

Lernbeschleunigung - Bedingungen und Schritte zur Realisierung

Gunde Kurtz

Lernbeschleunigung ist kein unseriöses Versprechen auf „Turbolearning“ mit Hokusfokus, sondern ein durch entsprechende Vorgehensweise realisierbares Ziel. Die Vorgehensweise betrifft zunächst allgemeine Bedingungen (1), dann die Konkretisierung in sprachlernbezogene Einheiten und Ziele (2) und darin (2.1, 2.2) deren Realisierung in Schritten der Themen-, Material- und Methodenauswahl und Zusammenstellung. Zum Schluss stehen einige für die Möglichkeiten der Lernbeschleunigung ermutigende Forschungsergebnisse (3).

1. Bedingungen für Lernbeschleunigung

1. **Notwendigkeiten und Bedarf folgen: Analyse**
2. **Investition Zweck anmessen: Kursmodellierung**
3. **Motivation und Erfolg steigern: Lernerorientierung**
4. **Alle Ressourcen nutzen: Gesamtkonzeption**

!! Nicht vergessen: Das Ganze in die Praxis umsetzen!!

- Die Planung des Sprachlernens muss jeweils **Bedarf und Notwendigkeiten** der Lerner folgen, das bedeutet einen Wechsel vom Klagen («wenn ... wäre, könnte man ...») und vom Aufkotzen («ein Sprachkurs ist eben ...») zum Analysieren der Situation («welche Lerner haben wir, was benötigen sie, wie ist das machbar?»).
- Das Ergebnis dieser Analyse sind **Zwecke, zu deren Erfüllung nun angemessene Mittel** gefunden werden, und zwar für die Kursmodellierung als Gesamtkonzeption von der Zeitinvestition über einzusetzende Materialien und Methoden bis zur Einbeziehung des Alltags und der Freizeitaktivitäten.
- Bei der Auswahl der Mittel sind nicht nur Zwecke (Ziele von Institution und Individuum) sowie die Rahmenbedingungen massgebend, sondern v.a. die Frage der positiven Einstellung von Lernenden UND Lehrenden zum Sprachlernen, also zu Land und Leuten, zum Kurs mit seinen Inhalten und Übungsformen. Vor allem Letztere müssen also entsprechend gestaltet werden - denn dass **Motivation den Erfolg steigert** ist nicht neu, wird aber zu wenig berücksichtigt (1).
- Hier wird die grosse Bedeutung einer **Gesamtkonzeption** sichtbar, das heißt, dass der «Sprachkurs» sich nicht auf den Unterricht im Kursraum beschränkt, sondern erstens deutlich praxisbezogene Trainingselemente außerhalb der Klasse enthält und zweitens Teil einer Betreuung für die Einlebensphase ist, auf die er bis in Details abgestimmt ist.

Wenn man diese Punkte berücksichtigt, ist Lernbeschleunigung für alle Lerner, auch unter schwierigen «suboptimalen» Bedingungen machbar und keine anmassende Wichtigkeit. Die theoretischen Überlegungen sind hierbei nicht gerade neu, das meiste findet sich seit Jahren in der einschlägigen Literatur - nur: schon am nächsten Schritt gerichtet es, an der **Umsetzung in praxisfähige Modelle** einschliesslich zugehöriger Materialien und folglich auch deren „Implementierung“ in tatsächlich laufende Kurse. Die Praxis bleibt abhängig von engagierten Einzelpersonen, von glücklichen Zufällen - ohne diese befinden wir uns im Sprachunterricht unserer Großeltern, immer noch und überwiegend.

-2-

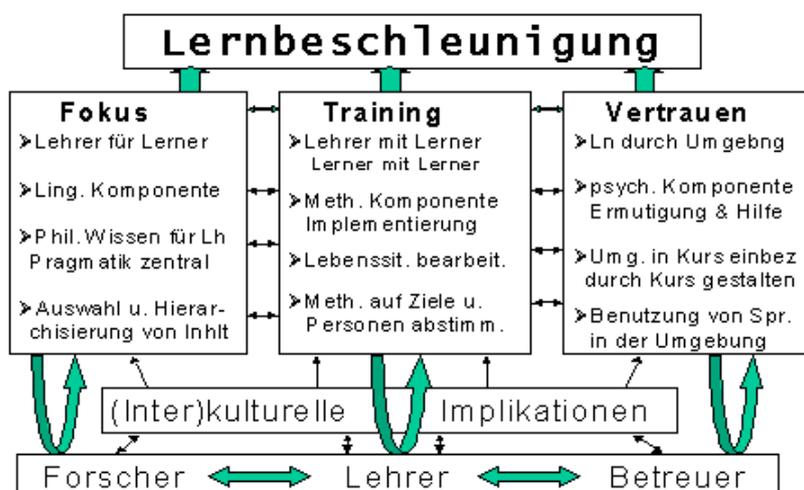
Es gibt zu viele ungeschriebene Gesetze, dies leider nicht nur in der alltäglichen DaF-Praxis (2), sondern auch in der DaF-Theorie (3). Diese entspringen aber weder theoretischen Überlegungen noch empirischen Untersuchungen oder Erfahrungen und noch viel weniger einer Verbindung von Beidem. Sie entspringen vielmehr der „self-fulfilling prophecy“, Erfahrung, die darauf basiert, dass man darauf basiert. Solange man nicht bereit ist (alt)philologische Lehr-/Lern-Traditionen grundlegend in Frage zu stellen, wird man kein überzeugendes Fremdsprachenangebot für Nichtphilologen erzielen. Deren Sprachtraining sollte sich am Sportunterricht, nicht am Fremdsprachunterricht unserer Schulzeit orientieren, denn Sprache ist zuallererst körperlich, ihr Erlernen erfolgt daher eher durch Training als durch Erklärung. Reflexion und Erklärungen müssen zur Hauptsache in den Trainingsformen und im Trainingsaufbau enthalten sein, sie dürfen nicht grosse Zeitanteile des Unterrichts beschlagnahmen.

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie man durch Konzentration auf die Situation der Personen und gezieltes

Modellieren von Kurs und Sprache ohne Hokusfokus den Spracherwerbsprozess stark beschleunigen kann, OHNE dadurch ein irreversibles Pidgin zu erzeugen.

Zu den Erfolgen „traditioneller“ Sprachkurse für Nichtphilologen, insbesondere für solche, die hier in englischer Sprache arbeiten und studieren, sei gesagt: Es ist nicht allzu schwer sie zu überbieten. Viele als Anfänger eingereiste Lerner geben Deutsch nach einem gescheiterten Kursversuch total auf; viele Lerner erreichen trotz recht hohen Zeit- und Lernaufwandes nur ein sehr bescheidenes Sprachniveau, das kaum Minimalkommunikation zulässt und für alle Beteiligten sehr anstrengend ist; nur wenige erreichen ein für sie selbst und ihre Gesprächspartner angenehmes, später ausbaufähiges oder ausgebautes Deutsch. Durch unsere ersten Versuche zur Lernbeschleunigung konnten bisher fast alle unsere Lerner ein weniger „anstrengendes“ Umgangssprachniveau erreichen, fast 50% von ihnen erreichen ein ausgebautes Deutsch (4); in keinem Fall produzieren wir Deutschhasser, Leute, die die Stereotypen der hässlichen und schweren Sprache bestätigen. Denn wer seinen Auslandsaufenthalt durch Erwerb der Landessprache als gelungen dokumentiert, ist stolz darauf, mag die Sprache und ist selbst der beste Beweis, dass es gar nicht so schwer war.

2. Konkretisierung in sprachlernbezogene Einheiten und Ziele



-3-

Lernbeschleunigung ruht auf drei Säulen:

1. **Fokus** - «linguistische» Komponente, Forscher / Lehrer für Lerner

Philologisches Wissen brauchen hier v.a. die Lehrenden, das aber gründlich, denn es ist sehr aufwändig, den Unterricht so zu planen, dass die zentrale Rolle pragmatischen Sprachkönnens durch Auswahl (Fokus) geeigneter Arbeitsinhalte und -formen zum Tragen kommt.

2. **Training** - «methodische» Komponente, Lehrer mit Lerner, Lerner mit Lerner

Die Implementierung der fokussierten Elemente in tägliches Sprach- u. Einlebenstraining, wobei v.a. der Intensivkurs für Neuankömmlinge als Gesamtsituation zu bearbeiten ist, alle Methoden auf Ziele UND Personen abgestimmt sein müssen.

3. **Vertrauen** - «psychologische» Komponente, Lerner durch Umgebung

Mitgestaltung des Lebensumfeldes (v.a. seiner Wahrnehmung), dessen Einbeziehung als praktisches Übungsfeld im Spracherwerb dienen der Vertrauensbildung beim Lerner ebenso wie angemessene Inhalte und Arbeitsformen im Sprachtraining. Vertrauen - in sich selbst UND in die Umgebung, d.h. in das eigene Bestehen darin - ist der Nährboden, ohne den Spracherwerb blockiert bleibt (und der widerwillens stammelnde, 'wohin-Akkusativ' murmelnde, papierfixierte oder dem Kurs gleich ganz fernbleibende Lerner produziert).

Anerkennung und Umsetzung der Tatsache, dass alle drei Elemente für den Lernerfolg gleichermaßen

wichtig sind, soll sich endlich auch im Sprachlehralltag und im **Abbau der stillen Hierarchien** (Forscher / Lehrer / Betreuer) und dadurch im Versperren des bequemen Weges der Ausreden (wenn wäre, hätte, könnte ... ich bin doch kein ...) niederschlagen.

Für die Sprachlehrer im Kurs muss also ein **starkes Umfeld** da sein, das Hilfe anbietet, weil sonst unter der völligen Überforderung verschiedene Allüren auftreten:

- ich erfülle meinen Job als Sprachvermittler („x bis y Uhr“), der Rest geht mich nichts an;
- Sprache ist mein Fachgebiet und ohne Grammatik kann man sie eben nicht erlernen, ich bin (eigentlich) Wissenschaftler und das will ich in meine Arbeit einbringen;
- wichtiger als meine Arbeit als Sprachlehrer ist eigentlich meine Funktion als Sozialarbeiter, das ist für die Lerner nützlicher als Grammatik.

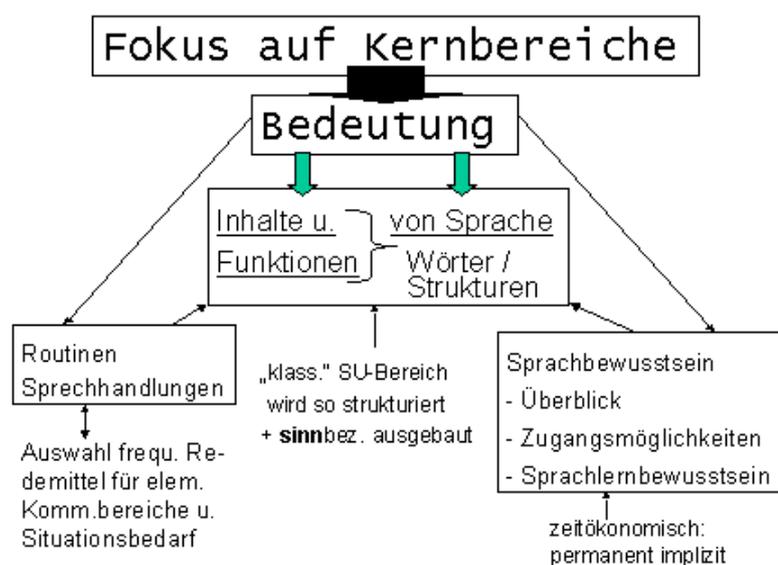
Um solche Rückzüge und deren (negative) Auswirkungen auf den Sprachlernerfolg zu vermeiden, benötigen die Lehrenden nicht nur die nötige Ausbildung, sondern auch Material, das ihnen für Auswahl und Zusammenstellung zur Verfügung steht, so dass sie sich aufs Training konzentrieren können.

-4-

Die Betreuer und Ansprechpartner der Lerner im Umfeld arbeiten mit den Lehrern zusammen, arbeiten den Lehrpersonen zu, indem sie ihnen Hinweise über Notwendigkeiten und Rückmeldung über die aktuelle Situation der Lerner geben. Die Lehrer arbeiten dann wiederum dem Umfeld zu, indem sie die Lerner zur Kommunikation eben dort ausbilden. Der Zeiteinsatz für die Besprechungen lohnt sich mehrfach, zahlt sich bald aus in der Verringerung des Zeitaufwandes zur Überwindung von Widerständen und Missverständnissen, zur Reparatur von Schäden und zum „Kampf“ mit verärgerten und blockierten Personen.

Im Folgenden möchte ich die Punkte **Fokus** und **Training** konkretisieren, der dritte Punkt, **Vertrauensbildung und Einbeziehung des Umfeldes**, ist in deren Bearbeitung untrennbar verflochten. Hier geht es um konkrete Beispiele aus den Bereichen Sprache (Fokus) und Unterrichten (Training), denn die Frage ist am Ende nicht mehr „Was muss ich machen?“, sondern „WIE mache ich das, welche Materialien und Aufgaben jetzt und hier für MEINE Gruppe?“ Und diese Frage ist kein Ruf nach Rezeptologie, sondern Lehreralltag, um dessen Belange zu kümmern die Forschung sich kaum herbeilässt.

2.1: Fokus - Kernbereiche auswählen, strukturieren und hierarchisieren



Bei der Fokussierung für Nichtphilologen wird grundsätzlich von **Bedeutung** ausgegangen, da Sprache primär bedeutet und Bedeutung sich durch Kommunikation vermitteln, verstehen und benutzen lässt, was Lerneraktivitäten im Zielbereich verlangt (im Gegensatz zu metasprachlichen Erklärungen, die das Wissensmonopol und die Aktivitäten auf Seiten der Lehrenden verstärken).

(a) Bedeutung in Routinen:

Hier geht es zuerst um die Auswahl frequenter sprachlicher Einheiten für „Standardsituationen“ und elementare Sprachbereiche (abgestimmt auf das Umfeld der Lerner). Das ist recht einfach verstehbar: Gemeint sind „Sprechhandlungen“ wie danken, beschreiben, erklären, fordern ... Dabei werden anfangs minimale Mittel für die Produktion, maximale für die Rezeption benötigt, denn der Lerner ist direkt dem ganzen Spektrum der Sprache im Alltag ausgesetzt, muss sich darin bewegen und benötigt dazu v.a. die Fähigkeit zu verstehen, um dann mit seinen vorerst geringen Mitteln möglichst gut mitzuspielen. Bei den Routinen lässt sich hierbei z.B. reduzieren, indem anstatt der in Lehrbüchern aufgezeigten vollen Breite der Möglichkeiten im deutschsprachigen Raum zu grüßen zunächst nur die ortsüblichen Varianten (formal und informell) eingeführt werden. Zentral sind anfangs auch typische Sprachlerner-Routinen (5), die wie Pionierpflanzen anfangs verstärkt auftreten, um mit der Zeit von der Sprache überwuchert zu werden. **Diese Routinen müssen auch routinisiert werden.** Nur so wird das Selbstbewusstsein aufgebaut, dass tatsächlich alles in der Zielsprache verhandelbar ist und das Ausweichen ins Englische nicht notwendig (wo die Lerner sonst einrasten, wenn sie erleben, dass ihre Sprache immer versagt, wenn es schwierig wird). Gleichzeitig sind diese Elemente voller frequenter Wörter, Strukturen und Bilder, die einen nützlichen sprachlichen Grundstock auch für den Aufbau von „Sprachgefühl“ liefern. Routinen sind schließlich auch Ausdrucksformen von Höflichkeit, von Kommentaren, von Zeitigkeit usw. aus denen ebenfalls typische ausgewählt und immer wieder benutzt werden. Die Umgangsformen im Kurs gehören ja faktisch zur täglichen Routine - umso wichtiger, dass sie in der Zielsprache ausgedrückt und in typischen Formen wiederholt auftreten, Lehrende hier nicht bizarre Individualität dokumentieren, sondern die Lerner gezielt auf die Umgebung vorbereiten. Ebenfalls in diesen Bereich gehört der routinierte Umgang mit den sprachlichen Bezeichnungen für die neue Umgebung, also die Benutzung von Personen-, Orts- und Tätigkeitsbezeichnungen in phonetisch und kollokativ angemessener Form.

-5-

(b) Bedeutung in Sprachbewusstsein:

Erwachsene, insbesondere mehrsprachige Lerner, brauchen unbedingt einen Überblick über das gesamte Sprachsystem. Sie brauchen zum einen geeignete Bücher und Lernsoftware - ein Angebot von verschiedenen (auch zweisprachigen) Grammatiken, Übungsmaterialien und thematischen Wörterbüchern. Zum anderen brauchen sie Lehrer, die in vielfältiger Weise Zugangsmöglichkeiten zur neuen Sprache aufzeigen können. Dabei müssen vorherige Sprachlernererfahrungen und -kenntnisse ebenso einbezogen sein wie die verschiedenen Lernertypen. Beständiges Aufzeigen von Systemizität und einfacher Zugänglichkeit des Deutschen wirkt vertrauensbildend, fördert die Liebe zur Sprache und unterstützt die Akzeptanz ihrer Körperlichkeit (Phonetik) und Neuheit („Fehler“ gehören dazu). Solche Einblicke und Überblicke ermöglichen den Lernern früh die Teilhabe an der Schönheit und Leichtigkeit der Sprache. Das sei an einigen Beispielen veranschaulicht:

Bsp. L3: Vorherige Kenntnis des Englischen KANN den Erwerb des Deutschen erleichtern, KANN aber auch zu großer Verwirrung führen. Denn einerseits gibt es in Lexik und Grammatik viele Ähnlichkeiten und Entsprechungen, auch in der Phonetik gibt es systematische Beziehungen zu entdecken, die den Deutscherwerb beschleunigen. Im Wortschatz betrifft das neben Anglizismen und Internationalismen auch sehr viele Wörter im Alltagsbereich und die Einteilung semantischer Bereiche wie Richtung und Bewegungen. In der Grammatik betrifft es Bereiche wie Adjektivsteigerung, Stammformen der Verben, zweiteilige Verben, Konditional (Hufeisen, 1994 und Hufeisen/Neuner, 2001). Diese Dinge finden die Lerner durchaus selbst und schließen daraus oft zu weitgehend, z.B. dass dies auch für Modalverben, Zeitigkeit oder Funktionswörter gilt. Es ist Aufgabe der Lehrer, hier bewusst zu machen, dass an solchen Stellen der Rückgriff auf die Muttersprache den Lernprozess deutlich erleichtert, der Weg über das Englische dagegen in beiden Fremdsprachen Verwirrung stiften würde.

Bsp. Kategorien: In verschiedenen Sprachen sind verschiedene Kategorien verschieden weitgehend wirksam und wichtig für Kollokationen und Strukturen. Eine Basiskategorie im Deutschen ist die Unterscheidung „dynamisch - statisch“, die sich in mehreren Bereichen von Lexik und Syntax niederschlägt. Hier sind „Kleinigkeiten“ (z.B. Verbpaare „sitzen-setzen, stehen-stellen“ usw.) von Anfang an zu fokussieren, da sich sonst der weitere Lernprozess verkompliziert. Wer das Prinzip grundsätzlich verstanden hat, akzeptiert ganz beruhigt das Phänomen, dass Präpositionen, die sowohl statisch als auch dynamisch gebraucht werden können, entsprechend mit zwei Kasus auftreten, während die anderen Präpositionen diese Unterscheidung nicht benötigen. Der richtige Gebrauch vom Kasus ist hierbei für den Lerner aber relativ nebensächlich, der Fokus richtet sich vielmehr auf die Auswahl der richtigen Präposition. Konzentration auf Ersteres würde den Lernprozess verlangsamen, bei Letzterem ist das korrekte Erlernen dagegen unabdingbar. Das Grundsätzliche lässt sich nämlich über Inhaltswörter viel leichter erlernen und später auf abstraktere Bereiche ausdehnen. Falls ein Lerner so weit nicht gelangt, kann er mit Fehlern in der Kasuswahl sehr erfolgreich kommunizieren, was bei Fehlern in Verb- oder Präpositionswahl nicht gegeben ist.

Bsp. „Prinzipien“: Im Deutschen gibt es ein Prinzip des „Vom-Ende-her-Denkens“, mit dem man Wortbildung und Satzstellung erfassen kann - das lässt sich von den Zahlen (147 / 174) und Komposita (Kuhmilch / Milchkuh) über trennbare Verben usw. bis zu Traditionen im deutschen Ingenieurwesen aufzeigen und in einem einfachen Beispiel chiffrieren: Coca-Cola heißt bei uns nicht Coca, sondern Cola und das ist kein Zufall, sondern folgt genau

diesem Prinzip. So etwas macht Spaß, macht stolz und wird behalten, da nun nicht 17 scheinbar völlig verschiedene (ärgerliche, weil willkürlich erscheinende) Phänomene gelernt werden müssen, sondern nur ein einziges, das nützlich und sogar ein bisschen philosophisch ist.

Solche Überlegungen werden natürlich nicht als Vortrag präsentiert, sondern treten an passenden Stellen im Kurs auf, wiederholen sich, werden oft - wenigstens ansatzweise - von den Lernenden selbst entdeckt oder erfragt. Ihre Behandlung geht schnell, ganz nebenbei, erfordert ein hohes Sprachbewusstsein bei Lehrenden, fördert dasselbe bei Lernenden (6).

-6-

(c) Bedeutung in Inhalt und Funktionen von Sprache (Laute, Wörter, Strukturen):

Der „klassische“ Unterrichtsbereich wird durch (a) und (b) strukturiert und SINNbezogen ausgebaut. Im Unterricht wird die Realisierung der Grundfunktionen der Sprache aufgezeigt und mit einer „Grundausrüstung“ sorgfältig und ausführlich gearbeitet. Die Arbeit mit Routinen ist dabei allerdings ebensowenig kurstragend wie die Arbeit am Sprach- u. Sprachlernbewusstsein - was letztlich die Hauptsache bleibt, ist der Kursalltag, wo Spracherwerb im Großen und im Kleinen erfolgen soll. Dazu werde ich mehr im folgenden Abschnitt („Training“) sagen. Hier sei unter dem Gesichtspunkt der Fokussierung auf Bedeutungen eine Forderung wiederholt, die zwar nicht neu ist, aber kaum realisiert: Die Notwendigkeit, intensiv u. tiefgehend themengebunden zu arbeiten. Denn nur so kann Wortschatz und Inhalt, entsprechende Routinen, Textsorten usw. tatsächlich erworben werden. Um mit einem Kurs 15-30 Unterrichtsstunden lang an einem einzigen Thema konzentriert zu arbeiten, braucht man nicht unbedingt viel, aber sehr gut vorbereitetes und für die Gruppe interessantes Material. Hierbei ist es von großer Wichtigkeit, dass das für die eher rezeptive Bearbeitung bestimmte Material sehr viel komplexer, umfangreicher, wortschatzreicher und „schwerer“ sein muss als die Materialien für Produktionsaufgaben. Auch dies ist theoretisch nicht neu, auf dem Lehrmittelmarkt aber noch nicht angekommen.

Innerhalb der inhaltlichen Einheiten sind einige „Standards“ zu bedenken:

- Auswahl des Kernwortschatzes (Inhaltswörter für das aktuelle Thema, zu Funktionswörtern s.u.): beim Themen-Wortschatz werden zentrale Elemente aufgezeigt und ihre Anwendung u. Distribution durch viele Beispiele erarbeitet, dadurch ihre Bedeutung immer genauer lokalisiert; natürlich kann sehr viel Wortschatz auftauchen - mit Kernwortschatz ist hier das gemeint, was vom Lehrer mit besonderer Aufmerksamkeit bearbeitet wird.
- Beachtung von lexiko-grammatikalischen Bereichen wie Modalität, Graduierung und Negationen, Einfluss von Raum-Zeit-Konzepten; Investitionen in diesen Bereichen lohnen bald, da hier Sprachgefühl und Natürlichkeit erworben werden kann, sonst so schwierig scheinende Bereiche wie die Partikeln von Anfang an dabei sind.
- Zentrierung auf unmarkierte Sprachformen (plus frequentes Expressives):
 - bei Bezeichnungen „unmarkierte Wörter“ (mittlere Sprachebene; Lehrmaterial neigt teilweise zur gehobenen Sprachebene, v.a. in der Grammatik aber auch im WS)
 - bei Funktionswörtern zunächst Sicherung der Basisausdrücke (weil, wenn, aber ...)
 - bei Wortpaaren das „default“-Wort (*groß-klein, alt-jung*)
 - beim Satzbau zunächst Klärung und Sicherung der Basiswortstellung
 - bei der Intonation zunächst Schwerpunkt klar auf „Normalform“
- Permanentes Einführen und v.a. Wiederholen von nützlichen Sinngruppen; außerdem Wortelemente wie irgend- manch- usw., Wortgruppen wie {schon-erst-noch}, {irgendwo-überall-nirgends}, {auf-unter, oben-unten, rauf-runter}; da- als Deixenmacher (dadurch, dabei, dazu ..., dahin, damals ...), Präpositionen als Sinngerber (Präfixe)
- Zeitigkeit als Bedeutung lernen lassen - einerseits das sehr einfache System im Deutschen, das eigentlich nur zwei Zeiten kennt - „jetzt&später“ und „früher“. Andererseits die Verwendung der Verbstämme, die nicht primär Zeit, sondern Nähe und Distanz ausdrückt (die Zuordnung „Präteritalstamm-Vergangenheit“ => Konjunktiv Präteritum ist besonders irreführend, da damit ja Präsens ausgedrückt wird; ebenso die Bezeichnung „Partizip Perfekt“, wobei mit Perfekt eine Vergangenheitszeit assoziiert wird, diese Verbform dann aber in vielen Anwendungen ein Präsens bedeuten kann ...)

-7-

Wenn diese Punkte quer zu den Themen immer wieder auftreten, wiederholt und ausgebaut werden, dann sind die Lerner sehr früh kommunikationsfähig, da sie die wichtigsten „Gelenkstellen“ dazu besitzen (7). Der Besitz dieser Sprachmittel ermöglicht es den Lernern, ihre Sprachkenntnisse durch spontane Kommunikation sehr effizient weiterzuentwickeln. Um sie möglichst früh in diese Lage zu versetzen, ist gezieltes Training notwendig.

Damit sind wir bei der Umsetzung des Vorhabens im Kursraum angekommen:

2.2: Spracherwerb im Sprachtraining - Aktivitäten im Kurs und anderswo

Damit die vielen theoretischen Überlegungen und guten Vorsätze nicht verpuffen, wenn der Lehrer sich fragt: Und was mache ich morgen mit denen?, ist zuallererst zu berücksichtigen, dass diese Frage so nicht vorkommen darf. Sie wird immer zu Notlösungen und mehr oder minder planlosen Beschäftigungsmaßnahmen führen. Die Frage soll heißen: Und was mache ich in den nächsten ... Wochen / Monaten mit dieser Gruppe?

Dabei entsteht entlang den oben getroffenen Entscheidungen ein Gerüst, das nun vor allem mit passenden Aufgaben- und Übungsformen zu füllen ist („Implementierung“). Natürlich ist nicht alles bis ins Detail voraussehbar und planbar, aber ein thematisches Gerüst mit entsprechender Materialsammlung muss ebenso vorliegen wie eine Sammlung möglicher Aufgaben und Übungen zu diesen Materialien. Dass im Verlauf des Kurses weggelassen wird, Neues hinzukommt usw., ist dadurch nicht ausgeschlossen, sondern erst ermöglicht. Denn nur innerhalb des Gesamtplanes für einen Kurs kann Woche für Woche der Detailplan entstehen, der Stimmungen und Bedarf im Verlauf folgen kann.

Wenn der Kurs nicht einem mehrjährigen Philologiestudium, sondern dem Spracherwerb in kurzer Zeit dienen soll, stehen bestimmte Trainingsmethoden im Vordergrund. Wenn der Kurs sich an mehrsprachige, gebildete Erwachsene richtet, stehen bestimmte Trainingsmethoden im Vordergrund. Wenn die Lerner zunächst bestimmte Ausschnitte der Zielsprache vordringlich benötigen, stehen bestimmte Trainingsmethoden im Vordergrund:

- Selbstverantwortung, d.h. keine Zwangseinstufung, sondern Beratung - die Entscheidung über die Kurswahl liegt beim Lerner.
- Sicherheit, d.h. Rhythmus und Methoden des Kurses dürfen nicht als Zwangsjacke gestaltet sein:
 - Die Lerner (Grundstufe) können wenn zahlenmäßig möglich zwischen „schnellerem“ und „langsamerem“ Kurs wählen; wenn es nur einen Kurs gibt, wird durch Gruppenarbeit und Rhythmuswechsel darauf geachtet, dass beides möglich ist.
 - Lernstrategien werden nicht vorgegeben, vielmehr können die Lerner verschiedene im Kurs ausprobieren, die Wahl ihrer Mittel bleibt ihnen jedoch überlassen.
 - Es gibt genügend Aktivitätsphasen im Kurs, während derer jeder in seinem Tempo vorgehen kann.
- Training gleicht eher Sporttraining als „Unterricht“: Aktivitäten liegen meistens auf Lernerseite, „Wartezeiten“ sind möglichst kurz, Erklärungsphasen knapp, klar und nützlich.
- Übungssequenzen streben Können an, d.h. sie beharren solange auf einem Gebiet, bis der gewünschte Erfolg erreicht ist; dazu ist gezielte Abfolge von Vorübungen und Annäherungen notwendig, Wechsel von Übungsformen, Wiederholungen und Variationen; dies ist insbesondere auch im Hinblick auf das Behalten von Wortschatz wichtig.
- Aufgaben und Übungen sind „ehrlich“ - kein Verstecken, sondern Erarbeiten findet statt.
- Erfolgsorientierte Aufgaben: Ziel muss erreichbar sein, z.B. durch „leichte“ Aufgaben zu „schweren“ Texten, angemessene Zeit und Hilfen bei komplexeren Aufgaben.
- Nützliche Aufgaben: Sie müssen einen erkennbaren Nutzen für den Spracherwerb und -gebrauch haben, wo immer möglich mit relevantem Wortschatz u. Wendungen.
- Trainingssequenzen beachten: z.B. Einheit „Raum“ muss vor Einheit „Zeit“ stehen, da sonst das Erlernen der Bedeutung von Präpositionen von hinten aufgepäppelt würde.
- Trennung (und Hinweise dazu) zwischen Übungsinhalten im Kurs und weiteren Angeboten fürs Selbststudium.
- Überprüfung des Lernerfolgs - regelmäßige Tests als Selbstcheck, wobei die Tests nicht nur Wortschatz, Strukturen, Hörverstehen u.ä. erfassen, sondern ganz gezielt auch die spontane Kommunikationsfähigkeit, die Reaktionsfähigkeit in Situationen.
 - Variation der Aufgaben- und Übungstypen sowie der Sozialformen und Lernräume:
 - Explorationen (der eigenen Fähigkeiten / der Zielsprache)
 - Vergleichsaufgaben
 - Wettbewerbsartige Aufgaben
 - Strukturierungsaufgaben (z.B. von Wortschatz, von Texten, von Phänomenen)
 - Kompositionsaufgaben
 - Improvisationsaufgaben („Überforderung“ / „Überraschung“)
 - Sicherungs- und Routinisierungsübungen („Unterforderung“)
 - Umkehraufgaben (Lehrerrolle übernehmen, z.B. Neuen gegenüber oder anderen Kursteilnehmern)

- oder Gruppen gegenüber, z.B. Aufgaben entwerfen)
- Sorgfaltsaufgaben (Genauigkeit im Detail, Präzision in der Ausführung)
- Geschwindigkeitsaufgaben (Improvisation, Risiko, Raten)
- Wiederholungsaufgaben
- Überprüfungsaufgaben
- Analyse-Synthese-Aufgaben
- ...
- Kriterien für Entscheidungen (bei Nachfrage) ehrlich offenlegen, das gilt für alles von der Einteilung der Kleingruppen bei Gruppenarbeit bis zur Auswahl von Inhalten und Aufgaben.

-8-

Die Rolle des Unterrichtenden als Trainer bedeutet Verantwortung für den Lernprozess, für seine Gestaltung, Sorge für die Verbindung von Übung in der „Sportart“ als Ganzes und Ausbau ihrer Teilkomponenten. Die Rolle des Lernenden verlangt das stetige Training, die Ausführung der „Sportart“ und die Einübung und Verbesserung einzelner Elemente.

Neben der Vorbereitung und Aufgabenorganisation ist eine der wesentlichen Aufgaben vom Trainer die gezielte Korrektur an zu entwickelnden Punkten. Dabei wird man kaum von Anbeginn auf Perfektion achten, sondern zunächst Grundelemente einfordern und automatisieren, die immer wieder und immer weiter verbessert gar perfektioniert werden können. In unserer Sportart, DaF, gibt es nun Korrektur-Rituale, die Zeit kosten und deren Nutzen zweifelhaft ist: So z.B. die Angst des Lehrers vorm ungebeugten Verb. Hier ist der Einsatz von Korrektur-Energie (bei gesprochener Sprache) unnütz. Denn erstens ist „Infinitiv-Deutsch“ recht gut verständlich, zweitens - und das ist das gewichtigere Argument - wächst sich dieser Fehler bei Lernern, die im Zielsprachlichen Umfeld lernen und sich auch mit geschriebener Sprache auseinandersetzen, gewöhnlich von selbst aus. Ähnlich verhält es sich mit „haben-sein-machen-Deutsch“ - der Ausbau des Wortschatzes und die auch produktive Nutzung von bedeutungsdifferenzierteren Verben stellt sich bei Lernern, die sich gezielt mit Sprache beschäftigen, gewöhnlich von selbst ein, die Überhäufung mit langen Listen von Wörtern, die in Übungen zwangsangewendet werden müssen, hilft verfrüht kaum, führt eher zur häufigen (zwanghaften) Verwendung von Verben mit recht engen Spezialbedeutungen in unangemessener Umgebung. Weitere Beispiele sind die Pluralformen, Adjektivendungen, Artikel und das Fehlen von Subjekt-Verb-Kongruenz. Bei Unterricht im Land der Zielsprache ist auf diesen Gebieten eine (fast) automatische Verbesserung gegeben - man würde die Lerner demotivieren, hielte man sie solange von komplexeren Kommunikationsmöglichkeiten in der Zielsprache zurück, bis „diese elementaren Dinge sitzen“. Dagegen werden andere Fehlerbereiche übergangen, gerade deren unerbittliche Korrektur jedoch von Anfang an notwendig ist, wenn man einen zügigen Spracherwerb in die „richtige Richtung“ ermöglichen möchte. Hierzu gehören nicht nur Bestehen auf Durchhalten im „Aushandeln“ und Korrektur von Registerfehlern u.ä., sondern auch Bestehen auf Korrektheit in den Bedeutungsbereichen von Modalverben, Präpositionen, Negationen, Partikeln und frequenten Formen wie die des Konjunktiv II.

Ein Wort zur Zentrierung auf „mündliche Fertigkeiten“: Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben sind z.B. für unsere Zielgruppe kein wichtiger Selbstzweck, gehören aber in vielfältiger Weise in den Kurs, z.B. zur Wortschatzerweiterung und Festigung; eine technokratische Trennung nach Zielfertigkeiten ist m.E. weder möglich noch erstrebenswert noch von den Lernenden gewünscht; Schwerpunkte im Training dagegen durchaus.

... und noch eine Bemerkung zum „Vertrauen“: Es entsteht v.a. dadurch, dass die Lerner nicht als Masse, sondern als Einzelne wahrgenommen und behandelt werden, dass ihre ersten Wochen mit Fürsorge begleitet werden, dass sie im Kurs ermutigt und gefördert werden und permanent die Ankommenssituation unterstützt wird. Die ersten Eindrücke überschlagen sich, Wörter in der neuen Sprache kann man nicht behalten, Informationen werden verwechselt, vergessen, nicht als solche wahrgenommen. Die Namen und Bezeichnungen der neuen Umgebung müssen ebenso geduldig wiederholt und geübt werden, wie die wichtigen Informationen durch mehrfache Präsentation (mündlich, schriftlich, wiederholt) und nicht durch Bedrohung mit Sanktionen vermittelt werden sollten. Einführung und Einübung von hier selbstverständlichen Abläufen sind u.a. Bestandteil des Sprachkurses - von den Anredekonventionen übers Ausfüllen von Bankaufträgen bis zum Verstehen der (oft verdeckten) Hierarchien in der neuen Umgebung.

-9-

Lernbeschleunigung, schneller Fremdspracherwerb, entsteht dann aus der hohen Qualität und Zielorientiertheit des Unterrichts, aus der Sicherheit in der neuen Umgebung und aus der langfristigen Nutzung der anfänglichen Euphorie, der Sorge dafür, dass sie nicht in Resignation oder Aggressivität umschlägt.

3. Die Forschungslage zur Beschleunigungsfrage

Bisher konnte ich keine Untersuchungen finden, die sich unmittelbar mit der Frage der Lernbeschleunigung beim Fremdspracherwerb beschäftigen. Gleichwohl gibt es Ergebnisse aus Bereichen der Sprachlehrforschung, die in diese Richtung weisen, insbesondere wenn man sie zusammensetzt und weiter konkretisiert. Außer den oben genannten Bedingungen und in Ergänzung zu nur angedeuteten Erfordernissen sieht es recht ermutigend aus. Denn Lernbeschleunigung ist möglich, wenn man den Unterricht früh als Training im Aushandeln von Bedeutung gestaltet, wenn man von der stufenweisen Progression zur gleichzeitigen Einführung und parallelen Expansion grammatischer Phänomene wechselt, wenn man Anfänger v.a. im rezeptiven Bereich zunächst mit großen Mengen an Sprachmaterial versorgt ohne aber solange den produktiven zurückzustellen. Dass dies so ist bestätigen auch folgende Forschungsergebnisse:

- Die Arbeitsgruppe Fremdspracherwerb Bielefeld (Henrici 1996) hat v.a. im Hinblick auf native / non-native-Interaktionen wichtige Ergebnisse:
 - Die Spezifik von Interaktionen beeinflusst den Erfolg des Sprachlernprozesses; dies bedeutet hohe Ansprüche an die Kommunikationsleistungen des muttersprachlichen Gesprächspartners (z.B. Antizipation von Verstehensproblemen des Lerners, Anpassung an dessen Eigenarten, aktives Verständnissichern).
 - Kooperatives und zielorientiertes Aushandeln von Bedeutung in ungesteuerten Situationen wirkt sich sehr günstig auf den Erwerb aus, wobei extensive Problembearbeitung optimal ist.

Das unterstreicht das hohe Potential, das im begleiteten immersiven Fremdsprachlernen steckt, da das authentische Interesse Garant für echtes problem- und lösungsorientiertes Aushandeln von Bedeutung ist.

- Klein Gunnewiek/Herrlitz (2000) zeigen, dass alle von ihnen untersuchten grammatischen Phänomene sich gleichzeitig und parallel entwickeln, d.h. sie werden nebeneinander jeweils weiter ausgebaut, nicht stufenweise nacheinander. Deutlich wird in ihrer Untersuchung das große Gewicht, das der Aufgabenstellung im Sprachlernprozess zukommt, insbesondere bezüglich des Grades der Beherrschung sprachlicher Merkmale.
- Entsprechend der funktionalen Spracherwerbtheorie(n) und der Annahme, dass Spracherwerb funktionsgesteuert erfolgt, kann Kasper (2000) zeigen, dass Teilaspekte pragmatischen Wissens schon in frühen Fremdspracherwerbsstadien erlernbar sind. Da Kommunikationsbedürfnisse der Motor des Spracherwerbs sind, sollten wiederholbare Standardsituationen (Routinen), die die Teilnahme an Sprechereignissen erlauben, von Anbeginn zentrale Unterrichtsinhalte bilden. (Hier steht - wie so oft - leider noch die Konkretisierung aus.) Der Erwerb der Bestandteile einer Sprechhandlung erstreckt sich über die gesamte Lernkarriere: Schon in frühen Stadien werden erste Elemente erworben, die Sprechhandlung wird rudimentär ausgeführt, dann aber erst allmählich weiter bis zu elaborierten Varianten ausgebaut.

Diese Ergebnisse betonen die Vorteile des konzentrischen gegenüber dem stufenweisen Vorgehen im Auf- und Ausbau der Fremdsprache. Leitlinie sind dabei nicht grammatische Einzelphänomene, sondern funktionale Kommunikationsbereiche.

-10-

- Bleyhl (96/97) zeigt das traditionelle (lineare) Spracherwerbs- und damit -unterrichtsmodell als widerlegt und nennt v.a. die Fuzzyness der Lerninhalte und die Gleichzeitigkeit der Sprachverarbeitung (mit der so möglichen Synergetik) als Beweise. Die Verbindung von Sprachwissen zu -können sieht er dagegen als fraglich an, da diese in verschiedenen Hirnarrealen angesiedelt sind. Insbesondere für Anfänger muss zunächst eine „kritische Masse an Spracherfahrung“ (1996, S. 23) angehäuft werden, ehe systematische Bearbeitung sinnvoll ist. Für die Praxis ergibt sich daraus die Forderung, den Lernern in handlungsorientiertem Unterricht möglichst viel „Vergleichsmaterial“ (Input, authentisches Sprachmaterial, Fokus auf Verstehen) anzubieten.

Dies trifft umso mehr auf Lernergruppen zu, die bezüglich ihrer Muttersprachen sehr heterogen sind (was bei Kursen im Zielsprachenland gewöhnlich der Fall ist). Denn gerade hier kann ein Kurs Einzelpersonen eher gerecht werden, da jede bei größerer Masse im Sprachangebot diejenigen Elemente zuerst in ihren produktiven Sprachschatz übernimmt, die ihr aufgrund ihrer spezifischen Sprachbiographie am leichtesten zugänglich sind.

- J. Kurtz (2001) betont, dass Sprachlehrer ihre Aufmerksamkeit nicht vorrangig auf Personen (Lerner) als

Individuen richten sollten, sondern vielmehr auf die Gruppe als Beziehungsgefüge, in welchem Kommunikation stattfindet. Vor diesem Hintergrund stellt er sein Improvisationskonzept vor, das angstfreie eigeninitiative Kommunikation fördern, vielfältige Gelegenheit zum Sprechen eröffnen und so bei den Lernenden Sprechfreude und Selbstvertrauen in die zielsprachliche mündliche Sprachhandlungsfähigkeit fördern soll. Kurtz zeigt auch, dass und wie Improvisation bereits im Anfängerunterricht eingesetzt werden kann.

Dass der Autor zu dem Schluss kommt, auf diesem Wege sei die Entstehung einer neuen Lernkultur möglich, bestätigt die Notwendigkeit der Gesamtkonzeption und dehnt sie auf die Lehrenden aus. Nicht nur die Beachtung von Lebenssituation und (Lerner)gruppendynamik, auch die Betrachtung der Lehrperson als Teil ihrer Gruppe trägt zum Abbau traditioneller Unterrichtsschemata bei, die für den Sprachunterricht, besonders für den an Nichtphilologen, denkbar ungeeignet sind. Er setzt dagegen den „Improvisationstrainer“, der die Anweisungen für seine Kursplanung aus den erlebten Kommunikationsbedürfnissen (und Defiziten) der Gruppe in Aktion ableitet.

[Eingereicht: 5/2002, überarbeitet: 10/2002]

-11-

Literatur

- Bleyhl, W. (1996). Fremdsprachendidaktik/Sprachlehr- und -lernforschung als wissenschaftliche Disziplin: Zwischenbilanz 1996. In K.-R. Bausch et al. (Hg.). (1995). *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 19-30). Tübingen: G. Narr.
- Bleyhl, W. (1997). Fremdsprachenlernen als dynamischer und nichtlinearer Prozeß. *FLuL* 26, 219-238.
- Hufeisen, B. (1994). *Englisch im DaF-Unterricht*. München: Klett.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2001). Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch. Workshop Bericht Nr. 11/2000, European Centre For Modern Languages (ECML) = Medium-term Programm des ECML 1.1.2, Creating synergy for the learning of subsequent languages.
- Kasper, G. (2000). Unterrichtsforschung zur Lernaltersprachenpragmatik - eine Forschungslücke. In B. Helbig et al. (Hg.). *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (S. 383-402). Tübingen: Stauffenburg.
- Klein Gunnewiek, L. & Herrlitz, W. (2000). Stufen des Fremdsprachenlernens - methodologische Überlegungen zu einer Metapher und ihrer theoretischen Fundierung in der Sprachlernforschung. In B. Helbig et al. (Hg.) *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (S. 291-322). Tübingen: Stauffenburg.
- Kleppin, K. (2001/2002). Motivation. Nur ein Mythos? (I / II). *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 219-225, und 1 (2002), 26-30.
- Kurtz, G. (2000a). Studienbegleitender und studienintegrierter Deutschunterricht in internationalen Studiengängen. *Info-DaF* 6, 584-597.
- Kurtz, G. (2000b). Konzentrisch-bedeutungsbasiertes Fremdsprachlernen - Beispiel DaF. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online]*, 4 (3). http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/kurtz6.htm.
- Kurtz, G. (2000c). Zur Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks logischer Beziehungen. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 97-103. <http://www.uni-leipzig.de/daf/archiv/2000/2/abstracts.htm>
- Kurtz, J. (2001). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr.

- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories reveal about the Mind*. Chicago: U of Chicago Press.
- Rauh, G. (1999). Adverb oder Präposition? Von der Notwendigkeit einer Abgrenzung von Wortarten und grammatischen Kategorien und der Gefahr einer terminologischen Falle. In E. Eggers et al. (Hg.). *Florilegium Linguisticum. Festschrift für Wolfgang P. Schmid zum 70. Geburtstag* (267-392). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Rauh, G. (2002). Kategoriale Eigenschaften deiktischer Ausdrücke. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 32, 114-145.

-12-

Anmerkungen

1. Vgl. Kleppin (2001/2002), die Faktoren(gruppen) zusammenstellt, welche zum Konstrukt „Motivation“ gehören. Weiterer Aufmerksamkeit bedarf nun die Gestaltbarkeit der als einflussreich erkannten Faktoren.
2. Grammatik definiert Progression, Unterricht = Klasse, Anfänger unterrichten Anfänger, agierende Person = Lehrer, Basismaterial = unspezifisches Lehrwerk, Kursplanung = nur Organisatorisches ...
3. V.a. Tabus: Frag nicht nach einer halbwegs einheitlichen Fachterminologie; versuch nicht, etwas grundlegend Neues (variieren Vorhandenes oder importiere aus EFL); frag nicht nach Anwendungsbeispielen („Rezeptologie“); mach nichts direkt Praxisorientiertes (unwissenschaftlich) ...
4. Diese Angaben beziehen sich auf Rundfragen in den Internationalen Studiengängen im Januar/Februar 2002 sowie auf unsere Kursteilnehmer 1997 - 2001 an der Universität Kaiserslautern.
5. „wie sagt man ...“ „was ist das Gegenteil von / der Unterschied zwischen ...“ „noch mal, bitte langsam ...“ „das habe ich verwechselt / vergessen / nicht erwartet ...“ „nein, ich meine ...“
6. Weitere Beispiele: 2-Zeitensystem, Raum-unter-Zeit-unter-Logik, Einheit der Bedeutung bei Wörtern mit „vielen Bedeutungen“, Wortbildungstypen; vgl. auch Kurtz 2000b und c.
7. Eine Übersicht über einen typischen 8-Wochen-Themenplan für einen Intensivkurs (Grundstufe) steht in Kurtz (2000a); mehr Beispiele für Bedeutungszentrierung in Kurtz (2000b); zu Funktionswörtern Kurtz (2000c).

Copyright © 2003 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Kurtz, Gunde. (2003). Lernbeschleunigung - Bedingungen und Schritte zur Realisierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(1), 12 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kurtz7.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]