr Freiheit wir haben, unser Leben zu gestalten, desto einfacher ist es, auf unseren ethnischen Enklaven zu beharren, egal ob wir Englischlehrer in Japan sind oder Flüchtling in Italien. Dies ist so, weil wir als Erwachsene wenig in Situationen gedrängt werden, in denen wir in die Zweitsprache eintauchen. Kindern wird vorgeschrieben, die Schule zu besuchen, auf zugewiesenen Plätzen zu sitzen und ihre Eltern werden sie in einer Bandbreite von Aktivitäten involvieren, die die Kinder in Situationen mit noch unbekannten Sprachen versetzen.

Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat Sie sowohl mit der Geschichte als auch mit der aktuellsten Forschung bezüglich des Erwerbs der Morphosyntax von erwachsenen Zweitsprachlernern vertraut gemacht. Es beinhaltete Diskussionen hinsichtlich der Rolle des Lerners beim Speichern von Mehrwortäußerungen und bezüglich der Rolle des expliziten Lehrens von Regeln. Wir haben Ihnen außerdem die Möglichkeit gegeben, um einige der wichtigsten Aspekte für die Arbeit mit erwachsenen Zweitsprachlernern, die keine oder wenig Bildung aufweisen, zu diskutieren: Testen und Beurteilen. Wir hoffen, dass die Forschung, die wir Ihnen präsentiert haben, Ihr Denken über das beachtliche Potenzial Ihrer Lerner angeregt hat. Wir hoffen, dass wir Sie dazu ermutigen konnten, die Auswirkungen dieser Ideen in Ihre Arbeit mit den Lernern mit einfließen zu lassen.

Bibliographie

Allemano, J. A. (2013). Testing the reading ability of low educated ESOL learners. Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th Symposium pp. 127-144. Jyväskylä.

- Allwright, D. (1984) Why don't learners learn what teachers teach? In D. M. Singleton and D. G. Little (eds.) *Language Learning in Formal and Informal Contexts: The Interaction Hypothesis*. Dublin: IRAAL.
- Bailey, N., C. G. Madden and S. D. Krashen (1974) Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning* 24: 235–243.
- Bardovi-Harlig, K. and D. Stringer (2017). Unconventional Expressions: Productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. *Second Language Research* 33: 1-90.
- Becker, A., N. Dittmar, M. Gutmann, W. Klein, B-O. Rieck, G. Senft, I. Senft, W. Steckner & E. Thielicke. (1977). *Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik": Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienischer Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Beihefte 2. Osnabrück.
- Berko, J. (1958) The Child's Learning of English Morphology. *Word* 14: 150–177.
- Bialystok, E. and K. Hakuta. (1999) Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. London: Lawrence Erlbaum. Pp. 161-181.
- Bigelow, M., R. Delmas, K. Hansen and E. Tarone. (2006) Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly* 40: 665–689.
- Bliss, H. (2006). L2 acquisition of inflectional morphology: Phonological and morphological transfer effects. In M. Grantham O'Brien, C. Shea and J. Archibald (eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Pp. 1-8.
- Brown, R. (1973) *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cancino, H. E. J. Rosansky and J. H. Schumann. (1975). The acquisition of the English auxiliary by native Spanish speakers. *TESOL Quarterly* 9 (4): 421–430.
- CHILDES <http://talkbank.org/access/SLABank/>
- CHILDES <http://childe.talkbank.org/access/>
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. Amsterdam: Mouton.
- Chomksy, N. (1981) Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.) *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman. pp. 32-75.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36: 1-22.
- Clahsen, H. (1991). Constraints on parameter setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language Acquisition*. 1: 361–391.
- Clahsen, H. and P. Muysken. (1986) The availability of Universal Grammar to adult and child learners – A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2: 93–119.
- Clahsen, H. and P. Muysken (1989) The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5:

1–29.

- Clahsen, H., J. Meisel and M. Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clark, E. V. (1974). Some aspects of the conceptual basis for first language acquisition. In R. L. Schiefelbusch & L. L. Lloyd (Eds.), *Language Perspectives: Acquisition, Retardation, and Intervention*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Common European Framework of Reference for Languages. 2001. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Condelli, L., H. Spruck Wrigley, K. Yoo, M. Sebring and S. Cronen. (2003) *What works for adult ESL literacy students*. Volume II. Final Report. Washington, DC: American Institutes for Research and Aguirre International.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *IRAL* 4, 161–170.
- Cox, M. (2005) L2 English morpheme acquisition order: The lack of consensus examined from a case study of four L1 Chinese Pre-School Boys. *Working Papers in Educational Linguistics* 20 (2): 59–78.
- Crain, S. (1993) Language acquisition in the absence of experience. In P. Bloom (ed.) *Language Acquisition: Core Reading* (ed.). London: Harvester Wheatsheaf. Pp. 364–409.
- Crystal, D., P. Fletcher and M. Garman. (1976) *The Grammatical Analysis of Language Disability: A Procedure for Assessment and Remediation*. London: Edward Arnold.
- Curtiss, S. (1977) *The Case of Genie, A Modern Day "Wild Child"*. New York: Academic Press.
- deVilliers, J. and P. deVilliers. (1973) A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2: 267–278.
- Dulay, H. and M. Burt. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24: 37–53.
- DuPlessis, J., D. Solin, L. Travis and L. White. (1987) UG or not UG, that is the question: A reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3: 56–75.
- Ellis, R. (ed.) (1999) *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. London: Lawrence Erlbaum.
- Felix, S. (1985) More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research* 1: 47–72.
- Fodor, J. A. (1983) *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fromkin, V., S. Krashen, S. Curtiss, D. Rigler and M. Rigler. (1974) The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the 'Critical Period'. *Brain and Language* 1: 81–107.
- Gass, S. and C. Madden. (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goldberg, A. E. (2007) *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldschneider, J. and R. deKeyser. (2001) Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51: 1–50.

- Gregg, K. (1996). The logical and developmental problems of second language acquisition. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press. Pp. 50-81.
- Halliday, M. A. K. (1994) *Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition. London: Edward Arnold.
- Hart, B., and T. R. Risley (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Hawkins, R. (2001) *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, R. and Chan, Y.-H. C. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'Failed Functional Features Hypothesis'. *Second Language Research* 13: 187-226.
- Hawkins, R. and Liszka, S. (2003). Locating the source of defective past tense marking in advanced L2 English speakers, in A. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken and R. Towell (eds.), *The Lexicon-syntax Interface in Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins. Pp. 21-44.
- Haznedar, B. (1997) *Child second language acquisition of English: A longitudinal case study of a Turkish-speaking child*. Unpublished Ph.D., University of Durham.
- Herschensohn, J. (2007) *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilles, S. (1986). Interlanguage and the pro-drop parameter. *Second Language Research* 2:33-52.
- Janssen, A-M., W. Stockman and K. Dalderop (2009). Literacy: Assessing progress. In I. van de Craats and J. Kurvers (eds.) *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Fourth Symposium*. Utrecht: LOT. Pp. 85-96.
- Kahoul, W., A. Vainikka and M. Young-Scholten. (2018). Solving the mystery of the missing surface inflections. In Wright, Piske and Young-Scholten (eds.) *Mind Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Klein, E. C., I. Stoyneshka, K. Adams, Y. Pugach, S. Solt and T. Rose. (2004) Past tense affixation in L2 English. In A. Brugos, L. Micciulla and C. E. Smith (eds.) *Proceedings Supplement of the 28th Boston University Conference on Language Development (BUCLD)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Pp. 553-564.
- Klein, W. and N. Dittmar. (1979) *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer.
- Klein, W. and Perdue (eds.) (1992). *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W. and C. Perdue. (1997) The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13: 301-347.
- Koretz, D. (2008) Measuring Up. *What Educational Testing Really Tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krashen, S. (1973) Lateralization, language learning and the Critical Period: Some new evidence. *Language Learning* 23: 63-74.

- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lardiere, D. (2003) Second Language Knowledge of [±Past] and [±Finite]. In J. Liceras, H. Zobl and H. Goodluck (eds.), *Proceedings of the Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Somerville, MA: Cascadilla Press. Pp. 176–189.
- Lenneberg, E. (1967) *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. M. (1985) Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6: 173–189.
- Lightbown, P. and N. Spada. (1993) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press. pp. 413–468.
- Marsden, H., M. Whong and K-H Gil. (2017). What's in the textbook and what's in the mind: polarity item any in learner English. *Studies in Second Language Acquisition* 40: 91-118.
- Martinez, R. and V. A. Murphy. (2011) Effect of frequency and idiomacticity on second language reading comprehension. *TESOL Quarterly* 45: 267-290.
- Meisel, J., H. Clahsen and M. Pienemann. (1981) On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109–135.
- Myles, F. (2004) From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society* 102: 139–168.
- Myles, Florence, J. Hooper and R. Mitchell. (1999) Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21: 49–80.
- Newport, E. L., H. Gleitman, and L. R. Gleitman (1977) Mother, I'd rather do it myself: Some effects and noneffects of maternal speech style. In C. Snow and C. A. Ferguson (eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, Cambridge: CUP. Pp. 109–149.
- O'Grady, W. (2005) *Syntactic Carpentry: An Emergentist Approach to Syntax*. London: Erlbaum.
- Paradis, M. (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (1987) Psychological constraints on the teachability of languages. In C. Pfaff (ed.) *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, MA: Newbury House. p. 143-168.
- Pienemann, M. (2001). Rapid profiling. Keynote address. EUROCALL 2001 Conference Report. Press, 1-19.
- Pienemann, M. (2003) Language processing capacity. In C. J. Doughty and M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. Pp. 679-715.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

- Pinker, S. (1994) *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. London: William Morrow.
- Piske, T. and M. Young-Scholten (eds.) (2009) *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Radford, A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Blackwell.
- Robinson, P. , and N. C. Ellis (eds.) (2008) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Rothman, J. (2008). Aspect selection in adult L2 Spanish and the Competing Systems Hypothesis: When pedagogical and linguistic rules conflict. *Languages in Contrast* 8: 74-106.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Scarborough, H. S. (1990) Index of Productive Syntax. *Applied Psycholinguistics* 11:1-22.
- Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129–158.
- Schwartz, B. D. (1993) On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15:147-163.
- Schwartz, B. D. (1997) On the basis of the Basic Variety. In P. Jordens (ed.), Special Issue: Introducing the Basic Variety. *Second Language Research* 13: 386–403.
- Schwartz, B. D. and R. Sprouse. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12:40-72.
- Seliger, H. W. (1978) Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In W. C. Ritchie (ed.) *Second Language Research: Issues and Implications*. London: Academic Press. Pp. 11-19.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 3: 209–231.
- Senghas, A., S. Kita and A. Özyürek. (2004) Children creating core properties of language: Evidence from an emerging sign language in Nicaragua. *Science* 305: 1779–1782.
- Slabakova, R., L. White and N. Brambatti Guzzo. (2017) Pronoun interpretation in the second language: Effects of computational complexity. *Frontiers in Psychology* 8: 1236.
- Smyser, H. (2016) *The Goldilocks of variability and complexity: The acquisition of mental orthographic representations in emergent refugee readers*. Tucson, AZ: University of Arizona. http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/621067/1/azu_etd_14902_sip1_m.pdf
- Snow, C. and M. Hoefnagel-Höhle. 1978. The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development* 49:1114-1128.
- Spada, N. and Y. Tomita (2010) Interactions between type of instruction and type of language feature: A Meta-Analysis. *Language Learning* 60: 263-308.
- Tarone, E. and M. Bigelow (2005) Impact of literacy on oral language processing: Implications for SLA research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 77–97.
- Tarone, E., M. Bigelow and K. Hansen (2007) The impact of alphabetic print literacy on oral second

language acquisition. In N. Faux (ed.) *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. Research Policy and Practice. Proceedings of the Second Annual Forum*, Richmond: Literacy Institute at Virginia Commonwealth University. Pp. 99-122.

Tarone, E. M. Bigelow and K. Hansen. (2009) *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: OUP.

Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ullman, M. T. (2001) The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 105–122.

Vainikka, A. and M. Young-Scholten (1994). Direct access to X'-Theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In Teun Hoekstra and Bonnie D. Schwartz (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*: Amsterdam: Benjamins. Pp. 265-316.

Vainikka, A. and M. Young-Scholten (1996). The early stages in adult L2 syntax: Additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research*. 12:140-76.

Vainikka, A. and M. Young-Scholten (2005). The roots of syntax and how they grow: Organic Grammar, the Basic Variety and Processability Theory. In S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace and M. Young-Scholten (eds.) *Paths of Development*. Amsterdam: Benjamins.

Vainikka, A., and M. Young-Scholten. (2007) The role of literacy in the development of morphosyntax from an Organic Grammar perspective. In N. Faux (ed.) *Proceedings of the 2nd Annual LESLA Workshop*. Virginia Commonwealth University: Literacy Institute. Pp. 123-148.

Vainikka, A. and M. Young-Scholten (2011) *The Acquisition of German. Introducing Organic Grammar*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.

Vainikka, A., M. Young-Scholten, S. Jarad and C. Ijuin. (2017.) Literacy in the development of L2 English morphosyntax. In M. Sosinski (ed.) *Proceedings of the 12th annual Low-educated Second Language and Literacy Acquisition Conference*, Granada, Spain.

VanPatten, B., J. Williams, S. Rott and M. Overstreet (eds.) (2004) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum.

Wagner-Gough, J. (1978) Comparative studies in second language learning. In *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, E.M. Hatch (ed.), 155–171. Rowley, MA: Newbury House.

White, L. (1989) *Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Young-Scholten, M. and C. Ijuin. 2006. How can we best measure adult ESL student progress. In *AEIS. A periodic newsletter for TESOL members*. Vol. 4 Nr. 2.

Zobl, H. (1980) Developmental and transfer errors: Their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* 14: 469–479.



The collage consists of four separate photographs arranged in a staggered, overlapping manner. Each photograph depicts a classroom or learning environment where multiple individuals are seated at desks, engaged in activities such as writing or listening. The background of the collage is a large, solid yellow rectangle.

Logos and Text:

- EU - Speak**: Logo featuring the European Union flag with the text "EU - Speak" below it.
- Lifelong Learning Programme**: Logo featuring the European Union flag with the text "Lifelong Learning Programme" below it.
- Erasmus+**: Logo featuring the European Union flag with the text "Erasmus+" below it.
- Newcastle University**: Logo featuring a blue cross and the text "Newcastle University".
- BOGDĀZIČI UNIVERSITĀTES 1863**: Logo featuring a blue diamond shape and the text "BOGDĀZIČI UNIVERSITĀTES 1863".
- Universidad de Granada**: Logo featuring a circular seal and the text "Universidad de Granada".
- JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ**: Logo featuring a torch icon and the text "JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ".
- Universität zu Köln**: Logo featuring a blue square and the text "Universität zu Köln".
- Northumbria University NEWCASTLE**: Logo featuring a shield and the text "Northumbria University NEWCASTLE".
- VCU VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY**: Logo featuring a circular seal and the text "VCU VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY".

Cover by Enas Filimban Gulf Wings LTD.