

Katalin Boócz-Barna (Budapest)

Analyse von Sprachwechsel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unter dem Aspekt der kommunikativen Funktion

0. Einleitung

Die didaktischen Funktionen des Einsatzes von Muttersprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wurden in den 90er Jahren in einer Reihe von didaktisch-methodisch orientierten, mehrheitlich englischen und deutschen Untersuchungen beschrieben.¹ Affektiv-emotionale, soziale oder kommunikativ-interaktive Aspekte wurden jedoch entweder nicht erfasst oder ausschließlich theoretisch erörtert und empirisch nicht belegt. Ebenfalls nicht ermittelt wurden der Gebrauch des Ungarischen als Muttersprache bzw. von weiteren bereits erworbenen oder gelernten Fremdsprachen sowie Formen des Sprachwechsels im unterrichtlichen Diskurs.

Dies veranlasste mich dazu, mich im Rahmen einer längeren Untersuchung mit den Funktionen der Muttersprache und der bereits erworbenen Fremdsprachen im DaF-Unterricht zu beschäftigen. Beabsichtigt war von mir, einerseits die Wirkung der Sprachwechsel auf unterrichtliche Interaktionen empirisch zu ermitteln, damit Rückschlüsse gezogen und konkrete Empfehlungen zu deren optimaler Umgestaltung ausgesprochen werden können. Andererseits wurden die Sprachwechsel daraufhin untersucht, welche Informationen diese über den Sprachstand der Lernenden beinhalten und welchen Ertrag deren Ermittlung für den Lehrenden, evtl. auch für den Lernenden selbst erbringen kann.² Es wurden von mir Antworten auf folgende Fragen gesucht: 1) Wie wirken die Sprachwechsel auf die Unterrichtskommunikation ein, inwieweit werden dadurch die Intentionen und das Kommunikationsereignis erreicht oder geändert? In welchen Sprachen werden echte Kommunikationsbedürfnisse der Lerner befriedigt? 2) Welche Gründe liegen dem Sprachwechsel jeweils zugrunde? 3) Inwiefern wirken

¹ Vgl. Butzkamm 1989; Henrici 1990, 1995; Helbig 2001; Hufeisen 1999 etc.

² „Lerner aktivieren ja nicht nur am Anfang des Fremdsprachenstudiums, sondern bis in weit fortgeschrittene Stadien der Zielsprachenverwendung, z. B. bei Wortschatzlücken oder fehlenden Teilbedeutungen zur Bedeutungsfindung, ihre L1-Konzepte.“ (Börner/Vogel 1994: 8ff.)

diese Wechsel auf den Spracherwerbsprozess positiv oder negativ ein? 4) Inwiefern kann und sollte der Fremdsprachenunterricht bzw. die Unterrichtssprache mehrsprachig sein?

Für diesen Aufsatz wurden von mir einige Ergebnisse meiner Untersuchungen ausgewählt, und zwar solche, in denen die kommunikative Funktion des unterrichtlichen Sprachwechsels ermittelt wurde (Fragekomplex 1). Diese werden jeweils durch konkrete Beispiele erläutert.³

Mit diesem Beitrag will ich die Aufmerksamkeit auf die positiven Seiten des Sprachwechsels lenken und Lehrende dazu veranlassen, die Sprachwechsel differenzierter zu deuten. Die veränderten Lehr- und Lernziele sowie die daraus folgenden grundlegenden Prinzipien sollen nämlich unter anderem zur Veränderung der Lehrer- und Lernerrolle und zur Veränderung des unterrichtlichen Sprachgebrauchs führen. Sprachwechsel sollten demzufolge nicht mehr ausschließlich als Defizite interpretiert werden. (In der Unterrichtspraxis werden Sprachwechsel jedoch von vielen Lehrern nur in Ausnahmefällen geduldet bzw. in Problemfällen eingesetzt.) Lehrende sollten das Kommunikationspotenzial von Sprachwechsel erkennen.

1. Zur Methodologie der Untersuchung

1.1. Begriffliches

Im Rahmen dieses Aufsatzes kann man nicht ausführlich auf die Merkmale fremdsprachigen Unterrichtsgesprächs und auf die verschiedenen Interpretationen von Sprachwechsel eingehen, es ist jedoch notwendig, beide Begriffe kurz zu erläutern.

Eine der wichtigsten Eigenarten des fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozesses ist die besondere Stellung und Funktion der Sprache, die sich auf allen Ebenen und Dimensionen des Prozesses manifestiert. Die Sprache ist das Ziel des Lernens und Lehrens und zugleich „das Medium der Interaktion“ (Aguado 2001: 596), sie ist als Lerngegenstand und als Kommunikationsmittel im Unterricht gleichzeitig präsent. Daraus resultieren „koexistierende Diskurswelten“ (Edmondson/House 1993: 260), d.h. natürliche, echte Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. unter Lernenden einerseits sowie pädagogisch oder didaktisch geprägte Diskurse andererseits.

³ Hier wird auf die weiteren von mir untersuchten Aspekte wie a) affektiv-emotionale Botschaften der Sprachwechsel, b) explikative Funktionen der Sprachwechsel, c) pädagogische oder didaktisch-methodische Funktionen verzichtet.

Ein Spezifikum des Unterrichtsgespräches ist es, dass der Lernende, ohne an Gesprächen teilnehmen zu wollen, ohne etwas zu sagen zu haben, aufgefordert werden kann. ‚Echt‘ sind Gespräche dagegen, „wenn erstens der Schüler sich selbst einbringt, bereit, das Gefühlsrisiko zu tragen, und zweitens sich dabei auf die Impulse der anderen bezieht, bereit, aufzugreifen, weiterzuführen oder zu revidieren – auch sich selbst“ (Nissen 1986: 26). In die Untersuchung wurden von mir in diesem Sinne als echt zu betrachtende Unterrichtsgespräche aufgenommen. Alltagsgesprächen liegt eine auf der zwischenmenschlichen Beziehung beruhende Motivation der Gesprächspartner zugrunde, dem Anderen eine Antwort zu geben. Der Partner hat jedoch auch das Recht dazu auszuweichen. Das Letztere ist im Unterricht eher selten.

Was die unterrichtlichen Diskurstypen anbelangt, soll hier auf eine detaillierte Darlegung in der Fachliteratur heute bekannter Klassifizierungen⁴ verzichtet werden. Es sollen die ‚Unterrichtsorganisation‘ oder – laut Lothmanns Interpretation (1999: 206f.) – die ‚Klassenroutinen‘ und ‚Zwischenfälle‘⁵ erwähnt werden, die auch bezüglich des Sprachwechsels relevant sind und in den weiteren Kapiteln näher erläutert werden.

In der Forschung konzentrierte ich mich auf den Sprachwechsel im Unterrichtsgespräch in allen fremdsprachenunterrichtlichen Sozialformen, auf den Wechsel in die Muttersprache, evtl. in weitere Fremdsprachen und zurück in die Zielsprache.⁶

Die grundlegende Einheit für die Analyse von Interaktionen ist der Redebeitrag („turn“), der als gesprächskonstituierend gilt (Henrici 1995: 38f.). Die untersuchten Sequenzen fangen also mit dem letzten Beitrag in der Zielsprache an und enden mit dem Beitrag, in dem in die Zielsprache zurückgewechselt wird und das Gespräch im Weiteren in der Zielsprache geführt wird. Daher entstehen zwar Sequenzen verschiedener Länge, jedoch verfügt man so zur Deutung über die nötigen Daten.

1.2. Erhebung der Sprachdaten und Analyseverfahren

Bei der Ermittlung der Gründe für Sprachwechsel wurden empirische Daten über Funktionen von Sprachen/Fremdsprachen beim Fremdsprachenlernen erhoben und analysiert. Als empirische Primärdaten galten in dieser Untersuchung auf

⁴ Einen Überblick zum neuesten Stand s. bei Portmann 2001: 248-253.

⁵ Sie wurden von Lothmann (1999: 206ff.) als Diskursebenen interpretiert.

⁶ In die Datenerhebung wurden Studenten und Studentinnen meiner Fachseminare bzw. einige meiner DiplomandInnen, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen wollten, miteinbezogen.

Video oder Tonkassette konservierte Aufzeichnungen vom Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Als unerlässlich erwiesen sich teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen, einerseits weil währenddessen Protokolle angefertigt wurden, die den jeweiligen Kontext schildern. Andererseits konnten durch die Beobachtungen Aspekte fixiert werden, die außerhalb des Blickfeldes der Kamera lagen oder die Empfindlichkeitsgrenze des Diktiergerätes überschritten und sonst nicht hätten festgehalten werden können bzw. wegen verschiedener Geräusche oder Distanzprobleme nicht vollständig nachvollziehbar wären.

Untersucht wurden von mir ungarische fortgeschrittene DaF-Lerner zwischen 14 und 17 Jahren, die in verschiedenen Schultypen lernen, jedoch alle bereits 250 Unterrichtseinheiten Deutsch absolviert hatten. Die Muttersprache der beobachteten Lernenden und Lehrenden war einheitlich Ungarisch.

Bei der Transkription vorliegender Transkripte⁷ wurde das Partitur-Verfahren nach Henrici mit leichter Modifizierung (1995: 55) eingesetzt. Die Wahl dieses Transkriptionsverfahrens wurde durch meine früheren positiven Erfahrungen mit diesem Verfahren motiviert. Es ermöglicht über das Verbale hinaus, das gleichzeitige Reden, die Pausen, Abbrüche, Geräusche sowie die nonverbalen und paraverbalen Zeichen festzuhalten, was aus der Perspektive dieser Untersuchung unerlässlich ist.⁸

Als Analyseverfahren wurde grundsätzlich die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse nach Henrici (1995) angewandt. In dem Analyseprozess stützte ich mich auch auf einige Aspekte von Brinkers Gesprächsanalyse (1996). Diese ermöglicht eine präzise linguistische (= sprachliche) Deutung, während die erstere die fremdsprachendidaktischen Aspekte berücksichtigt, die zur Erfassung und Deutung dieser spezifischen fremdsprachendidaktischen Prozesse unerlässlich sind. Meiner Auffassung nach können beide Verfahren als geeignet bezeichnet werden, um Zusammenhänge von interaktiven Prozessen aufzudecken, denn

⁷ Die Transkripte sowie die Ton- und Videoaufzeichnungen sind im Archiv der Autorin zu finden.

⁸ Bei der Transkription wurden folgende Transkriptionszeichen (nach Henrici 1995: 54ff.) verwendet:
 Sprechpause: . = ca. 1 Sekunde; .. = ca. 2 Sekunden; ... = ca. 2-3 Sekunden oder mehr;
 Sprechweise: **verge**/ = Abbruch; **ich** = starke Betonung;
 (...?) = unverständlicher Redebeitrag;
 (**lacht**) = Kommentar zum Redebeitrag; Nonverbales, Paraverbales;
 { = Gemeinsam zu lesende Zeilen;
 Sprecherkennzeichnung: **L** = Lehrerin; **S** = Schüler/in; **S'** = andere(r) Schüler/in;
S1, S2 etc. = bestimmte Schüler; **K / SS** = mehrere Schüler/innen gemeinsam;
 [] = Übersetzung der ungarischen Beiträge ins Deutsche.

ihre grundlegende Zielsetzung ist die Rekonstruktion von Interaktionsbedingungen und -normen, die auf das Kommunikationsverhalten der Gesprächspartner einwirken, sowie die der Interaktionsstrukturen und Handlungsmuster.

1.3. Auswahlkriterien der Sprachwechsel. Sequenzumfang

In der empirischen Untersuchung wurde der Begriff ‚Sequenz‘ von mir in Bezug auf die Unterrichtsausschnitte, die Sprachwechsel aufzeigen, verwendet. Diese Sequenzen fangen nicht in jedem Fall mit dem Beitrag an, in dem der Interaktant die Sprache wechselt. Um den Sprachwechsel deuten zu können, muss meines Erachtens auch der Kontext in die Sequenz mit aufgenommen werden. Es ist notwendig, möglichst mehr vom Kontext zu wissen, um entscheiden zu können, welche Faktoren und Geschehnisse zum Sprachwechsel jeweils beitragen.

Jede Sequenz wurde mit einer Kontextbeschreibung eingeführt, damit die Ausschnitte vor dem Hintergrund des jeweiligen Unterrichtskontextes zu verstehen sind und damit weitere Daten über die Interaktanten, möglicherweise über ihre spezifischen Intentionen, die den Sequenzen nicht zu entnehmen sind, ermittelt werden können. Das Sprachverhalten konnte in manchen Sequenzen erst realitätsgemäß gedeutet werden, wenn die Analyse nicht auf die jeweilige Sequenz begrenzt wird. (Es gibt auch solche Sequenzen, in denen der Lernende in die Muttersprache wechselt, obwohl er – wie anhand seiner vorangehenden oder weiteren Handlungen im Unterricht zu sehen ist – das jeweilige Phänomen beherrscht und fähig wäre, es auch hier zu gebrauchen.)

2. Analyse ausgewählter Unterrichtssequenzen

Es soll vorausgeschickt werden, dass die Sequenzen möglicherweise mehrere Sprachwechsel-Einheiten enthalten und diese evtl. auch unter weiteren Aspekten untersucht werden könnten. Bei der Zuordnung wurde aber bedacht, inwieweit sich Merkmale echter Gespräche in den Sequenzen manifestieren, um diese Merkmale zu erfassen und transparent zu machen und dadurch Lehrern und Lernenden fremdsprachendidaktische Empfehlungen geben zu können, wie sie diesbezügliche Erkenntnisse beim Fremdsprachenlernen und -lehren bewusst einsetzen können. Es kann folglich vorkommen, dass nicht alle Sprachwechselarten in den einzelnen Sequenzen gleichermaßen betrachtet und analysiert werden.

2.1. Das Kommunikationsereignis positiv beeinflussender Sprachwechsel

2.1.1. „Der“ Prinzessin

Der Kontext

Das Unterrichtsgespräch wurde in einem Gymnasium, in Klasse 7, auf Tonkassette aufgezeichnet. Die Gruppengröße: 14 Lernende, das kurstragende Material ist das Lehrwerk Deutschmobil 2. Zum Zeitpunkt der Aufnahme wurde die Lektion 2 behandelt. Das zu analysierende Gespräch wurde der Unterrichtsphase der Textbearbeitung entnommen, in der die Schüler mit Hilfe von Lehrerfragen das gelesene Märchen nacherzählten. Die Gesprächsteilnehmer sind die Lehrerin (L) und ein Schüler (A), später steigt noch eine Schülerin (B) ein.

Transkript

- 01 L: Was war die zweite Prüfung?
 02 { A: Der Prinzessin ... Ja, die ... der Prinzessin
 03 { L: Die Prinzessin Die Prinzessin (lächelt)
 04 B: De ő most a Prinz ... [Das ist aber jetzt der Prinz]
 05 L: Ja (ung.) de Prinz akkor esak. [Aha, dann aber nur Prinz]
 06 A: Der Prinz musste Satz im Schloss finden.
 07 L: Aha, den Schatz im Schloss finden. Und wie hilft die Fee, Mariann, wie hilft die Fee?

Im Gespräch haben beide Gesprächspartner ein gemeinsames Ziel, nämlich zu erläutern, was die zweite Prüfung im gelesenen Märchen war. Beide sind bemüht, sich voll einzusetzen. A besteht darauf, dass die handelnde Person ein Mann ist, er wiederholt trotz der Korrektur von L den Artikel „der“, zwar immer mit dem falschen Substantiv (Prinzessin); L glaubt dagegen, sie wurde missverstanden, deshalb wiederholt sie auch ein zweites Mal die Form „die Prinzessin“, und zwar lächelnd. Erst nach dem Eingriff von B ist es für L klar, A will die Form „der Prinz“ benutzen. Im Laufe des Gesprächs hat L noch eine Intention, nämlich A zu helfen. Dazu erhält sie durch die Intervention von B Unterstützung.

B interveniert zu dem Zeitpunkt, wo L das vorher von ihr angebotene und schließlich durch A nicht akzeptierte Angebot „die Prinzessin“ doch noch wiederholt und darauf von A keine Reaktion bekommt. Das Gespräch führte trotz ermutigendem Verhalten der Lehrerin (sie lächelt und ist bereit, auch das zweite Mal zu helfen) bis zu diesem Zeitpunkt zu keinem Ergebnis. B weist die Lehrerin darauf hin, dass sie A-s Worte formal-sprachlich aufgefasst hat und nicht inhaltlich (wie das logisch gewesen wäre, im Märchen muss ja der Prinz die Prüfungen bestehen). B verdeutlicht in ihrer Aussage das Problem. Die Reaktion der Lehrerin (06) beweist, dass sie dieses Problem selbst nicht erkannt hat (AHA), sie ratifiziert also den Beitrag von B. Durch diese Intervention wird das Missverständnis geklärt, welches die Interaktanten in der momentanen Situation nicht auflösen konnten.

B interveniert in der Muttersprache: „De ő most Prinz.“ Sie sagt nur das für die Gesamtsituation bedeutende Wort „Prinz“ in der Zielsprache (das ist ja das von A gesuchte Wort). Die Lehrerin erwidert auch in der Muttersprache, bis auf das Wort Prinz. Diese beiden Wechsel bewirken bei A keinen Sprachwechsel. Als A die gesuchte Form erhalten hat, redet er in der Zielsprache wie vorher. L richtet die erste Hälfte ihres Beitrags (07) an A (Bestätigung), die Wiederholung des Redebeitrags von A (schon mit der richtigen Aussprache) aber an die ganze Gruppe. Das Ende ihrer Worte – eine weiterführende Frage – richtet sie an eine neue Gesprächspartnerin. Das ist zugleich der Anfang einer neuen Gesprächssequenz. Darauf weist auch das am Satzanfang stehende „Und“ hin.

Der Sprachwechsel erfolgt hier unbewusst und spontan. Aus meiner Sicht ist noch dessen Anfang außerordentlich wichtig. Dieses „De (= Aber)“ am Anfang impliziert nämlich, dass B soweit dem Gespräch zwischen A und L folgt, dass sie bei ihrer Intervention einen schon angefangenen inneren Dialog laut weiterführt. Sie steigt ohne irgendwelche im Unterricht nötigen Rituale ein. Das kann in einer Unterrichtssituation ein Zeichen starker Betroffenheit sein. Unter Unterrichtsbedingungen – bei einer gemeinsamen Muttersprache – ist der Sprachwechsel in einem solchen Fall selbstverständlich, natürlich und die Unterrichtskommunikation fördernd.

2.1.2. Großeltern

Kontext

Das Unterrichtsgespräch wurde in einem Gymnasium, in Klasse 7, auf Tonkassette aufgezeichnet. Die Gruppengröße: 10 Lernende. Das zu analysierende Gespräch ist der Anfang der Stunde. Thema: Kontrolle der Hausaufgabe (Vorstellung der Familie in einem kurzen Aufsatz). Die Gesprächsteilnehmer sind die Lehrerin (L) und eine Schülerin (S).

Transkript

- 01 S: (liest ihre Hausaufgabe vor) Ich besuche meine Großmutter monatlich, ich besuche meine Großeltern täglich.
- 02 L: Wie ist das jetzt? Közelebbröl kell ezt körbeírni. [Es sollte näher umschrieben werden]. Welche Großeltern, welchen Teil der Großeltern besuchst du monatlich und welchen täglich? (die Kinder lachen)
- 03 S: Hát én most ezt nem nagyon értem. [Das verstehe ich jetzt nicht so sehr]
- 04 L: Hát az apait vagy az anyai nagyszülőköt látogatod meg? [...] Na, melyiket látogatod meg naponta? [Welche Großeltern besuchst du denn, die väterlicherseits oder die mütterlicherseits? Welche besuchst du monatlich und welche täglich?]
- 05 S: Hát az anyukám szüleit. [Na, die Eltern meiner Mutter.]
- 06 L: Meine Großmutter mütterlicher Seite. Ja? Meine Großmutter mütterlicher Seite. Kannst du das abschreiben? (sie schreibt es an die Tafel)

L initiiert (02) die Klärung des Beitrags von S (01). L fängt an auf Deutsch zu sprechen, stellt eine Klärungsfrage, in ihrem nächsten Satz wechselt sie jedoch ins Ungarische. In ihrer dritten Äußerung wechselt sie wieder ins Deutsche zurück. Der erste Sprachwechsel der Lehrerin (02) ist inhaltlich mit der darauffolgenden deutschsprachigen Äußerung nicht identisch und dadurch verwirrend. S versteht es nicht bzw. weiß nicht, was sie zu tun hat. Ein möglicher Grund dafür kann auch der doppelte Sprachwechsel hin und her sein. Der zweite Wechsel (04) brachte aber das Gespräch voran. Nach der ungarischen Erklärung von L (04) kann S die Frage beantworten.

2.2. Die Kommunikation negativ beeinflussender Sprachwechsel

2.2.1. „Mondjad magyarul” [Sag's auf Ungarisch]

Kontext

Die Sequenz wurde in der 10. Klasse eines Gymnasiums protokolliert. Fortgeschrittene Lerner mit 15-16 Jahren. Thema: Erzählung einer zu Hause vorbereiteten Geschichte. Die Gesprächsteilnehmer sind Lehrerin (L) und Schülerin (S) (Vorangehende Beobachtungen: S spricht im Unterricht selten, initiiert nie, ihr sprachliches Niveau ist niedriger als das von den anderen Schülern der Lerngruppe.)

Transkript (Perényi 2001: 65)

- 01 L: Und bei dir, Orsolya?
 02 S: Er hat einige Mädchen angehalten und (...?)
 03 L: Na, mondjad magyarul! [Na, sag auf Ungarisch!]
 04 S: Hattington meghívta a lányokat
 05 L: eingeladen, er hat die Mädchen eingeladen
 06 S: a tóhoz
 07 L: zum See'. Sie sind zum See gegangen, ja'
 08 S: és akkor a lányok fürödtek
 09 L: die Mädchen haben gebadet, und er hat sie... megfojtotta?
 10 S: Igen.
 11 L: Na, wie hast du das Wort gefunden?
 12 S: erwürgen
 13 L: erwürgen, erwürgte, hat erwürgt

Die Schülerin fängt an allein zu erzählen, bei dem ersten Ausdrucksdefizit bittet sie die Lehrerin auf Ungarisch weiterzuerzählen. (03) ist eine Erlaubnis, obwohl die Schülerin nicht darum gebeten hat. Die Erzählung erfolgt im Weiteren gemeinsam, d.h. die Schülerin erzählt sie auf Ungarisch, die Lehrerin übersetzt den Schülerbeitrag ins Deutsche.

Die ungarische Erzählung ist weder pädagogisch-didaktisch noch psychologisch zu erklären. Eine zu Hause vorbereitete Geschichte sollte zielgemäß in der Fremdsprache nacherzählt werden. Wie im Beitrag (12) ersichtlich, ist die Schülerin fähig, die notwendigen Wörter anhand ihrer Notizen zu gebrauchen.

Der Anlass des Sprachwechsels war das Zögern der Schülerin (02). Die Lehrerin hilft aber der Schülerin nicht, sondern lässt sie von nun an Ungarisch sprechen. Der Sprachwechsel hat hier weder eine kommunikative noch eine spracherwerbsspezifische Funktion. Er bedeutet so keinen Lernzuwachs für die Schülerin. Durch diese bruchstückhafte Art und Weise des Erzählens – ein durch die Lehrerin nach jedem Wort unterbrochener Redefluss – kann man die Geschichte der Schülerin nicht nachvollziehen geschweige denn genießen. Dadurch wird ferner auch die vermutete Intention der Lehrerin, die lernschwache Lernende ihre Geschichte erzählen zu lassen und ihr zum Erfolgserlebnis zu verhelfen, nicht erreicht.

2.2.2. „Hast du kein Wörterbuch?“

Kontext

Die Sequenz wurde in der gleichen 10. Klasse eines Gymnasiums protokolliert. Fortgeschrittene Lerner mit 15-16 Jahren. Thema: Erzählung einer zu Hause vorbereiteten Geschichte. Die Gesprächsteilnehmer sind Lehrerin (L) und Schülerin (S).

Transkript (Perényi 2001: 65)

S: Hattington war ein Glücksspieler

L: { (notiert an die Tafel) Ein Glücksspieler, ja?

S: { und... er. mi az, adósságot csinált?

L: er machte Schulden

S: Schuld/... Mi a menekülni? [Wie heißt ‚fliehen‘ auf Deutsch?]

L: Er musste fliehen .. fliehen, fliehen.. Szilvike, hast du zu Hause kein Wörterbuch?

S: De [Doch]

L: Na, siehst du, ja? Fliehen.

Während der Erzählung ihrer Geschichte braucht die Schülerin bei manchen Wörtern Hilfe. Die zweite Nachfrage bringt die Lehrerin aus dem Gleichgewicht: sie wiederholt das gesuchte Verb dreimal, und zuletzt stellt sie eine ironische Frage, ob die Schülerin zu Hause kein Wörterbuch hätte. Darauf erhält sie eine kurze Reaktion – „Doch“ – in der Muttersprache.

Jedoch muss man zwischen den beiden Sprachwechseln unterscheiden: die ersten sind durch die fehlenden Kompetenzen der Lernenden bedingte Wechsel. Und wenn man in Betracht zieht, dass in dieser Klasse solche Wechsel erlaubt

sind, evtl. von der Lehrerin gefördert werden, kann diese Intention der Lernenden verstanden werden. Erstaunlich kann für die Lernende zumindest sein, dass sie im Gegensatz zu der anderen Schülerin in einer solchen Unterrichtssituation nicht umwechseln und nachfragen darf.

Die Lehrerin wechselt die Sprache nicht, sie beantwortet die Lernerfrage auf Deutsch, und macht dabei eine ironische Bemerkung, die bei der Lernenden einen neuen und sehr kurzen Sprachwechsel auslöst. Diesem Wechsel liegt höchstwahrscheinlich die emotionale Betroffenheit der Lernenden zugrunde. Die Kürze der Antwort und die Beantwortung an und für sich weisen schon darauf hin. Die Kommunikation bricht seitens der Lernenden ab, wofür der didaktisch-metho- disch falsche Umgang der Lehrerin mit den sprachlichen Defiziten der Lernenden sowie der affektiv-emotionale Zustand der Lehrerin verantwortlich gemacht werden können.

2.2.3. Was habt ihr in der Küche?

Kontext

Das Gespräch wurde in der Klasse 9 eines Gymnasiums protokolliert. Die Gruppengröße: 11 Lernende. Das benutzte Lehrwerk ist der erste Band des Lehrbuchs „EinFach gut“ (Lipczyńska 2002). Die Schüler sind 15 Jahre alt und lernen Deutsch als L2 nach Englisch. Thema: Wohnung. Wiederholung. Die Gesprächsteilnehmer sind Lehrerin (L), Schülerin (S1) und ein Schüler (S2).

Transkript

- 01 L: Was habt ihr in der Küche?
 02 S1: ... Wir ..haben ..ein Tisch...
 03 L: Was war der Fehler, hm? ... Was war der Fehler? (an einen anderen Schüler gerichtete Frage) Was hat sie?
 04 S2: ... (Er schweigt.)
 05 L: Hast du nicht aufgepasst? Figyelni kellene, amikor más beszél, nem?!⁹ (Sie wendet sich an die Schülerin und korrigiert ihren Satz.)

Der Sprachwechsel erfolgt bei einem von der Lehrerin als Disziplinproblem interpretierten Fall: Ein Schüler höre nicht zu, könne deswegen nicht entsprechend handeln. Die Lehrerin fängt Deutsch an (Hast du nicht aufgepasst?), dann wechselt sie ins Ungarische und weist den Lernenden zurecht. Sie wendet sich dann gleich der Schülerin S1 zu und korrigiert ihren Satz.

Die Zurechtweisung erfolgt in der Muttersprache, dadurch wird sie aus dem ursprünglichen Kontext, dem Unterrichtsgespräch, herausgenommen. Der Sprach-

⁹ Übers.: [Man sollte aufpassen, wenn andere sprechen, oder?]

wechsel ist eine starke Markierung, wodurch das Gesagte besonders hervorgehoben wird. Das Fehlen einer verbalen Antwort weist darauf hin, dass der Lernende die korrekte Form betreffend entweder unsicher ist oder nicht aufgepasst hat, möglich ist auch, dass er die vorangehende Aussage nicht gehört hat.

Hier droht für den Lernenden ein Image-Verlust. Das eigene Image hofft der Lerner bewahren zu können, indem er, anstatt sich zu entschuldigen, zu rechtfertigen oder eine Erklärung zu geben, was in natürlichen Alltagsgesprächen wahrscheinlich erfolgen würde, schweigt.

Die Lehrerin handelt ihrer traditionell aufgefassten Lehrerrolle gemäß, sie brauche keine Erklärungen, sie verstehe ohnedies alles: Anstatt erst nach dem Grund des Schweigens zu fragen, wirft der Lehrer dem Lernenden vor, dass dieser nicht aufgepasst hat, und weist ihn gleich zurecht.

2.3. In dem Sprachwechsel verborgene Kommunikationschancen

2.3.1. „Lest ihr Krimis?“

Kontext

Die Sequenzen wurden in der 10. Klasse eines Gymnasiums mitprotokolliert. Fortgeschrittene Lerner mit 15-16 Jahren. Thema: Gespräch über Lesegewohnheiten. Die letzten Minuten des Gesprächs. Die Gesprächsteilnehmer sind Lehrerin (L), Klasse (K), Schülerin (S1) und Schülerin (S2).

Transkript (nach Perényi 2001: 65)

- 01 L: Ich glaube, so schlimm oder so schlecht ist die Welt noch nicht. Ihr lest vielleicht zu viele Kriminalgeschichten. Lest ihr Krimis?
- 02 K: (Mehrere antworten gleichzeitig)
- 03 L: Ja, also ich werde heute Nacht sicher nicht so gut schlafen.
- 04 S1: Tanárnő, most olvastam. Báthory Erzsébet.¹⁰
- 05 L: Báthory Erzsébet. Wer hat das Buch geschrieben?
- 06 S1: Péter Katalin.
- 07 L: Péter Katalin. Ja. Also Báthory Erzsébet.
- 08 S2: (scherzhaft) Péter Katalin vagy [oder] Katalin Péter?
- 09 L: Tsch!
- 10 S1: Péter Katalin.
- 11 L: (lacht) Báthory Erzsébet war auch eine Sadistin.

01-03 sind die letzten Beiträge zum Thema, in der Zeile 03 schließt L das Thema ab. Nach ihrem Redebeitrag schaltet sich S1 ein und berichtet über ein Buch, das

¹⁰ Übers.: [Frau Lehrerin, ich habe es vor Kurzem gelesen. Báthory Erzsébet]

sie vor kurzem gelesen hat. Die Anrede, die ungewöhnliche Satzstruktur (zwei Ellipsen) und der Gebrauch der Muttersprache weisen darauf hin, dass sie die Aufmerksamkeit der Lehrerin erregen will. Ihr Beitrag kann als Initiative zur Fortführung des Themas gedeutet werden. Das wird von der Lehrerin teilweise aufgegriffen, indem sie gleich nach dem Autor fragt, sie stellt jedoch keine Frage in Bezug auf den Inhalt.

S2 steigt gleich ein und bittet um eine Präzisierung. (Es ist für ihn der Name des Autors oder der Autorin nicht eindeutig, weil beide Namen Vornamen sein können) Nonverbal und durch paralinguistische Signale drückt er aus, dass es hier vermutlich nicht um echte Neugier geht, sondern seine Frage eher scherzhaft gemeint ist (Intonation, lächelnde Mimik, ferner will er sich den Namen nicht notieren, und er stellt keine Fragen bezüglich des Inhaltes).

Er wird von der Lehrerin zurechtgewiesen (09). In (11) signalisiert L mit der Aussage zur Person der Gräfin, dass das Thema abgeschlossen wird: Anstatt danach zu fragen, macht sie selbst eine summative Bemerkung zum Buch. Die in dem Sprachwechselbeitrag der Schülerin verborgene Initiative wird schließlich nicht aufgegriffen.

2.4. Einfluss bereits gelernter Fremdsprachen auf den Sprachgebrauch

2.4.1. Where?

Kontext

Das Gespräch wurde in einer Fachmittelschule, in Klasse 12, protokolliert. Fortgeschrittene Lernende, 17 J. Sie lernen Deutsch als L2 nach Englisch. Thema: Post und Bankwesen; Phase: Wiederholung des Wortschatzes und Überprüfung der Hausaufgabe. Schüler führen Dialoge, die sie zu Hause vorbereitet haben; sie können dabei ihre Notizen benutzen. Die Gesprächsteilnehmer sind die Lehrerin (L), zwei Schüler (S1) und (S2), sowie eine Schülerin (S3).

Transkript

L: Aber nehmen wir jetzt diese ö Post- und Bankwörter, die wir letzte Stunde hatten und zwar die Aufgabe wäre, dass ihr auch .. ö ihr musstet ja [...] auch Dialoge vorbereiten.

S1: Tanárnő, én ezt elfelejtettem megcsinálni.¹¹

L: Ja. Aber dann kannst du das jetzt nachholen und ... das einfach jetzt mündlich sagen und zwar brauchen wir einen Dialog auf der Post.. Wer möchte einen Kurzdialog führen? ... (Schüler reagieren nicht auf die Frage) . Hm?

¹¹ Übers.: [Frau Lehrerin, ich habe vergessen, diese Hausaufgabe zu machen.]

S1 informiert die Lehrerin, dass er vergessen habe, die Hausaufgabe zu machen. Das tut er in der Muttersprache. Die Lehrerin akzeptiert die Worte als Ausrede nicht, er sollte die Aufgabe jetzt in der Stunde mündlich nachholen. Die Lehrerin redet Deutsch, um den Schüler in das Unterrichtsgespräch einzuschalten.

Der gleiche Kontext
Fünf Minuten später

Transkript

- 01 L: Gut. Nächster Dialog. Dann brauche ich eine Postbeamte und zwei Herren, die sich beschweren, (alle lachen, weil es schon eindeutig ist, dass diese zwei Herren S1 und S2 sein werden, die sich bisher zurückgezogen haben) zwei Herren, auf jeden Fall zwei Herren, die sich beschweren, weil der eine sein .. sein.. Paket nicht bekommen hat. Und der andere hat einen Eilbrief - nein ein' Einschreibebrief nicht bekommen. Und sie gehen dann wirklich ganz-ganz wütend . zur Post und beschweren sich. Ja', und sie versuchen ganz ruhig zu bleiben und ihr sollt bitte immer wieder Fragen stellen, um sie (L zeigt auf Mónica (S3)) ein bisschen aus ihrer Ruhe zu bringen. Das schafft ihr schon, glaub' ich. ..
- 02 { S2: Guten Tag. Guten Tag. Ne szólj bele, jó?¹² Igen? (Alle lachen)
03 { S1: .Guten Tag. De együtt vagyunk ott!¹³
04 { S3: Guten Tag.
- 05 L: Ja, Ihr seid zusammen dort, aber habt ähnliche Probleme und ihr könnt einander immer ergänzen. OK.
- 06 S2: Ja, ich habe einen Einzelbrief bekommen und du? (Klasse lacht)
- 07 S1: Ich möchte mich erkundigen, where mein Paket ist.

Die Schüler S1 und S2 sollen mit der Schülerin S3, die eine Postbeamte spielt, ein Gespräch führen. S2 fängt gleichzeitig mit S1 an zu reden, S3 schaltet sich auch gleich ein. S2, der die Aufgabe missverstanden hat, weist S1 zurecht: zuerst grüßt er wiederholt, nachdrücklich, nachher macht er explizit, S1 solle ins Gespräch nicht hineinreden.

Er spricht in seiner Rolle als Kunde Deutsch, während der Zurechtweisung, also als er sieht, dass S1 aus dem Gespräch nicht aussteigt, wechselt er in die Muttersprache. Durch Sprachwechsel wird der Themenwechsel markiert.

Als er nach S1 auch von der Lehrerin eine Bestätigung erhält, S1 soll genau so wie er selbst die Rolle eines Kunden übernehmen, spricht er weiter Deutsch und will S1 sogar einbeziehen (... und du?), worin sich manifestiert, dass er nicht vollkommen in die Rolle schlüpfen kann (Solche Kommunikation ist unter den Kunden am Postamt ungewöhnlich bis unnatürlich).

¹² Übers.: [Rede nicht hinein, gut?]

¹³ Wir sind doch gemeinsam da!

Im letzten Beitrag von S1 (07) erfolgt ein weiterer Sprachwechsel: „where ist mein Paket?“. Die bereits gelernte englische Sprache drängt sich hier höchstwahrscheinlich spontan auf. Im Laufe des Sprachverarbeitungsprozesses, beim Abrufen des notwendigen Phänomens können nämlich andere Sprachen anklingen und mitschwingen. Besonders, wenn das Wort mit dem einer anderen bekannten Sprache phonetisch-graphisch übereinstimmt. (Man kann oft z. B. bei Funktionswörtern der L1 oder L2 beobachten, dass sich ein Äquivalent einer anderen Sprache aufdrängt.)

2.5. Überlegungen von Lernenden in der Muttersprache als Reaktion auf Lehrerfragen

2.5.1. Weihnatskalender

Kontext

Das Gespräch wurde in der Klasse 10 eines Gymnasiums protokolliert. Die Gruppengröße: 14 Lernende. Das benutzte Lehrwerk ist der zweite Band des Lehrbuchs EinFach gut (Lipczyńska, 2002). Die Schüler sind 16 Jahre alt, sie lernen Deutsch als L2 nach Englisch. Thema: Auto, Autoteile. Die letzten 5 Minuten der Stunde. Die Lehrerin gibt die Hausaufgabe auf: die SchülerInnen sollen einen Weihnatskalender erstellen und hinter den Fensterchen deutsche Wörter verstecken. Die Gesprächsteilnehmer sind drei Schüler (S1 - S2 - S3) und die Lehrerin (L).

Transkript

L: - Wie viele Fensterchen haben wir in einem Weihnatskalender?

S1: - Harmincegy. [31]

L: - Nein.

S2: - Huszonnégy. [24]

L: - Warum?

S2: - Mert elsejétől kell számítani¹⁴.

L: - Ja, vom ersten Dezember bis zum Heiligenabend.

S3: - Ezt mikorra kell, tanárnő? Következő órára?¹⁵

L: - Vor den Winterferien, also für den 19-ten Dezember. Also, még téli szünet előtt¹⁶.

¹⁴ Übers.: [Weil es ab dem Ersten zu rechnen ist.]

¹⁵ Übers.: [Für wann brauchen wir das? Für die nächste Stunde?]

¹⁶ Übers.: [Also noch vor den Winterferien].

Der Beitrag von S1 ist eine spontane muttersprachige Reaktion auf die Lehrerfrage, jedoch eine falsche. Darauf folgt die richtige – genau so muttersprachige – Antwort von S2. Die Lehrerin reagiert auf den Beitrag auf Deutsch, S2 gibt trotzdem eine muttersprachige Begründung. S2 korrigiert nämlich S1, wodurch seine Sprachwahl grundsätzlich beeinflusst wird. Die Begründung wird von der Lehrerin auf Deutsch wiederholt.

Hier erfolgt eine zweisprachige Kommunikation: Die Lehrerin akzeptiert die ungarischen Lernerbeiträge und antwortet konsequent auf Deutsch.

S3 stellt zuletzt zur Erstellung des Kalenders eine muttersprachige Frage. Die Lehrerin reagiert zuerst auf Deutsch und wiederholt dann den Kern der Aussage Ungarisch. Dadurch führt sie die Lernenden unbewusst aus dem Unterrichtsgespräch heraus.

2.5.2. Ist Deutsch fremd?

Kontext

Die Sequenzen wurden in der 10. Klasse eines Gymnasiums mitprotokolliert. Fortgeschrittene Lerner mit 15-16 Jahren. Thema: Fremdes und Fremde. Einführendes Gespräch im Plenum. Die Gesprächsteilnehmer sind Lehrerin (L) und Schülerin (S)

Transkript (Perényi 2001: 67)

- 01 L: Die Sprache kann fremd sein, stimmt. (notiert an die Tafel) Die Sprache, ja' Warte mal! Könntest du etwas dazu sagen? Wann ist eine Sprache fremd?
- 02 S: Wenn ich/ ... (...?)
- 03 L: Wenn ich es nicht kann, ja? Ist für dich Deutsch auch fremd?
- 04 S: Mikor hogy. [Manchmal schon, manchmal nicht]
- 05 L: Aha. Es hängt davon ab. Wovon?
- 06 S: Most mit mondjak?¹⁷ Wenn es nicht meine Muttersprache ist.

Die Lehrerin greift in die Antwort von S ein, bevor sie sie vollendet hat. Das ist eine Missdeutung der kurzen Pause. Nach dem Eingriff wechselt S die Sprache und gibt eine muttersprachige Antwort (04). Die Aussage spiegelt Unsicherheit wieder, was in dem nächsten Beitrag auch explizit gemacht wird: Was soll ich jetzt sagen?

Es kann nicht behauptet werden, dass die Schülerin eine eindeutige Antwort hätte geben können, falls die Lehrerin nicht eingegriffen hätte, aber wenigstens hätte sie die Chance oder den Anlass gehabt, ihre Unsicherheit, ihre Überlegungen

¹⁷ Übers.: [Was soll ich jetzt sagen?]

auf Deutsch formulieren zu können. Lernende wechseln nämlich bei Störungen oft – unbewusst – in die Muttersprache, die ihnen Sicherheit gibt.

3. Einige Konsequenzen aus fremdsprachendidaktischer Sicht

3.1. Positive Einwirkung auf die Interaktionsmuster

Trotz der Eigenart des Unterrichtsgesprächs – eines institutionalisierten Gesprächs, das durch feste soziale Rollen der Interaktanten gekennzeichnet ist – konnten in den analysierten Sprachwechsel-Sequenzen für natürliche Alltagsgespräche charakteristische Interaktionsmuster festgehalten werden:

Zunächst sei hier auf den von ihrem sozialen Status her ungewöhnlichen Einstieg von B in das Gespräch in der Sequenz „Der Prinzessin“ verwiesen. B interveniert mit einer ungewöhnlichen Satzkonstruktion („De“ [Aber] am Anfang). Sie steigt ohne irgendwelche im Unterricht nötigen Rituale ein. Ihre emotionale Betroffenheit kann auch der Auslöser für den Sprachwechsel gewesen sein.

Echte, für die Lernenden aus bekannten Lebensbereichen entnommene Kommunikationsanlässe sprechen ferner die Lernenden so weit an, dass sie sich in die Unterrichtskommunikation einschalten, auch wenn sie nicht aufgerufen wurden, wie in den Sequenzen „Auf Deutsch bitte“ und „Weihnachtskalender“.

Wenn solche Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht ermöglicht (zumindest nicht unterdrückt) werden, können sie zur Vielfalt der Interaktionsmuster beitragen, und dadurch können die Lernenden solche Sprecherwechsel-Formen erfahren, die früher für den Fremdsprachenunterricht nicht kennzeichnend waren, in außerunterrichtlichen Kommunikationssituationen später von ihnen jedoch realisiert werden sollten.

3.2. Muttersprachliche Lernerinitiative als potentieller Auslöser echten Gesprächs

In vielen Unterrichtssequenzen wurde von den Lernenden ein echtes Gespräch initiiert, worauf andere Lernende manchmal trotz der Lehrerworte, die das Gespräch – gewollt oder nicht – in eine andere Richtung lenken wollten, positiv und bestätigend reagierten.

In der Sequenz „Lest ihr Krimis?“, in der der Lerner die Fortführung des Themas initiiert, wird dagegen diese Initiative und dadurch auch die verborgene echte Kommunikationschance nach einer kurzen Klärung von der Lehrenden abgewiesen.

3.3. Das Kommunikationsereignis beeinflussende Sprachwechsel

Als signifikantes positives Beispiel kann zuerst die Sequenz „Der Prinzessin“ erwähnt werden: Durch die muttersprachige Intervention von B wird nämlich das Kommunikationsproblem (das Missverständnis) zwischen A und der Lehrerin gelöst, das die Interaktanten bis zum Eingriff von B nicht lösen konnten. Infolgedessen kann das Unterrichtsgespräch fortgesetzt werden.

Als weiteres Beispiel kann die Sequenz „Weihnachtskalender“ (echte Überlegungen zum Weihnachtskalender in der Muttersprache) gelten, in denen sich gerade in der Anwendung der Muttersprache manifestiert, dass die betroffenen Lernenden sich angesprochen fühlen, tatsächlich nachdenken und folglich in die Kommunikation erfolgreich einsteigen können.

Anhand der zahlreichen analysierten Unterrichtssequenzen kann ich behaupten, dass im Sprachwechsel ein großes Kommunikationspotenzial stecken kann, wenn dies die Lehrenden durch regelmäßige Reflexion des Lehr- und Lernprozesses erkennen bzw. damit umgehen können. Die Lernenden reden nämlich in der Muttersprache oder in einer anderen Fremdsprache oft nicht wegen Wissenslücken oder weil sie die Zielsprache nicht anwenden wollten. Wie in den zitierten Unterrichtssequenzen ersichtlich ist, verbergen sich in spontanen muttersprachlichen Äußerungen oft echte Kommunikationsbedürfnisse, die – erst wenn sie wahrgenommen werden – die Grundlage für echte Gespräche schaffen können.

Solche Sprachwechsel können ferner auf die oft eintönigen unterrichtlichen Interaktionsmuster positiv einwirken; sie können auch das Kommunikations- und Handlungsereignis bewirken, indem sie z.B. zur Klärung und Beseitigung von Kommunikationsproblemen beitragen; die muttersprachlichen Klärungen können auf das Sprachverhalten fördernd einwirken sowie Intentionen, Erwartungen und Motiviertheit der Kommunikationsaktanten verstärken und dadurch die Grundlage für die Kompetenzentwicklung der Lernenden schaffen.

Negativ wirken dagegen die häufigen Hin-und-Herwechsel zwischen den Sprachen, wie z. B. in der Sequenz „Mondjad magyarul“, infolge derer das Gespräch zerfällt und nicht mehr nachvollziehbar ist.¹⁸

¹⁸ Durchgehende Zweisprachigkeit wurde von mir in mehreren Unterrichtsstunden beobachtet: Ich konnte mir Fälle notieren, in denen die Lehrerin mit der Lerngruppe ständig Deutsch, die Lernenden dagegen „konsequent“ Ungarisch mit der Lehrerin und untereinander sprachen. Diese zweisprachige Kommunikation wird von den Lehrenden manchmal sogar als ein positives Ereignis interpretiert, „wenn man bei jedem Lernenden abwarten würde, bis sie die Lehrerfrage Deutsch beantworten, kämen wir nie voran.“ Zu überlegen ist hier meines Erachtens jedoch, wie Lernende einen Fortschritt erreichen können und was an diesem oft „versteinerten“ Kommunikationsschema geändert werden kann.

In den meisten Sprachwechseln manifestieren sich ferner auch affektiv-emotionale Botschaften, die zuerst aufgedeckt werden müssen. Lehrende brauchen ein „feines Ohr“, um diese herauszuhören und ein Feingefühl, um diese sensibel und vorsichtig zu „behandeln“. Meistens liegen diesen Botschaften Kommunikationsstörungen auf der Beziehungsebene oder ein falsches Selbstbild zu Grunde. Lernende gebrauchen die Muttersprache häufig bei spontanen Reaktionen und Einfällen oder wenn sie über ein Thema nachdenken, und nicht, weil ihre Sprachkenntnisse defizitär wären, sondern sie sprechen einfach in der Sprache, die sie vorher – zum Nachdenken – gebrauchten.

4. Fazit

Durch den Gebrauch der L1 (Muttersprache), der L2 oder L3 senden Lernende oder Lehrende auf didaktisch-methodischer, sozialer, affektiv-emotionaler oder kommunikativer Ebene bewusst und unbewusst wichtige Signale aus, die auf das jeweilige Unterrichtsgespräch und auf den Spracherwerb grundsätzlich einwirken können. Wenn der Gebrauch anderer Sprachen nur geduldet wird, schwingt für die Lernenden die Botschaft mit, sie sollten die anderen Sprachen nicht benutzen. Falls sie es doch tun, wird das als ein Defizit betrachtet, das gleich beseitigt werden soll. Diese Einstellung beeinflusst den Fremdspracherwerb negativ, indem sie zur zwanghaften Isolierung von Kompetenzen und Strategien führt, die nicht isoliert betrachtet werden sollten. Und daher ist ein weiterer negativer Einfluss, dass in den Lernenden Hemmungen und Ängste aufgebaut werden, die es sonst nicht gäbe.

Im Unterricht kommen oft muttersprachige Zurechtweisungen (Disziplinierungsmaßnahmen) vor. Wenn sie inmitten eines deutschen Redebeitrags erfolgen, werden sie durch den Sprachwechsel aus dem ursprünglichen Kontext, dem Unterrichtsgespräch ausgesondert. Der Sprachwechsel ist nämlich eine starke Markierung, wodurch das Gesagte – wie bereits erwähnt – besonders betont wird.

Lehrer sollten folglich überlegen, ob überhaupt und wie häufig sie die Muttersprache in solchen Fällen anwenden, damit die Muttersprache nicht als Sprache der Bestrafung und Zurechtweisung oder „Unterrichtsorganisation“ (Portmann 2001: 252) in den Stunden fungiert, und andererseits diese wichtigen Inhalte aus der deutschsprachigen Kommunikation zugleich ausgeschlossen werden. Genau so können Lernerinitiativen verloren gehen, emotional geladene Reaktionen unterdrückt und evtl. Probleme unbeachtet oder ungeklärt bleiben.

Zuletzt soll ein für den ganzen Lern- und Lehrprozess relevanter Aspekt angesprochen werden: In jeder kommunikativen Situation erfolgt unter den Interaktanten eine ständige und gegenseitige Imagepflege, wodurch die Imagebalance, also eine harmonische Beziehung unter den Interaktanten, aufrechterhalten werden kann. In Lernsituationen ist oft eine besondere, von denen der

alltäglichen Kommunikationssituationen abweichende Image-Arbeit zu beobachten. Oft handeln hier die Gesprächsteilnehmer – sogar in Rollenspielen – ihren sozialen Rollen als Lehrer oder Lerner entsprechend (vgl. Sequenz „Was habt ihr in der Küche?“). Die soziale Rolle wird besonders in kritischen Situationen über andere Rollen gestellt. Infolge der (oft falschen) Rollendeutung und Rollenauffassung kann jedoch in manchen Fällen für einen oder für beide der Interaktanten ein Image-Verlust drohen. Diese Gefahr kann erst durch regelmäßige, gemeinsam durchgeführte Reflexion des Lern-Lehrprozesses vermieden werden. Das setzt voraus, dass Lehrende über Methoden und Instrumente¹⁹ verfügen und sie erfolgreich einsetzen können, was meinen Erfahrungen nach selten der Fall ist.

Außerordentlich wichtig ist es schließlich, dass Lehrende und Lernende den Sprachwechsel als Reflexionsmittel wahrnehmen, das ihnen ermöglicht, über die Sprache und über Lernerkompetenzen nachzudenken. Wenn Lehrende und Lernende den Sprachwechsel als Potenzial echter Kommunikation und als Diagnose-Instrument des Lernstandes auffassen, indem sie den Sprachwechsel nicht als Fehler interpretieren und sich nicht nur auf die sprachliche, sondern eher auf die kommunikative Dimension der jeweiligen Lerneräußerung konzentrieren, könnten im Unterricht echte Gespräche entstehen, und es könnte die erzielte aufgeklärte und den Lernprozess fördernde Mehrsprachigkeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht erreicht werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter 1998: Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Aguado, Karin 2001: Lernen als didaktisch-methodischer Gegenstand I.: Begriffe und Konzepte. In: Helbig et al. (Hg.), 595-604.
- Butzkamm, Wolfgang 1989: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.
- Boócz-Barna, Katalin 2000: A nyelvváltás okai a német mint idegen nyelv órán [Gründe für den Sprachwechsel im DaF-Unterricht]. In: Lengyel, Zs./ Navracsics, J./ Nádasi, E. (Hg.): Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok, IV. Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 126-132.
- Boócz-Barna, Katalin 2003: Formen des Sprachwechsels im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (PhD-Dissertation). Budapest: ELTE.
- Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hg.) 1994: Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: G. Narr Verlag.

¹⁹ Hier sei auf eine grundlegende Arbeit von Altrichter und Posch (1998), die den Leser mit den Methoden der Aktionsforschung vertraut macht, verwiesen.

- Brinker, Klaus 1996: Einführung in die linguistische Gesprächsanalyse. 2. durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Edmondson, Willis J./ House, Juliane 1993: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001. München: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) 2001: Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter (HSK 19).
- Henrici, Gert 1990: „L2 Classroom Research“: Die Erforschung des gesteuerten Fremdspracherwerbs. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, 21-61.
- Henrici, Gert 1995: Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbs-spezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren (Bausteine DaF 5).
- Hufeisen, Britta 1999: Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. München: Goethe-Klett, I, 4-6.
- Klein, Wolfgang 2000: Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3. Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 537-570.
- Kleppin, Karin/ Königs, Frank G. 1994: Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht. Bochum: Dr. N. Brockmeyer.
- Königs, Frank G. 2001: Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest, Bonn: GUG, DAAD, 261-273.
- Lothman, Karl 1999: Diskursebenen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache). In: Deutsch als Fremdsprache 4, 205-211.
- Nissen, Rudolf 1986: „Echte“ Gespräche – im Englischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1/33, 25-29.
- Perényi, Klára 2001: Arten des Codewechsels im gymnasialen Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Portmann-Tselikas, Paul R. 2001: Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig et al. (Hg.), 248-257.